جامعة قطر

كليّة التربية

واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر

إعداد

منار عدنان حسن العزايزة

قُدّمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلّبات

كليّة التربية

للحصول على درجة الماجستير في

الآداب في المناهج وطرق التدريس والتقييم

يونيو 2020 م / 1441 هـ

©2020. منار عدنان حسن العزايزة. جميع الحقوق محفوظة.

لجنة المناقشة

استُعرضت الرسالة المقدّمة من الطالب/ة منار عدنان حسن العزايزة بتاريخ 16 إبريل 2020، وَوُفِقَ عليها كما هو آتٍ:

نحن أعضاء اللجنة المذكورة أدناه، وافقنا على قبول رسالة الطالبة المذكور اسمها أعلاه .وحسب معلومات اللجنة فإن هذه الرسالة تتوافق مع متطلبات جامعة قطر، ونحن نوافق على أن تكون جزءا من امتحان الطالبة.

الدكتور يوسف محمد خالد الشبول

المشرف على الرسالة

الأستاذ الدكتور عبدالله أبو تينة

مناقش

الدكتور ممدوح الشرعة

مناقش

.

تمّت الموافقة:

الأستاذ الدكتور أحمد العمادي، عميد كليّة التربية

المُلخَّص

منارعدنان حسن العزايزة، ماجستير في الآداب في المناهج وطرق التدريس والتقييم:

يونيو 2020.

العنوان: واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر

المشرف على الرسالة: الدكتور يوسف محمد خالد الشبول

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في دولة قطر لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز في فصولهم الدراسية، وواقع تطبيقهم له، وما يتصل بذلك من معوقات. وهدفت الدراسة كذلك إلى الكشف عن إمكانية وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز تبعا لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة العمرية، والمواد التي يتم تدريسها، والتدريب المقدم لهم. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية في قطر للعام الدراسي (2019–2020) والبالغ عددهم (1836) معلما ومعلمة موزعين على (99) مدرسة. ولقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، حيث بلغ عددها (236) معلما ومعلمة، مشكِّلة ما نسبته (12.9%) من المجتمع الأصلي. واتبعت الباحثة المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، موظّفة التثليث من أجل التنويع في طرق جمع البيانات وذلك من خلال استخدام الإستبانة، والمقابلات، والملاحظات الصفية.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود تباين كبير في تصورات معلمي الطفولة المبكرة لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز في فصولهم الدراسية، وذلك حسب وجهة نظرهم.

وخلصت الدراسة كذلك إلى تبنّي المعلمين والمعلمات توجهات إيجابية نحو التعليم المتمايز، وإيمانهم بأهميته في رفع تحصيل الطلبة وتحقيق الأهداف التعليمية. كما أظهرت الدراسة أن واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز كان بشكل عام ضعيفا ومتبايناً. وفي المقابل، خلصت الدراسة إلى وجود اتفاق كبير بين المعلمين والمعلمات على المعوقات التي تواجههم أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز أو تحول دون تطبيقهم له، والتي كان من أبرزها كثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم، وعدد الحصص الدراسية المكلفين بها، وعدم تناسب حجم المحتوى مع الوقت المخصص للتدريس، وكثرة أعداد الطلبة في الفصل الدراسي الواحد. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق التعليم المتمايز تبعا لمتغيري الدورات التدريبية، والمؤهل العلمي، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة حول درجة تطبيق التعليم المتمايز تبعا لمتغيرات سنوات الخبرة، والمرحلة العمرية، والمادة التي يتم تدريسها.

وعليه، فقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل منهجية التعليم المتمايز في كليات التربية وإدخاله في متطلبات التدريب العملي، وضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية تطبيق التعليم المتمايز. كما أوصت الباحثة بضرورة تكثيف البحوث والدراسات المتعلقة بالتعليم المتمايز من حيث التخطيط والتنفيذ، وإجراء دراسات تستهدف الكشف عن مدى تضمين المناهج الدراسية لأسس ومبادئ التعليم المتمايز.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، الفروق الفردية، الطفولة المبكرة.

ABSTRACT

This study serves to highlight the perspectives and trends of the early childhood teachers in Qatar regarding the possibility of implementing differentiated instruction in their classrooms as well as the obstacles that accompany the implementation of differentiated instruction in the Qatari schools in reality. It also serves to explore the significant differences, if any, in early childhood teachers' implementation of the differentiated instruction pertinent to years of experience, academic qualifications, the subject matter, training workshops and students' age. The population of the study consisted of all the early childhood teachers in public schools in Qatar for the academic year (2019-2020) with a total number of 1836 teachers distributed among 99 schools. The sample of the study consisted of 236 teachers, %12.9 of the population, who were randomly chosen. Following the mixed approach, the researcher used questionnaires, interviews, and classroom observations to collect the data.

The most significant results of the study were the huge difference in the early childhood teachers' perspectives regarding the possibility of implementing differentiated instruction in their classrooms, the positive stance towards differentiated instruction and teachers' beliefs in the importance of differentiated instruction in enhancing students' achievements and meeting the teaching objectives. The study also

highlighted the relative variance in teachers' implementation for differentiated instruction. On the other hand, there was a consensus among teachers on the obstacles and challenges facing them while trying to implement differentiated instruction; such challenges were the workload, content of the curricula, shortage in time, and class size. The study showed no significant differences in participants' responses due to the training sessions and the academic qualification. Yet significant differences were recorded pertaining to years of experience, students age, and the subject being taught. Therefore, the study recommends teaching the differentiated instruction curriculum in the Faculty of Education through integrating it in its courses and the internships. The researcher recommends carrying more studies related to planning and implementing differentiated instruction as well as conducting diagnostic studies to examine whether the curricula adheres to the principles and requirements of differentiated instruction.

Key words: differentiated instruction, individual differences, early childhood.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي خلق الانسان، وعلمه البيان، وأمره بالعدل والإحسان، الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم، الحمد لله المستحق وحده للثناء والشكر، المتفضل على عباده بوافر النعم، أحمدك اللهم على ما أوليتني به، وما وفقتني إليه وأعنتني به لإتمام هذه الرسالة وإنجازها. وأشكرك يا الله على ما أعطيت، وأسألك المزيد من فضلك يا صاحب الكرم والجود، وأصلي وأسلم على معلمي وقدوتي، النبي الأمين، وسيد الخلق والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين..

أما وقد أصبح الحلم واقعا ... فإنني مدينُ بعد فضل الله وكرمه بأسمى آيات الشكر والعرفان للدكتور / يوسف الشبول، المشرف على رسالتي، والذي تعاهدها بالرعاية والتهذيب والتنقيح، منذ أن كانت مجرد فكرة حتى استوت ثمرة يانعة، والذي وقف إلى جانبي، ومنحني الكثير من وقته وعلمه وأفكاره، وأعانني بتوجيهاته ونصائحه السديدة، وعلمني أساسيات البحث العلمي من أول حروفه، وجعل صدره واسعا لكل أسئلتي واستفساراتي، حتى أتممت هذه الدراسة، فجزاه الله عني خير الجزاء، وأعلى منزلته في الأرض والسماء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لجامعتي الغراء جامعة قطر، وكليتي كلية التربية صرح العلم والمعرفة، ممثلة بعميدها الأستاذ الدكتور/ أحمد العمادي، والسادة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وفي قسم المناهج والتقييم وطرق التدريس على وجه الخصوص، على ما قدموه لي من العلم والمعرفة. وأخص هنا بالشكر والتقدير الأستاذ الدكتور/ خالد البيبي، على ما منحني إياه من ثمين وقته وغزير علمه.

كما أتقدم بالشكر والتقدير للجنة المناقشة المتمثلة بالدكتور/ عبدالله أبو تينه، والدكتور/ ممدوح الشرعة، والدكتور/ أحمد مجريا، الذين تكرموا بالموافقة على مراجعة وتدقيق ومناقشة رسالتي هذه، وإثراؤها بملحوظاتهم القيمة.

ومن واجبي أن أسجل كلمة شكر وعرفان بالجميل، لمدرستي التي أعمل بها مدرسة / حليمة السعدية الابتدائية للبنات، ممثلة بمديرتها الفاضلة الأستاذة / عفراء النعيمي، والنائب الأكاديمي فيها الأستاذة الفاضلة/ حمدة المنصوري، وأختي ومنسقتي الفاضلة الأستاذة /براقة آل شافي، لما قدموه لي من العون والتشجيع، وتذليل للصعاب أمامي فكانوا خير معين، مما سهل علي مهمتي، وساعدني على إتمام دراستي وإنجازها، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

كما أسدي جزيل شكري وعظيم امتناني لوالديّ العزيزين، عرفانا بفضلهما، وكريم عنايتهما، ودعمهما المتواصل، فلهم مني قبلة فوق الجبين، وشكراً يعجز عنه التعبير، سائلة المولى أن يطيل في عمرهما، وأن يمتعهما بالصحة والعافية. وأقدم جزيل شكري كذلك لعائلتي الصغيرة زوجي وأولادي، الذين كانوا خير عون لي على اتمام رسالتي، وتحملوا معي عناء الطريق، اللذين قاسمتهم رسالتي هذه وقتي ووجودي معهم. كما أشكر أخواني وأخواتي اللذين ما فتئت دعواتهم الصادقة لي، تمدني بالإصرار والعزيمة لتكملة مسيرتي حتى النهاية، حفظكم الله جميعا ورعاكم.

كما أقدم شكري إلى رفيقاتي في التخصص، وأخص بشكري رفيقة دراستي أريج عاشور التي شاركتني مشوار الدراسة، وما قدمته لي من تشجيع ومساعدة خلال فترة الدراسة ولو بدعوة صادقة، فلها مني كل الشكر والتقدير؛ مصحوبا بأخلص الدعوات بالنجاح والتوفيق.

وأخيرا.. فالشكر لكل من أسهم وعاون وشجع عبر مسيرتي العلمي، ومن كان له أثر أو أسدى لي برأي أو مشورة أو كتاب، أو دعا لي في ظهر الغيب، طيلة فترة إنجاز هذه الرسالة، ومن لا يتسع المجال لإيراد اسمه، وليعلم أنني مدينة بفضله وعطاءه، وأن مكانته في القلب محفوظة.

الباحثة

الإهداء

إلى معلم البشرية الأول ومنبع العلم

نبينا محمد صلّ الله عليه وسلم

إلى كل معلم أدرك أن كل طالب قادر على أن يتعلم

فاجتهد باذلا أقصى ما لديه ليصل بهم إلى العلا

إلى كل باحثٍ عن العلم، سلك سبيل المعرفة

ولم تثنه الصعاب عن بلوغ مرامه

إلى كل من مهد طريق العلم والمعرفة أمامي

وقدم لي العون والدعاء..

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.....

الباحثة

فهرس المحتويات

شكر وتقدير.....د

الإهداء .....ر

قائمة الجداول .....ص

الفصل 1: المقدمة.. 1

1.1 مشكلة الدراسة 15

1.2 أهمية الدراسة.....18

1.3 أهداف الدراسة.....19

1.4 أسئلة الدراسة.....19

1.5 الاطار النظري.....20

1.6 حدود الدراسة.....22

1.7 مصطلحات الدراسة.....22

الفصل 2: الدراسات السابقة 26

2.1 التجارب العالمية 26

2.2 التجارب العربية.....35

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة.....45

الفصل 3: المنهجية.....49

3.1 منهج الدراسة.....49

3.2 مجتمع الدراسة.....50

3.3 عينة الدراسة.....51

3.3.1 وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات.....51

3.4 متغيرات الدراسة.....53

3.5 أدوات الدراسة.....53

3.5.1 الإستبانة.....53

3.5.2 الملاحظة.....57

3.5.3 المقابلة.....59

3.6 تتبع تحيز الباحث.....61

3.7 إجراءات الدراسة.....62

3.8 جمع البيانات وتحليلها.....64

3.8.1 جمع البيانات.....64

3.8.2 تحليل البيانات.....67

الفصل 4: النتائج 71

الفصل 5: المناقشة 98

قائمة المصادر والمراجع..... 120

المراجع باللغة العربية.....120

المراجع باللغة الانجليزية.....127

مراجع شبكة الانترنت.....133

الملاحق 134

ملحق رقم (أ): الإستبانة 134

ملحق رقم (ب) : ورقه تسجيل الملاحظات الوصفية 140

ملحق رقم (ج) : ورقة تحليل المجال لSpradley.....141

ملحق رقم (د) : نموذج موافقة افراد العينةلاجراء المقابلات الشخصية.....142

قائمة الجداول

جدول رقم 1 توزيع مجتمع الدراسة وفقا للتخصصات المختلفة.....50

جدول رقم 2 توزيع عينة الدراسة وفق للمتغيرات.....51

جدول رقم 3 يوضح الأبعاد التي يقترحها Spradley ليتم تتبعها أثناء الملاحظة مع توضيح المقصود بكل بعد.....58

جدول رقم 4 توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في المحور الثاني من الإستبانة.....69

جدول رقم 5 توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في المحور الثالث والرابع من الإستبانة.....69

جدول رقم 6 تصورات المعلمين لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز.....71

جدول رقم 7 تصورات المعلمين نحو التعليم المتمايز.....74

جدول رقم 8 واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز.....77

جدول رقم 9 أنماط استجابات المعلمين حول واقع تطبيق التعليم المتمايز.....84

جدول رقم 10 المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التعليم المتمايز.....89

جدول رقم 11 أنماط استجابات المعلمين حول معوقات تطبيق التعليم المتمايز.....92

جدول رقم 12 الفروق في استجابات المعلمين حول تطبيق التعليم المتمايز باختلاف المتغيرات94

جدول رقم 13 الفروق في استجابات المعلمين حول تطبيق التعليم المتمايز باختلاف التخصص..... 95

جدول رقم 14 توضيح الفروق في استجابات المعلمين حول تطبيق التعليم المتمايز بإختلاف سنوات الخبرة.....96

الفصل 1: المقدمة

خلق الله عزَّ وجل الخلق جميعا، وجعل كل واحد منهم مختلفا عن الآخر، فيتشابه البعض في بعض الصفات إلا أنهم لا يتطابقون. وقد أكد سبحانه وتعالى على ذلك في العديد من المواضع في القرآن الكريم، ففي سورة الروم أشار الله عز وجل إلى الاختلاف بين الناس في لغة اللسان، قال تعالى: "وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ" (آية 22). وأشارت الآية (247) من سورة البقرة إلى نوع آخر من الإختلافات بين الخلق، فقد يكون الإختلاف والتمايز في الأمور المادية، أو في الجسم، أو في العلم والتعلم، قال الله تعالى في قصة طالوت: " وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا ۚ قَالُوا أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ الْمَالِ ۚ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ ۖ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَن يَشَاءُ ۚ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ ".

كما وتؤكد السنة النبوية على هذا الاختلاف والتباين من خلال اختلاف الطرائق والأساليب التي خاطب عليه الصلاة والسلام الناس بها، فقد خاطب عليه الصلاة والسلام الناس بما يلائم عقولهم، وبالطريقة التي تناسبهم. ووجه صحابته لمخاطبة الناس بالطريقة التي تمكنهم من الفهم وتجنبهم الفتنة. فعن ابن مسعود رضي الله عنه، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ما أنت بمحدث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم، إلا كان لبعضهم فتنة) كما ورد في صحيح مسلم (حديث رقم254).

هذا الاختلاف والتمايز ظاهرة طبيعية أعطت للحياة معنى، وجعلت للفروق الفردية بين الأفراد أهمية في تحديد أدوارهم في الحياة. فمهما كانت الأسباب التي يعزى إليها هذا الاختلاف والتباين بين الأفراد في صفاتهم وإمكاناتهم، سواء كانت هذه الأسباب وراثية أو أسبابا تتعلق ببيئة

الأفراد (الخالدي, 2003)، فلا بد أن يعطى جميع الأفراد فرصا متكافئة لتنمية إمكانياتهم وقدراتهم، تمكنهم من الانتفاع باختلاف وتمايز مواهبهم وصفاتهم، ليتمكن كل واحد منهم من أداء دوره في المستقبل بكفاءة وفعالية (قمرة, 2018).

إن هذا الاختلاف والتباين يظهر جليا وبشكل كبير بين المتعلمين داخل الفصول الدراسية. إذ يدخل ما يقارب من 20 الى 30 متعلم في نفس العمر إلى هذه الفصول، ولكنهم يختلفون في صفاتهم، ومشاعرهم، واستعداداتهم الجسدية والعقلية، ويتمايزون عن بعضهم البعض في إمكانياتهم وقدراتهم، ويتباينون فيما بينهم في طرق تعلمهم، والمواضيع التي يحبون أن يتعلموها.

هذه الاختلافات والتباينات في الاحتياجات، والخلفيات الثقافية، وأنماط التعلم المتباينة بين المتعلمين، تمثل تحديا كبيرا أمام المؤسسات التعليمية. إذ يُعدّ تقديم الدرس من خلال مناهج دراسية واحدة، وبنفس الأساليب والطرائق والأنشطة، لأفراد يتصفون بالاختلاف والتباين في القدرات والسمات والخصائص، ومن ثم يتوقع منهم أن يتعلموا نفس المهارات والمعلومات في نفس الوقت والكيفية؛ هذا ليس فقط أمرٌ مشكوك فيه – بل هو أمر غير مقبول تماما (Good, 2006). من أجل ذلك، وجب على هذه المؤسسات القيام بدور مهم وحاسم في التعامل مع هذه الاختلافات، وتوفير الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين بما يتناسب مع سماتهم وصفاتهم التي يحملونها، لتحقيق نمو أفضل لهم، بدلا من محاولة تغييرهم بما يتناسب مع أجندة المؤسسات التعليمية. فالتعليم الذي يبنى في معزل عن اتجاهات المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم لا يحقق الهدف منه (بيومي & الجندي, 2018).

وفي هذا الصدد، فقد أشارت العديد من الأبحاث والتقارير إلى وجود تباين في جودة التعليم في عدد من الدول العربية، و في مراحل دراسية مختلفة، نتيجة لعدم ارتباط المحتوى التعليمي المقدم في مؤسساتها التعليمية بحياة المتعلمين وقدراتهم، في ظل نظم شديدة المركزية،

فيها إغفال لاختلاف المتعلمين بخصائصهم واستعداداتهم، بالإضافة الى استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس تقليدية، يكون التركيز فيها على الحفظ والتلقين، وليس على الفهم (كوجك, 2008). وهذا ما أشار إليه تقرير اليونسكو(2012) الخاص بالدول العربية، والذي يصف التعليم فيها "فالتعليم غالبا ما يكون تلقينا وذا اتجاه واحد، لا يحفز على تنمية الروح النقدية لدى المتعلمين"(UNESCO,2012,ص5)، فأصبح هدف المعلمين الأساسي هو رفع تحصيل الطالب في الاختبارات، بدلا من الإهتمام بالطالب نفسه (Netterville, 2002).

كل هذه التحديات دفعت بالمهتمين بالبحث التربوي الى ضرورة الابتعاد عن نموذج التعليم الحالي، الذي يتعلم فيه بطيء التعلم أقل من أقرانه، لأنه لم يُعطَ الوقت الذي يحتاج إليه، ومن ثم ينتقل إلى المرحلة التالية وهو أضعف منهم، ويُتوقع منه أن يلحق بهم؛ هنا يفقد الدافعية، ويصبح عاجزاً عن التعلم، وتزداد الهوة بينه وبين أقرانه. و في الجهة الأخرى يفقد الطالب ذو المستوى المتقدم فرصاً حقيقية تتحدى إمكاناته، وتأخذ بيده لمستويات متقدمة (Good, 2006). إن الحاجة ملحةٌ إلى ضرورة تمكين المتعلمين، وجعلهم محور العملية التعليمية، من خلال توفير بيئة تتيح لهم إمكانية التفكير والمشاركة في تعلمهم بصورة نشطة، والاعتماد على إمكاناتهم في بناء معرفتهم وفقا لما يناسبهم. بصورة تهيء لهم تعليما يراعي احتياجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم، ويشجع الاختلاف والتباين بينهم، ويؤمن بأن لكل فرد مساهمته الفريدة في مجتمعه(Aldossari, 2018).

ولهذا اتجهت اهتمامات التربويين والقائمين على العملية التعليمية في كثير من الدول نحو تبني نظريات حديثة تستطيع مواجهة هذه التحديات والمستجدات التي تتزايد يوما بعد يوم. وفي مقدمة النظريات الحديثة، برزت النظرية البنائية، التي تركز على دور المتعلم أثناء عملية التعلم، وجعله محور هذه العملية وشريكاً أساسياً فيها. وعلى خلاف ما كان سائدا في الماضي، تؤكد النظرية البنائية أن التعلم الحقيقي لن يحدث بناءً على ما سمعه المتعلم حتى لو حفظه، وكرره أمام

معلمه. بل أن المتعلم يتعلم عندما يبني معرفته بنفسه، متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع. وأن لكل متعلم أسلوبا وطريقة في التعلم تختلف عن غيره، وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المعلم (Netterville, 2002). وبهذا، كانت النظرية البنائية دعوة للتغيير، تهدف الى دعم المتعلم وتمكينه. ولأجل ذلك كله، توجهت المؤسسات التعليمية نحو ممايزة التعليم (الحليسي & الشريف, 2012).

التعليم المتمايز

على الرغم من التوجهات الحديثة نحو التعليم المتمايز، إلا أنه لا يعد ظاهرة جديدة في مجال التعليم، فقد ذكره Virgil Ward كمصطلح تربوي في كتابه (Education For the Gifted) عام 1961، والذي يعتبر أول كتاب يقدم وصفا للمتعلمين الموهوبين والمتفوقين ويميزهم عن غيرهم. وفي هذا الصدد أشار Blaz (2006) الى أن التعليم المتمايز كان موجودا منذ عقدين من الزمن، إلا أنه كان في بداية الأمر يختص بفئتي الموهوبين والمتفوقين فقط. وبعد ذلك بدأ المعلمون باستخدامه مع طلبة التربية الخاصة (Blaz, 2006). وفي الوقت الحالي، يستخدم مع جميع فئات المتعلمين نظراً لحق كل متعلم بأن يُعطى فرصة للتعلم بالطريقة التي تناسبه (السراي & فارس, 2015).

يُعد استخدام التعليم المتمايز بمثابة تطبيق لمبدأ العدالة الذي نصت عليه جميع الاتفاقيات الدولية بحق كل فرد في الحصول على فرصة متكافئة في تعليم متميز يناسبه، دون تفرقة أساسها تفاوت القدرات، أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافات. وقد حظي التعليم المتمايز كذلك بقدر كبير من الرعاية والاهتمام في العديد من المؤتمرات الدولية، التي أكدت جميعها على ضرورة الأخذ في الإعتبار الاختلافات بين المتعلمين، وأهمية تنويع مناهج التدريس واستراتيجياتها، بحيث يهيئ لجميع المتعلمين أفضل تعليم يتلاءم مع خصائصهم وقدراتهم واهتماماتهم (بيومي &

الجندي, 2018). وقد ذكرت كوجك (2008) أن فكرة تنويع طرائق التدريس بدأت تأخذ مكانها منذ العام 1989 بعد مؤتمر إعلان وثيقة حقوق الطفل، ومن ثم في المؤتمر العالمي للتربية (1990) الذي أقيم في جومتيان.

كما أوصى مؤتمر داكار عام (2000) بضرورة التوجه نحو ممايزة التعليم، وتوفير تعليم يناسب جميع المستويات. وفي المؤتمر التربوي السنوي الرابع والعشرين، والذي عقد في مملكة البحرين في مارس (2010)، ناقش المؤتمر الفرق بين التعليم المتمايز والتعليم التقليدي في المحتوى والأساليب والتقييم، مع الإشارة إلى الذكاءات المتعددة التي تختلف بين المتعلمين. وقد أوصى المؤتمر بضرورة استخدام التعليم المتمايز في التعليم (بيومي & الجندي, 2018).

وفي يناير (2001) وقع الرئيس بوش على القانون المتعلق بعدم ترك الطفل متأخرا عن أقرانه ((No Child Left Behind (NCLB)، الذي ألزم فيه المدارس بالنظر إلى المتعلمين كأفراد، وليس كفصول دراسية للمتعلمين ككل. حيث أكد القانون أن جميع المتعلمين يمكن أن يحققوا نمواً أفضل، وتطوراً عالياً بقدراتهم، وأن يتفاعلوا ويندمجوا معا على النحو الأمثل في أي فصل دراسي. واستجابة لهذا القانون اضطرت المدارس للنظر إلى المتعلمين بطريقة مختلفة، حيث بدأ المعلمون في تحليل طلبتهم ورؤية مستويات الاستعداد المختلفة، والاهتمامات، وطرق التعلم المناسبة لكل فرد منهم، ثم التخطيط والتعليم وفقا لذلك. وقد ساعد تطبيق التعليم المتمايز على سد فجوة التحصيل والإنجاز التي كانت سائدة لسنوات في المدارس الأمريكية، ونقلت جودة التعليم فيها إلى مستويات مرتفعة (Koeze, 2007).

إن ممايزة التعليم أو ما يطلق عليه بالتعليم المتمايز يعتبر ثورة على التعليم التقليدي، فهو طريقة تفكير في التعليم تتحدى الكيفية التي تقوم عليها الطريقة التقليدية في التعليم، والتقييم، واستخدام الوقت والمنهج، وتقوم على ضرورة النظر في الاختلافات والتباينات بين المتعلمين،

والاستجابة لها في التخطيط والإعداد، ليس فقط عند ظهورها اثناء الحصة، بهدف الوصول بجميع المتعلمين داخل الفصل الدراسي لأقصى درجات النمو وفقا لمتطلباتهم، وحاجاتهم، واهتماماتهم وقدراتهم. وهذا ما ذكره الحليسي والشريف (2012) نقلاً عن كوجك وآخرين بأن التعليم المتمايز ينظر في حاجات المتعلمين المختلفة ومتطلباتهم المتنوعة، وميولهم، وخبراتهم السابقة واستعداداتهم، وميولهم، وأنماط تعلمهم المختلفة، ثم يستجيب لها ويجعلها أساسا في عملية التخطيط والتدريس، لبناء جيل قادرٍ على التعامل مع ظروف ومستجدات الحياة بنجاح (الطويرقي, 2009).

ولإزالة اللبس بين مبدأ مراعاة الفروق الفردية والتعليم المتمايز، الذي يقع فيه الكثير من المعلمين، يوضح عطية (2009) هذا الفرق بأن المعلم عندما يقصد تطبيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية في تعليمه فإنه سيقدم نفس المحتوى وبنفس الطريقة لجميع طلبته، ومن ثم يقبل منهم مخرجات تعلم مختلفة، إذ يراعي المعلم قدرات طلبته وميولهم، بقبوله لاختلاف مخرجاتهم التعليمية، فهو لم يستطع أن يصل بجميع طلبته لتحقيق النواتج نفسها. في حين يسعى التعليم المتمايز للوصول بجميع الطلبة دون استثناء لتحقيق النتائج نفسها، من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين باتباع أساليب وأنشطة وطرائق تدريس متنوعة، تناسب حاجاتهم، وميولهم، واستعداداتهم (عطية،2009).

وتعرف Tomlinson(2000) التعليم المتمايز بأنه: عملية يقوم بها المعلمون بإعادة تنظيم ما يجري في الفصل الدراسي، ليقدموا أفضل تعليم ممكن لكل متعلم. فيبدأ المعلمون من حيث يكون المتعلمين، وليس من بداية المنهج. و يتم إشراك المتعلمين في التعليم من خلال أساليب تعليم مختلفة، تتناسب مع اهتماماتهم وحاجاتهم وخصائصهم، لكي يتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، تمكنهم من معالجة وتكوين معنى للأفكار والتعبير عن ما يتعلموه، فيتحدى المتعلم نفسه أكثر من تحدي الآخرين (Aldossari, 2018).

وقد أشارت Tomlinson كذلك إلى أن التعليم المتمايز يستند إلى أبحاث الذكاء، التي توصلت في نتائجها إلى أن الذكاء متعدد الأوجه، وأن جميع الأفراد يفكرون ويتعلمون بطرق مختلفة، وأن تنمية استعداداتهم تتأثر بالتوافق بين ما يتعلموه وبين ذكاءاتهم الخاصة (Tomlinson, 2000). وهذا أيضا ما أكد عليه Gardner (1989) في دراسته التي أجراها عن كيفية عمل الدماغ، بأن نظرية الذكاءات المتعددة تتوافق مع مفهوم التعليم المتمايز، والذي من خلاله يقدم المعلم الموضوع نفسه للمتعلمين بأساليب متنوعة تتماشى مع ذكاءاتهم المتعددة(المهداوي, 2014).

وتقوم فلسفة التعليم المتمايز على معرفة المستوى الحقيقي للمتعلمين: أين هم الآن؟ ومن أين سينطلق المعلم معهم؟ وما السرعة التي يستطيعون أن يتعلموا فيها؟ وما الطريقة التي يفضلونها وتتناسب مع أنماط تعلمهم وذكاءاتهم المتعددة؟ وهذا من شأنه أن يضمن حسن سير العملية التعليمية وحسن البناء المعرفي لدى هؤلاء المتعلمين، فتأخذ كل لبنة مكانها الصحيح قبل الانتقال إلى الخطوة التالية، فإذا وجدت هوّةٌ في البناء المعرفي، فسيتعثر هؤلاء المتعلمون في مشوارهم وتحقيق ذواتهم وتطوير قدراتهم. ليس هذا فحسب، بل على المعلم أن يتعرف على خصائص شخصيات المتعلمين عنده في الغرفة الصفية؛ فيتعرف على الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لكل متعلم، ويظهر اهتماما وتفهما واحتراما لثقافات جميع المتعلمين، مما يزيد من الاندماج والتفاعل بين المتعلمين، ويعزز لديهم تقديرهم لذواتهم، ويزيد في حسن تلقيهم عن معلمهم (Netterville, 2002).

وتشترك الفصول الدراسية المتمايزة في العديد من المبادئ الأساسية، فهي تتطلب من المعلم أن يضع أهدافا تعليمية واضحة، وتوقعات عالية لجميع المتعلمين، وتنظر إلى مفهومي النمو الفردي، والشخصية الأفضل على أنهما مفهومين اساسيين في التعليم المتمايز. وأخيراً، فإن

التعليم يحركه التقييم؛ أي أن المعلمين يبنون ويخططون وفق ما لديهم من بيانات عن المتعلمين، يتم الإفادة منها لأجل تنفيذ تدريس فعال. وبهذا يصبح التقييم جزءا متجذراً في الروتين الصفي، مما يساعد المعلم على الحصول على صورة واضحة ودقيقة لاحتياجات كل طالب ونجاحاته ومدى تطور قدراته (Good, 2006).

واشارت كوجك (2008) أن من أهم عناصر التدريس التي يجب ممايزتها هي المحتوى، والعمليات، والمنتج، وبيئة التعلم، وأساليب وأدوات التقييم. ويقصد بالمحتوى كل ما يقدم للمتعلم من مفاهيم ومعلومات، ومهارات، ونظريات، وقوانين، وكل ما يرجى إكسابه من قيم واتجاهات ومهارات. ويتم التنويع عن طريق تعديل وتكييف المحتوى حسب حاجات المتعلمين واستعداداتهم، والسرعة التي يستطيعون أن يتعلموا بها، ومقدار التعقيد والتحدي الذي يناسب قدراتهم، إضافة إلى المرحلة التي وصل إليها المتعلم، والمستويات التي يمكن أن يصل إليها.

وأما التنويع في العمليات فيكون من خلال تنويع طرائق التدريس، وأساليبه، وأدواته، واجراءاته، ومصادره، وأنشطته بما يتلاءم مع ميول وحاجات المتعلمين، وأنماطهم المختلفة. ويأخذ التعليم المتمايز أشكالا متعددة: أولا :التعليم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة، التي أكدت أن كل متعلم يمتلك من ثمانية إلى تسعة أنماط تعلم، يكون فائقا في بعضها أكثر من الأخرى، مما يستوجب مراعاة هذه الأنماط، والتركيز على نقاط القوة فيها والاستفادة منها من أجل التعلم (بيومي & الجندي, 2018). ثانيا: التعليم وفق أنماط المتعلمين، حيث توصلت العديد من الدراسات في مجال علم النفس إلى أن الأفراد يختلفون في الطريقة التي يستقبلون ويعالجون بها المعلومات. فالمتعلمون البصريون يتعلمون أفضل باستخدام جهاز العرض مثلا والألوان، بينما السمعيون يتعلمون بشكل أفضل من خلال المؤثرات الصوتية والإلقاء والترديد. وهناك متعلمون ذو النمط اللمسي، يمكنهم تحقيق تعلم أفضل من خلال الحفاظ على انشغاله بتسجيل الملاحظات على ورقة،

وباستعمال الأدوات (عبيدات & أبو السميد, 2007) وثالث أشكال التمايز هو التعلم التعاوني، ويكون بتقسيم الطلاب ضمن مجموعات صغيرة من مستويات غير متجانسة، ويتم تنظيم المهام وتوزيعها وفقا لذكاءات المتعلمين، واهتماماتهم، وقدراتهم للوصول إلى الهدف المشترك (بيومي & الجندي, 2018).

كما يجب على المعلمين ممايزة المنتج، من خلال تقديم المعلم مهام متعددة ومتنوعة للمتعلمين يتيح من خلالها لهم حرية الاختيار من بينها بما يتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم. بالإضافة لأهمية ممايزة بيئة التعلم من خلال تنظيم بيئة الفصل الدراسي بطرق متعددة تبعا لاستراتيجيات التدريس المختلفة، واتاحة المجال للمتعلمين للوصول إلى مختلف الموارد والمواد بسهولة، وتوفير بيئة تشجع على الاستكشاف والتعبير عن الافكار الجديدة. وأخيرا يجب على المعلمين ممايزة أساليب وأدوات التقييم بما يتناسب مع قدرات المتعلمين وحاجاتهم، وأنماطهم المتعددة (Aldossari, 2018).

ومن مستلزمات التعليم المتمايز ما يطلق عليه مصطلح Scaffolding أو ما يسمى بالدعامات، والتي توفر للمتعلم الدعم اللازم من أجل انجاز المهام المناطة به، لتصل به لأقصى درجات النمو، وترفع من أدائه لأعلى مستوى تسمح به امكاناته. وتقوم فكرة الدعامات على توفير الدعم الأكبر للمتعلم خلال مراحل التعلم المبكرة، ثم يتم خفض الدعم تدريجيا مع ازدياد كفاءته وقدرته على الاعتماد على نفسه في انجاز المهام وحل المشكلات. وكما يقول Vygotsky نحن لا نتعلم لأننا نضجنا، نحن ننضج لأننا تعلمنا، فالتعلم يحدث على أفضل وجه ويحقق النمو المعرفي السليم، عندما يتم تقديم تعليم يتحدى قدرات المتعلم الحالية(أبانمي،2018). ولهذا يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على تفهم حاجات واستعدادات المتعلمين وقدراتهم، والفروق بينهم، والموازنة بين التحديات والدعم الذي يقدم لهم، فيقدم الدعم والتوجيهات في اللحظة المناسبة، فلا

يترك المتعلمين يواجهون الصعوبات لوحدهم؛ وعندما يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم شيئا فشيئا، يتدرج المعلم بإفساح المجال أمام المتعلمين لتوظيف ما تعلموه في سياقات جديدة، ترتقي بهم لأعلى مستويات التفكير والنمو كل حسب قدراته ومستواه (Aldossari, 2018).

إن الأهمية الكبيرة وراء استخدام التعليم المتمايز داخل الفصول الدراسية، تتمثل في قدرته على تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة واهتماماتهم، واتجاهاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، وذكاءاتهم المتعددة. وكذلك لتحقيقه لمبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ التعليم للجميع، وأن المقاس الواحد لا يصلح مع الكل. وان من شأن ذلك أن يسهم في زيادة جودة وفعالية التعلم، ويصبح المتعلمون أكثر رغبة في التعلم، فتزيد ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم، ويزيد من تحصيلهم، ويرتقي بمستويات أدائهم، فضلا عن أنه يساعد في اكتشاف ما لديهم من طاقات، ويساعدهم على الابتكار والابداع. كل هذا يتضمن إعداد فصول دراسية سمتها التعلم النشط، حيث يتولى المعلم تسهيل وتيسير العملية التعليمية، وهذا ما أكدت عليه الكثير من الدراسات (البلطان, 2017; الحليسي & الشريف, 2012; الراعي, 2014; المهداوي, 2014).

ولقد تنوعت الاستراتيجيات التي تطبق مبدأ التعليم المتمايز، والتي توصلت إليها البحوث التربوية، وطبقتها العديد من الدراسات السابقة (كوجك،2008؛ المهداوي،2014؛ الراعي،2014) (Tomlinson,2000)، ومن هذه الاستراتيجيات على سبيل المثال لا الحصر: استراتيجية فكر– زاوج–شارك، واستراتيجية أعرف– أريد أن أعرف – تعلمت، واستراتيجية حل المشكلات، والمحطات التعليمية. وهناك العديد من المراجع والمصادر التي تشرح هذه الاستراتيجيات للمعلمين، وتوضح كيفية تطبيقها، إلا أن الأهم من ذلك هو معرفة المعلم بكيفية اختيار الاستراتيجية المناسبة لطلابه، والتي تتلاءم مع عناصر العملية التعليمية ككل. إذ أن عملية اختيار الاستراتيجية الملائمة لتطبيقها تخضع إلى مجموعة من الضوابط، مثل الأهداف التعليمية، وخصائص المتعلمين ومتطلباتهم

وخبراتهم السابقة، والامكانات المتاحة للمعلمين، والزمن المناسب للتطبيق، وأخيرا مهارات المعلم وقدرته على تطبيقها واتقانها (بيومي & الجندي, 2018).

ويمرُّ التعليم المتمايز بالعديد من المراحل والخطوات، أهمها: المرحلة الاستطلاعية والتقييم القبلي، والتي يتم فيها تحديد المتطلبات السابقة والخبرات التي يمتلكها المتعلمون عن موضوع الدرس، بالإضافة لتحديد امكانياتهم وقدراتهم، وميولهم، وأنماط التعلم الخاصة بهم، وأنواع ذكاءاتهم. وبعد ذلك يتم تصنيف المتعلمين في ضوء نتائج المرحلة الاستطلاعية والتقييم القبلي وتحديد كل مجموعة في ضوء خصائصهم المشتركة. ثم يتم تحديد أهداف التعليم والتعلم، ثم يقوم المعلم بتنظيم البيئة التعليمية بطريقة تناسب جميع المجموعات، ويختار الاستراتيجيات والمصادر والأنشطة التعليمية المناسبة لهم، بالإضافة لأساليب التقييم المناسبة. وأخيرا إجراء عملية تقييم وتقويم بعد تنفيذ الدرس لقياس نواتج التعلم (بيومي & الجندي, 2018).

ولعل من أهم عوامل نجاح عملية ممايزة التعليم، هو الدور الذي يقوم به المعلم من خلال قيامه بتحديد خصائص المتعلمين وقدراتهم، وحاجاتهم، والتخطيط والإعداد والتجهيز للأنشطة والمهام وتنويعها بما يناسب كافة المستويات. كما من الضروري أن يقوم المعلم بشرح وتوضيح مبادئ التعليم المتمايز للمتعلمين وأولياء أمورهم ليتمكنوا من المشاركة في تحقيق الأهداف المرجوة من التعلم، والتعاون مع باقي زملائه في تبادل الخبرات والمناقشة. إضافة لأهمية استثمار الوقت بصورة فعالة، واعطاء المتعلمين التغذية الراجعة والدعم المناسب في الوقت المناسب، وتقييم أداء وانجاز كل متعلم والتعرف على نقاط قوته وضعفه. كما يجب على المعلم توزيع الفرص التعليمية بصورة عادلة، وخلق جو من المحبة والألفة مع المتعلمين(بيومي & الجندي, 2018).

أما دور المتعلم كما ذكره كل من كوجك (2008) والراعي (2014) فيتلخص في المشاركة الايجابية الفاعلة، وتقبل الاختلاف في المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم للبعض،

والتعود على العمل بصورة تعاونية واحترام الأدوار، وتقديم المساعدة للزملاء والمشاركة فيما بينهم. إضافة لدورهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، وقبول التحدي وبذل المزيد من الجهد، وإحساسهم بالمسؤولية وتنفيذهم للتوجيهات والتعليمات من أجل تحقيق الأهداف.

ويعد دور الإدارة المدرسية من العوامل المهمة في نجاح تطبيق التعليم المتمايز، وذلك من خلال توفير متطلبات واحتياجات التعليم المتمايز، وتشجيع المعلمين على تطبيقه، وتحفيز وتعزيز أولئك الذين يطبقونه ويجربونه في فصولهم. بالإضافة إلى توفير الدعم والتطوير المهني للمعلمين، ونشر ثقافة تطبيقه وأهميته في العملية التعليمية. وكذلك لتوفير النماذج والمراجع التي يمكن أن يستفيد منها المعلمون في فهم استراتيجيات ومتطلبات التعليم المتمايز (الراعي،2014).

لقد أشارت العديد من الدراسات السابقة والأبحاث التربوية (البلطان, 2017; الراعي, 2014; المغربي, 2016; عطية, 2009) الى أن المعلمين قد يواجهون العديد من المعوقات أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز، والتي قد تجعل من عملية تطبيقه مهمة صعبة، أو قد تحول في بعض الأحيان دون تطبيقهم له. ومن المعوقات التي أشارت إليها هذه الدراسات عدم قناعة بعض المعلمين بالتعليم المتمايز، أو عدم رغبتهم في التغيير خوفا من الفشل، أو لأنهم ببساطة لا يعرفون كيف يكون التمايز في التعليم. إضافة لحاجة التعليم المتمايز للوقت والجهد الكبيرين في التخطيط والاعداد له وتطبيقه، كذلك في تصميم الأنشطة والمهام المتعددة لكل المتعلمين. ويقتضي التعليم المتمايز الحاجة لمهارة وقدرة لدى المعلم على تقييم احتياجات واستعدادات المتعلمين، واكتشاف الاختلافات بينهم في خصائصهم الشخصية وأنماط تعلمهم المتنوعة. ومن أكثر المعوقات التي أشارت إليها الدراسات السابقة هي العبء الدراسي المرتفع للمعلمين، وكثافة الفصول الدراسية وازدحامها بالمتعلمين المتباينين في خصائصهم ومستوياتهم وحاجاتهم، مما يزيد من مخاوف المعلمين نحو تطبيقه، ويولد لديهم شعوراً بعدم الارتياح أو عدم القدرة على إدارة هكذا غرفة صفية،

يعطى فيها المتعلمون حرية اختيار المهام وتنفيذها. إضافة لذلك، يحتاج التعليم المتمايز لتنظيم خاص ومرن حسب البيئة التعليمية، وبما يتناسب مع الأنشطة والمهام التي يتم تقديمها للمتعلمين. وأخيرا هناك حاجة المعلمين للدعم المهني المستمر لمواكبة المستجدات نظرا لعدم وجود طريقة واحدة وثابتة لممايزة التعليم، ولحاجات ومتطلبات المتعلمين المتباينة والمتنوعة. في الواقع، على المعلمين أن يدركوا أنه ليس مطلوبا منهم أن يحملوا أنفسهم ما لا يطيقون في ممايزة التعليم من المرة الأولى، بل عليهم التدرج في تحقيق ذلك حتى يصبح التمايز طبيعة متأصلة في ممارساتهم التعليمية. كما أن عملية ممايزة التعليم ستأخذ وقتاً وجهداً كبيراً في البداية، إلا أنها مع مرور الوقت ستصبح أسهل وأقل استهلاكا وحاجة للوقت والجهد (Netterville, 2002).

الطفولة المبكرة والتعليم المتمايز

أشار Raffi Cavoukian مؤسس مركز كندا لتكريم الطفولة لأهمية الرعاية والاهتمام بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة قائلا: "حين يولي المرء الاهتمام ببداية القصة، فإن بمقدوره تغيير مجراها بأكملها" (Unicef, 2009). وتُعدُّ السنوات الثماني الأولى من حياة الطفل من أكثر أوقات التأثير والتلقي، وتعتبر المرحلة المثالية لغرس الصفات الجميلة وتنمية المهارات المختلفة لديه. وذلك لا يعتبر تقليلاً من أهمية المراحل التالية، وإنما يعود ذلك لكون الطفل في هذه المرحلة يتسم بالنمو السريع، وبالقدرة العالية على الاكتساب والتلقي، ونظرا للأثر الحاسم لتنمية الأطفال في هذه المرحلة في تكوين القدرات العقلية لديهم، واكسابهم السلوك الاجتماعي وتكوين شخصياتهم، وبناء ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم وامكانياتهم. ولذلك وجب العناية والاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة بشكل كبير، والعمل على توفير بيئة تعليمية تراعي احتياجات الأطفال في هذه المرحلة ومتطلباتهم، وتقدير الاختلافات بينهم، وتعزيز نقاط القوة لديهم واستثمارها في بناء وصقل شخصياتهم وتحقيق النمو المتوازن. ويتأتى ذلك من خلال طرق واستراتيجيات التعليم المتمايز التي تراعي الفروق بينهم،

وتراعي خصائصهم العمرية وميولهم إلى البحث والتخيل، وإثارة التساؤلات عما يرونه ويسمعونه (الحليسي & الشريف, 2012). وقد أكدت الكثير من البحوث التي أجريت في علم النفس، والتربية والتعليم، والعديد من الدراسات السابقة (الحليسي & الشريف, 2012; الغامدي, 2018)، على ضرورة وأهمية ممايزة التعليم في هذه المرحلة؛ إذ يمكن للتأثيرات المترتبة على اهمال حاجات ومتطلبات المتعلمين في هذه المرحلة أن تقلل من فرص النجاح لديهم طيلة الحياة. وهذا ما دفع الباحثة إلى التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة في الدراسة الحالية نظرا لأهمية ممايزة التعليم فيها.

التوجه نحو التعليم المتمايز في دولة قطر

أولت دولة قطر قطاع التعليم جل اهتمامها باعتباره محور التنمية البشرية المستدامة ومحركها الأول والأخير. وقد نص الدستور الدائم لدولة قطر على أن التعليم دعامة اساسية من دعائم تقدم المجتمع، تكفله الدولة وترعاه. كما جعلت قطر عملية تطوير التعليم أحد أولوياتها الأساسية، حيث نصت رؤية قطر 2030 على أن الدولة تهدف لبناء نظام تعليمي يواكب المعايير العالمية المعاصرة، ويوازي أفضل النظم التعليمية في العالم، إضافة لتقديم فرص تعليمية وتدريبية ذات جودة عالية تتناسب مع قدرات وطموحات كل فرد (الأمانة العامة للتخطيط التنموي, 2008). وأدركت قطر أن نجاحها في تحقيق رؤيتها يتطلب السعي بخطوات جادة وجهود كبيرة نحو تطوير التعليم. فتبنت الدولة النظرية البنائية الاجتماعية كفلسفة تعليم تقوم على أساس تمكين المتعلم من مهارات التفكير الابداعي والناقد، وتعطي كل متعلم الحق في بناء معرفته وفقا للطريقة التي تناسبه (وزارة التعليم والتعليم العالي،2011). ومن أجل ذلك، اتجهت المؤسسات التعليمية نحو ممايزة التعليم بهدف مواجهة أكبر تحدياتها في التعامل مع الفروق والاختلافات والتباينات بين المتعلمين في ضل التعددية الكبيرة التي تشهدها كافة قطاعات الدولة، وعلى الأخص المؤسسات التعليمية.

إضافة لتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين، تلبي احتياجاتهم ومتطلباتهم، وتشجع الاختلافات بينهم.

1.1 مشكلة الدراسة

في ظل التوجهات الحديثة وتأكيد المؤتمرات العالمية، والدراسات العلمية على حق كل متعلم في الحصول على النوع المناسب من التعليم، واتساقا مع رؤية قطر 2030 القاضية بضرورة تقديم فرص تعليمية وتدريبية عالية الجودة تتناسب مع طموحات وقدرات كل فرد، مقارنة بالواقع الفعلي للتعليم، نجده لا يزال يركز على الجانب المعرفي بوصفه هدفا أساسيا وحيدا للتربية العلمية، وأصبح المنهاج للكثير من المعلمين عبارة عن مجموعة محددة من المعايير يتوجب عليهم الالتزام بها وتحقيقها؛ فأصبح المعلم في سباق مع الزمن، وأصبح التركيز على التحصيل في الاختبار بديلا عن بناء المتعلم نفسه (Netterville, 2002)، الأمر الذي أدى الى آثار سلبية يمكن الاحساس بها وملاحظتها من خلال انخفاض مستوى التحصيل لديهم، وضعف القدرات الذهنية، وقلة اهتمامهم بالتعليم وضعف الدافعية (Joseph, 2013).

وقد أظهرت التقارير الرسمية للاختبارات الدولية التي تشارك فيها قطر كاختبارات (TIMSS,2015) (PIRLS,2016) إضافة لتقارير وزارة التعليم والتعليم العالي الرسمية انخفاضا في مستوى التحصيل للطلبة دون المستوى المطلوب. ويمكن أن نُرجع أسباب ذلك إلى حاجة الطلاب أن يتلقوا تعليما يوافق قدراتهم وإمكاناتهم، ويراعي مستوياتهم المختلفة. فقد أشار تقرير التعليم 2017–2018 الذي يصدر رسميا عن وزارة التعليم والتعليم العالي إلى الجوانب التي تحتاج إلى التحسين والتطوير في العملية التعليمية لمواجهة انخفاض التحصيل وضعف مهارات التفكير، وكان أبرزها ضرورة تطبيق أساليب واستراتيجيات تثير التحدي وتنمي مهارات التفكير العليا لدى

الطلبة، وتتيح الفرصة للمتعلمين لتشكيل وبناء معرفتهم بأنفسهم بالطريقة التي تناسبهم وتتلاءم مع حاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، ومستوياتهم وأنماط تعلمهم وذكاءاتهم المختلفة. كما وأكد التقرير على أهمية وضع الاختلافات والفروق الفردية بين الطلبة في الاعتبار، نظرا لأن قطر على وجه الخصوص تواجه واحدا من التحديات المهمة في التعليم، كما أشار الباحث المختص في الشأن التربوي لازار في تقريره حول التعليم في قطر: " أن التعليم في قطر يواجه تحديا كبيرا نظرا لازدياد سكان قطر بوتيرة عالية جدا؛ مما يخلق تباينا واختلافا بين المتعلمين في البيئات التي جاؤوا منها، سواء كان الاختلاف في اللغات أو اللهجات أو الخلفيات الثقافية التي ينتموا إليها ونشأوا عليها ، إضافة لاختلافهم في اهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم ومتطلباتهم. فأصبحت الحاجة للتعامل مع هذه الاختلافات في القدرات والمستويات والحاجات والاهتمامات مطلبا ملحا للمؤسسات التعليمية في قطر" (لازار, 2013).

وهنا، يظهر التعليم المتمايز كواحد من أهم الطرق لتحقيق هذا المطلب، ليس كاستراتيجية تعليمية فحسب، بل كأساس للتعليم ينبغي أن يتم تطبيقه من قبل جميع المعلمين بكافة المراحل. فيقدم التعليم متنوعا في طرق تدريسه المتضمنة للفروق بين المتعلمين؛ ليس هذا وحسب، بل ويشجع هذه الاختلافات وينمي القدرات والإمكانات لكل واحد من المتعلمين ليتمكن من أداء دوره في المستقبل (كوجك، 2008) (Tomlinson,2000). وفي ظل تأكيد العديد من الدراسات على أهمية استخدام التعليم المتمايز لتحقيق الكثير من الأهداف التعليمية كالتحصيل وتنمية مهارات التفكير والقدرات الذهنية والعقلية، وتحقيقا لتكافؤ الفرص لجميع المتعلمين (Netterville,2002؛ Kelly,2004؛ Burns,2004؛ Christian,2005؛ Koeze,2007) (الحليسي,2012 ؛ الراعي،2014؛ المهداوي،2014؛ حسنين،2016؛ الشربيني، 2017؛ آل رشود، 2017؛ العريني،2017؛ الخطيب،2017؛ الغامدي، 2018؛ عبد البر،2018) بدأت قطر حديثا خطوات

جادة لتطوير وتغيير التعليم باتجاه ممايزة التعليم، توافقا مع تبنيها للنظرية البنائية الاجتماعية كفلسفة تعليم، يقوم على أساس إعطاء كل متعلم فرصة لبناء معرفته بالطريقة التي تناسبه وتتلاءم مع قدراته وحاجاته(وزارة التعليم والتعليم العالي،2011).

وكما تمت الإشارة أعلاه، ان نتائج التقارير الدولية والوطنية الرسمية ما زالت تؤكد وتشير للانخفاض الكبير في مستوى التحصيل ومهارات التفكير لدى المتعلمين في المؤسسات التعليمية في دولة قطر؛ فما السبب وراء هذا الانخفاض دون المستوى المقبول؟ ربما تتعدد الأسباب؛ فربما المعلمون أنفسهم يعتقدون أنهم يستخدمون التعليم المتمايز، ولكن فعليا هم لا يستطيعون التفريق بينه وبين التعليم التقليدي، مجسدين ذلك من خلال إعطاء المتعلمين المتعثرين مهاما أو تمارين أقل من الطلاب الآخرين، أومن خلال إعطاء المزيد من المهام والتمارين للمتعلمين المتقدمين. قد لا يستطيعون التمايز بين تنويع المحتوى، وأساليب التدريس وطرائقه، إضافة للتنويع في المهام والأنشطة، وأساليب التقييم بما يتناسب مع حاجات وقدرات كل متعلم، وذلك نتيجة الافتقار للفهم الصحيح للتعليم المتمايز لدى المعلمين أو حتى المشرفين (Tomlinson,2000).

وقد تكشف نتائج هذه الدراسة عن وجود معلمين على درجة كبيرة من الوعي بالنهج الذي يقوم عليه التعليم المتمايز، وينفذونه أحيانا وينجحون في ذلك. إلا أن هناك معوقات يواجهونها أثناء تطبيقه قد تحول دون تطبيقهم له، كصعوبة دمج المحتوى، واختيار الاستراتيجيات والأساليب المناسبة والمتنوعة، والمنتج المتمايز، وغيرها من المعوقات التي أشارت إليها عدد من الدراسات (Joseph, 2013) و(البلطان،2017).

في ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في عدم قدرة المؤسسات التعليمية على التعامل مع المدى الواسع والمتزايد من الاختلافات والتباينات بين المتعلمين في المستويات والقدرات والحاجات وأنماط التعلم والخلفيات الثقافية المتعددة، مما أدى إلى الانخفاض في مستويات

التحصيل، وضعف في مهارات التفكير، حسب ما أشارت إليه التقارير الرسمية. بالإضافة لضياع الجهود المبذولة في تعليم لا يلبي حاجات المتعلمين، ولا يقوم على أساس الاختلافات والفروقات بينهم، كما أنه لا يتماشى بالشكل المأمول مع الفلسفة التي يتبناها النظام التعليمي في قطر، ولا يحقق رؤية الدولة في مواكبة المعايير العالمية من حيث توفير فرص تعليمية متكافئة للجميع. كل ذلك دفع الباحثة لاستشعار أهمية اجراء دراسة علمية تستهدف تصورات المعلمين نحو التعليم المتمايز، وواقع تطبيقهم له، والنظر كذلك في المعوقات التي تواجههم.

وقد تحدد البحث في مرحلة الطفولة المبكرة لأهمية هذه المرحلة في بناء شخصية المتعلم، إذ تعتبر تأسيسا لباقي المراحل، ولاستمرار أثرها مدى الحياة (الحليسي & الشريف, 2012).

1.2 أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من عدد من الاعتبارات، أولها أن هذه الدراسة تعتبر الأولى على مستوى دولة قطر على حد علم الباحثة التي تبحث في واقع تطبيق التعليم المتمايز ومعوقاته، ويتماشى مع أهداف التعليم العام في دولة قطر، ورؤية قطر 2030، واستجابة لموجة التحديث والتطوير في النظام التعليمي. ثانيا، هناك حاجة للتأكيد على حقيقة الاختلاف والتنوع بين المتعلمين في المستويات التعليمية والاستعدادات والاحتياجات المختلفة، والذي تشهده الفصول الدراسية في قطر، وأنه لا يمكن الافتراض أن الأطفال في نفس المرحلة لهم نفس الصفات والمهارات بنفس المستوى. ولا زال الكثير من المعلمين يقاومون فكرة التعليم المتمايز لاعتقادهم أنه لا يمكنهم ممايزة التعليم، أو ولعدم معرفتهم بكيفية ممايزة التعليم بصورة مناسبة (Netterville, 2002). فالأمل معقود على أن تقوم هذه المراجعة للأدبيات والدراسات المتعلقة بالتعليم المتمايز بالتعريف بأهميته، والتقديم لأهم مبادئه وأشكاله، مما يسهم في زيادة الوعي بممارسات التعليم المتمايز. وكذلك تعمد

هذه الدراسة الى توضيح بعض المعوقات التي تعيق تطبيق التعليم المتمايز في الفصول الدراسية، مما يسهم في تقديم توصيات قد تعمل على تفاديها أو التغلب عليها من قبل القائمين على العملية التعليمية.

وعليه، فانه يتوقع لنتائج هذه الدراسة ان تكون عوناً لإدارات التعليم في سعيها نحو تطوير بيئات الفصول الدراسية لتتناسب واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وتقديم الدعم المناسب للمعلمين لضمان نجاح تطبيق التعليم المتمايز في صفوفهم. وعلى صعيد البحث العلمي، ستسهم نتائج هذه الدراسة في رفد مخزون الدراسات الأدبية، كما وستعمل على تسليط الضوء على المعوقات التي تواجه المعلمين في جميع المراحل الدراسية عند تطبيقهم التعليم المتمايز.

1.3 أهداف الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة وأسئلتها، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن تصورات معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في دولة قطر لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز في فصولهم الدراسية. وكذلك تهدف الدراسة للتعرف على واقع تطبيق التعليم المتمايز في مدارس دولة قطر، وما يتصل بذلك من المعوقات التي تواجه المعلمين والتي تحول دون تطبيقهم له. وأخيرا، تهدف الدراسة للكشف عن أي أثر لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة العمرية، والمواد المدرسية، والتدريب المقدم للمعلمين والمعلمات على تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز.

1.4 أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة الحالية بالأسئلة الأربعة التالية:

1. ما تصور معلمي الطفولة المبكرة لإمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز من وجهة نظرهم؟
2. ما واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر؟

3. ما المعوقات التي تواجه معلمي الطفولة المبكرة في تطبيقهم للتعليم المتمايز؟

4. هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز تبعا لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة العمرية، والمواد التي يتم تدريسها، والدورات التدريبية؟

1.5 الإطار النظري

ينتمي التعليم المتمايز لمجموعة النظريات الاجتماعية والنفسية، التي تهدف الى مساعدة المتعلم على استخدام طاقاته وامكاناته بأقصى ما يمكنه، والتي دمجت بين مبادئ النظرية البنائية، ومستويات بلوم المعرفية، وأنواع الذكاءات المتعددة. فلقد ذكرت كوجك (2008) أن التعليم المتمايز لا يعد توجها جديدا في مجال التعليم، ولكنه نتاج للممارسات التربوية والتعليمية العديدة خلال السنوات السابقة، وتطبيقا للعديد من الفلسفات والنظريات والأطر التربوية التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية. ومن أبرز هذه النظريات التي يؤسس عليها التعليم المتمايز هي النظرية البنائية الاجتماعية(بيومي،2018)، والتي يعتقد Vygotsky من خلالها أن العقل ينمو ويتطور أثناء مواجهة خبرات جديدة ومتعارضة، تتحدى مستوى التفكير لديه بما يتناسب مع قدراته، وداخل منطقة النمو الوشيك – المنطقة بين ما يمكن أن يفعله الطفل بمفرده دون توجيه وما يمكن أن يفعله بالدعم– مما يدفعه للاجتهاد لحل هذا التحديات ومواجهتها(Tomlinson,2000). فيتمكن من التكيف مع تلك الخبرات الجديدة والربط بينها وبين معارفه السابقة، وبهذا تتشكل لديه المعرفة الجديدة. وهذا ما يؤكد ضرورة أن يهتم المعلمون بالتعرف على استعدادات المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم، وأنماط تعلمهم و يخططوا لدروسهم، ويصمموا أنشطتهم بناءً عليها، ليتمكن هؤلاء المتعلمون من النمو والتطور بصورة متوازنة و سليمة (حسين،2009).

كما تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التي دعمت التعليم المتمايز. والتي أكد مؤسسها Gardner على فكرة تعددية الذكاءات، وأن لكل فرد أنواع متعددة من الذكاءات (اللغوي، والمكاني، والموسيقي، والجسمي، والحركي، المنطقي، والشخصي، والطبيعي، والروحي) حيث يؤدي كل واحد منها دورا محددا(Gardener, 1989). وانتقد Gardner فكرة أن الذكاء قدرة عقلية واحدة، بل أكد على أنها قدرات مختلفة، توجد عند الجميع إلا أنها تتفاوت في قوتها من فرد لآخر(بيومي & الجندي, 2018).

وترى كوجك (2008) أن التعليم المتمايز هو نتيجة لاجتهادات خبراء وعلماء النفس في دمج مجموعة النظريات الاجتماعية والنفسية بهدف الوصول بالمتعلم لأقصى مستويات التعلم والنمو المتوازن. فدمجوا بين مبادئ النظرية البنائية، ومستويات بلوم المعرفية، وأنواع الذكاءات المتعددة. بحيث يقوم التعليم المتمايز على التعددية في مداخل التدريس، والأنشطة والمهام التعليمية، والتنويع بين التعلم الجماعي والفردي، والمجموعات الصغيرة والتعاونية (بيومي & الجندي, 2018).

ومن الأبحاث التي تدعم التعليم المتمايز كذلك تلك الأبحاث التي أجراها ماسلو، والذي بدوره قام بتطوير هرم الاحتياجات، والتي يؤكد فيها بأن المتعلمين سيتعلمون إذا ما تم تلبية متطلباتهم واحتياجاتهم الأساسية (كوجك،2008). كما يعتقد أنصار التعليم المتمايز أنه يقوم على فلسفة مفادها أن لكل متعلم دماغ فريد يتميز به عن غيره مثل بصمة أصابعه، وأن المتعلمين يختلفون فيما بينهم في الخصائص والسمات، وأنماط التعلم، والذكاءات، وأن هذه الاختلافات لها من الأهمية ما يستوجب على المعلمين والقائمين على العملية التعليمية الاستجابة لها، ومراعاتها من أجل دعم تعلم الطلبة (أبانمي،2018).

1.6 حدود الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من المحددات التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن تصورات المعلمين لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز من وجهة نظرهم، وواقع تطبيقهم له، بالإضافة للكشف عن أهم المعوقات التي تواجههم أثناء تطبيقهم له.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية في دولة قطر.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2020/2019.

الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة (الصفين الأول والثاني الابتدائي) في التخصصات: المسار العلمي، والمسار الأدبي، واللغة الانجليزية فقط.

1.7 مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة العديد من المصطلحات الرئيسية ذات الصلة بمحاور الدراسة ومتغيراتها. ولتوضيح المقصود بهذه المصطلحات، تم الرجوع للعديد من معاجم المصطلحات التربوية، والأدبيات والدراسات في ذات المجال، بالإضافة للاطلاع على الوثائق الرسمية في وزارة التعليم والتعليم العالي فيما يخص بعض المصطلحات (المسميات) الخاصة بالوزارة ومؤسساتها التعليمية.

1. **التصور:** هو إدراك الأمور ادراكا مجملا، والامساك بناصية الأمور بصورة عامة (الدريج وآخرون،2011). وفي الدراسة الحالية تهدف للكشف عن تصورات المعلمين نحو إمكانياتهم لتطبيق التعليم المتمايز في التعليم من وجهة نظرهم.
2. **التطبيق:** يقصد بها استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق، والنظريات التي سبق تعلمها في حل مشكلة تعرض في موقف جديد أو محتوى غير مألوف. وهي مهارة ترقى بالمتعلم

إلى مستوى توظيف المعلومة أو الاستراتيجية التي تعلمها في التعامل مع مواقف أو مشكلات جديدة (الجهوية, 2009).

3. **التعليم المتمايز:** اختلف الباحثون والعلماء في وصف طبيعة التعليم المتمايز من حيث كونه تعليم كما تصفه كوجك (2008)، أو اعتباره نظام تعليمي كما يصفه عطية (2009). أما Tomlinson (2005) فتصفه بأنه طريقة تفكير، بينما اعتبره البعض منهم بأنه طريقة تدريس، واستراتيجية تعليم كما وصفه عبيدات وأبو السميد (2007) والراعي (2014). وتراه الدراسة الحالية بأنه فلسفة تعليم يجب أن يقوم التعليم عليها.

على اختلاف التعريفات والاعتبارات حول طبيعة التعليم المتمايز إلا أن جميع التعريفات اتفقت على أن الهدف منه هو الوصول بجميع المتعلمين دون استثناء الى نفس المخرجات التعليمية، آخذين بالاعتبار التنوع فيما بينهم، سواء كان الاختلاف والتباين في القدرات أو الاهتمام، أو الميول أو الاحتياجات التعليمية، أو المستويات، أو الكيفية التي يتعلمون فيها، أو باختلاف ذكاءاتهم، أو أنماط تعلمهم.

4. **الفروق الفردية:** هي الفروق أو التباينات الكائنة في النواحي، والخصائص، والاستعدادات، والقدرات، أو السمات الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية التي يتسم بها الفرد، وتميزه عن غيره، وهي التي بموجبها يراعي المدرس نقائص كل متعلم في الصف الواحد (الجهوية،2009).

5. **المدارس الحكومية:** يقصد بالمدارس الحكومية في الدراسة الحالية، المدارس التابعة لوزارة التعليم والتعليم العالي في قطر، والتي تقوم على تطبيق سياسة ورؤية الوزارة، وتلتزم بمعايير المناهج الموضوعة من قبل هيئة التعليم في الوزارة. وبحسب الموقع الرسمي للوزارة،

تنقسم المراحل المدرسية إلى المستويات التالية: المدارس الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس، والمدارس الاعدادية من الصف السابع إلى الصف التاسع، والمدارس الثانوية من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر.

6. **المعلم:** مفرد، اسم فاعل من علَّم، أي قام بفعل التعليم، قيل هو مَن مهنته التعليم ما قبل المرحلة الجامعية، ومن يعلم القراءة والكتابة في الكتّاب والمدارس الابتدائية. وقيل أيضا هو من يمتلك القدرة من العلم والمعرفة، فيقوم بإيصالها ونقلها للأخرين، ومن يقوم بتربية وتعليم المتعلم، من خلال توجيهه بمجموعة من الخبرات التي اكتسبها إلى المتعلم بطرق ووسائل مبسطة، ويشار إليه بوصفه اللبنة الأولى لعملية التعليم، وهو من يقوم بتنشئة الأجيال للمستقبل(المختار, 2008).

معلم المادة: معلم متخصص في مجال محدد، يقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها، مثل مواد اللغة العربية والمواد الدينية(الجهوية،2009). وفي الدراسة الحالية اشتملت عينة البحث على معلمي الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية الابتدائية في قطر، الموزعين على ثلاثة تخصصات هي: المسار العلمي، والمسار الأدبي، واللغة الانجليزية.

ويقصد بمعلمي المسار العلمي: معلمو مرحلة الطفولة المبكرة الذين يقومون بتدريس مادتي الرياضيات والعلوم للصف الأول أو الثاني الابتدائي.

أما معلمو المسار الأدبي: معلمو الطفولة المبكرة الذين يقومون بتدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية للصف الأول أو الثاني الابتدائي.

7. **معوقات:** العَوق: هو الصرف والحبس. يقال: عاقه عن شيء ما. يعوقه: إذا صرفه وحبسه. والعوق أيضا: التثبيط، كالتعويق والاعتياق. وجاء ذكره بالقران الكريم في قوله

تعالى: (قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الْمُعَوِّقِينَ مِنكُمْ) (سورة الأحزاب، آية18)، في المنافقين الذين كانوا يثبطون أنصار الرسول صلّ الله عليه وسلم عن نصرته صلّ الله عليه وسلم. والعَوق بالفتح والضم بمعنى واحد أي : صارف ومثبّط وشاغل(الجوهري, 1990). ويراد بها في الدراسة الحالية ما يثبط ويصرف ويشغل المعلم عن تطبيق التعليم المتمايز.

8. **مرحلة الطفولة المبكرة:** تعرف كتفي (2015) مرحلة الطفولة المبكرة على أنها مرحلة عمرية تمتد من بداية السنة الثالثة من عمر الطفل، إلى نهاية السنة الخامسة من عمره، أو هي المرحلة بين عمر السنتين، والست سنوات من عمر الطفل. ويعرفها آخرون بأنها المرحلة الممتدة منذ نهاية فترة الرضاعة حتى مرحلة دخول المدرسة، ومنهم من يسميها مرحلة ما قبل المدرسة. وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التربوية، والتعليمية التي يمر الانسان بها، حيث يتميز الطفل في هذه المرحلة بالاعتماد على من حوله في كثير من الأمور، وفي الوقت نفسه يميل إلى الذاتية والاستقلال (كتفي, 2015).

بينما يطلق هذا المسمى في وزارة التعليم والتعليم العالي في قطر على إحدى المراحل التابعة لإدارة التعليم المبكر إضافة لمرحلة الروضة. فيقصد بمرحلة الطفولة المبكرة هنا بالمرحلة التي تشمل الصفين الأول والثاني الابتدائي، كما ورد في الاجتماع الأول لنائب المدير لشؤون الروضة في إدارة التعليم المبكر 2017/2016.

الفصل 2: الدراسات السابقة

يقدم هذا الفصل ملخصاً للدراسات السابقة، والبحوث ذات العلاقة بالتعليم المتمايز المتصلة بمحاور هذه الدراسة، حيث يعرض لأهم المحاولات العالمية والعربية في مجال تطبيق التعليم المتمايز. وستعرض الباحثة أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة، وأهم التوصيات والمقترحات التي تدعم التعليم المتمايز التي يمكن الاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية. وعملت الباحثة كذلك على الربط بين بعض العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بواقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز.

ويسهم فصل الدراسات السابقة في التعرف على الكيفية التي تم من خلالها تناول موضوع التعليم المتمايز، والمنهجيات التي تم اتباعها؛ وهذا ما أفاد الباحثة في بناء وتحديد تصميم وإجراءات الدراسة المناسبة والمنهجية المناسبة لتحقيق أهدافها. وكل ذلك أسهم في إثراء الاطار النظري لهذه الدراسة.

وقامت الباحثة باختيار الدراسات الأكثر ارتباطا بموضوع الدراسة، وتقسيمها إلى تجارب عالمية وعربية حسب التسلسل الزمني، من الأقدم الى الأحدث.

2.1 التجارب عالمية

قام Netterville (2002) بدراسة حول أثر توجهات المعلمين نحو ممايزة التعليم في المدارس الابتدائية في بريان تكساس. وقد هدفت الدراسة للكشف عن اتجاه المعلمين نحو تطبيق التعليم المتمايز، وأثره في تنمية تحصيل الطلاب، بالإضافة إلى المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم المتمايز في الصفوف الدراسية من وجهة نظرهم. ولقد استخدم الباحث استبانة وزعت على

عينة تكونت من (154) معلما من (16) مدرسة ابتدائية. وخلصت الدراسة لعدد من النتائج كان من اهمها أن المعلمين لديهم معرفة بكيفية ممايزة تعليمهم، ولديهم إيمان بأهمية ممايزة التعليم في رفع مستوى تحصيل طلبتهم، وأن المعلمين بحاجة للدعم المهني المستمر لتطوير مهاراتهم في التعليم التمايز. وقد أظهرت النتائج أن من أكبر المعوقات أمام تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز هو كثرة الأعباء على المعلمين، وحاجة مثل هذا التعليم لوقت وجهد كبيرين للإعداد والتخطيط.

وأجرى Affholder (2003) دراسة هدفت للكشف عن مدى استخدام معلمي الصفوف الابتدائية للتعليم المتمايز في ولاية كنساس الأمريكية، حيث اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي. ولقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج، كان من أبرزها أن درجة استخدام وتطبيق التعليم المتمايز لدى معلمي الصفوف الابتدائية ذوي سنوات الخبرة الكبيرة في مجال التعليم كانت مرتفعة مقارنة بأصحاب الخبرة القليلة وحديثي الالتحاق بمهنة التعليم. وبالإضافة إلى ذلك، فأن تطبيق التعليم المتمايز يزيد مع مرور الوقت من كفاءة المعلمين وخبرتهم، ويمكنهم من تحسين قدراتهم في فهم نمو طلبتهم، والذي بدوره يزيد من شعورهم بالرضا تجاه العملية التعليمية والتربوية الحديثة.

وبدوره قام Chalupa (2004) بدراسة هدفت الى الكشف عن أثر تطبيق التعليم المتمايز في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في مقرر القراءة. ولتحقيق أهداف الدراسة مزج الباحث بين المنهج الكمي والنوعي مستخدماً اختباراً تحصيلياً، واستبانةً، وبعض المقابلات والملاحظات لعدد من أفراد العينة التي تم اجراء الدراسة عليها في مدرسة ليسبون في ولاية أيوا. ولقد أظهرت نتائج الدراسة الأثر الكبير لتطبيق التعليم المتمايز على مستوى التحصيل لدى الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم.(Chalupa, 2004)

وفي دراسة أجرتها Kelly (2004) بهدف التعرف على واقع استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز التي يتم استخدامها من قبل معلمات المرحلة الابتدائية في تدريس مادة الرياضيات، والتي اتبعت خلالها الباحثة المنهج الكمي والنوعي، حيث قامت بالتنويع في أدوات جمع البيانات من خلال الاستبانة والمقابلة والملاحظة. وتكونت عينة الدراسة من (24) معلمة من 8 مدارس في المرحلة الابتدائية الحكومية في ولاية جورجيا. وقد خلصت الدراسة لعدد من النتائج كان أهمها أن أغلب المعلمات ما زلن يستخدمن التعليم التقليدي، وذلك لعدم معرفتهم بكيفية تطبيق التعليم المتمايز، بينما أظهر القليل منهن محاولات بسيطة لاستخدام المجموعات المرنة واستراتيجية حل المشكلات.

وفي دراسة أجراها Burns (2004) للكشف عن أثر تطبيق التعليم المتمايز على قدرة المعلمين على اتمام المنهج و أثره في تحصيل الطلبة في الاختبارات الموحدة في ولاية نيوجرسي الأمريكية، استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي على عينة مكونة من (46) معلما ومعلمة في المرحلة الابتدائية، و (51) في المرحلة الثانوية. وذكر أنه قد تلقى 40% من أفراد العينة تدريبا على التعليم المتمايز في أثناء المرحلة الجامعية، واستغرق تطبيق الدراسة ثلاث سنوات. وقد أظهرت النتائج تحسنا كبيرا في تحصيل الطلبة في نتائج الاختبارات (GEPA) (HSPA) (SAT)، كما أظهرت النتائج تفاوتاً بين المعلمين في تطبيق التعليم المتمايز، إذ واجهت عملية تطبيقه مقاومة من معلمي الثانوية نظرا لالتزامهم بضرورة اتمام المنهاج وتغطية المحتوى بأكمله.

أما Christian (2005) فقد أجرى دراسة كان الهدف منها التعرف على توجه معلمي عدد من مدارس المرحلة الابتدائية نحو التعليم المتمايز ومدى تطبيقهم له في تدريس مادة القراءة، وأثر ذلك في مستوى تحصيل طلبتهم، وذلك بعد أن قام الباحث بإخضاعهم لبرنامج تدريبي للتعليم المتمايز وفقا لنموذج Tomlinson. وكان الباحث قد استخدم الملاحظة، ومقياس للقراءة خاص

بالطلبة على عينة تكونت من (14) معلما ومعلمة، موزعين على 3 مدارس ابتدائية في مدينة نيوكاسل الأمريكية. وأظهرت النتائج تحسناً في أداء المعلمين في تطبيق التعليم المتمايز، وارتفاعاً في مستوى تحصيل الطلبة لدى المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي بنسبة (78%) من متوسط مجموع الطلبة لكل واحد من المعلمين مقارنة بالمعلمين الآخرين في المدرسة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي.

وقد أجرى Good (2006) دراسة هدفت الى تحديد أكثر استراتيجيات التعليم المتمايز ملاءمةً للمرحلة الابتدائية، والتعرف كذلك على أبرز المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز في كاليفورنيا. ومن أجل ذلك، اتبع الباحث المنهج الوصفي، حيث استخدم كل من الاستبانة والملاحظة كأدوات لجمع البيانات. وقد خلصت دراسته لعدد من النتائج كان من أبرزها أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز، كحاجتهم الى الكثير من الوقت والجهد في التخطيط، وقلة الدعم والتطوير الذي يقدم للمعلمين. وتوصلت الدراسة ايضا الى أن هناك استراتيجيات التعليم المتمايز مثل الذكاءات المتعددة، وعقود التعلم، والتعلم القائم على حل المشكلات التي تحتاج الى الكثير من الوقت والجهد في الاعداد التخطيط، بينما استخدام استراتيجيات المجموعات المرنة واستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) لا تحتاج لكثير من الوقت والجهد في الاعداد والتخطيط. وعليه، فان من الحكمة أن يقوم المعلم باختيار مزيج من هذه الاستراتيجيات.

وقامت Koeze (2007) بدراسة تهدف للكشف عن أثر التعليم المتمايز في تحصيل الطلبة، وأي مجالات التعليم المتمايز أكثر تأثيرا من غيره على تحصيل الطلبة. ومن أجل ذلك، اتبعت الباحثة المنهج المختلط واستخدامت طريقة تنويع البيانات (التثليث) في جمع البيانات. حيث قامت الباحثة بجمع البيانات الكمية من خلال تحليلها لعشرات الاختبارات من برنامج تقييم التعليم

في ميشيغان (MEAP)، وبالإضافة إلى نتائج استبيان موجه للمعلمين وآخر للطلبة. بينما قامت الباحثة بجمع البيانات النوعية من خلال الملاحظات في الفصول الدراسية والمقابلات الشخصية مع المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (7) فصول دراسية، و (7) معلمين، و(160) طالب وطالبة في المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود أثر كبير للتعليم المتمايز على زيادة تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى أن استراتيجيات التمايز تلعب دورا حيويا في رفع تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم.

وقد هدفت دراسة Hobson (2008) إلى التعرف على استراتيجيات التعليم المتمايز التي يستخدمها معلمو المرحلة الإعدادية في مدارس جنوب شرق ولاية كارولينا الشمالية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث جمع البيانات باستخدام الاستبانة والملاحظة الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (20) معلما أجابوا على الاستبانة، و (13) معلما أجريت في فصولهم ملاحظات صفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تباينا في تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز. كما أشارت النتائج أن متغير سنوات الخبرة كان له أثر قليل على تكرار استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعليم المتمايز في الفصول الدراسية.

وبدوره قام Danzi (2008) بدراسة تهدف للكشف عن أثر تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز في التدريس على الحد من الشعور بالملل والإحباط لدى الطلبة، وكذلك في زيادة دافعيتهم نحو التعلم. ومن أجل ذلك استخدم الباحث المنهج التجريبي، الذي تم تطبيقه على عينة تكونت من (3) فصول دراسية، شملت (72) طالبا وطالبة في مدينة شيكاغو الأمريكية. وذكر الباحث أنه تم تطبيق برنامج خاص قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز على أفراد العينة. قام بعد ذلك بجمع البيانات باستخدام طريقة تنويع البيانات (التثليث)، من خلال دراسة استقصائية للوالدين، وأخرى للطلاب، بالإضافة إلى قائمة ملاحظة صفية للطلبة. وأشارت النتائج إلى أن تطبيق البرنامج

القائم على استراتيجيات التعليم المتمايز كان له الأثر في التقليل من السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة بصورة ملحوظة. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار بتطبيق التعليم المتمايز على أن يتم التدرج في تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز، حيث يمكن البدء باستراتيجية واحدة في كل مرة إلى حين إتقانها، وبعدها يتم إضافة أخرى، حتى يصبح التعليم المتمايز طبيعة أصيلة في العملية التعليمية لدى جميع المعلمين.

أما Smith (2011) فقام بدراسة كان الهدف منها تقليص الفجوة في الأدبيات المتعلقة بدراسة تنفيذ التعليم المتمايز في المدارس الاعدادية العامة. وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، حيث قام بجمع البيانات عن طريق الملاحظة، والمقابلات شبه المنظمة، وجمع الوثائق وتحليلها. وتكونت العينة من (3) مدارس في ولاية كولورادو، وعلى مدى (9) أشهر. وقد كشفت النتائج عن الأبعاد المتعددة للمعلم في الفصول الدراسية، والتأثيرات المختلفة لتلك الأبعاد على تعلم المتعلمين. وقد أوصت الدراسة بضرورة تحسين ممارسات التوظيف للمعلمين والإداريين، وأهمية قضاء المعلمين بعضا من الوقت معا من أجل التعاون وتبادل الخبرات والممارسات. (Smith, 2011)

وهدفت دراسة الباحثان Alavinia وFarhady (2012) إلى الكشف عن أثر التعليم المتمايز وفقا للذكاءات المتعددة في تعلم المفردات لدى المتعلمين. وقد أجرى الباحثان الدراسة في معهد اللغات الايرانية على عينة بلغت (60) طالبة، تم تقسيمهم على مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة. حيث أجرى الباحثان اختبارا خاصا بالذكاءات المتعددة، وبناء على نتائج هذا الاختبار وزعت المجموعة التجريبية الى خمس فئات منفصلة حسب نوع الذكاء. وذكر الباحثان في دراستهم أن الطلبات في هذه الفئات تلقوا تعليما وفقا للفئة التي وضعوا فيها. وبعد تحليل نتائج الاختبار الخاص بالمفردات، والاستبيان الخاص بالطلبات، كشفت النتائج عن وجود فروق كبيرة بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية بفئاتها الخمسة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل

على الأثر الايجابي الذي ينتج عن ممايزة التعليم وفقا للذكاءات المتعددة في تعلم المفردات. (Alavinia & Farhady, 2012)

وبدوره قام Whipple(2012) بدراسة تهدف إلى الكشف عن مدى فهم المعلمين للتعليم المتمايز، وتصورهم لإمكانية تنفيذه في مرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية في مدينة بوسطن. وقد استخدم الباحث المنهج الكمي، من خلال تطبيق استطلاع رأي على عينة تكونت من (100) معلم ومعلمة. وقد خلصت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك تباين في مستويات فهم المعلمين للتعليم المتمايز، وفي تصورهم لإمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز في صفوفهم. وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج تدريبي يساعد المعلمين على النجاح في تطبيق التعليم المتمايز.

وأجرى Joseph (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريس منهج التعليم المتمايز للمعلمين في أثناء دراستهم الجامعية على أدائهم في المدارس، وعلى أداء طلبتهم في مدينة فنزويلا. واستخدم الباحثون المنهج المختلط، إذ تم جمع البيانات من خلال الاستبانات، والمقابلات، والملاحظات الصفية، ومناقشات المجموعات المتخصصة، بالإضافة إلى تحليل درجات الطلاب التحصيلية. وتكونت العينة من (434) طالبا. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب استجابوا بشكل إيجابي لمنهاج التعليم المتمايز، حيث أظهر (90%) من المعلمين ارتفاعا في مستوى النمو الفكري، وتقديرا لأهمية الموضوع، كما وأشار (88%) من أفراد العينة برغبتهم باستخدام التعليم المتمايز في الفصول الدراسية بعد التخرج.

وقام Tippett و Tobin (2013) بدراسة تصورات المعلمين تجاه عملية التخطيط والتنفيذ للتعليم المتمايز في مادة العلوم. ومن أجل ذلك، أقام الباحثان عددا من ورشات العمل ركزت على استخدام إمكانيات متعددة الوسائط، واعتمدت على البحوث العلمية التي تشير إلى أن طلاب المرحلة الابتدائية قادرون على إدراك المفاهيم العلمية بطرق متنوعة. وقد استخدم الباحثان المنهج

الكمي والنوعي جمعا خلالها البيانات باستخدام أدوات متنوعة مثل الاستبانات المسبقة واللاحقة للمعلمين، بالإضافة إلى الملاحظات والمقابلات الشخصية، والتسجيلات الصوتية لمناقشات المعلمين أثناء ورش العمل. وقد أشارت النتائج إلى أن القليل من المعلمين كان لديه الاهتمام بالبحث عن الفوائد والتحديات التي تتعلق بتنفيذ التعليم المتمايز، وأن هؤلاء المعلمين أيضا كانوا حريصين على مواصلة التعليم المتمايز، وعلى استعداد لتنفيذه في المستقبل.

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 (9) 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.

كما هدفت دراسة Harman (2014) للكشف عن واقع تطبيق معلمي المدارس الإعدادية والثانوية للتعليم المتمايز، والتحديات التي تواجههم أثناء تطبيقه. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (10) معلمين من المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة مينيسوتا الأمريكية. جمع الباحث البيانات عن طريق المقابلات، والتركيز على مجموعة تم اخضاعها لبرنامج تدريبي مكثف حول التعليم المتمايز واستراتيجياته. وخلصت النتائج إلى ضرورة التدريب المهني المستمر للمعلمين على استراتيجيات التعليم المتمايز بشكل تدريجي، وتوفير فرص للمعلمين لتبادل الخبرات مع

زملائهم، وأهمية توفير نماذج من الدروس القائمة على التعليم المتمايز كمرجعيات للمعلمين خاصة في بداية الأمر. كما أوصت الدراسة بأهمية إعداد المعلمين في أثناء دراستهم الجامعية على التعليم المتمايز، مما يزيد من ثقتهم وقدرتهم على تطبيقه في المستقبل.

أما دراسة Njagi (2014) 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 (20) 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 الاداريين 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.

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 (120) معلما ومعلمة. وكشفت نتائج دراسته أهمية اتجاهات ومعتقدات المعلمين بهذا الخصوص، حيث أن 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 وتشجيعهم.

وفي دراسة قام بها كل من Ismjli و Imami–Morina (2018) بهدف التعرف على واقع تطبيق التعليم المتمايز على أساس ممايزة كل من (المحتوى والعملية والمنتج)، وفقا لقدرات واحتياجات كل متعلم. ومن أجل ذلك، جمع الباحثان البيانات باستخدام استبانات للمعلمين، وأخرى للمتعلمين، وأجريا مقابلات مع أولياء الأمور. وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من (200) طالب، و(30) معلما، و(30) ولي أمر من المدارس الحكومية وغير الحكومية في كوسوفو. وأظهرت النتائج أن فهم وتنفيذ التعليم المتمايز في المدارس الابتدائية لم يكونا ضمن المستوى المقبول، بالرغم من أن مبادرات التنمية المهنية قد بدأت بعقد العديد من الدورات التدريبية، إلا أنه مازال هناك الكثير أمامهم للقيام به من أجل تمكين المعلمين من فهم التعليم المتمايز، والإيمان به، وتنفيذه بفاعلية في الفصول الدراسية.

2.2 تجارب عربية

قام الحليسي (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعليم المتمايز في تحصيل الطلاب في مقرر اللغة الانجليزية، وفقا لمستويات بلوم الأولى (التذكر– الفهم – التطبيق)، مقارنة بالتعليم التقليدي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة القنفذة. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، من خلال إجراء اختبار تحصيلي على عينة تكونت من (53) طالبا، تم تقسيمها لمجموعتين ضابطة وتجريبية. وبعد تحليل نتائج الاختبار احصائيا، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في نتائج الاختبار بين المجموعتين في مستويات بلوم الثلاثة الأولى، ولصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي اللغة الانجليزية خاصة، ومعلمي المواد الأخرى بشكل عام، لاستراتيجيات التعليم المتمايز في تعليمهم. وضرورة تدريب

الطلاب(المعلمين) في كليات التربية على كيفية تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز وفقا لاختلافات واحتياجات المتعلمين، وتفعيلها في مناهج التربية العملية.

وأجرى المهداوي (2014) دراسة هدفت للتعرف على أثر استخدام التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي عند مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم)، والتحصيل المعرفي ككل في مقرر الأحياء. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من (50) طالبة في محافظة الليث في السعودية، تم تقسيمهن لمجموعتين تجريبية وضابطة. وقد خلصت الدراسة الى وجود فروق دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات في اختبار التحصيل المعرفي في جميع المستويات لصالح المجموعة التجريبية. كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.

وفي دراسة الراعي (2014) والتي كانت تهدف إلى التعرف على أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية، وميل الطلاب نحو مادة الرياضيات، قام الباحث ببناء أداة لتحليل المحتوى، واختبار للمفاهيم الرياضية، ومقياس لميل الطلاب نحو الرياضيات، ودليل للمعلم وفقا لاستراتيجيات التعليم المتمايز. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبا تم اختيارهم بصورة عشوائية في إحدى مدارس مدينة غزة. وقد تم تقسيمهم لمجموعتين: ضابطة وتجريبية. وأوضحت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائيا بين متوسط نتائج الطلاب في اختبار المفاهيم، ومقياس الميل، لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما توصلت اليه الدراسة، أوصى الباحث بضرورة استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في عملية التعليم، وأهمية عقد دورات تدريبية، وورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدامها، وضرورة تضمينها في مقررات كليات التربية.

وهدفت دراسة السراي وفارس (2015) التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على عدد من استراتيجيات التعليم المتمايز مقدم لطلبة التدريب الميداني في كلية التربية في مصر، على تحصيلهم في مادة التربية العملية، واتجاههم نحو مهنة تدريس الرياضيات. وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي على عينة تكونت من (73) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وتقسيمهم الى مجموعتين ضابطة من (36) طالبا وطالبة، وتجريبية من (37) طالبا وطالبة. وقد تم تدريب الطلبة في المجموعة التجريبية وإعدادهم للتربية العملية، من خلال برنامج تدريبي وظف فيه عدد من استراتيجيات التعليم المتمايز، شملت عدة جلسات تدريبية. بينما درست المجموعة الضابطة وفقا للبرنامج الاعتيادي للتربية العملية. وبعد التحاق الطلبة بالمدارس للتطبيق العملي، تم تقييمهم من قبل مشرفين تربويين مختصين لاحتساب درجة التطبيق الفردي للطلبة في مادة التربية العملية، بالإضافة لتطبيق اختبار مقياس الاتجاه نحو مهنة تدريس الرياضيات. وخلصت الدراسة الى نتائج وتوصيات كان من أهمها: ضرورة تدريب المعلمين في كليات التربية على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز وكيفية توظيفها، نظرا للأثر الكبير للبرنامج التدريبي الذي خضع له طلبة العينة في كلية التربية على أدائهم العملي في المدارس، وفي تغيير اتجاههم بشكل ايجابي نحو مهنة تدريس الرياضيات، وزيادة كفاءتهم كمعلمين في المستقبل.

بينما أجرى صيام والناطور (2016) دراسة هدفت لتحديد الممارسات التعليمية المختلفة التي يستخدمها المعلمون الأردنيون لممايزة تعليمهم، والتحديات التي يواجهونها أثناء تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في عمّان. وقد اتبع الباحثان المنهج الكمي والنوعي على عينة شملت (194) مدرسا، مستخدمين أداتين لجمع البيانات، وهما استبيان اشتمل على ستة مجالات (التمايز في المحتوى، والعملية، والموارد، والمنتج، والتقييم، والتمايز في بيئة التعلم)، وعدد من المقابلات الشخصية أجريت مع مجموعة من المدرسين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة تطبيق

التعليم المتمايز للمجالات الستة بأكملها كانت منخفضة. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز تبعا لمتغير سنوات الخبرة. أما فيما يتعلق بالتحديات التي يواجهها المعلمون فكان أبرزها ضعف الدعم الاداري وتدني دعم الأهل، وضيق الوقت، ونقص الموارد التعليمية.

وقامت حسنين (2016) بدراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية تدريس مقرر العلوم باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية التحصيل، وتطوير مهارات التفكير الابداعي والناقد، ومهارات التواصل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدينة تبوك السعودية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بهدف التعديل على صياغة المحتوى العلمي، والمنهج شبه التجريبي للكشف عن مدى فاعلية التدريس باستخدام التعليم المتمايز. وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل، ومقياس الإبداع، ومقياس التفكير الناقد، مما يشير لفاعلية ممايزة التعليم في رفع التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة.

في دراسة قامت بها الشربيني (2017) هدفت إلى تحديد أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية التحصيل، والتفكير التأملي، ورفع الدافعية الذاتية عند طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا في مصر. وقد استخدمت الباحثة منهجين هما: المنهج الوصفي التحليل لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة الدراسة، ولتعديل الوحدة الدراسية، وتصميم أدوات جمع البيانات، وتفسير النتائج. واستخدمت المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر التعليم المتمايز في تنمية التحصيل، وبعض مهارات التفكير التأملي، والدافعية الذاتية لدى الطلبة. ومن أجل ذلك، استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً في الوحدة الدراسية التي تم تطبيقها، واختبار مهارات التفكير التأملي في الجغرافيا، ومقياس الدافعية الذاتية لتعلم الجغرافيا، على عينة الدراسة والتي تكونت من (68) طالبا

وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، واختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية في جميع الاختبارات. كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب طلبة كلية التربية، والمعلمين في الخدمة على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.

كما أجرى الباحثان آل رشود ونوفل (2017) دراسة هدفت لاستقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعليم المتمايز في تحصيل الطلاب في مادة العلوم، وفي التفكير المتوازي ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض في السعودية. وقد صمم الباحثان دراستهم وفقا للمنهج شبه التجريبي. ومن أجل ذلك، قام الباحثان بتطوير برنامج تدريبي على أساس أبعاد التعليم المتمايز، والمتمثل بتعديل كل من المحتوى والبيئة للتعليم، ونواتج التعلم وفقا لتمايز الطالبات، إضافة لدمج مهارات التفكير. وقد تم تطبيقه على عينة تكونت من (59) طالبة، وزعوا عشوائيا على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي تم تطبيق اختبار تحصيلي، ومقياس مفهوم الذات والتفكير المتوازي على المجموعتين. فأظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا في نتائج المجموعتين في الاختبار التحصيلي، ومقياس مفهوم الذات والتفكير المتوازي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بأهمية تبني استراتيجية التعليم المتمايز في التعليم.

وقام الحربي (2017) بدراسة هدفت للكشف عن واقع تطبيق التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة أعدت لهذا الغرض، على عينة تكونت من (58) معلما. وقد توصلت الدراسة أن واقع تطبيق التعليم المتمايز لدى المعلمين كان بدرجة

متوسطة، إضافة لعدم وجود علاقة بين متغير التخصص العلمي أو سنوات الخبرة العملية في مجال التعليم بين المعلمين ودرجة تطبيقهم للتعليم المتمايز في تعليمهم.

بينما هدفت الدراسة التي قام بها الخطيب (2017) إلى التعرف على أثر توظيف مدخل التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، وتطوير عمليات التعلم في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الخامس في مدينة غزة. واستخدمت الباحثة منهجين لتحقيق أهداف الدراسة هما: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي. وكانت أدوات الدراسة متمثلة باختبار موضوعي لكل من الاستيعاب المفاهيمي وعمليات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من طالبات الصف الخامس. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي للاختبارين لصالح المجموعة التجريبية. كما وأوصت الدراسة بضرورة تدريس مدخل التعليم المتمايز في كليات التربية.

وقد قامت العريني (2017) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الرياضي (الاستقراء، الاستنباط، وحل المشكلات) لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة الرياض. واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج شبه التجريبي. واختارت الباحثة عينة الدراسة التي تكونت من (50) طالبة بطريقة عشوائية، قامت بتقسيمهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد خلصت الدراسة في نتائجها الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في المهارات الكلية للتفكير الرياضي (الاستنباط، والاستقراء، وحل المشكلات).

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 (108) معلما ومعلمة، ما يمثل نسبته (48%) 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 في 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 احصائية بين المعلمين في درجة تطبيقهم للتعليم المتمايز تبعا لمتغيرات (المرحلة الدراسية، التخصص العلمي، سنوات الخبرة)، بينما أظهرت وجود فروق دالة احصائية 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.

وأجرت محمد (2017) دراسة للتعرف على فعالية وحدة دراسية قائمة على التعليم المتمايز في إكساب طلاب الصف الثاني الابتدائي للمفاهيم العلمية والحس العددي. وقد تكونت عينة الدراسة من (44) طالبا في محافظة البحر الأحمر في مصر. وتمثلت أدوات الدراسة باختبار لقياس مدى اكتساب المفاهيم العلمية، ومقياس الحس العددي. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممايزة التعليم يعمل على توجيه الطلاب للاستفادة القصوى من قدراتهم العقلية في الأنشطة التفاعلية المتنوعة، مما يعمل على تطوير وتنمية قدراتهم العقلية، وبالتالي إكسابهم المفاهيم العلمية والحس العددي.

وهدفت دراسة بيومي (2018) للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل الطلبة، ومدى قدرتهم على الاحتفاظ بالتعلم، وعلى دافعيتهم للتعلم في مادة الرياضيات. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة مكونة من (120) طالبا وطالبة من طلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة طنطا في مصر، تم تقسيم العينة إلى ضابطة وتجريبية تم إخضاعها لتعليم قائم على الذكاءات المتعددة. بعد ذلك تم تطبيق أدوات جمع البيانات والمتمثلة في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية للإنجاز على مجموعتي الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، مما يدل على وجود أثر للتعليم المتمايز في رفع تحصيل الطلبة والاحتفاظ بالتعلم. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطللبة في اختبار التحصيل البعدي للطلبة، ومقياس الدافعية للإنجاز. وأوصت الدراسة بأهمية ممايزة التعليم القائم على الذكاءات المتعددة في المرحلة الابتدائية، وضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية.

وبدوره أجرى الغامدي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المتمايز في التحصيل لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، على عينة من (60) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة جدة التعليمية، حيث قسمت طالبات العينة بالتساوي على مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية. وأعدت الباحثة أدوات الدراسة التي تمثلت بالاختبار التحصيلي، ودليل المعلم لتدريس فصل القياس باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. كما أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات نظرا لأثرها الايجابي على التحصيل الدراسي. وكذلك أوصت بضرورة تضمين أدلة

المعلمين وكتب الطلبة المعدة من قبل وزارة التعليم نماذج لدروس تعتمد على استراتيجيات التعليم المتمايز المختلفة، وأهمية عمل أنشطة وتدريبات تساعد في تنمية مهارات الطلبة، وتلبي احتياجاتهم، وتدفعهم نحو الشعور بحقيقة امتلاكهم قدرات متنوعة.

وفي دراسة قام بها الدوسري (2018) بغرض تحديد أهم التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز في مختلف المراحل الدراسية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الكمي، حيث طبق استبانة على عينة تكونت من (275) معلما ومعلمة. وقد أشارت النتائج الى أن درجة التحدي التي تواجه المعلمين باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز كانت متوسطة بشكل عام. وقد احتلت التحديات المتعلقة باختلافات الطلبة، وتباينهم، وكيفية التعامل مع هذه الاختلافات والتباينات المرتبة الأولى، تليها التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية، ثم طبيعة التعليم المتمايز ، والتحديات المتعلقة بالمعلمين، وأخيرا التحديات المتعلقة بالدورات التدريبية.

أما دراسة قمرة (2018) فكانت تهدف للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مقرر التوحيد في مكة المكرمة. وقد صممت الباحثة الدراسة حسب المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (61) طالبة، تم تقسيمهن على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. واستخدمت الباحثة مقياس خاص بالتفكير التأملي، واختبارا تحصيليا قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات التعليم المتمايز. وقد كشفت النتائج عن وجود فرق ذا دلالة احصائية في مقياس التفكير التأملي، والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. وكما أوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس العلوم الشرعية بشكل خاص، وفي التعليم بشكل عام.

وأجرى أبانمي (2018) دراسة تهدف لاستقصاء أثر تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الابداعي، وتحسين اتجاهات الطلبة نحو مقرر التفسير. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. ولهذا الغرض تم تطبيق اختبار تورانس اللفظي للتفكير الابداعي لثلاثة مهارات (الطلاقة والمرونة والأصالة)، ومقياس الاتجاهات، على عينة تكونت من (80) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، موزعين على أربع مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين (ذكور واناث)، ومجموعتين ضابطتين (ذكور واناث). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها وجود فروق احصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار تورانس للتفكير الابداعي، وكذلك في مقياس الاتجاهات. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دال احصائيا بين المجموعتين تبعا لمتغير الجنس. وقد أوصى الباحث بأهمية عقد دورات تدريبية للمعلمين، والمشرفين في كيفية توظيف استراتيجية التعليم المتمايز في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة عبد البر (2018) التعرف على مدى فعالية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية تحصيل الطلاب الفوري، والمرجأ في الرياضيات، ومهارات حل المسالة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية. وقد صمم الباحث الدراسة وفقا للمنهج شبه التجريبي، الذي تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (66) طالبا في محافظة المنوفية في مصر. وقد أجرى الباحث اختبارات قبلية وبعدية لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التطبيقين الفوري والمرجأ للاختبار التحصيلي، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين تحصيل الطلاب في الرياضيات ومهارات حل المسألة لديهم.

وقام عبد القادر (2019) بدوره بدراسة تهدف للتعرف على أثر التعليم المتمايز في إكساب طلاب الصف الثالث الابتدائي في مصر لبعض التراكيب اللغوية، وتنمية مهارات الأداء

اللغوي لديهم. وقد أعد الباحث أدوات جمع البيانات، والتي تمثلت بأوراق عمل للتلاميذ، ودليل معلم، واختبار للتراكيب اللغوية، واختبار أداء لقياس المهارات اللغوية. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة بلغت (70) طالبا في مدينة سوهاج، موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وبعد تطبيق أدوات الدراسة بعديا، ومعالجة النتائج احصائيا، أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الطلبة في الاختبارين المعدان لغرض هذه الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، اضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين اكتساب التراكيب اللغوية وتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلاب العينة.

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استقراء الدراسات السابقة يمكن تحديد موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة، حيث اتفقت جميع الدراسات على أهمية اتجاه التعليم المتمايز كاتجاه حديث في التعلم والتعليم، استجابة للاختلافات بين المتعلمين. وقد تباينت الدراسات السابقة في كيفية طرحها لموضوع التعليم المتمايز، فبعض هذه الدراسات وقفت للكشف عن تصورات واتجاهات المعلمين اتجاه استخدام وتنفيذ التعليم المتمايز في التعليم. وقد أظهرت نتائج العديد من هذه الدراسات أن لدى المعلمين إيمانا بأهمية التعليم المتمايز، وضرورة استخدامه في التعليم. ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (Aftab, 2015; Christian, 2005; Joseph, 2013; Netterville, 2002; Njagi, 2014; Robinson, 2014; Wipple, 2012). وفي هذا الصدد أكدت دراسة (Aftab, 2015) على أهمية معتقدات وتصورات المعلمين اتجاه التعليم المتمايز على نجاحهم في تطبيق التعليم المتمايز في صفوفهم. وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في سعيها للكشف عن تصور المعلمين تجاه التعليم المتمايز ومدى فهمهم له.

وقد اتفقت أغلب الدراسات سواء العربية أو الدولية حول التعرف على أثر التعليم المتمايز كمتغير مستقل على مختلف المتغيرات المتعلقة بالطلبة، كأثره مثلا على تحصيل الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم، (Burns, 2004; Christian, 2005; Kelly, 2004; Koeze, 2007; Netterville, 2002;) (آل رشود & نوفل, 2017; الحليسي & الشريف, 2012; الخطيب & الناقة, 2017; الراعي, 2014; الشربيني, 2018; العريني, 2017; الغامدي, 2018; المالكي, 2014; حسنين, 2016; عبد البر, 2018). و درست بعض هذه الدراسات السابقة أثر التعليم المتمايز على بعض مهارات التفكير والمهارات اللغوية، كدراسة كل من : (أبانمي, 2018; الخطيب & الناقة, 2017; بيومي & الجندي, 2018; حسنين, 2016; عبد القادر, 2019; قمرة, 2018; محمد, 2017). بينما بحثت دراسة (Koeze, 2007) عن أثره في الحد من الملل، و الإحباط، و التقليل من المشاكل التي قد يواجهها المعلمون مع تلاميذهم. وقد اختلفت دراسة (السراي & فارس, 2015) عن هذه الدراسات بأنها كانت تهدف لاستقصاء أثر التعليم المتمايز على أداء المعلمين وكفاءتهم. إلا أن جميع هذه الدراسات سواء التي درست أثر التعليم المتمايز على الطلبة، أو المعلمين، أو العملية التعليمية، اتفقت جميعها بأثره الايجابي، والكبير، والمهم في التعليم، وفي تطوير العملية التعليمية، لتمكين المعلمين والمتعلمين من مواجهة تحديات العصر. وهذه الأهمية التي دفعت الباحثة للاهتمام بدراسة موضوع التعليم المتمايز، وضرورة الوقوف على واقع تطبيقه. فكان من أهدافها التعرف على واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز.

وباطلاع الباحثة على الأدب السابق الذي تناول واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز. ظهر هناك تباين في درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز. فكانت درجة التطبيق في دراسات (Christian, 2005; Harman, 2014; Ismajli, 2018; Robinson, 2014) تشير إلى درجة تطبيق كبيرة. بينما كانت درجة تطبيق المعلمين متوسطة في دراسات(Aldossari, 2018;

البلطان, 2017; الحربي, 2017). وكانت درجة التطبيق قليلة في دراستي(Kelly, 2004; Siam, 2016). واتفقت دراسة (Robinson, 2014) و (Afholder, 2003)على أن سنوات الخبرة عامل مهم في ارتفاع درجة التطبيق لدى المعلمين وتكرار الاستخدام. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Hobson, 2008) و (الحربي, 2017) اللتان أظهرت نتائجهما أن عامل سنوات الخبرة ليس له علاقة ارتباطية مع درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز. وفي هذا الصدد تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في محاولتها للتعرف على فيما إذا كان هناك علاقة بين درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز تبعا لسنوات الخبرة وغيرها من المتغيرات.

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها للكشف عن المعوقات، التي تواجه المعلمين أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز، أو التي قد تحول دون تطبيقهم له. فقد أظهرت نتائج دراسة كل من (Netterville, 2002) و (البلطان, 2017) أن أكثر المعوقات التي يواجهها المعلمون هي كثرة الأعباء وعدد الحصص. بينما اتفقت عدد أخر من الدراسات بأن أكثر ما يحول دون تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز في صفوفهم هو حاجة التعليم المتمايز للكثير من الوقت والجهد في الإعداد والتخطيط، وقلة الدعم الذي يقدم للمعلم، كدراسة(Good, 2006; Njagi, 2014; Siam, 2016).

وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات في دراستها للتعليم المتمايز على المرحلة الابتدائية، نظرا لأهمية هذه المرحلة العمرية، التي تعد أساسا للبناء العقلي والنفسي لدى الأطفال. ومن هذه الدراسات دراسة (Burns, 2004; Christian, 2005; Good, 2006; Kelly, 2004; Koeze, 2007; Netterville, 2002; Tobin, 2013; Wipple, 2012).

وقد أوصت الدراسات بمجموعة من التوصيات المهمة في هذا المجال. إذ أجمعت الكثير منها على ضرورة إعداد المعلمين في كليات التربية في المرحلة الجامعية على التعليم المتمايز،

وأهمية تدريبهم على كيفية تطبيقه. ومن هذه الدراسات:(Harman, 2014; البلطان, 2017; الحليسي & الشريف, 2012; الخطيب & الناقة, 2017; الراعي, 2014; السراي & فارس, 2015; الشربيني, 2018). بينما أكدت دراسات كل من : (Aftab, 2015; Netterville, 2002; Robinson, 2014; Wipple, 2012; أبانمي, 2018; البلطان, 2017; الراعي, 2014; المالكي, 2014; بيومي & الجندي, 2018) على أن المعلمين بحاجة للدعم والتطوير المهني المستمر، وضرورة تطوير برنامج تدريبي متجدد للمعلمين بجميع المراحل .

أما فيما يتعلق بالمنهجية التي اتبعتها الدراسات السابقة فتنوعت المنهجيات التي اتبعتها هذه الدراسات فمنها، من اعتمدت المنهج الوصفي، ومنها من اتبع المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي، بحسب ما يتناسب مع أهداف تلك الدراسات، وطريقة جمع البيانات. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات باتباع المنهج المختلط، الذي مزج بين المنهج الكمي والنوعي؛ لتحقيق أهداف الدراسة. كما قد اتبعت الباحثة طريقة تنويع البيانات(التثليث)، وذلك من خلال تنويع أدوات جمع البيانات؛ لضمان مزيدا من المصداقية، والموضوعية في جمع البيانات، وفي النتائج التي تم التوصل اليه. وتتفق عدد من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في هذا كدراسات(Koeze,2007 ; Joseph, 2013 ; Robinson, 2014) (عبد القادر, 2019).

وتنفرد الدراسة الحالية بكونها الدراسة الأولى على حد علم الباحثة في دولة قطر، التي تناولت موضوع التعليم المتمايز. كما أنها من الدراسات القليلة العربية التي تهدف للتعرف على تصورات المعلمين اتجاه التعليم المتمايز، والكشف عن واقع ومعيقات تطبيقه.

الفصل 3: المنهجية

يتناول الفصل الثالث منهجية الدراسة التي اتبعتها الباحثة، حيث يحتوي على وصف دقيق للإجراءات التي تم اتباعها بهدف تحقيق أهداف الدراسة من حيث المنهج الذي تم اتباعه. ويحتوي كذلك على وصف لمجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وكذلك خطوات اجراء الدراسة، والأساليب الاحصائية التي تم استخدامها من أجل تحليل البيانات. وفيما يلي تفصيلاً لهذه الاجراءات.

3.1 منهج الدراسة

قامت الباحثة باتباع المنهج المختلط والذي يدمج بين المنهج الكمي والنوعي؛ فبعد الرجوع الى البحوث والدراسات ذات الصلة، تبين ملاءمته للدراسة الحالية ومناسبته لتحقيق أهدافها. وقد أثبتت العديد من الأبحاث إن استخدام هذا المنهج يكسب الباحث فهما أعمق للمشكلة. إذ أن من أهم خصائصه هو امكانية تنويع البيانات (التثليث)، والذي يسمح للباحث بدراسة ظاهرة معينة وتحديد جوانبها بشكل أدق من خلال الاقتراب منها، ومن وجهات النظر المختلفة باستخدام الأساليب والتقنيات المتنوعة (أبو علام, 2013).

وقد استفادت الباحثة من هذا باستخدام طريقة تنويع البيانات (التثليث)؛ بهدف تقوية تصميم البحث. فاستخدمت التثليث للتأكيد على صدق البيانات، وللتغلب على مشكلة التحيز أو عدم الموضوعية التي قد تصاحب بعض الأدوات، مما يساعد على زيادة صدق النتائج وامكانية تعميم نتائجها في سياقات تربوية مختلفة، وكذلك لتحقيق التكامل بين المنهج النوعي والكمي، إذ إن لكل واحد منهما أدواته وطرقه واهتماماته، فالمنهج الكمي يجمع بيانات حول الأحداث أو الظاهرة

بطريقة موضوعية، بينما يركز المنهج النوعي على الوصف العميق للمواقف والأحداث، وهذا يمكن الباحث من تكوين صورة كاملة وشاملة و واضحة عن الظاهرة محل الدراسة (الصاعدي, 2018).

3.2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في جميع المدارس الحكومية الابتدائية في قطر في التخصصات التالية: المسار العلمي، والمسار الأدبي، واللغة الانجليزية للعام الدراسي 2020/2019، حيث بلغ عددهم (1836) معلما ومعلمة في التخصصات الثلاث موزعين على (99) مدرسة ابتدائية حسب الجدول (1) التالي:_

جدول رقم 1: توزيع مجتمع الدراسة وفقا للتخصصات المختلفة.

	عدد المدارس	عدد المعلمين وفقا للتخصصات المختلفة			المجموع
		المسار العلمي	المسار الأدبي	اللغة الانجليزية	
معلمين (ذكور)	10	24	24	11	59
معلمات (إناث)	89	666	666	445	1777
المجموع	99	690	690	456	1836

3.3 عينة الدراسة

تتوزع المدارس الابتدائية الحكومية في قطر على كافة مناطق قطر، وقد استخدمت الباحثة الطريقة العشوائية لاختيار عينة الدراسة، والتي تكونت من (236) معلما ومعلمة في التخصصات الثلاثة وهو ما يمثل نسبته (12.9%) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ (1836) معلمة ومعلم. ومن ثم قامت الباحثة باختيار (10) من المعلمين والمعلمات من أفراد العينة بشكل عشوائي لإجراء المقابلة الشخصية معهم، وكذلك (14) معلما ومعلمة من أجل الملاحظة. وفيما يلي توصيف لعينة الدراسة وفقا للمتغيرات التي تم دراستها.

3.3.1 وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات

يوضح الجدول (2) توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة (الجنس للمعلم، نوع المدرسة (بنين، بنات)، المنطقة الجغرافية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة العمرية، والمواد التي يتم تدريسها، والدورات التدريبية) كما يلي:

جدول رقم 2: توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات.

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس (المعلم)	ذكر	13	**%5.5**
	أنثى	**223**	**%94.5**
نوع المدرسة	بنين	**84**	**%35.6**
	بنات	**152**	**%64.4**
منطقة المدرسة الجغرافية	الدوحة	**87**	**%36.9**

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
	الريان	**102**	**%43.2**
	الوكرة	**7**	**%3.0**
	أم صلال	**12**	**%5.1**
	الظعاين	**3**	**%1.3**
	الخور والذخيرة	**8**	**%3.4**
	الشمال	**6**	**%2.5**
	الشحانية	**11**	**%4.7**
المرحلة العمرية	الأول	**115**	**%48.7**
	الثاني	**121**	**%51.3**
التخصص	المسار العلمي	**107**	**%45.3**
المواد التي يتم تدريسها	المسار الأدبي	90	%38.1
	اللغة الانجليزية	39	%16.5
سنوات الخبرة	أقل من سنة	**3**	**%1.3**
	1 – 5 سنوات	33	%14
	6 – 10 سنوات	77	%32.6
	11 – 15 سنة	62	%26.3
	16 سنة فأكثر	61	%25.8
المؤهل العلمي	البكالوريوس	203	%86
	الماجستير	22	%9.3
	الدكتوراه	2	%0.8
	أخرى	9	%3.8
التدريب المهني	تلقى تدريبا	115	%48.7
	لم يتلق	121	%51.3

3.4 متغيرات الدراسة

هدفت الدراسة الى الكشف عن تصورات المعلمين حول إمكانية تطبيق التعليم المتمايز والكشف عن المعوقات التي يواجهونها على أرض الواقع في المدارس الحكومية في دولة قطر تبعا لعدد من المتغيرات، مثل سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة العمرية، والمواد التي يتم تدريسها، والدورات التدريبية.

3.5 أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة ثلاثة أدوات لجمع البيانات؛ من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة، وتحقيقا لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها. فقد استخدمت الباحثة الاستبانة، والمقابلات، والملاحظات الصفية. وفيما يلي وصف دقيق لأدوات الدراسة.

3.5.1 الاستبانة

يمكن تعريف الاستبانة بأنها مجموعة من الأسئلة التي يدونها الباحث بطريقة وأسلوب معين، ثم يقوم بطرحها على مجموعة من الأفراد الذين يمثلون عينة الدراسة، بهدف الحصول على اجابات تفسر طبيعة المشكلة التي تقوم عليها الدراسة. وقد يتم طرح الاستبانة بطريقة ورقية، أو عن طريق المواقع الالكترونية (الجرجاوي, 2010).

وبمراجعة الأدب السابق والأبحاث ذات الصلة بموضوع البحث، والدراسات السابقة التي تشترك بمنهجيتها مع الدراسة الحالية، وجدت الباحثة أنها جميعا تؤيد استخدام الاستبانة كأداة

مناسبة لجمع البيانات الكمية. اضافة إلى ذلك، فقلد تم الاستفادة من بعض الدراسات في بناء أداة الدراسة الحالية كما سيتم توضيحه لاحقا وتوثيقه.

تكونت الاستبانة (ملحق رقم (أ)) في شكلها النهائي من أربعة محاور، مقسمة حسب أسئلة الدراسة، وهي: البيانات الأساسية، تصور المعلمين اتجاه التعليم المتمايز، درجة تطبيق التعليم المتمايز، والمعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التعليم المتمايز أو تحول دون تطبيقهم له. فيما يلي وصف لمحاور الاستبانة بالتفصيل.

المحور الأول: البيانات الأساسية

يحتوي هذا المحور على البيانات الأساسية لأفراد العينة على هيئة أسئلة اختيار من متعدد من 8 فقرات. وقد وضعت الباحثة الأسئلة في هذا المحور وفقا للمتغيرات التي سيتم دراسة العلاقة بينها وبين درجة تطبيق التعليم المتمايز في سؤال الدراسة الرابع:" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز تبعا لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة العمرية، والمواد التي يتم تدريسها، والدورات التدريبية؟"، بالإضافة للجنس، ونوع المدرسة (بنين، بنات)، المنطقة الجغرافية للمدرسة، والصف الذي يدرسه. ان ذلك من شأنه الوصول لفهم أشمل وأكثر دقة لنتائج الدراسة. وحفاظا على سرية البيانات، فلم يطلب من المشاركين أي معلومات تدل على هويته أو هوية المدرسة التي ينتمي لها.

المحور الثاني: تصور المعلمين اتجاه التعليم المتمايز

يختص هذا المحور بسؤال الدراسة الأول: "ما تصور معلمي الطفولة المبكرة لإمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز؟" وفي هذا المحور استخدمت الباحثة الجزء الثاني من استبانة منشورة (Netterville, 2002)، تتكون من 3 أجزاء مقسمة حسب أسئلة الدراسة. وقد أثبت الباحث صدق الأداة بأجزائها الثلاث باستخدام الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على عدد من المحكمين من

أصحاب الاختصاص؛ للتحقق من صدق الأداة، وارتباط عبارات كل جزء بمحور وهدف السؤال المراد الاجابة عليه من خلال ذلك الجزء. كما اثبت الباحث الصدق الداخلي للأداة وثباتها بتطبيقها على عينة استطلاعية، وفقا للإجراءات المنصوص عليها في دليل المبادي التوجيهية في البحوث العلمية (Gall, Borg, & Gall, 1996) حيث أشارت النتائج أن الاستبانة بأجزائها تتصف بدرجة ثبات مرتفعة ويمكن تطبيقها والاعتماد عليها في استخلاص النتائج. وبما أن كل جزء من أجزاء الاستبانة يهدف الى الاجابة عن سؤال واحد من أسئلة الدراسة، كما أوضح الباحث في دراسته، ونظرا للتطابق بين سؤال دراسة (Netterville, 2002) الأول مع السؤال الأول في الدراسة الحالية، فقد استخدمت الباحثة هذا الجزء من الاستبانة كما هو دون أي تعديل أو تغير في عباراته. وبالتالي يرجع صدق الجزء وثباته لصدق وثبات الاستبانه الأم.

ولتحقيق ثبات الأداة بعد الترجمة ، قامت الباحثة باستخدام طريقة الثبات بالترجمة العكسية، وهي طريقة معتمدة في الميدان التربوي ومجال البحث العلمي، لفعاليته في التحقق من ثبات الأداة(Paegelow, 2008). حيث تم عرضها على (10) من الأشخاص خارج عينة الدراسة ممن يتحدثون اللغتين (العربية والانجليزية) بطلاقة، وتمثل اللغة الانجليزية اللغة الأم لديهم، حيث تم تقسيمهم لمجموعتين، وطلب إلى المجموعة الأولى ترجمة الإستبانة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، بينما طلب من المجموعة الثانية ترجمتها من اللغة العربية إلى الإنجليزية. وبحساب النسبة المئوية لعدد الكلمات المتطابقة بين أفراد المجموعتين بالنسبة لكلمات المحور بالكامل، فلقد كانت نسبة التطابق (97%)، حيث كان الاختلاف باستخدام واحدة من المفردات الثانوية والتي لا تؤثر على بناء الجملة و المعنى المقصود. وعليه، فان هذه النسبة تمثل درجة تطابق مرتفعة، مما يشير الى ثبات مرتفع للمحور بعد الترجمة.

يتكون هذا المحور من (6) عبارات، ذات استجابة من نوع المقياس الخماسي (Likert Five Scale) حيث كانت استجابة العينة لفقرات المحور كما يأتي: (أوافق بشدة: الدرجة 5، أوافق: الدرجة 4، لست متأكدا: الدرجة 3، لا أوافق: الدرجة 2، لا أوافق بشدة: الدرجة 1)

المحور الثالث: درجة تطبيق التعليم المتمايز

يختص هذا المحور بسؤال الدراسة الثاني: "ما واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في دولة قطر من وجهة نظرهم؟" وقد أخذت الباحثة عبارات هذا المحور من استبانة البلطان (2017)، حيث تحقق الباحث من صدق الأداة بطريقتين : الصدق الظاهري من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس والذين اجمعوا على صحتها و دقتها ومناسبة فقراتها، كما تحقق من صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بهدف قياس مقدار الارتباط بين عبارات كل محور وبين الدرجة الكلية لعبارات المحور وارتباطها بالمحور التي تنتمي له، وكانت قيم معامل الارتباط الخاصة بهذا المحور لجميع العبارات موجبة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01). ان هذا يشير أن العبارات في هذا المحور لها ارتباط بالمحور وتحقق درجة عالية من الاتساق الداخلي، وصادقة في قياس ما وضعت لقياسه. أما فيما يتعلق بالثبات فقد استخدم الباحث معامل ثبات ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات محاور الاستبانة، فكانت قيمة معامل الثبات لهذا المحور تساوي (0.93)، وهذا يشير أن هذا المحور يتصف بدرجة ثبات مرتفعة ويمكن تطبيقه والاعتماد عليه في استخلاص النتائج. وقد استخدمت الباحثة هذا المحور كما هو في استبانة دراسة البلطان (2017) دون أي تغيير أو تعديل فيه.

يتكون هذا المحور من (35) عبارة، ذات استجابة من نوع المقياس الرباعي (Likert Four Scale) حيث كانت استجابة العينة لفقرات المحور كما يأتي: (كبيرة: الدرجة 4، متوسطة: الدرجة 3، قليلة: الدرجة 2، معدومة: الدرجة 1)

المحور الرابع: المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التعليم المتمايز أو تحول دون تطبيقه.

يختص هذا المحور بسؤال الدراسة الثالث: "ما المعوقات التي تواجه معلمي الطفولة المبكرة في تطبيقهم للتعليم المتمايز؟" وقد أخذت الباحثة عبارات هذا المحور من استبانة البلطان (2017). حيث تحقق الباحث من صدق وثبات الأداة كم تم تقديمه أعلاه في المحور الثالث، ولقد كانت قيمة معامل الثبات لهذا المحور تساوي (0.82) وهذا يشير أن هذا المحور يتصف بدرجة ثبات مرتفعة، ويمكن تطبيقه والاعتماد عليه في استخلاص النتائج. وقد استخدمت الباحثة هذا المحور كما هو في استبانة دراسة البلطان (2017) دون أي تغيير أو تعديل فيه.

يتكون هذا المحور من (21) عبارة، ذات استجابة من نوع المقياس الرباعي (Likert Four Scale) حيث كانت استجابة العينة لفقرات المحور كما يأتي: (كبيرة: الدرجة 4، متوسطة: الدرجة 3، قليلة: الدرجة 2، معدومة: الدرجة 1)

3.5.2 الملاحظة

يعرفها أبو علام (2013) بأنها وسيلة لجمع بيانات أولية عن طريق ملاحظة الأفراد والأماكن في أحد مواقع البحث، حيث تمكن الملاحظة الباحث من تسجيل المعلومات أثناء حدوثها في الموقع، بهدف دراسة السلوك الفعلي. وهذه من أبرز الاسباب التي تدعو الباحثين لاستخدام

الملاحظة في البحث العلمي، إذ تمكن الباحثين من الحصول على قدر كبير من المعلومات (أبو علام،2013).

وفي هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام الملاحظة للحصول على بيانات حقيقية، وبالتالي الحصول على وصف دقيق للواقع. وقد اتبعت الباحثة نموذجٍ Spradley (1980) في اجراء الملاحظة وكذلك تحليلها. حيث يقترح Spradley تسعة أبعاد لتتبعها أثناء القيام بالملاحظة وهي:

جدول رقم 3: الأبعاد التي يقترحها Spradley أثناء الملاحظة

الرقم	البعد	التفسير
1	الفضاء	المكان المادي
2	الممثل	الأشخاص المشاركون
3	النشاط	مجموعة من الأفعال ذات الصلة التي يتعين على الناس القيام بها،
4	الكائن	الأشياء المادية الموجودة
5	القانون	الاجراءات الوحيدة التي يقوم بها الناس
6	الحدث	مجموعة الأنشطة ذات الصلة التي يقوم بها الناس
7	الوقت	التسلسل الذي يحدث مع مرور الوقت
8	الهدف	الأشياء التي يحاول الناس تحقيقها
9	الشعور	العواطف التي تم الشعور بها أو التعبير عنها

وقد تم استخدام نموذج بطاقة الملاحظة المشار اليها (Spradley,1980) لتسجيل الملاحظات والبيانات أثناء قيام الباحثة برصد سلوك أفراد العينة المشاركين (ملحق رقم (ب))،

وكذلك وورقة عمل تحليل المجال في نموذج (Spradley,1980) لتحليل البيانات (ملحق رقم (ج)).

3.5.3 المقابلة

يمكن تعريف المقابلة بأنها عبارة عن لقاء يحدث بين الباحث وأحد أفراد العينة، حيث يتم فيه طرح عدد من الأسئلة، ومن ثم التعرف على الإجابات. وتتعدد أشكال المقابلة، فمنها ما يكون وجها لوجه، ومنها ما يكون عبر وسائل التواصل المختلفة (أبو علام،2013).

بعد اطلاع الباحثة على عدد من البحوث العلمية والأدب السابق، وجدت أنه يشيع استخدام أداة المقابلة بجانب أداة الاستبانة، خاصة في الأبحاث ذات الصلة بالإنسان؛ والسبب في ذلك حاجة مثل هذه الأبحاث لدراسة دقيقة ومتعمقة، إذ تمكن المقابلة الباحث الحصول على اجابات أكثر عمقا وتفصيلا.

في هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام أداة المقابلة للحصول على وصف أكثر دقة، وأكثر عمقا لموضوع الدراسة، وقد اتبعت الباحثة نموذجٍ Spradley (1979) في اجراء المقابلة وكذلك تحليلها، حيث دخلت الباحثة المقابلات مع (10) أسئلة معدة مسبقاً. كان السؤال الأول يدور حول البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة المشاركين في المقابلة، دون الحصول على أي معلومات تدل على هويته أو هوية المدرسة التي ينتمي لها حفاظا على سرية البيانات. شملت البيانات: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص، نوع المدرسة (بنين، بنات) المؤهل العلمي، الصف الذي يدرسه، وان كان قد تلقى تدريبا حول التعليم المتمايز أم لا. بينما باقي الأسئلة فمثلت الأسئلة الرئيسية (أسئلة الجولة الكبرى كما يسميها Spradley)، وقد صممت أسئلة هذه الجولة استنادا

إلى أسئلة الدراسة وأهدافها، وبعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع (Harman,2014)، وذلك لضمان نظرة عامة على كل ما قد يحدث في السياق.

إضافة لأسئلة الجولة الكبرى، كان هناك عدد من أسئلة للمتابعة أطلق عليها Spradley أسم "أسئلة الجولة الصغرى" كي تساعد في الحصول على مزيد من الشرح والتوضيح، بعضها كان موضوعاً مسبقا، إلا أن العديد منها كانت عفوية برزت أثناء المحادثة.

ومن أمثلة أسئلة الجولة الكبرى: "كيف يمكن لك أن تعرّف التعليم المتمايز؟"، "برأيك، هل هناك فرق بين التعليم المتمايز والفروق الفردية؟ إذا كانت الاجابة نعم، ما هو؟ "، "ما هو شعورك تجاه التعليم المتمايز؟ "، "هل سبق وقمت بتطبيق التعليم المتمايز؟"، " منذ متى بدأت بتطبيق التعليم المتمايز في دروسك؟"، "ما هو توجهك بخصوص التعليم المتمايز؟"، " لماذا قررت أن تجعل التعليم المتمايز جزءا من ممارسات التعليم لديك؟"، " صف تجربتك في تطبيق التعليم المتمايز؟"، " ما المعوقات التي تواجهك أثناء تطبيق التعليم المتمايز أو تحول دون تطبيقه له".

وقد راعت الباحثة أثناء اجراء المقابلة بعض النقاط المهمة التي يؤكد عليها Spradley بوصفها مبادئ أساسية لإجراء المقابلات، وهي: تقديم تفسيرات متكررة، بحيث يتم استخدام وتكرار ما يقوله المستجيب دون الحكم على الكلام أو اظهار الاستغراب أو عدم الرضا، بهدف اشعاره بالاهتمام بما يقوله. ويؤكدSpradley على عدم طلب المعنى من المستجيب لما يقوله، بل اطلب ذلك من خلال استخدام اسئلة متعلقة بالموضوع، ويؤكد كذلك على أهمية الاصغاء للمستجيب بكل أناة وصبر (Spradley,1979).

3.6 تتبع تحيُّز الباحث

تعرف Simundic (2013) التحيُّز بأنه: اتجاه أو انحراف عن الحقيقة في جمع البيانات، وتحليل البيانات وتفسيرها، مما يؤدي إلى استنتاجات زائفة. ويمكن أن يحدث التحيُّز عن قصد أو عن غير قصد(Simundic, 2013). وإذا لم يتم ضبط التحيُّز فإنه غالبا ما يؤدي إلى إضعاف البحث وخدش مصداقيته. إلا أن اظهار هذه التحيزات وتعقبها من قبل الباحث، يمكن أن تعمل على الحد من التحيز. ومن المهم بشكل خاص في الأبحاث القائمة على المنهج النوعي لجمع البيانات وتحليلها أن يقوم الباحث بمعرفة تحيزاته الشخصية، ويقوم بتتبعها من البداية في جميع مراحل الدراسة، كوسيلة لزيادة ثقة القارئ في النتائج وتعزيز مصداقيتها(Janesick, 2000). ويقترح Janesick (2000) الاحتفاظ بصحيفة تأمل أو (دفتر اليومية) طوال عملية البحث، كوسيلة لتتبع التحيزات الخاصة بالباحث.

وبهذا الصدد توضح الباحثة التحيزات الخاصة بها والتي يمكن أن تؤثر على تفسيراتها للنتائج بأنها تعمل معلمة لمرحلة الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية في قطر، وقد قامت الباحثة بالاحتفاظ بسجل شخصي/ دفتر يوميات، لتسجيل الملاحظات الميدانية المفصلة عليه. وقد سمح لها ذلك بتتبع مشاعرها الذاتية وأي تحيز متصل بشأن هذه الملاحظات.

3.7 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، بهدف التعرف على الكيفية التي تناولت فيها هذه الدراسات موضوع التعليم المتمايز، والمنهجية التي تم اتباعها. ولقد ساعد ذلك الباحثة بتحديد عنوان الدراسة، وتأطير المشكلة التي تم تسليط الضوء عليها وأهميتها، وتحديد أهداف الدراسة وأسئلتها. وقد استفادت الباحثة من مراجعة وتحليل الدراسات السابقة كذلك في تحديد المنهجية التي تتناسب مع أهداف الدراسة، واختيار أدوات جمع البيانات المناسبة، وإمكانية استخدامها والاعتماد عليها في استخلاص النتائج.

تم تجريب الاستبانة على (15) معلمة من خارج عينة الدراسة بهدف تحديد الوقت اللازم للاستجابة عليها. بعد ذلك تم اعتماد أدوات الدراسة، والتي اشتملت على الاستبانة، والملاحظة، والمقابلة. ثم قامت الباحثة بتاريخ 9 أكتوبر/2019 بتقديم طلب الحصول على موافقة وزارة التعليم والتعليم العالي لإجراء الدراسة على المعلمين في مدارسها، والحصول على شهادة تسهيل مهمة باحث (ملحق رقم(د)) لاستخدامها أثناء جمع البيانات. وفي 28من شهر أكتوبر/2019 حصلت الباحثة على الموافقة وشهادة تسهيل مهمة الباحث، تم التواصل مع قسم الإحصاء وإدارة التعليم المبكر في الوزارة للحصول على إحصائيات متعلقة بمجتمع الدراسة بهدف تحديد حجم العينة. وبعد حصول الباحثة على البيانات المطلوبة، تم حساب حجم العينة باستخدام معادلة حساب حجم العينة الكترونيا، إذ بلغ حجم العينة (236) معلما ومعلمة.

قامت الباحثة بعد ذلك بتجهيز خطة البحث، إضافة لنسخة من أدوات جمع البيانات بالصورة النهائية مع نموذج موافقة المشاركين على المشاركة الطوعية في الدراسة. وفي الثالث من شهر نوفمبر/2019 تقدمت الباحثة بطلب الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحوث المتضمنة

عناصر بشرية (IRB) في جامعة قطر، وقد جاء الرد بالموافقة في اليوم السابع عشر من شهر ديسمبر/2019 (ملحق رقم (هـ)). بدأت بعدها الباحثة بتجهيز الاستبانة والنماذج الخاصة بالملاحظة والمقابلة بصورتها الأخيرة لبدء جمع البيانات، إذ تم تصميم الاستبانة الكترونيا باستخدام برنامج Microsoft Forms، وفي آخر الاستبانة تم توجيه طلب للمعلمين للتطوع لإجراء مقابلة شخصية، وذلك من خلال التواصل مع الباحثة أو ترك وسيلة للباحثة كي تتواصل مع المتطوعين.

تم مراجعة الاستبانة وتدقيقها قبل أن يتم ارسالها للمعنين في وزارة التعليم والتعليم العالي من أجل تعميمها وارسالها لجميع معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في المدارس الابتدائية الحكومية في قطر عبر البريد الالكتروني. وفي السابع عشر من شهر يناير/2020 تم إرسالها عبر مجموعات وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة. وبعد شهر من إرسال الاستبانة، تم إيقاف تلقي أي استجابات أخرى، إذ تم الحصول على عدد من الاستجابات كافية لتمثيل مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد الاستجابات (236) ما يشكل نسبته (12.9%) من مجتمع الدراسة، شملت بلديات دولة قطر جميعها. وبالتزامن مع جمع البيانات بطريقة الاستبانة، تم إجراء الملاحظات الصفية للمعلمين والمعلمات من أفراد العينة.

تم اجراء (14) ملاحظة للمعلمين الذي تم اختيارهم عشوائيا لإجراء الملاحظة الصفية لهم، من ضمن المدارس التي كان من الممكن الوصول إليها وإجراء الملاحظات فيها، حيث تمت الملاحظة للمعلمين رسميا في الفصول الدراسية لكل منهم وفي مدارسهم. وكانت مدة الملاحظة ما يقارب (45) دقيقة إلى ساعة واحدة لكل معلم، دون التدخل في إجراءات الحصة. وقد تم اجراء الملاحظات للمعلمين أثناء وقت الدوام الرسمي، بعد أخذ الموافقة الرسمية من وزارة التعليم والتعليم العالي، وموافقة إدارة المدرسة المعنية والمعلمين أنفسهم لإجراء الملاحظة الصفية. وتم التأكيد على

إجراءات السرية، وأن هذه الملاحظة لن تدخل في تقييم المعلم ولن تستخدم إلا بهدف البحث العلمي.

بعد الانتهاء من جمع البيانات بطريقتي الاستبانة والملاحظة، تم اختيار (10) معلمين ومعلمات عشوائيا ممن تطوعوا لاجراء المقابلات. وقد جرت المقابلات للمعلمين في مدارسهم. وقد كانت مدة المقابلة ما يقارب (15) دقيقة لكل مشارك. تم تسجيل المقابلات صوتيا بعد أخذ موافقة المشاركين على ذلك. كما تم توقيع استمارة الموافقة (ملحق رقم (و) من قبلهم قبل البدء بإجراء المقابلة.

بعد انتهاء الباحثة من جمع البيانات بطرق جمع البيانات الثلاث تم تدقيقها ومراجعتها وتجهيزها للبدء بتحليلها. حيث قامت الباحثة شخصيا بتحليل البيانات النوعية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS,26).

أما فيما يتعلق بالبيانات النوعية التي تم جمعها بطريقتي المقابلة والملاحظة، فقد تم تحليلها باستخدام أوراق تحليل المجال الخاصة بنموذج Spradley، بعد ذلك قامت الباحثة بدراسة البيانات النوعية بالتكامل مع نتائج تحليل البيانات الكمية؛ لإيجاد تفسيرات وإجابات على الأسئلة البحثية التي تم تحديدها في بداية الدراسة، ومن ثم استخلاص أهم النتائج والتوصيات.

3.8 جمع البيانات وتحليلها

3.8.1 جمع البيانات

تهدف هذه الدراسة للكشف عن تصور معلمي الطفولة المبكرة لإمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز، وللتعرف كذلك على واقع تطبيقهم للتعليم المتمايز في تعليمهم، والتعرف على المعوقات التي يواجهونها أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز أو تحول دون ذلك من وجهة نظرهم. وقد حددت

الدراسة عدد من الأسئلة البحثية تتعلق بأهداف الدراسة. وحسب Maxwell (2005)، فأنه لا توجد وسيلة لتحويل الأسئلة البحثية ميكانيكيا إلى أساليب؛ الأساليب الخاصة بالباحث هي وسيلة للرد على الأسئلة البحثية الخاصة بالدراسة، وليس التحول المنطقي لهذا الأخير. هذا يشير لأهمية اختيار الأساليب المناسبة والموثوقة في جمع البيانات، للحصول على اجابات للأسئلة البحثية الخاصة بالدراسة، وبالتالي تحقيقا لأهداف الدراسة والوصول لاستنتاجات صحيحة(Maxwell, 2005).

حرصت الباحثة على مراجعة واستعراض الكثير من الدراسات السابقة، والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية لاستقراء أفضل الأساليب لجمع البيانات التي تجيب عن أسئلة الدراسة وتحقق أهدافها. كذلك قامت الباحثة باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب جمع البيانات (التثليث)، من خلال الاستبانات والملاحظات والمقابلات. إذ أن تنويع البيانات يوفر مزيدا من التأكيد على صحة وغنى البيانات، وبالتالي درجة موثوقية أعلى بالنتائج، وكذلك للحد من التحيُّز الذي قد تسببه بعض طرق جمع البيانات (الصاعدي،2018).

في المرحلة الأولى من جمع البيانات قامت الباحثة بتصميم الاستبانة الكترونيا عبر برنامج (Microsoft Forms)، ومن ثم إرسالها للمعلمين من أفراد العينة عبر البريد الالكتروني، وبعد استكمال الاستبانة من قبل عينة الدراسة، تم تحويل استجابات افراد العينة لملف Excel عبر البرنامج نفسه الذي صممت به الاستبانة (Microsoft Forms)، ومن ثم ادخال الاستجابات على برنامج التحليل الاحصائي (SPSS,26) تمهيدا لتحليلها، وبالتزامن مع جمع البيانات عن طريق الاستبانة، تم اختيار (14) من المعلمين من أفراد العينة عشوائيا لإجراء الملاحظة الصفية، من ضمن المدارس التي كان من الممكن الوصول إليها وإجراء الملاحظات فيها، حيث تمت الملاحظة للمعلمين رسميا في الفصول الدراسية لكل منهم في مدارسهم، وذلك لتحقيق نظرة ثاقبة في السياق

الذي يعمل فيه المعلم، وتم جمع البيانات من خلال تسجيل الملاحظات بخط اليد على بطاقة الملاحظة لنموذج (Spradley, 1980)، وكان ذلك وفقا لطريقة Spradley المكثفة داخل الغرفة الصفية، وفي نهاية كل فترة من جمع البيانات (مع نهاية ذلك اليوم)، تم اعادة صياغة الملاحظات بطريقة Spradley الموسعة . حيث يتم إزالة أية انحرافات، وتتبع التحيز ومراجعة الملاحظات، وكتابتها بشكل أكثر وضوحا. بعد الانتهاء من جميع الملاحظات الميدانية، تم مراجعتها بالصورة النهائية لتهيئتها لمرحلة التحليل.

بعد الانتهاء من المرحلة الأولى لجمع البيانات من خلال الاستبانات والملاحظات الصفية، بدأت المرحلة الثانية لجمع البيانات، فقد طلب من المعلمين التطوع لإجراء المقابلة معهم، تم اختيار (14) معلما بصورة عشوائية ممن تطوعوا لذلك، وكان الغرض من اجراء المقابلات بالإضافة لتنويع اساليب جمع البيانات هو السماح بإدخال وجهة نظر أخرى. وتم تسجيل جميع المقابلات باستخدام مسجل صوت رقمي، ثم نسخها لاستخدامها في مرحلة تحليل البيانات الخاصة بالدراسة، إضافة إلى ذلك قامت الباحثة بأخذ ملاحظات خلال المقابلة، حيث التقطت الأفكار الرئيسية والمواضيع المتكررة والأسئلة الاضافية (اسئلة الجولة الصغرى كما وصفها (Spradley, 1979) والتي ظهرت أثناء المحادثة.

وقد راعت الباحثة أثناء تسجيل الملاحظات في الملاحظة والمقابلة عدم إغفال أي أفكار أو وقائع هامة أو التقليل من أهمية أي فكرة، أو حذف أي من الحقائق أو التعبيرات، أو المبالغة في تقدير ما يصدر عن المستجيب، كما حرصت الباحثة على تسجيل ما قيل بالضبط ودون استبدال اجابات المستجيبين بكلمات لها تضمينات أخرى.

3.8.2 تحليل البيانات

بعد انتهاء الباحثة من جمع البيانات بأساليب جمع البيانات المختلفة، قامت بتحليل البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها. فيما يتعلق بالاستبانة فبعد تطبيقها، تم ادخال الاستجابات على برنامج التحليل الاحصائي (SPSS,26) حيث خصص لكل استجابة رقم تعريفي متتابع، ثم تم مراجعتها وتدقيقها، بعد ذلك تم اعطاء رموز معينة للمعلومات الأساسية لأفراد العينة الخاصة بالمحور الأول في الاستبانة، وقد تم تحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بمحاور الاستبانة (كتصورات المعلمين اتجاه التعليم المتمايز، درجة التطبيق، والمعوقات التي تواجه المعلمين) باعتبارها متغيرات تابعة، واعتبار المعلومات الأساسية الخاصة بأفراد العينة باعتبارها متغيرات مستقلة، وهي على النحو الآتي: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة العمرية، المواد التي يتم تدريسها، الدورات التدريبية، ونوع المدرسة (بنين، بنات)، المنطقة الجغرافية للمدرسة.

كما أعطيت درجات محددة للبدائل في استجابات المحور الثاني والثالث والرابع من محاور الاستبانة المتعلقة بأسئلة الدراسة. فقد أعطيت بدائل المحور الثاني للاستجابات من نوع مقياس ليكرت الخماسي (Likert Five Scale) القيم الرقمية التالية:(أوافق بشدة: الدرجة 5، أوافق: الدرجة 4، لست متأكدا: الدرجة 3، لا أوافق: الدرجة2، لا أوافق بشدة: الدرجة 1)، أما فيما يتعلق ببدائل المحور الثالث والرابع تم اعطاء البدائل القيم الرقمية التالية: (كبيرة: الدرجة 4، متوسطة: الدرجة 3، قليلة: الدرجة2، معدومة: الدرجة 1) حيث كان لهذين المحورين استجابة من النوع نفسه، وهو مقياس ليكرت الرباعي (Likert Four Scale)، وقامت الباحثة شخصيا بمعالجة البيانات احصائيا باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS,26)، وذلك باختيار الأساليب

الاحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة ولأهدافها، حيث كانت الدلالة الاحصائية لجميع الاختبارات (0.05). وكانت الأساليب الاحصائية التي تم استخدامها على النحو التالي : (1) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ من أجل وصف عينة الدراسة، وتحديد استجابات الأفراد اتجاه عبارات محاور الاستبانة، (2) اختبار T-test للمجموعات المستقلة، و تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعة؛ لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة تبعا لاختلاف المتغيرات، (3) اختبار شيفيه (Scheff`e- test)؛ لتوضيح مصدر واتجاه الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على المحاور المختلفة. ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الاسلوب التالي لتحديد مستوى الاستجابة على بنود محاور الاستبانة، فقد صنفت تلك الاجابات إلى مستويات متساوية المدى بحسب الدرجات التي تم اعطائها لبدائل كل محور، من خلال المعادلة التالية (البلطان،2017):

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد البدائل

- المحور الثاني: طول الفئة = (5-1) ÷ 5 = 0.8
- المحور الثالث والرابع: طول الفئة = (4-1) ÷ 4 = 0.75

وذلك للحصول على التصنيفات الخاصة بكل محور على النحو الذي توضحه الجداول (3) و (4).

جدول 4: توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في المحور الثاني من الاستبانة.

الوصف	مدى المتوسطات
أوافق بشدة	5.00 – 4.21
أوافق	4.20 – 3.41
لست متأكدا	3.40 – 2.61
لا أوافق	2.60 – 1.81
لا اوافق بشدة	1.80 – 1.00

جدول 5: توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في المحور الثالث والرابع من الاستبانة.

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة	4.00 – 3.26
متوسطة	3.25 – 2.51
قليلة	2.50 – 1.76
معدومة	1.75 – 1.00

أما فيما يتعلق بالبيانات النوعية التي تم جمعها بطريقتي المقابلة والملاحظة، فقد تم إعادة قراءة الملاحظات المفصلة بدقة. وبهدف تحليل البيانات قامت الباحثة باستخدام أوراق تحليل المجال الخاصة بنموذج Spradley. وذلك بفرز البيانات وتنظيمها بناء على الأنماط الموجودة بينها مثل: الاختلاف أو التشابه، أو التسلسل، أو السببية. ومن ثم تحديد المواضيع والمجالات الرئيسية لكل مجموعة من البيانات.

بعد ذلك قامت الباحثة بدراسة البيانات النوعية ضمن مجالاتها الرئيسية، بالتكامل مع نتائج تحليل البيانات الكمية؛ لإيجاد تفسيرات وإجابات على الأسئلة البحثية التي تم تحديدها في بداية الدراسة، ومن ثم استخلاص أهم النتائج والتوصيات.

الفصل 4: النتائج

هدفت هذه الدراسة الى البحث في التعليم المتمايز قاصدة الكشف عن تصورات معلمي الطفولة المبكرة لإمكانية التطبيق، وواقع التطبيق، والتعرف على المعوقات التي تواجههم أثناء التطبيق. ومن أجل ذلك، استخدمت الباحثة المنهج المختلط موظفةً الاستبانات والملاحظات والمقابلات. وبعد الانتهاء من جمع البيانات، تم تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS, 26)، فيما تم تحليل البيانات النوعية بطريقة Spradley. ويقدم هذا الفصل عرضا مفصلا للنتائج وفقا لترتيب طرح أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما تصور معلمي الطفولة المبكرة لإمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل البيانات النوعية والكمية المتعلقة بتصورات معلمي الطفولة المبكرة، حيث قامت أولا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة. ولقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 6: تصورات المعلمين لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أدرك المقصود بالتعليم المتمايز.	3.90	.908
2	أعلم كيفية ممايزة التعليم خلال الدروس.	3.85	.862
3	أنا مطلع على التعليم المتمايز.	3.72	.930

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	أمارس التعليم المتمايز في جميع دروسي.	3.69	.841
5	أمارس التعليم المتمايز في بعض الدروس.	3.58	.962
6	لا علم لدي في كيفية ممايزة التعليم في دروسي.	2.47	1.065
	المتوسط العام للمحور		3.535

ولتسهيل تحديد مستوى الاستجابة للمحور، استخدمت الباحثة الفئات التالية: (5.00-4.21= أوافق بشدة، 4.2-3.41=أوافق، 3.4-2.61=لست متأكدا، 2.6-1.81=لا أوافق، 1.80-1.0=لا أوافق بشدة).

يظهر الجدول أعلاه الأوساط الحسابية لعبارات هذا المحور، والتي تتراوح قيمها ما بين (3.9-2.47)، وجاءت قيمة المتوسط العام للمحور (3.54). وهو يشير الى درجة اتفاق كبيرة في تصور المعلمين تجاه إمكانيتهم لتطبيق التعليم المتمايز في تعليمهم، وأنهم يدركون المقصود بالتعليم المتمايز، وأنهم على علم بكيفية ممايزة التعليم خلال الدروس من وجهة نظرهم.

أما فيما يتعلق بالمقابلات المتعلقة بتصورات المعلمين لإمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز، والتي تم جمعها من خلال المقابلات مع المعلمين والمعلمات، والتي بلغ عددها (10) مقابلات، أجاب فيها المعلمون والمعلمات، على عدد من الأسئلة، جاءت النتائج كما يلي:

بعد قراءة متعمقة للبيانات وتحليلها، عمدت الباحثة الى رصد وتنظيم الإجابات حسب أوجه التشابه بينها، كي تتمكن من استخلاص نماذج ناظمة لإجابات المشاركين في المقابلات. ومن شأن ذلك أن يساعد في الوصول الى أنساق مشتركة تساعد في إجابة سؤال الدراسة. وبناء على ذلك، استطاعت الباحثة تحديد التصورات التالية للمعلمين نحو إمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز.

ان العامل المشترك بين إجابات المعلمين المتعلقة بالسؤال الأول هو التباين الكبير في تصوراتهم لإمكانية تطبيق التعليم المتمايز. فلقد أظهرت إجابات المشاركين في المقابلات وجود تباين كبير في تصوراتهم تجاه التعليم المتمايز، وظهر هذا التباين جلياً من خلال عدم وجود اتفاق على ماهية التعليم المتمايز، والقدرة على التفريق بينه وبين مبدأ الفروق الفردية، وكذلك ظهر في تصوراتهم نحو إمكانية تطبيق التعليم المتمايز في فصولهم الدراسية. فلقد تباينت تعريفات المعلمين تبايناً كبيراً وصولاً الى اعتراف بعضهم بعدم قدرته على تعريف التعليم المتمايز، وذلك لعدم معرفتهم بالمسمى أصلاً. وهذا التباين انعكس على عدم قدرة المعلمين على التفريق بين التعليم المتمايز ومصطلح الفروق الفردية. وأخيراً، تجلى التباين في تصورات المعلمين وآرائهم بما يخص تطبيق التعليم المتمايز. إلا أن النتائج أظهرت إجماعا لدى المعلمين في رغبتهم بفهم المقصود بالتعليم المتمايز، والتدريب على كيفية تطبيقه في التعليم.

جدول 7: تصورات المعلمين نحو للتعليم المتمايز

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
التباين	عدم وجود اتفاق بين المعلمين على ماهية التعليم المتمايز	• عرفته إحدى المعلمات بأنه "معرفة لمستويات الطلاب الثلاث، حيث نتوقع من المستوى العالي الكثير، في حين يجب تقديم الدعم للضعفاء، حتى نصل بهم للمستوى الأعلى، وذلك من خلال ممايزة الأنشطة وأوراق العمل، والأسئلة، ولا نحددهم عند نقطة معينة بل دائما ننقلهم لنقطة أخرى". • معلمة أخرى أشارت أنه لا يوجد لديها تعريف له، ولم يسبق لها أن قرأت عنه، أو أخذت أي ورشة فيه وليست متأكدة من صحة اعتقادها، إلا أنه حسب تصورها من الاسم هو " تعليم مختلف بين الطلاب، لأن قدراتهم مختلفة، بالتالي يجب أن يكون التعليم المقدم لهم مختلف ومتنوع ". • اعتبره البعض من المعلمين أنه تميّز المعلم بعمله ومهاراته. • اعترف البعض بأنها أول مرة يسمع بهذا المصطلح.
	عدم قدرة المعلمين على التفريق بين التعليم المتمايز ومصطلح الفروق الفردية	• أشار البعض بعدم وجود فروق بينهما • حصر البعض الفروق الفردية باختلاف المستوى الأكاديمي للطلاب • واعتبر آخرون الفروق الفردية على أنها أوراق عمل نوزعها على الطلاب، وتختلف من حيث عدد الأسئلة ومدى صعوبتها •

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
		• اختصرت إحدى المعلمات الفرق بينهم بقولها "أن التعليم المتمايز هو كيف أوصل التعليم للطلاب حسب الفروق بينهم"
	تصورات المعلمين وآراءهم نحو إمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز	• أعرب اغلب المعلمين عن أن تطبيق التعليم المتمايز مهمة صعبة • اشارت إحدى المعلمات إلى ذلك بقولها: "أن المعلم لوحده لا يستطيع تطبيق ذلك، ويجب أن أكون أكثر اختصاصا بالموضوع لأتمكن من تطبيقه". • أشارت أخرى بقولها:" أتمنى لو أستطيع أن أطبقه، ولا أعيد طريقة التعليم التقليدي الذي تعلمت به، إلا أن هذا صعب في ظل وجود العديد من المعوقات والتحديات". • أعرب أحد المعلمين عن رأيه نحو امكانية تطبيق هذا التعليم المتمايز بقوله:" يمكن ذلك وليس صعبا، وتجربتي معه كانت ناجحة، وهو تعلم نحو التقدم".
الاتفاق	الموقف الايجابي للمعلمين تجاه التعليم المتمايز، والرغبة الكبيرة نحو التدرب على كيفية تطبيق التعليم المتمايز	• أحد المعلمين: "إذا كان فعليا كما يقال لنا في الورشات أنه يفيد الطالب وينعكس عل تحصيل الطلاب ودافعيتهم للتعلم على حد قولهم، فيجب علينا البدء بتطبيقه وتحسين مهاراتنا به". • أعربت إحدى المعلمات عن رغبتها بالتدرب عليه، وتنمية نفسها بكيفية تطبيقه في صفها، دون أن تجبر على ذلك، وتحاسب ويتم مراقبتها أثناء فترة التدريب حتى تتمكن من اتقانه بصورة صحيحة، ليصبح مهارة

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
		تتميز بها بعيدا عن ضغوطات المحاسبة والمراقبة.
	إيمانهم الكبير بأهميته في تحقيق أهداف التعليم	• اشار أغلب المعلمين والمعلمات أن الأسباب التي دفعتهم للتفكير بجعل التعلم المتمايز جزءا من ممارسات التعليم لديهم؛ هي الحاجة الى رفع مستوى تحصيل الطلاب، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم • ومعلمة عبرت عن ذلك بقولها "لأن علي أن أوصل التعليم لجميع الطلاب". • أوضح معلم آخر قائلا: "هذا هو الهدف من عملنا لبناء جيل يستفيد منه المجتمع في المستقبل".

السؤال الثاني: ما واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في دولة قطر؟

وللإجابة على هذا السؤال عمدت الباحثة الى تحليل البيانات بشقيها النوعي والكمي. فلقد اعتمدت أولا على الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 8: واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز.

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	1	أعمل على زرع ثقة الطالب بنفسه وأسمح له بالتعبير عن رأيه ومناقشة ما يطرحه المعلم	3.84	.422
7	2	أضع أهدافا تعليمية للدرس تنفذ من خلال مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات.	3.82	.467
26	3	أقدِّم الشروح والأمثلة للطلاب (العاديين) الذين يحتاجونها حسب درجة معلوماتهم عن الموضوع	3.78	.464
23	4	أتأكد من فهم الطلاب للموضوع ولا أركِّز على حفظه	3.77	.460
33	5	أنوع في أساليب التقويم (فردي، جماعي، تقييم من المعلم، تقييم ذاتي، تقييم من الزملاء، ....) مراعيا التمايز والاختلاف بين الطلاب	3.76	.519
13	6	أعمل على خلق جو من الحيوية والنشاط والاستمتاع داخل الفصل الدراسي	3.76	.485
20	7	أستخدم أنواعا مختلفة من التكنولوجيا التعليمية (سمعية، بصرية، رقمية،..)وفقا لأهداف الدرس وأنماط تعلم الطلاب.	3.75	.487
10	8	أسعى إلى تعليم جميع الطلبة من خلال أساليب وطرق تعليمية مختلفة تتنوع طبقا لما بينهم من تمايز واختلاف.	3.75	.460
8	9	أنوع في أهداف الدرس وفق مستويات المتعلمين (فردية، على مستوى المجموعة، على مستوى الصف).	3.73	.539

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	10	أستعين ببعض الاستراتيجيات المناسبة لتنويع التدريس مثل (المجموعات المرنة، التعليم التعاوني، الذكاءات المتعددة	3.69	.555
32	11	أجعل من التقويم عملية مستمرة (قبل، أثناء، بعد)التدريس.	3.69	.570
4	12	أراعي في عملية التعليم داخل الفصل الاختلافات الكثيرة بين الطلاب في قدراتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم	3.68	.558
21	13	أجَزِئ زمن الحصة بشكل مرن ينظم العمل داخل الفصل	3.67	.524
6	14	أخطط للدروس جاعلا الفروق (التمايز) بين الطلاب أساسا للتخطيط.	3.65	.559
24	15	أساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية عملية مما يؤكد استيعابهم.	3.64	.546
14	16	أستخدم مداخل مختلفة للدرس تختلف باختلاف أنماط واهتمامات الطلاب في الفصل الدراسي.	3.64	.546
31	17	أجري عملية تقويم لنواتج التعلم من أجل قياس المخرجات.	3.64	.621
16	18	أمايز محتوى الدرس بتقديمه بأشكال ومستويات متنوعة مثل تقديمه على هيئة أشكال رسومية، صوتيات، برامج حاسوبية، أو غيرها.	3.63	.580
17	19	أتبادل الأفكار مع طلابي وأجعلهم مشاركين في مناقشة الموضوع المطروح	3.61	.583

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
35	20	أنوع في أدوات التقويم (اختبارات، ملاحظ، تجارب عملية، مشروعات، ملفات إنجاز،.....)	3.57	.638
15	21	أكلف كل مجموعة من الطلاب بأنشطة تلائم قدراتهم واهتماماتهم (مشروع، أنشطة يدوية، حل مشكلة، عصف ذهني،...).	3.57	.612
34	22	أراعي في تقويم المخرجات التمايز في صعوبتها بين مستويات الطلاب.	3.54	.628
22	23	أنوع في مصادر التعلم بحيث يتمتع الطالب باختيار ما يناسب استعداداته وقدراته.	3.52	.636
30	24	أسمح للطلاب بسرعات تعلم مختلفة تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم.	3.51	.642
29	25	أفيد من خبرات زملائي المعلمين وانطباعاتهم عن الطلاب.	3.50	.681
5	26	أستخدم الاستقصاء المقصود (أسئلة استقصائية)لمعرفة الفكار المتعددة لدى الطلاب.	3.50	.675
3	27	أصنف الطلاب إلى مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي و وفق ما بين كل مجموعة من خصائص مشتركة	3.44	.685
1	28	أجري تقويم قبلي للتعرف على استعدادات الطلاب وقدراتهم واحتياجاتهم المختلفة وميولهم وأنماط تعلمهم قبل الشروع في التدريس	3.42	.707
9	29	أحرص على تنويع بيئة التعلم (فصل، مختبر، مكتبة، ....) تبعا لطريقة التدريس المستخدمة وبما يحقق فاعلية التعلم	3.25	.821

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19	30	أخصص دفترا لتدوين الملحوظات الخاصة بكل طالب أثناء العمل في الفصل	3.08	.882
12	31	أتيح الفرصة للطلاب للمشاركة في عمليات التخطيط واختيار الأنشطة والمهام.	3.06	.905
27	32	أضغط محتوى الدرس أحيانا للطلاب (المتميزون)مكتفيا بما هو جديد وأتيح لهم استكمال الموضوع ذاتيا.	3.02	.858
2	33	أعطي الطلاب فكرة عن التعليم المتمايز (المتنوع)مما يشعرهم بأنهم مشاركون في التعلم.	2.96	.901
28	34	أستخدم خيارات متعددة للواجبات بين الطلاب وفق قدراتهم. (عكس التقليدي واجب لكل الطالب)	2.86	.977
18	35	أستخدم ملفات للأعمال التي يقوم بها كل طالب في الصف	2.74	1.043
		المتوسط الحسابي العام للمحور		3.515

ولتسهيل تحديد مستوى الاستجابة للمحور، استخدمت الباحثة الفئات التالية: (4.00-3.26= كبيرة، 3.25- 2.51= متوسطة، 2.50- 1.76= قليلة، 1.75-1= معدومة).

ويتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للعبارات تراوح ما بين (3.84 – 2.74)، وجاءت قيمة المتوسط العام للمحور (3.52). وعليه، فان المتوسطات الحسابية تشير وبوضوح إلى أن معلمي الطفولة المبكرة يستخدمون وبدرجة كبيرة التعليم المتمايز، حيث كان هناك (28)

عبارة تشير الى درجة ممارسة كبيرة، وجاءت (7) عبارات بدرجة متوسطة، بينما خلت فئتا الممارسة القليلة والمعدومة من أي عبارة أو ممارسة.

وقد جاءت العبارة (25) " أعمل على زرع ثقة الطالب بنفسه وأسمح له بالتعبير عن رأيه ومناقشة ما يطرحه المعلم" بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري(0.42)، تلتها العبارة (7) " أضع أهدافا تعليمية للدرس تنفذ من خلال مجموعة من الأنشطة والاستراتيجية" بمتوسط (3.82) وانحراف معياري(0.47)، بينما الأقل في الترتيب في الفئة الأولى كانت العبارة (1) " أجري تقويما قبليا للتعرف على استعدادات الطلاب وقدراتهم واحتياجاتهم المختلفة وميولهم وأنماط تعلمهم قبل الشروع في التدريس" بوسط حسابي قيمته (3.42) وانحراف معياري(0.71). أما العبارات التي كانت درجة استخدامها متوسطة، فقد جاءت العبارة (9) " أحرص على تنويع بيئة التعلم (فصل، مختبر، مكتبة، ....) تبعا لطريقة التدريس المستخدمة وبما يحقق فاعلية التعلم" في مقدمة العبارات في الترتيب من حيث الممارسة بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (0.82)، بينما جاءت العبارة (18) " أستخدم ملفات للأعمال التي يقوم بها كل طالب في الصف" أقل العبارات استخداما بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (1.04) وهي درجة استخدام متوسطة.

أما نتائج البيانات النوعية المتعلقة بواقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز، فهي تنقسم لقسمين: نتائج المقابلات، ونتائج الملاحظات الصفية للمعلمين.

بعد قراءة مفصلة للبيانات وتحليلها، عمدت الباحثة الى استخلاص نماذج ناظمة لإجابات المشاركين في المقابلات والملاحظات الصفية، من اجل الوصول الى أنساق مشتركة تساعد في إجابة سؤال الدراسة. وبناء على ذلك، استطاعت الباحثة تحديد الحالات التالية للمعلمين نحو تطبيق للتعليم المتمايز.

وبناء على ما سبق، فإن العامل المشترك بين إجابات المعلمين المتعلقة بالسؤال الثاني هو التباين الكبير في درجة/ واقع تطبيقهم للتعليم المتمايز. فلقد أظهرت إجابات المعلمين في المقابلات وجود تباين كبير في واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز من وجهة نظرهم. ظهر هذا التباين جليا من خلال الاختلاف في درجة تطبيقهم للتعليم المتمايز في صفوفهم، والفترة الزمنية منذ بدأ المعلمون تطبيق التعليم المتمايز، وكذلك ظهر في تقييمهم لتجربتهم في تطبيق التعليم المتمايز. فلقد تباينت درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز تباينا كبيرا وصولا إلى اعتراف البعض بأنه لم يسبق لهم تطبيقه. ومن الاجابات الغير متوقعة لإحدى المعلمات حول هذا الموضوع قالت: " لا أعرف أن كنا نطبق التعليم المتمايز في صفوفنا أم لا، نحن نسمع من المنسقة أننا ندرجه في خططنا اليومية، إلا أني لا أعرف ما المقصود بهذا". وهذا التباين انعكس على المدة الزمنية التي بدأ بها المعلمون تطبيق التعليم المتمايز، فقد تراوحت الفترة الزمنية (1–12) سنة. وأخيرا تجلى هذا التباين في تقييم المعلمين لتجربتهم في تطبيق التعليم المتمايز تباينا كبيرا وصولا لاعتراف البعض منهم بان التعليم المتمايز يحول دون تحقيقنا لأهدافنا في إنهاء المنهج بحسب الخطة الفصلية.

أما فيما يتعلق بنتائج الملاحظات الصفية للمعلمين والمعلمات، والتي بلغ عددها (14) ملاحظة، بمختلف التخصصات (المسار العلمي، المسار الأدبي، اللغة الانجليزية)، وللصفين الأول والثاني من مدارس البنين والبنات. فبعد قراءة البيانات قراءة متعمقة، وتجميع الممارسات المتشابهة كل ضمن المعنى المشترك بينها في مجالات رئيسية تعكس واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز، وبمحاولة ربط تلك المجالات الرئيسية بالمفردة المناسبة في السؤال، أظهرت النتائج نمطين من الملاحظات: فقد أظهر النمط الأول من الملاحظات تباينا كبيرا في واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز، ظهر هذا التباين بشكل واضح في درجة ممايزة المعلمين للمحتوى التعليمي، وفي

تنويعهم لطرائق وأساليب التدريس وفقا لحاجات المتعلمين وقدراتهم وأنماط تعلمهم المختلفة، والتنويع في استخدام المعلمين لاستراتيجيات متنوعة وفقا لنوع النشاط وشكله (مثل المجموعات المرنة، التعلم التعاوني، وغيرها...)، كذلك ظهر التباين في اختلاف المعلمين بمقدار المساحة التي يتيحها المعلمون لتبادل الأفكار مع طلبتهم، والفرصة للتعبير عن أرائهم، كما ظهر هذا التباين في ممارسات المعلمين التي تركز على فهم الطلاب مقابل تركيزهم على الحفظ.

فقد تباينت ممارسات المتعلمين في ممايزة وتنويع المحتوى واساليب التدريس وطرائقه بين الكثرة والقلة، وبين التركيز على جانب واحد من جوانب الاختلاف والتباين بين المتعلمين، إضافة إلى التباين في نوعية وشكل الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة التي أظهرت تباينا كبيرا وصولا لاستخدام عدد من المعلمين لنفس الأنشطة بنفس الطريقة والصياغة طوال الوقت ومع جميع الطلبة، واقتصار البعض الآخر على الأنشطة الجماعية فقط. كما تباين المعلمون بمقدار المساحة التي يتيحها هؤلاء المعلمون لطلبتهم في المناقشة وتبادل الأفكار، والتعبير عن أرائهم والمشاركة في الحوار تباينا كبيرا وصولا إلى تقيد البعض منهم بمحتوى الكتاب وأمثلته، والحد من أسئلة الطلاب وأفكارهم. وأخيرا، تجلى هذا التباين في ممارسات المعلمين في التركيز على الفهم وبناء المعرفة، مقابل التركيز على حفظ المعلومات وتخزينها.

أما النمط الثاني من الملاحظات للممارسات فقد أظهر مستوى ضعيفا في واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز، وظهر هذا الضعف في عدد من المجالات، كان أولها في تصنيف المتعلمين وفقا لخصائصهم المشتركة في ضوء نتائج التقييم القبلي، وكذلك ظهر الضعف في مراعاة المعلمين للاختلاف والتباين بين المتعلمين في سرعات التعلم التي تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم. كما أظهرت النتائج مستوى ضعيفا جدا لدى المعلمين في تنويع أهداف التعلم وتناسبها مع الاختلافات والفروقات الفردية للمتعلمين في الصف الدراسي الواحد، وأخيرا تجلى هذا الضعف في مجال التقويم

وتنويع أساليبه. فقد ظهر المستوى الضعيف لدى ممارسات المعلمين في قدرتهم على وضع المتعلمين ضمن مجموعات حسب الخصائص المشتركة بينهم وصولا إلى استخدام المعلمين لنفس المجموعات من أول العام الدراسي لآخره، باختلاف المادة والأنشطة والأهداف. وظهر هذا الضعف كذلك في إعطاء المعلمين نفس الوقت لجميع المتعلمين لإنجاز المهام والتكليفات دون مراعاة الاختلاف فيما بينهم في سرعة التعلم التي تناسبهم، إلا أن هناك معلما واحد من المشاركين في الملاحظات الصفية الذي سمح لطلبته بسرعات تعلم تناسبهم، ووفر لسريعي التعلم أنشطة إثرائية تشغلهم حتى انتهاء الوقت المخصص. وهذا الضعف ظهر كذلك فيما يخص تنويع أهداف التعلم والتي يراعى فيها الاختلافات والفروقات العامة بين المرحلة العمرية ككل وليس الاختلافات والفروقات الفردية بين المتعلمين في الصف الواحد. وأخيرا تجلى هذا الضعف في اقتصار المعلمين على التقييم البنائي والختامي في الدرس، والذي اقتصر كذلك على الحل في الكتاب دون التنويع في أساليب تقييم الطلاب، إذ وصل هذا الضعف في مجال التقييم لعدم أخذ المعلمين أي ملاحظات أو بيانات حول الطلبة أثناء تعلمهم.

جدول 9: أنماط استجابات المعلمين حول واقع تطبيق التعليم المتمايز.

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
التباين	**المقابلات**	
	في درجة تطبيقهم للتعليم المتمايز من وجهة نظر المعلمين	• فأكد أحد المعلمين أنه يقوم بتطبيق التعليم المتمايز بدرجة كبيرة، • اعترف البعض بأنه لم يسبق لهم تطبيقه. • أجابت إحدى المعلمات بقولها: "لا أعرف أن كنا نطبق التعليم المتمايز في صفوفنا أم

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
		لا، نحن نسمع من المنسقة أننا ندرجه في خططنا اليومية، إلا أني لا أعرف ما المقصود بهذا".
	في المدة الزمنية التي يعتقد المعلمون أنهم بدأوا فيها بتطبيق التعليم المتمايز	• تراوحت من (1–12) سنة.
	في تقييم المعلمين لتجربتهم في تطبيق التعليم المتمايز	• قيم أحد المعلمين تجربته بأنها كانت ناجحة ومفيدة، وليس فيها من التحديات والمعوقات التي قد تجعل من تطبيقه للتعليم المتمايز صعبا • أعرب الأغلبية عن صعوبة تطبيق التعليم المتمايز وعدم تمكنهم من ذلك. • اعترف البعض منهم بان التعليم المتمايز يحول دون تحقيقنا لأهدافنا في إنهاء المنهج بحسب الخطة الفصلية.
	الملاحظات الصفية	
	درجة ممايزة المعلمين للمحتوى التعليمي، وطرائق وأساليب التدريس وفقا لحاجات المتعلمين وقدراتهم وأنماط تعلمهم المختلفة	• اقتصرت مراعاة أنماط التعلم على استخدام النمط البصري والسمعي، التي كانت في أغلبها صور الكتاب أو نصوص الاستماع • وقليل من المعلمين استخدم صور خارجية واثرائية كمصدر مساند ومكمل لإيصال مفهوم بطرق متنوعة • استخدم ثلاثة من المعلمين الفيديو المصور في حصصهم، بهدف تنويع مداخل الدرس، وتنويع أساليب التدريس. • إحدى المعلمات استخدمت النمط السمعي بصورة متميزة عن الباقين، حيث كانت تردد قوانين العمل الجماعي والفردي مع طالباتها

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
		على شكل صيحات تحفيزية، إضافة لاستخدامها موسيقى خافتة وتشجيعية خلال عمل المجموعات
	في تطبيق بعض الاستراتيجيات التي تنوع في نوع وشكل التدريس	• استخدام اثنتين من المعلمات للمجموعات المرنة • استخدمت أخرى طريقة التعلم التعاوني واستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في واحد من أنشطتها • اقتصرت باقي الحصص على استخدام المعلمين والمعلمات على الأنشطة الجماعية التي تعرض فيه الأنشطة والمهام على الجميع بنفس الوقت والطريقة والمستوى دون ممايزة بينها
	في التنويع في الأنشطة والمهام	• استخدام عدد من المعلمين لنفس الأنشطة بنفس الطريقة والصياغة طوال الوقت ومع جميع الطلبة • لم يعطَ المتعلمين في أي من الحصص المجال لاختيار النشاط أو المهمة التي يفضلونها
	في المساحة التي يتيحها المعلمون للطلبة المناقشة وتبادل الأفكار والتعبير عن أرائهم	• قليل من المعلمين من أعطى طلبته الفرصة للتعبير عن أرائهم، وتبادل الأفكار • واحد منهم جعل من طلابه معلمين صغار يشرحون الفكرة بلغتهم الخاصة • أغلب المعلمين قد تقيد بمحتوى المنهج وأمثلته، وحد من أسئلة الطلاب وأفكارهم

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
	في ممارسات المعلمين من التركيز على الفهم وبناء المعرفة، الى التركيز على حفظ المعلومات وتخزينها	• أربعة من المعلمين والمعلمات كان هدفهم التركيز بشكل واضح على فهم الطلبة • أغلبية المعلمين فكان تركيزهم على التكرار وترديد المعلومة والمفردات
الضعف	**الملاحظات الصفية**	
	في تصنيف المتعلمين وفقا لخصائصهم المشتركة	• لم يتم تصنيف المتعلمين خلال الحصص التي تم حضورها، ولم يتم تغيير مجموعات الطلاب خلال الأنشطة والتمارين. إلا في حصة واحدة لإحدى المعلمات • اقتصرت باقي الحصص على استخدام المعلمين والمعلمات الأعواد المثلجة والملونة بحسب مستويات الطلاب الأكاديمية، لاختيار المتعلمين بمستوياتهم المختلفة للقيام بنفس المهمة أو النشاط، أو الاجابة عن نفس السؤال بنفس الصيغة والأسلوب
	في ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالسماح للمتعلمين بسرعات تعلم مختلفة تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم.	• أغلب الحصص كان يعطى المتعلمون نفس الوقت لإنجاز نفس المهام، فينهي سريعو التعلم المهمة المكلفين بإنجازها بوقت قليل ويمضون باقي الوقت دون فعل شيء بينما قد ينتهي الوقت دون أن ينهي بطيئو التعلم مهامهم
	في تنويع أهداف التعلم	• أهداف الدروس لا يضعها المعلمون بأنفسهم بحسب مستوى فصولهم، بل يتم وضعها في جلسات التحضير الجماعي لمعلمي التخصص نفسه و للمرحلة نفسها معا، وتكون موحدة لجميع الفصول، ولا يسمح

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
		بتغيرها، كما أصبح أغلبها ثابت من الدليل أو الكتاب المدرسي
	في مجال التقويم وتنويع أساليبه	• لم يكن هناك تقويم قبلي خلال الحصص • واقتصرت أساليب التقويم على التقويم البنائي للأهداف، من خلال الأسئلة الشفهية أو الحل في الكتاب، وعلى الغلق الختامي الذي كان في أغلبه حلاً على الكتاب • ولم يستخدم أي من المعلمين أي سجل أو دفتر ملاحظات لتدوين الملحوظات بالمتعلمين أثناء العمل

السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه معلمي الطفولة المبكرة في تطبيقهم للتعليم المتمايز؟

وكما الحال في السؤالين السابقين، استخدمت الباحثة البيانات النوعية والكمية المتعلقة بالمعوقات التي قد تواجه معلمي الطفولة المبكرة أثناء تطبيق التعليم المتمايز، أو تحول دون تطبيقهم له. وهنا، قامت الباحثة أولا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع من الاستبانة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 10: المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التعليم المتمايز.

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
14	1	كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم	3.61	.733
9	2	طول محتوى المقررات	3.50	.780
4	3	كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد	3.45	.871
15	4	استخدام التعليم المتمايز يحتاج إلى جهد و وقت للتخطيط والتنفيذ	3.34	.786
20	5	الزمن المخصص للدروس غير كاف لاستخدامها	3.29	.863
10	6	عدم ملائمة محتوى المقرر لاستخدام مثل هذه الاساليب	3.09	.848
11	7	لا توجد حوافز لمن يستخدم هذه الأساليب والاستراتيجيات من المعلمين	3.03	.958
3	8	صغر مساحة الفصول الدراسية	2.90	.965
13	9	ضعف التدريب المقدم للمعلمين أثناء الخدمة في مجال استراتيجيات التعلم الحديثة	2.83	.966
17	10	تفاعل الطلاب غير كاف مع ما يتطلبه استخدام التعليم المتمايز من أساليب وأنشطة	2.81	.927
19	11	ضعف إعداد المعلم قبل الخدمة في مجال الاستراتيجيات الحديثة في التعليم	2.81	.952
1	12	ضعف معرفة المعلم بماهية التعليم المتمايز وأهدافه وآلياته	2.77	.928
2	13	عدم توفر البيئة الصفية المناسبة لاستخدام التعليم المتمايز	2.75	.942
21	14	صعوبة تقويم الطلاب عند استخدام التعليم المتمايز	2.74	.930

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
12	15	ضعف تشجيع مدير المدرسة والمشرف التربوي للمعلم لاستخدام التعليم المتمايز	2.66	1.021
18	16	اعتقاد المعلم أن استخدام التعليم المتمايز يفقده السيطرة على النظام والهدوء داخل الفصل	2.60	.956
6	17	تعوّد المعلم على استخدام طرق التعليم التقليدية	2.57	1.027
7	18	عدم قناعة المعلم بأهمية التعليم المتمايز في تعليم مختلف المباحث	2.55	1.020
16	19	ضعف مهارة إدارة الصف لدى المعلم	2.47	1.033
8	20	عدم توفر التجهيزات المدرسية الحديثة	2.46	1.045
5	21	عدم رغبة المعلم باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعلم	2.45	1.032
المتوسط الحسابي العام للمحور			2.89	

بالنظر الى الأوساط الحسابية في الجدول (8)، يتبين انها تتراوح بين (3.91 – 2.45)، فيما جاءت قيمة المتوسط العام للمحور (2.89). وبذلك يبدو جليا أن هناك (5) عبارات كانت درجة اعاقتها من وجهة نظر المعلمين كبيرة، وهي العبارات رقم (20، 15، 14، 9، 4) بمتوسط حسابي يتراوح بين (3.61 – 3.29)، حيث اعتبر المعلمين أكثر المعيقات هي العبارة (14) " كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم" بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.73)، بينما جاءت العبارة (20) كآخر العبارات ترتيبا بدرجة اعاقة كبيرة وهي " الزمن المخصص للدروس غير كاف لاستخدامها" بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (0.86).

كما يتضح من الجدول (8) أن هناك (13) عبارة درجة أعاقتها متوسطة، كان أولها في الترتيب العبارة (10) " عدم ملاءمة محتوى المقرر لاستخدام مثل هذه الاساليب" بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.848)، فيما كانت العبارة (7) آخر العبارات ترتيبا بدرجة إعاقة متوسطة " عدم قناعة المعلم بأهمية التعليم المتمايز في تعليم مختلف المباحث" بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (1.020). أما العبارات (5,8,16) فكانت درجة إعاقتها قليلة كما يظهر في الجدول أعلاه، حيث كانت أولها في الترتيب العبارة (16)" ضعف مهارة إدارة الصف لدى المعلم "، بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (1.03)، ثم تلتها العبارة (8) " عدم توفير التجهيزات المدرسية الحديثة" بمتوسط حسابي (2.46) وانحراف معياري (1.05)، وآخر العبارات في الترتيب هي العبارة (5)" عدم رغبة المعلم باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعلم" بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (1.032).

وفيما يخص المقابلات، وبعد تفريغ البيانات وقراءتها وتحليلها، قامت الباحثة بتشكيل الأنماط العامة المشتركة لإجابات المشاركين في المقابلات. وبناء على ذلك، استطاعت الباحثة تحديد المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز أو تحول دون تطبيقهم له.

وبناء على ما سبق، فإن العامل المشترك بين إجابات المعلمين المتعلقة بالسؤال الثالث هو الاتفاق الكبير بين المعلمين حول المعوقات التي تواجههم أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز. فلقد أظهرت إجابات المعلمين في المقابلات اتفاقا كبيرا حول المعوقات التي تواجههم أثناء تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز أو تحول دون تطبيقهم له من وجهة نظرهم. وظهر الاتفاق لدى المعلمين في المعوقات المتعلقة بإعداد المعلمين والدعم الفني المقدم إليهم فيما يخص كيفية تطبيق التعليم المتمايز. كما اتفق المعلمون على المعوقات المتعلقة بالسياسات والقوانين الادارية المتعلقة بأعباء وأنصبة المعلمين، وأعداد الطلبة والمناهج والزمن المخصص لكل تخصص أو مادة يتم تدريسها.

أظهرت النتائج أن هناك اتفاقا بين المعلمين على المعوقات الكبيرة التي تواجههم فيما يتعلق بإعداد المعلمين وهي: عدم امتلاك المعلمين القدرة والكفاءة على اكتشاف الفروقات بين الطلاب وتشخيصها، أو التعرف على أنماط التعلم الخاصة بكل واحد فيهم، إضافة لعدم إدراك كيفية تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز وتحقيق التكامل فيما بينها. أما بالنسبة للمعوقات المتعلقة بالسياسات والقوانين فكان هناك اتفاق بين المعلمين على أن أكبر المعوقات التي تواجه المعلمين هو: كثرة الأعباء والأنصبة التي يكلفون بها، بالإضافة إلى اكتظاظ الطلبة في الصفوف، وطول المقررات والمناهج مقارنة بالزمن المخصص لكل منها، ومن المعوقات الغير متوقعة والتي أشار إليها أحد المعلمين على حد قوله" عدم تطبيق التعليم المتمايز في الروضة، مما يأخذ منه وقتا إضافيا في تعويد طلبته على تقبل الاختلاف والتنويع في الأنشطة والمهام.

جدول 11: أنماط استجابات المعلمين حول معوقات تطبيق التعليم المتمايز.

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
الاتفاق	المعوقات المتعلقة بإعداد المعلمين والدعم الفني المقدم اليهم فيما يخص كيفية تطبيق التعليم المتمايز	• أشار أغلب المعلمين إلى أن من المعوقات عدم امتلاك المعلمين القدرة والكفاءة على اكتشاف الفروقات بين الطلاب وتشخيصها، أو التعرف على أنماط التعلم الخاصة بكل واحد فيهم • أضاف الكثير منهم أن عدم إدراك كيفية تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز وتحقيق التكامل فيما بينها يعيق تطبيقهم للتعليم المتمايز

النمط	المجال	أمثلة من الاجابات
	المعوقات المتعلقة بالسياسات والقوانين الادارية المتعلقة بأعباء وأنصبة المعلمين، وأعداد الطلبة والمناهج	• أجاب أغلب المعلمين كثرة الأعباء والأنصبة التي يكلفون بها واكتظاظ الطلبة في الصفوف • أشار العديد منهم إلى نقطة اكتظاظ الطلبة في الصفوف والتي تشكل تحد كبير لديهم أضاف آخرون طول المقررات والمناهج مقارنة بالزمن المخصص لكل منها
الاختلاف	–	–

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز تبعا لاختلاف سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة العمرية، والمواد التي يتم تدريسها، والدورات التدريبية؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لمعرفة إن كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة معلمي الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية حول درجة تطبيق التعليم المتمايز تبعا لاختلاف متغيرات الدراسة، وكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول 12: الفروق في استجابات المعلمين حول تطبيق التعليم المتمايز باختلاف المتغيرات

المتغير			الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	بين المجموعات	1.575	.970
	داخل المجموعات	10.709	
	المجموع	12.284	
نوع المدرسة	بين المجموعات	10.720	.409
	داخل المجموعات	43.382	
	المجموع	54.102	
منطقة المدرسة	بين المجموعات	186.569	.151
الجغرافية	داخل المجموعات	628.630	
	المجموع	815.199	
المرحلة العمرية	بين المجموعات	16.727	.009
	داخل المجموعات	42.235	
	المجموع	58.962	
المادة التي	بين المجموعات	33.057	.034
يدرسها	داخل المجموعات	93.349	
	المجموع	126.407	
سنوات الخبرة	بين المجموعات	80.154	.002
	داخل المجموعات	181.757	
	المجموع	261.911	
المؤهل العلمي	بين المجموعات	15.658	.821
	داخل المجموعات	83.439	
	المجموع	99.097	
هل تلقى تدريبا	بين المجموعات	10.707	.590
	داخل لمجموعات	48.255	
	المجموع	58.962	

يتضح من الجدول (9) أن مستوى الدلالة للفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمي عينة الدراسة للتعليم المتمايز للمتغيرات التالية: (جنس المعلم، نوع المدرسة، المنطقة الجغرافية، المؤهل العلمي، التدرب على التعليم المتمايز) غير دالة إحصائيا، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة > (0.050)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق التعليم المتمايز تعود لهذه المتغيرات. فيما أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة للفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معلمي عينة الدراسة للتعليم المتمايز للمتغيرات (المرحلة العمرية، المادة التي يدرسها، سنوات الخبرة) دالة إحصائيا، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة < (0.05). وبناء على النتائج أعلاه، يبدو أن هناك اختلافا في درجة تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز مرتبط باختلاف المرحلة العمرية التي يتم تدريسها (بين الصف الأول والثاني الابتدائي)، لذلك قامت الباحثة بإجراء اختبار T-test لإيجاد الفرق بين المتوسطين حيث كان الفرق بينهم (0.07) لصالح الصف الثاني. أما فيما يتعلق بالمتغيرين (المادة التي يتم تدريسها وسنوات الخبرة) قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه (Scheff`e- test)؛ لمعرفة مصدر الفروق في الاستجابات، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول (10) و (11).

جدول 13: الفروق في استجابات المعلمين حول تطبيق التعليم المتمايز باختلاف التخصص.

المادة التي يتم تدريسها		الفرق في المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة
مسار علمي	مسار أدبي	-.06621	.404
	انجليزي	.10095	.292
مسار أدبي	مسار علمي	.06621	.404

المادة التي يتم تدريسها		الفرق في المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة
انجليزي	انجليزي *	.16716*	.041
	مسار علمي	-.10095	.292
	مسار أدبي *	-.16716*	.041

*تعني وجود فروق دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق التعليم المتمايز بين معلمي المسار الأدبي ومعلمي اللغة الانجليزية، لصالح معلمي المسار الأدبي.

جدول 14: الفروق في استجابات المعلمين حول تطبيق التعليم المتمايز باختلاف سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة		الفرق في المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة
<1	1-5	-.58788	.077
	6-10 *	-.70946*	.013
	11-15 *	-.75253*	.007
	>16 *	-.78923*	.004
1-5	<1	.58788	.077
	6-10	-.12158	.548
	11-15	-.16466	.267
	>16	-.20135	.103
6-10	<1 *	.70946*	.013
	1-5	.12158	.548
	11-15	-.04307	.966
	>16	-.07977	.746
11-15	<1 *	.75253*	.007

سنوات الخبرة		الفرق في المتوسط الحسابي	مستوى الدلالة
	1-5	.16466	.267
	6-10	.04307	.966
	>16	-.03669	.985
>16	<1 *	.78923*	.004
	1-5	.20135	.103
	6-10	.07977	.746
	11-15	.03669	.985

*تعني وجود فروق دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق التعليم المتمايز بين المعلمين حديثي التخرج، أو الذين لا يملكون خبرة مسبقة في التعليم مع المعلمين اصحاب سنوات الخبرة من (6) سنوات فأكثر لصالح المعلمين أصحاب الخبرة الأكبر.

الفصل 5: المناقشة

تناقش الباحثة في هذا الفصل أهم ما توصلت اليه نتائج هذه الدراسة، من حيث محاولة الكشف عن تصورات معلمي الطفولة المبكرة المتعلقة بإمكانية تطبيقهم وواقع تطبيقهم للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في دولة قطر. وتناقش الباحثة أيضاً في هذا الفصل أهم المعوقات التي تواجه معلمي الطفولة المبكرة في مسعاهم نحو تطبيق التعليم المتمايز، متبعة ذلك النظر في بعض المتغيرات التي قد تكون ذات أثر في تفسير درجة التباين في تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز في مرحلة الطفولة المبكرة.

السؤال الأول: تصورات معلمي الطفولة المبكرة لإمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز

بناءً على ما تم عرضه من نتائج الدراسة في الفصل الرابع، فلقد أظهرت البيانات الكمية اتفاقا كبيرا بين معلمي الطفولة المبكرة في تصوراتهم تجاه إمكانية تطبيق التعليم المتمايز في فصولهم الدراسية. ,كذلك أشارت البيانات الى أن المعلمين يدركون المقصود بالتعليم المتمايز، وأنهم على علم بكيفية ممايزة التعليم خلال الدروس. إلا أن هذه النتائج جاءت متناقضة مع نتائج البيانات النوعية، والتي أظهرت تبايناً كبيراً في تصورات هؤلاء المعلمين.

وربما كان لهذا التناقض أسبابه. فانه من الممكن أن تكون إجابات المشاركين في هذه الدراسة قد اختلفت في عكس مدى صدق كل واحد منهم في الرد على أسئلة الاستبانة، أو ربما بنى المشاركون اجاباتهم على شعور غير دقيق بمعرفتهم بالتعليم المتمايز. وهنا تعتقد الباحثة أن النتائج المبنية على البيانات النوعية أكثر دقة ووصفا للواقع من نتائج البيانات الكمية. وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات في مجال البحث العلمي باستخدام البيانات النوعية والاعتماد عليها، بهدف

الوصول إلى وصف أكثر عمقا للمواقف والأحداث، ولتكوين صورة أكثر شمولية، ووضوحا، وقربا من الواقع، وأكثر دقة وصدقا مقارنة بالبيانات الكمية (الصاعدي،2018).

فقد أظهرت إجابات المشاركين في المقابلات التباين الكبير في تصورات المعلمين التعليم المتمايز، وقد ظهر هذا التباين جلياً من خلال عدم وجود اتفاق بين المعلمين على ماهية التعليم المتمايز. فلقد تباينت تعريفات المعلمين تبايناً كبيراً وصولاً الى اعتراف بعضهم بعدم قدرته على تعريف التعليم المتمايز وذلك لعدم معرفتهم بالمسمى أصلاً. فعرفته إحدى المعلمات بأنه "معرفة لمستويات الطلبة الثلاث، حيث نتوقع من المستوى العالي الكثير، في حين يجب تقديم الدعم للضعفاء، حتى نصل بهم للمستوى الأعلى، وذلك من خلال ممايزة الأنشطة وأوراق العمل، والأسئلة، ولا نحددهم عند نقطة معينة بل دائما ننقلهم لنقطة أخرى". وقد أشارت هذه المعلمة أنها تلقت العديد من الورشات والتدريب النظري والعملي حول التعليم المتمايز خلال (12) سنة، مما زاد في فهمها بماهية التعليم المتمايز، وزادت خبرتها في كيفية تطبيقه. فيما أشارت معلمة أخرى أنه لا يوجد لديها تعريف له، ولم يسبق لها أن قرأت عنه، أو أخذت أي ورشة فيه وليست متأكدة من صحة اعتقادها، إلا أنه حسب تصورها من الاسم هو " تعليم مختلف بين الطلبة، لأن قدراتهم مختلفة، بالتالي يجب أن يكون التعليم المقدم لهم مختلفا ومتنوعا ". وأشار البعض أن ما يذكروه من الورش التدريبية التي قُدمت إليهم أنه مراعاة للفروق الفردية، لكن ليس لديهم أي معرفة عن كيفية تطبيق ذلك. وقد أوضح المعلمون أن هذه الورش كانت نظرية، وسطحية على حد قولهم، ولم تكن كافية لفهم المقصود تماما بالتعليم المتمايز أو تمكنهم من معرفة كيفية تطبيقه. فيما أظهر البعض عدم معرفتهم بالمقصود بالتعليم المتمايز، فقد اعتبره البعض من المعلمين أنه تميّز المعلم بعمله ومهاراته، فيما اعترف البعض بأنها أول مرة يسمع بهذا المصطلح. وهذا التباين انعكس على عدم قدرة المعلمين على التفريق بين التعليم المتمايز ومصطلح الفروق الفردية. حيث أشار البعض

بعدم وجود فروق بينهما، فيما حصر البعض الفروق الفردية باختلاف المستوى الأكاديمي للطلبة، واعتبر البعض الآخر الفروق الفردية على أنها أوراق عمل نوزعها على الطلبة، وتختلف من حيث عدد الأسئلة ومدى صعوبتها، إلا أنهم جميعا اشاروا إلى أنهم لا يعرفون تماما ما الاختلاف بينها وبين التعليم المتمايز. وقد اختصرت إحدى المعلمات الفرق بينهم بقولها "أن التعليم المتمايز هو كيفية توصيل التعليم للطلبة حسب الفروق بينهم".

كما تجلى التباين في تصورات المعلمين وأرائهم نحو إمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز. حيث أعرب اغلب المعلمين عن أن تطبيق التعليم المتمايز مهمة صعبة. وقد اشارت إحدى المعلمات إلى ذلك بقولها: "أن المعلم لوحده لا يستطيع تطبيق ذلك، ويجب أن أكون أكثر اختصاصا بالموضوع لأتمكن من تطبيقه". فيما أشارت أخرى بقولها:" أتمنى لو أستطيع أن أطبقه، ولا أعيد طريقة التعليم التقليدي الذي تعلمت به، إلا أن هذا صعبا في ظل وجود العديد من المعوقات ". فيما أعرب أحد المعلمين عن رأيه نحو امكانية تطبيق هذا التعليم المتمايز بقوله:" يمكن ذلك وليس صعبا، وتجربتي معه كانت ناجحة، وهو تعلم نحو التقدم". وتعزو الباحثة السبب وراء التباين الكبير في تصورات المعلمين وآرائهم نحو إمكانيتهم لتطبيق التعليم المتمايز، واعتبار الأغلبية إمكانية تطبيق التعليم المتمايز عملية صعبة، وغير ممكنة عند البعض نظرا للمعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التعليم المتمايز. ان عدم التمكن من إدراك وفهم المقصود بالتعليم المتمايز والفرق بينه وبين الفروق الفردية، سيجعل منه شيئا مجهولا لدى المعلمين، مما سينعكس على كيفية التعامل معه وتطبيقه، وكذلك سيولد تخوفا لديهم نحو محاولة تجربته وتطبيقه.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Wimple (2012)، وكذلك دراسة Ismjli (2018) اللتان أظهرت نتائجها أن فهم المعلمين للتعليم المتمايز لم يكن ضمن المستوى المقبول. فيما

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة Netterville (2002) التي أظهرت أن المعلمين لديهم معرفة كبيرة بمفهوم التعليم المتمايز وكيفية ممايزة التعليم.

كما أظهرت نتائج المقابلات الموقف الايجابي للمعلمين تجاه التعليم المتمايز، والرغبة الكبيرة نحو التدرب على كيفية تطبيق التعليم المتمايز، إضافة لإيمانهم الكبير بأهميته في تحقيق أهداف التعليم. وعلى حد قول أحد المعلمين: "إذا كان فعليا كما يقال لنا في الورشات أنه يفيد الطالب وينعكس عل تحصيل الطلبة ودافعيتهم للتعلم على حد قولهم، فيجب علينا البدء بتطبيقه وتحسين مهاراتنا به". بينما أعربت إحدى المعلمات عن رغبتها بالتدرب عليه، وتنمية نفسها بكيفية تطبيقه في صفها، دون أن تجبر على ذلك، وتحاسب ويتم مراقبتها أثناء فترة التدريب حتى تتمكن من إتقانه بصورة صحيحة، ليصبح مهارة تتميز بها بعيدا عن ضغوطات المحاسبة والمراقبة. وهذا يؤكد على أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء التطبيق، وربما تحول دون تطبيقهم له في صفوفهم، إضافة لحاجتهم للتدريب والدعم الفني والاداري. كما اتفق أغلب المعلمين والمعلمات على الأسباب التي دفعتهم للتفكير بجعل التعلم المتمايز جزءا من ممارسات التعليم لديهم؛ مثل الحاجة الى رفع مستوى تحصيل الطلبة، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم. وأضاف أحد المعلمين قوله: "رغم أن هذه أول مرة أطبق فيها التعليم المتمايز في حصصي، إلا أني شعرت بأن له انعكاس واضح على الطلاب من حيث المشاركة والتفاعل خلال الحصة". ومعلمة أخرى عبرت عن ذلك بقولها "لأن على أن أوصل التعليم لجميع الطلاب". وأوضح معلم آخر قائلا: "هذا هو الهدف من عملنا لبناء جيل يستفيد منه المجتمع في المستقبل". وترى الباحثة أنه قد يكون من أهم أسباب نجاح التعليم المتمايز مستقبلا، اتجاهات المعلمين الايجابية نحو التعليم المتمايز، إذ أن اعتقادات المعلمين وتصوراتهم نحو استراتيجية ما أو طريقة ما في التعليم هو عامل مهم في

نجاحها؛ وهذا ما أكدت عليه دراسة Aftab (2015) والتي أظهرت أهمية تصورات ومعتقدات المعلمين وأثرها على نجاح التعليم المتمايز.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من Netterville (2002)، Tobin (2013)، Robinson (2014) والتي أظهرت أن المعلمين لديهم إيمان كبير بأهمية ممايزة التعليم في رفع تحصيل الطلبة، ورغبة شديدة في تجربته وتنفيذه في صفوفهم. وكذلك دراسة Niagi (2014) التي اشارت نتائجها للتوجه الايجابي لدى المعلمين ورغبتهم في ممايزة التعليم لإيمانهم بأهميته في زيادة فاعلية المعلمين وكفاءتهم، وتحسين أداء الطلبة.

السؤال الثاني: واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في دولة قطر.

أشارت نتائج البيانات الكمية الى أن معلمي الطفولة المبكرة يقومون بتطبيق التعليم المتمايز بدرجة كبيرة. وتخشى الباحثة أن تكون هذه النتيجة غير دقيقة، ومضللة، حيث احتلت عددا من العبارات مثل (13،7،25، وغيرها) المراتب الأولى في ترتيب عبارات المحور من حيث درجة التطبيق الأكثر للتعليم المتمايز من وجهة نظر المعلمين، هذه العبارات قد تكون ذات صفة لأنواع أخرى من التعليم، وليس بضرورة الأمر التعليم المتمايز، كما أن الجزء الأخر من هذه العبارات الأعلى في درجة التطبيق مثل العبارات (10،20،26، وغيره) التي تشير إلى إجراءات وممارسات تتم وفقا لنتائج أهم خطوات ومراحل التعليم المتمايز، وهي المرحلة الاستطلاعية، وتعبر عنها العبارة(1) "أجري تقويما قبليا للتعرف على استعدادات الطلبة وقدراتهم واحتياجاتهم المختلفة وميولهم وأنماط تعلمهم قبل الشروع في التدريس"، فهي الأساس للتعليم المتمايز، والأهم من بين عبارات المحور، مع ذلك احتلت هذه العبارة المرتبة (28) من حيث درجة الاستخدام ، فكيف تحتل

العبارات التي تقوم بأساسها على هذه العبارة درجة أعلى بالتطبيق منها. وهناك العديد من العبارات الأقوى والأكثر التصاقا وخصوصية بالتعليم المتمايز كان لها ترتيب متأخر أيضا بين عبارات المحور، منها العبارة (2) " أعطي الطلاب فكرة عن التعليم المتمايز (المتنوع)مما يشعرهم بأنهم مشاركون في التعلم " التي احتلت المرتبة (33)، والعبارة (3) " أصنف الطلبة إلى مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي ووفق ما بين كل مجموعة من خصائص مشتركة " التي احتلت المرتبة (27). هذا يؤكد على نتيجة السؤال الأول والتي أظهرت أن إدراك المعلمين للمقصود بالتعليم المتمايز بشكل عام متباين وليس بالمستوى المقبول. وهذا يفسر النتائج السابقة لمحور الاستبانة المتعلق بهذا السؤال، كما ويؤكد على عدم دقة الاستجابات على عبارات المحور، وبالتالي أدى ذلك لظهور تناقض بين النتائج الكمية لهذا السؤال، ونتائج البيانات النوعية، والتي تم التوصل إليها من المقابلات والملاحظات للمعلمين.

لقد أظهرت نتائج المقابلات التباين الكبير في درجة تطبيقهم للتعليم المتمايز من وجهة نظر المعلمين. فلقد تباينت إجابات المعلمين حول درجة تطبيقهم للتعليم المتمايز تباينا كبيرا، فأكد أحد المعلمين أنه يقوم بتطبيق التعليم المتمايز بدرجة كبيرة، وأشار آخر بأنه يطبق التعليم المتمايز طوال الوقت وفي جميع الحصص، إلا أنه لم يستطع أن يعطي تعريفا صحيحا لماهية التعليم المتمايز، أو أن يفرق بينه وبين الفروق الفردية أثناء إجابته عن أسئلة المقابلة الأخرى. فيما اعترف البعض بأنه لم يسبق لهم تطبيقه. ومن الاجابات غير المتوقعة لإحدى المعلمات حول هذا الموضوع قولها: "لا أعرف أن كنا نطبق التعليم المتمايز في صفوفنا أم لا، نحن نسمع من المنسقة أننا ندرجه في خططنا اليومية، إلا أني لا أعرف ما المقصود بهذا". وهذا التباين انعكس على المدة الزمنية والتي تراوحت من (1–12) سنة، والتي يعتقد المعلمون أنهم بدأوا فيها بتطبيق التعليم المتمايز. وأخيرا تجلى هذا التباين في تقييم المعلمين لتجربتهم في تطبيق التعليم المتمايز تباينا

كبيرا ابتداء بمن قيم تجربته بأنها كانت ناجحة ومفيدة، وليس فيها من المعوقات التي قد تجعل من تطبيقه للتعليم المتمايز صعبا، وهو ذاك المعلم الذي يملك (9) طلاب في صفه، وصولا لاعتراف البعض منهم بان التعليم المتمايز يحول دون تحقيقنا لأهدافنا في إنهاء المنهج بحسب الخطة الفصلية.

أما فيما يتعلق بنتائج الملاحظات الصفية فظهر نمطان من النتائج: النمط الأول أظهر تباينا كبيرا في واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز بين الكثرة والقلة، وبين التركيز على جانب واحد من جوانب الاختلاف والتباين بين المتعلمين، من خلال التباين بشكل واضح في درجة ممايزة المعلمين للمحتوى التعليمي، وفي تنويعهم لطرائق وأساليب التدريس وفقا لحاجات المتعلمين وقدراتهم وأنماط تعلمهم المختلفة. فقد اقتصرت مراعاة أنماط التعلم على استخدام النمط البصري والسمعي، حيث استخدم جميع المعلمين الصور والرسوم التوضيحية، والتي كانت في الأغلب صورا من كتاب الطالب، أو عرضا لتمارين الكتاب، أو بطاقات المفردات في اللغة الانجليزية. وقليل من المعلمين استخدم صورا خارجية وإثرائية كمصدر مساند ومكمل لإيصال مفهوم جديد، أو بهدف ربط الموضوع بحياة المتعلمين. وقد استخدم ثلاثة من المعلمين الفيديو المصور في حصصهم، بهدف تنويع مداخل الدرس، وتنويع أساليب التدريس. بينما تمت مراعاة النمط السمعي في بعض حصص اللغة الانجليزية والعربية من خلال نصوص الاستماع فقط. إلا أن إحدى المعلمات استخدمت النمط السمعي بصورة متميزة عن الباقين، حيث كانت تردد قوانين العمل الجماعي والفردي مع طالباتها على شكل صيحات تحفيزية، إضافة لاستخدامها موسيقى خافتة وتشجيعية خلال عمل المجموعات. وفيما يتعلق بمراعاة اهتمامات الطلاب فقد استخدم ثلاثة من المعلمين الألعاب الكترونية خلال الحصص وكانت في غالبيتها أنشطة غلق. كما استخدم واحد من المعلمين الكرة مع طلابه لتحفيزهم على المشاركة في حل التمارين والاجابة على أسئلته، واشار المعلم أن هذه أول مرة له يستخدم

هذه الطريقة، ولاحظ أن هناك عدداً من الطلاب كانت هذه أول مرة يرى فيها تفاعلهم واندماجهم ومشاركتهم داخل الحصة على حد قوله. هذه النتيجة تؤكد حاجة المعلمين لتوفير مواد مجهزة ومصادر مساندة جاهزة تدعم التعليم المتمايز خاصة في المراحل الأولى لتطبيقهم للتعليم المتمايز. قد يغيب عن بالهم كيفية ممايزة التعليم، والأساليب والطرق التي قد يحتاجونها، فإذا ما تم توفير ذلك لهم، وتم ادراجه ضمن الروتين الصفي وخطوات الدرس، تمكن المعلم من استخدامه وتفعيله، بعيدا عن ضغط التزامه بتغطية المنهج وفقا للخطة الفصلية.

وقد أظهرت نتائج الملاحظات الصفية أن هناك محاولات قليلة لتطبيق بعض الاستراتيجيات التي تنوع في نوع وشكل التدريس (مثل المجموعات المرنة، التعلم التعاوني، استراتيجية فكر– زاوج– شارك، وغيرها...) حيث لاحظت الباحثة استخدام اثنتين من المعلمات للمجموعات المرنة، من خلال تصنيف الطالبات فيها حسب المستويات الأكاديمية خلال واحد من أنشطة الحصة. بينما استخدمت أخرى طريقة التعلم التعاوني واستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في واحد من أنشطتها حيث وزعت أدوار الطالبات حسب قدرات الطالبات ومهاراتهن. فيما اقتصرت باقي الحصص على استخدام المعلمين والمعلمات على الأنشطة الجماعية، أو النقاش الصفي التي تعرض فيه الأنشطة والمهام على الجميع بنفس الوقت والطريقة والمستوى دون ممايزة بينها. بينما اقتصرت الأنشطة الفردية على الحل في الكتاب كغلق بنائي أو ختامي. وتعزو الباحثة هذه المحاولات في استخدام المجموعات المرنة واستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في بعض الدروس الى سهولة هذه الاستراتيجيات في التخطيط والإعداد. وهذا ما أكدت عليه دراسة Good (2006) التي أظهرت في نتائجها أن استراتيجية المجموعات المرنة واستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) تحتاجان إلى وقت وجهد قليلين في التحضير والإعداد لهما، مقارنة باستراتيجيات أخرى مثل: الذكاءات المتعددة، وحل المشكلات اللتان تحتاجان لوقت أكثر في الإعداد والتنفيذ.

وظهر التباين كذلك في التنويع في الأنشطة والمهام التي أظهرت تباينا كبيرا وصولا لاستخدام عدد من المعلمين لنفس الأنشطة بنفس الطريقة والصياغة طوال الوقت ومع جميع الطلبة، واقتصار البعض الآخر على الأنشطة الجماعية فقط التي تستخدم نفس النشاط لجميع المجموعات. كما لم يعطَ المتعلمين في أي من الحصص المجال لاختيار النشاط أو المهمة التي يفضلونها، وذلك لعدم تنويع المعلمين مصادر التعلم أو توفير خيارات متعددة ومتنوعة من الأنشطة والتمارين للمتعلمين. بل على العكس تماماً، فلقد كانت الأنشطة موحدة للجميع، والكل ملزم بإنجازها. أما الطلبة الذين نسوا احضار كتبهم، فيجلسون دون فعل شيء خلال الأنشطة والتمارين التي يتطلب انجازها استخدام الكتاب. وكذلك الحال مع الواجبات المنزلية، فلم يكن هناك خيارات متعددة للواجبات بين المتعلمين وفقا لقدراتهم، بل أشار المعلمون الى أن الواجبات موحدة لجميع الطلبة وجميع الصفوف في نفس المرحلة، وغالبا ما تكون تمارينا من كتاب الطالب.

وظهر التباين كذلك بمقدار المساحة التي يتيحها المعلمون للطلبة في المناقشة وتبادل الأفكار، والتعبير عن أرائهم والمشاركة في الحوار بصورة كبيرة. فقليل من المعلمين من أعطى طلبته الفرصة للتعبير عن أرائهم، وتبادل الأفكار ومناقشة المواضيع المطروحة والتوسع في الموضوع. فواحد منهم جعل من طلابه معلمين صغار يشرحون الفكرة بلغتهم الخاصة، ومعلمة أخرى سمحت لأحد التلاميذ بسرد قصة لزملائه عن موضوع الدرس، وأخرى أعطت مجالا لتلك الطالبة غير الناطقة بالعربية لتتحدث عن تجربتها حول الموضوع، بالرغم من أنها احتاجت لوقت اضافي، نظرا للجهد الذي تحتاجه في التعبير باللغة العربية. إلا أن أغلب المعلمين قد تقيد بمحتوى المنهج وأمثلته، وحد من أسئلة الطلبة وأفكارهم. وكان جليا أن ضغط التزام المعلم بإنهاء المنهج وحل التمارين، والسير وفقا للخطة اليومية والفصلية كان هو الهدف لغالبية المعلمين، وليس بناء شخصية المتعلم ودعم تعلمه. وأكد هذه النتيجة التباين في ممارسات المعلمين من التركيز على

الفهم وبناء المعرفة، الى التركيز على حفظ المعلومات وتخزينها. فقد لاحظت الباحثة أن أربعة من المعلمين والمعلمات كان هدفهم التركيز بشكل واضح على فهم الطلبة من خلال الأسئلة التوضيحية والتحليلية التي يوجهونها لهم حول اجاباتهم وكيفية التوصل إليها، والتأكيد على استخدامهم للمفردات الدقيقة عند التعبير عن فهمهم أو الاجابة عن الأسئلة. أما أغلبية المعلمين فكان تركيزهم على التكرار وترديد المعلومة والمفردات، والحد من استفسارات الطلاب والاكتفاء بمعلومات الدرس.

أما النمط الثاني من الملاحظات الخاصة بالممارسات فقد أظهر مستوى ضعيفا في واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز. وظهر هذا الضعف في عدد من المجالات، كان أولها في تصنيف المتعلمين وفقا لخصائصهم المشتركة في ضوء نتائج التقييم القبلي. وتعتبر هذه الخطوة من الخطوات المهمة والأساسية التي يقوم عليها التعليم المتمايز، إذ أن الكشف عن الفروقات والاختلافات بين الطلبة وتصنيفهم وفقا لها، لمراعاة هذه الفروقات والاختلافات في العملية التعليمية، بهدف الوصول بهم جميعا لتحقيق الأهداف، هي الفلسفة التي يقوم عليها التعليم المتمايز. والضعف الذي ظهر لدى المعلمين في قدرتهم على تصنيف المتعلمين ضمن مجموعات حسب الخصائص المشتركة بينهم، وتحديد الفروقات والاحتياجات والأنماط الخاصة بهم، ينعكس على ضعف في واقع تطبيق التعليم المتمايز بشكل عام. فمن خلال ملاحظة الباحثة للمعلمين في الصفوف، لم يتم تصنيف المتعلمين خلال الحصص التي تم حضورها، ولم يتم تغيير مجموعات الطلبة خلال الأنشطة والتمارين، إلا في حصة واحدة لإحدى المعلمات، تم تصنيف الطالبات فيها حسب المستوى الأكاديمي، وأعطيت لكل مجموعة مهمة تختلف عن باقي المجموعات، حيث تنوعت الأنشطة بين (صِلي بين الصورة والكلمة، واملئي الفراغ بالكلمة المناسبة، واكتب جملة تعبر عن الصورة). بينما اقتصرت باقي الحصص على استخدام المعلمين والمعلمات الأعواد المثلجة والملونة بحسب مستويات الطلبة الأكاديمية، لاختيار المتعلمين بمستوياتهم المختلفة للقيام بنفس المهمة أو

النشاط، أو الاجابة عن نفس السؤال بنفس الصيغة والأسلوب. كما أنهم يستخدمونها نفسها من أول العام حتى آخره باختلاف المادة والأنشطة والأهداف.

وظهر هذا الضعف أيضا في ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالسماح للمتعلمين بسرعات تعلم مختلفة تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم. إذ لاحظت الباحثة أنه في أغلب الحصص كان يعطى المتعلمون نفس الوقت لإنجاز نفس المهام، فينهي سريعو التعلم المهمة المكلفين بإنجازها بوقت قليل، وقد يتلقى هؤلاء المتعلمون التعزيز اللفظي من المعلم على سرعة إنجازهم، إلا أنهم مضطرون للجلوس وانتظار انهاء زملائهم للمهمة، أو انتهاء الوقت المحدد للنشاط، دون قيامهم بأي شيء. بينما قد ينتهي الوقت دون أن ينهي بطيئو التعلم مهامهم، إلا إذا سُمِح له بنقل الاجابات من زميل أو أن ينجز أحدهم المهمة بدلا عنه. إلا في حصة واحدة لأحد المعلمين، والذي كان يشير للطالب الذي ينهي قبل زملائه بإنجاز مهام وتمارين أخرى لحين إنهاء زملائه مهامهم. هذا وقد ساهم هذا الوضع في خلق بعض المشاكل السلوكية أو بعض الازعاج في عدد من الحصص لمن أنهى المهمة سريعا، أو لمن لا يعلم كيفية إنجازها، ولم يتلق الدعم المناسب في ذلك. فلو كان المعلمون على درجة وعي كبيرة وفهم بالتعليم المتمايز، وبالاختلافات بين الطلبة وأهمية تلبيتها، لأعطي كل واحد منهم مهمة أو نشاطا يتناسب وقدراته واستعداداته، مما يسهم في تجنيب المعلمين الكثير من المشاكل التي قد يتعرضون لها داخل الغرفة الصفية نتيجة عدم تلبية حاجات المتعلمين، ومراعاة قدراتهم.

وهذا الضعف ظهر كذلك فيما يخص تنويع أهداف التعلم، والتي يراعى فيها الاختلافات والفروقات العامة بين المرحلة العمرية ككل، وليس الاختلافات والفروقات الفردية بين المتعلمين في الصف الواحد. فقد لاحظت الباحثة أن أهداف الدروس لا يضعها المعلمون بأنفسهم بحسب مستوى فصولهم، بل يتم وضعها في جلسات التحضير الجماعي لمعلمي التخصص نفسه وللمرحلة نفسها

معا، وتكون موحدة لجميع الفصول، ولا يسمح بتغيرها، كما أصبح أغلبها ثابت من الدليل أو الكتاب المدرسي. وتعزو الباحثة السبب في ذلك أنه لا يعطى المعلمون الحرية في تغيير الأهداف، وفقا لما يتناسب والاختلافات والفروقات الموجودة في صفوفهم، في ظل المركزية الشديدة في العديد من الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية. وكذلك عدم قدرة المعلمين ومعرفتهم بكيفية تنويع الأهداف في التعليم المتمايز بما يتناسب مع قدرات واستعدادات المتعلمين.

وأخيرا، تجلى هذا الضعف في مجال التقويم وتنويع أساليبه، سواء كان التقويم قبلياً بهدف تشخيص المتعلمين والتعرف على مستوياتهم وقدراتهم ومدى استعدادهم، والتخطيط وفقا لنتائجه، أم كان تقويماً مستمراً أثناء عملية التدريس بهدف التأكد من حسن سير العملية التعليمية، وبما يتناسب مع قدرات وحاجات واهتمامات المتعلمين، أو تقويم بعدي من أجل قياس مخرجات التعلم. فمن خلال ملاحظات الباحثة لم يكن هناك تقويم قبلي خلال الحصص، واقتصرت أساليب التقويم على التقويم البنائي للأهداف، من خلال الأسئلة الشفهية أو الحل في الكتاب، وعلى الغلق الختامي الذي كان في أغلبه حلاً على الكتاب، أو في قليل من الحصص لعبة الكترونية يقوم بها عدد قليل من الطلبة وليس للجميع. ولم يستخدم أي من المعلمين أي سجل أو دفتر ملاحظات لتدوين الملحوظات بالمتعلمين أثناء العمل. وتعزو الباحثة هذا الضعف لعدم إدراك المعلمين لأهمية عملية التقويم في التعليم المتمايز، بدءا من الأساس الذي يقوم به على التشخيص، والكشف عن الاختلافات والفروقات بين المتعلمين، مرورا بضمان استمرارية التعلم بالاتجاه الصحيح، والمناسب لقدرات المتعلمين واستعداداتهم، وصولا لقياس مخرجات التعلم، بهدف الانتقال للمرحلة التالية بنجاح، إضافة لضعف الدعم المعني والتطوير المقدم للمعلمين في هذا الجانب وبالتعليم المتمايز بشكل عام.

وهذا التناقض بين البيانات الكمية والنوعية حول واقع التطبيق الفعلي للتعليم المتمايز، قد تفسره الباحثة من خلال النظر إلى أن مبادرة وزارة التعليم والتعليم العالي للتنمية المهنية بموضوع التعليم المتمايز بدأت حديثا من خلال عقد الدورات التدريبية. إلا أن هذه المبادرة في مراحلها الأولى، مما جعلت أغلب المعلمين على قدر بسيط من المعرفة النظرية حول موضوع التعليم المتمايز، وما زال هناك الكثير أمامها للقيام به من أجل تمكين المعلمين من تطبيق التعليم المتمايز، وتنفيذه على أرض الواقع، وبصورة فاعلة، ليصبح ممارسة متأصله لدى المعلمين. وهذا ما تؤكده نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع الذي بحث في أسباب تباين درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز. كما وتعتقد الباحثة أن إجابات المعلمين كانت بناء على ما يؤمنون به ويعتقدون أنه يجب القيام به، وليس وفقا لما يتم على أرض الواقع. وما يؤكد ذلك أن نتائج السؤال الأول أكدت أن المعلمين لديهم إيمان قوي بأهمية التعليم المتمايز ورغبة شديدة بتطوير أنفسهم فيه، إلا أن المعوقات التي تواجههم أثناء تطبيقهم تعيق ذلك، أو تحول دون تطبيقهم له، كما ظهر في نتائج السؤال الثالث.

وهذا التباين الكبير الذي أظهرته النتائج في واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز، يتفق مع دراسة كل من Burns (2004) وHobson (2008) اللتان أظهرتا أن المعلمين لم يطبقوه بالدرجة نفسها، وأن هناك تفاوتا بينهم في الاستخدام. كما وتتفق مع نتيجة دراسة Kelly (2004) التي أظهرت أن المعلمون لا يزالون بأغلبيتهم يعلمّون طلبتهم بالطريقة التقليدية مع وجود محاولات قليلة لتطبيق بعض استراتيجيات التعليم المتمايز. وكذلك دراسة Ismjli (2018) التي أظهرت أن تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز لم يكن ضمن المستوى المقبول. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البلطان (2017) والحربي (2017)، اللتان أشارت نتائجهما الى أن المعلمين يطبقون التعليم المتمايز بدرجة متوسطة ومقبولة.

السؤال الثالث: المعوقات التي تواجه معلمي الطفولة المبكرة في تطبيق التعليم المتمايز

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لمحور المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز أو تحول دون تطبيقهم له كان بدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من البلطان (2017) والدوسري (2018) واللتان أشارتا الى درجة إعاقة متوسطة لكل منهما. وقد ظهر توافق كبير بين نتائج تحليل الاستبانة في العبارات التي اعتبرت من المعيقات بدرجة كبيرة وهي العبارات (14)" كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم "، والعبارة (4) "طول محتوى المقررات " والعبارة (15) " كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد"، والعبارة (20) " استخدام التعليم المتمايز يحتاج إلى جهد ووقت للتخطيط والتنفيذ". ورافق ذلك توافق مع نتائج المقابلات التي أكد فيها المعلمون أن من أكثر المعيقات التي تواجههم هي كثرة الأعباء التي يكلفون بها، واكتظاظ الصفوف بالطلبة، وحاجة التعليم المتمايز للكثير من الوقت والجهد في الإعداد والتخطيط. وهنا تجد الباحثة ما يفسر التباين الكبير والضعف في واقع تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز المشار اليه في السؤال الثاني. ان وجود مثل هذه المعوقات أمام المعلمين، مع غياب المعرفة والتدريب العملي لتطبيق التعليم المتمايز، كان السبب في الوصول لهذه النتيجة. ويؤكد ذلك أن أحد المعلمين الذي تمت مقابلته واجراء ملاحظة صفية له، تمكن من تطبيق التعليم المتمايز في حصته بصورة مقبولة، وأشار الى نجاح تجربته مع التعليم المتمايز، وأنه لا يوجد هناك معوقات أمام تطبيق التعليم المتمايز. ان هذا المعلم لديه (9) طلاب في صفه، مما انعكس بصورة واضحة على أداء المعلم وأداء طلابه، ومقدار المساحة التي تتاح لكل واحد من المتعلمين

أثناء الحصة، بالمشاركة وابداء الرأي والتفاعل، إضافة للعبء المصاحب لهذا العدد القليل. فالجهد والوقت الذي يحتاجه المعلم في متابعة انجاز الواجبات، وتصحيح الكتب، والتطبيقات القصيرة، والتنويع في الأنشطة لفصل يحوي (9) طلاب، لا يقارن بآخر يحوي (30) طالبا، كما لن تتاح الفرصة أمام هذا العدد بالمشاركة والاجابة، في ظل كثافة المنهج، وقلة الزمن المخصص للدروس، فسيكون اهتمام المعلمين منصبا على انهاء المنهج، والتركيز على المعلومة، وليس بناء شخصية الطالب، ورفع مهارات التفكير لديه، وتشجيع استثمار قدراته ومواهبه.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة Good (2006) التي أشارت الى أن من أكبر المعوقات في تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز هو الحاجة إلى الوقت الكبير في التخطيط والتجهيز. أما دراسة Tomlinson (1995) فقد أظهرت أن من أهم الصعوبات التي تسبب قلقا لدى المعلمين أثناء تنفيذ التعليم المتمايز هي الصعوبة التي تواجههم عند التحضير للدروس وصعوبة الإدارة الصفية. كما وتتفق دراسة البلطان (2017) إلى حد كبير مع ما أظهرته هذه الدراسة من نتائج من خلال العبارة (15) " استخدام التعليم المتمايز يحتاج إلى جهد ووقت للتخطيط والتنفيذ".

كما أظهرت النتائج أن طول محتوى المقررات والزمن المخصص للدروس غير كاف لاستخدامها ويعتبران من المعوقات بدرجة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة بصورة كبيرة مع دراسة البلطان (2017) التي اعتبرتهما من المعوقات التي تواجه المعلمين اثناء تطبيق التعليم المتمايز. وتتفق كذلك مع دراسة Burns (2004) التي أظهرت أن استخدام المعلمين للتعليم المتمايز واجه صعوبات بسبب عدم قدرتهم على تغطية محتوى المقرر، والحاجة إلى المزيد من الوقت. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة Siam (2016) التي أشارت الى أن من أكبر المعوقات التي تواجه المعلمين اثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز هو الحاجة للوقت والجهد الكبيرين.

كما واتفقت نتائج هذه الدراسة في هذا السؤال مع دراسة Netterville (2002) ودراسة البلطان (2017) اللتان أظهرتا أن أكبر المعوقات هي الوقت إضافة لارتفاع أنصبة المعلمين التدريسية، وهذا ما أظهرته العبارة (14) في هذه الدراسة " كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم" والتي جاءت كأكثر العبارات إعاقة لتطبيق التعليم المتمايز في الدراسة الحالية.

السؤال الرابع: الفروق في درجة تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز تبعا لاختلاف سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة العمرية، والمواد التي يتم تدريسها، والدورات التدريبية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق التعليم المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والدورات التدريبية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البلطان)2017) التي أظهرت وجود فروق بين استجابات المعلمين في درجة تطبيق التعليم المتمايز تبعا لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح المعلمين الذين التحقوا بأكثر من دورة، مقارنة بالمعلمين الذين التحقوا بدروة تدريبية واحدة، أو لم يتلقوا تدريبا أبدا. وهذا قد يشير الى الحاجة للتنبه إذا كانت هذه الدورات التدريبية حول التعليم المتمايز قد اقتصرت على الجانب النظري، والذي يقدم لمجموعة من المعلمين لمرة واحدة وبصورة جامدة، مما يضعف فرصة ترجمتها الى أفعال وممارسات عملية. وهنا تظهر الحاجة الى اتباعها بورشات عملية وتدريب ميداني للمعلمين يتيح لهم ممارسة تطبيقها والتعامل معها والتخطيط والاعداد لها، ليكونوا قادرين على فهم مكونات التعليم المتمايز، وكيفية ربط استراتيجياته ومكوناته معا خلال التخطيط والتنفيذ. وتؤكد دراسة السراي (2015) على الأثر الكبير للبرنامج التدريبي حول كيفية تنفيذ التعليم المتمايز في أداء المعلمين العملي في المدارس، وفي تغيير اتجاهاتهم بشكل ايجابي نحو مهنتهم، وزيادة كفاءتهم

كمعلمين. وهذا ما يفسر عدم الاختلاف بين المعلمين الذين تلقوا التدريب الذين شكلوا نسبة (48.7%) من أفراد العينة، وباقي أفراد العينة ممن لم يتلقوا تدريبا. حيث لم تتعدى عند الأغلبية كونها معلومات نظرية.

وقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز تختلف باختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمون الأكثر خبرة مقارنة بالمعلمين حديثي التخرج، أو أصحاب الخبرة القليلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Affholder (2003) التي أكدت أن التعليم المتمايز كان مطبقا عند المعلمون الأكثر خبرة وخاصة مقارنة بحديثي الالتحاق بمهنة التعليم. وتتفق كذلك مع دراسة Hobson (2008) التي أشارت إلى أن متغير سنوات الخبرة له تأثير كبير على تكرار استخدام المعلمين للتعليم المتمايز. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة Tomlinson (1995) التي أظهرت أن سنوات الخبرة وأعمار المعلمين ليس لها تأثير على تطبيقهم واستخدامهم للتعليم المتمايز. كذلك دراسة صيام (2016) والبلطان (2017) والحربي (2017) الذي أظهرت نتائج دراساتهم عدم وجود فروق في درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز تبعا لمتغير سنوات الخبرة. وتعزو الباحثة وجود الفروق الى أن المعلمين أصحاب الخبرة الأكبر هم أكثر دراية بالإدارة الصفية والتعامل مع المتعلمين وإدارة وقت الحصة من غيرهم. إلا أن الباحثة ترى أنه لو تم تدريب المعلمين بصورة أكبر على كيفية تطبيقهم للتعليم المتمايز، وكان هناك تطوير مهني مستمر ومتجدد لهم، وتم تقديم الدعم للمعلمين في الصفوف، ربما لن يكون هناك فروق بين درجة تطبيق المعلمون للتعليم المتمايز تبعا لسنوات الخبرة، أو قد يكون الأقل خبرة أو حديثي التخرج أكثر تطبيقا له من أصحاب الخبرة الكبيرة، لأنهم قادرون على تبني ممارسات تعليمية حديثة دون مقاومة لما اعتادوا عليه لسنوات، كما أن لديهم دافعية أكبر وربما اطلاع أكبر على الاستراتيجيات والأساليب التعليمية الحديثة.

كما أظهرت النتائج أن درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز تختلف تبعا لمتغير المرحلة العمرية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البلطان (2017) التي أظهرت أنه ليس هناك أثر لاختلاف المرحلة الدراسية على درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز. وترى الباحثة أن السبب لهذا الفرق في درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز لصالح الصف الثاني هو اعتماد بعض استراتيجيات التعليم المتمايز على اتقان الطلبة للقراءة والكتابة واعتمادهم على أنفسهم، وطلبة الصف الثاني أكثر قدرة على القراءة والكتابة وفهم التعليمات وتنفيذها من طلاب الصف الأول. إذ يحتاج طلبة الصف الأول على الأغلب لمزيد من الوقت في القراءة والكتابة، ولوجود الدعم من المعلمة في فهم المقروء والتوجيه في كيفية تنفيذ التعليمات، آخذين في الاعتبار أن الزمن المخصص للحصص الدراسية، وطول محتوى المقررات هما من المعوقات التي تحول دون تطبيق التعليم المتمايز كما أظهرتها نتائج السؤال الثالث.

وأخيرا فيما يتعلق بمتغير المادة التي يتم تدريسها، فلقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز تختلف تبعا لهذا المتغير بين معلمي المسار الأدبي ومعلمي اللغة الإنجليزية. وتعزو الباحثة السبب في هذا الاختلاف الى قلة الوقت المخصص لمادة اللغة الانجليزية للصف الواحد والذي بلغ عدد حصصها (5) أسبوعيا، آخذين في الاعتبار زخم المنهج والذي لا يتناسب مع عدد الحصص؛ وهذا ما أشار اليه المعلمون أثناء المقابلات الشخصية، مقارنة مع عدد الحصص المسار الأدبي التي بلغ عددها (13) حصة للصف الواحد مقسمة بين اللغة العربية(9 حصص للصف الثاني– 10 حصص للصف الأول) و التربية الاسلامية (3) حصص، مما يتيح لهم المجال لتنفيذ الاستراتيجيات بعيدا عن الضغط الكبير الناتج عن انهاء المنهج بحسب الخطة الفصلية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من البلطان (2017) والحربي (2017) اللتان أشارتا لعدم وجود فروق مهمة بين درجة تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز تبعا لمتغير التخصص.

وبناء على ما تقدم، يمكن القول إن الدراسة قد رصدت التباين الكبير في تصورات معلمي الطفولة المبكرة حول إمكانية تطبيقهم التعليم المتمايز في فصولهم الدراسية، وكذلك في الواقع، على الرغم من ضعف التطبيق. ولكن أشارت الدراسة الى موقف المعلمين والمعلمات الايجابي تجاه التعليم المتمايز، وايمانهم بأهميته في رفع تحصيل الطلاب، وتحقيق الأهداف التعليمية. وكذلك أظهرت النتائج الاتفاق الكبير بين المعلمين والمعلمات بخصوص المعوقات التي تواجههم أثناء محاولاتهم تطبيق التعليم المتمايز، وكان أبرزها كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم، وطول محتوى المقررات مقارنة بالزمن المخصص للدروس، وكثرة أعداد الطلبة في الفصل الدراسي الواحد. وأخيراً، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق التعليم المتمايز تبعا للدورات التدريبية، والمؤهل العلمي، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغيرات سنوات الخبرة، المرحلة العمرية، والمادة التي يتم تدريسها.

الخاتمة

تشكل الاختلافات بين المتعلمين تحديا كبيرا أمام القائمين على العملية التعليمية، لأن من أبرز مهام التربية، توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين، من أجل ضمان نمو أفضل لهم، وتلبية لاحتياجاتهم، ورفع كفاءة وجودة النظام التعليمي، بالإضافة لإعداد مخرجات تعليمية بشريه، لديها القدرة على التكيف مع التطورات والتغيرات العالمية. ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تبني فلسفة تعليمية كالتعليم المتمايز، الذي يضع المتعلم مركز العملية التعليمية، ويجعله أساس عملية التخطيط والاعداد والتنفيذ، فيلبي احتياجاتهم، ويراعي اهتماماتهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم المختلفة. فالتعليم الذي يبتعد عن هذه الفلسفة، ولا يأخذ بعين الاعتبار ما لدى المتعلمين من اختلافات في الحاجات والقدرات والاستعدادات، لا يمكن له أن يحقق أهدافه، لأن معرفة المعلمين بحاجات المتعلمين وخصائصهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة، تجعلهم أكثر قدرة وفعالية في التواصل مع المتعلمين، وأكثر قدرة على تحقيق أهدافهم، وبناء عليه تتشكل لدى المتعلمين اتجاهات ايجابية نحو التعلم ونحو معلميهم (الشافعي، 2009). إن المعلم يمتلك قوة جبارة قادرة على احداث التغير في حياة الأفراد؛ فليجعلها تغييراً نحو الأفضل لا للأسوأ.

هذه المسؤولية التي تقع على عاتق المعلمين تتطلب منهم إعادة التفكير بجدية في أدوارهم المهنية، والتدريب ليصبحوا خبراء في تشخيص واستشعار حاجات وخصائص متعلميهم، ويكونوا شركاء في التعلم مع المتعلمين بدلا من موزعين للمعرفة. فيبدأ المعلمون بإنشاء فصول دراسية متباينة، تختلف باختلاف المتعلمين أنفسهم، وتتنوع أساليبها بتنوع طرق وأنماط تعلم المتعلمين، كي يصلوا بهم جميعا نحو تحقيق الأهداف وبناء شخصيات متميزة بتميزها واختلافها (Tomlinson,2000).

ولقد جاءت هذه الدراسة مستهدفة التعليم المتمايز من حيث الواقع والمأمول، فاحصة للتحديات والمتغيرات، وكاشفة عن تصورات المعلمين والمعلمات. فأظهرت نتائجها تبايناً كبيراً في تصورات المعلمين نحو إمكانية تطبيقهم للتعليم المتمايز في فصولهم الدراسية بسبب الكثير من التحديات والمعوقات، وكشفت تبايناً في مدى إدراك المعلمين لماهية التعليم المتمايز، وكشفت كذلك التباين الكبير في واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز. وعلى الرغم من المعوقات الكبيرة التي تواجه المعلمين أثناء تطبيقهم للتعليم المتمايز، إلا أنه يبقى مسعى يستحق العناء، ويتطلب تكاتف الجهود من قبل جميع القائمين على العملية التعليمية، وتقديم الدعم الفني والمهني والاداري للمعلمين، لتمكينهم من النجاح في تطبيقه بكفاءة عالية.

وأخيرا، على المعلمين أن يتذكروا جيدا بأن لديهم جميعا الفرصة للتغيير وتطوير أنفسهم وأساليب تعليمهم، كي يغدوا قوةً قادرةً على احداث التغيير المنشود من خلال خلق جيل معدا اعداداً جيداً لمستقبل شعاره التميز.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بضرورة تدريس منهج التعليم المتمايز في كليات التربية، على أن تتضمن المقررات ساعات للتدريب العملي. كذلك توصي الدراسة بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على التعليم المتمايز داخل الصفوف، واعتبارها فترة استثنائية لا تؤثر في تقييم المعلم، مع تقديم حوافز تشجيعية. وأيضا توصي الدراسة بتقديم دورات تدريبية متخصصة بالتعليم المتمايز للمشرفين والإداريين في المدارس جنبا إلى جنب مع المعلمين، ليكونوا قادرين على تقديم الدعم اللازم للمعلمين بشتى الطرق وأفضلها. كما توصي الباحثة بأهمية تصميم أنشطة متنوعة ومتدرجة وجاهزة، وتوفير مصادر تعلم مساندة ومتنوعة

للمعلمين المرئية والمسموعة والمحسوسة، لتوفير الجهد والوقت على المعلمين في الإعداد والتجهيز، وتخصيص الوقت لها في الخطط اليومية وفي أدلة المعلمين، بحيث يستطيع المعلمون توجيهها واستخدامها تبعا لقدرات المتعلمين وحاجاتهم. وتوصي الباحثة كذلك بتوفير نماذج لخطط دروس معدة مسبقا وفقا لمبادئ التعليم المتمايز وأسسه، لتكون مرجعا للمعلمين أثناء التخطيط والإعداد للدروس. كذلك لابد من العمل على بناء مقاييس تستند إلى التعليم المتمايز في تقييم أداء المعلمين وتشخيصها، بهدف بناء برامج التطوير المهني وبما يتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم. وأخيراً، توصي الدراسة بضرورة تكثيف البحوث والدراسات المتعلقة بالتعليم المتمايز من حيث التخطيط، والتطبيق، وإجراء دراسات وصفية تستهدف الكشف عن مدى تضمين المناهج لأسس ومبادئ التعليم المتمايز، وإجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن أفضل الاستراتيجيات التدريسية للمراحل الدراسية المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

أبانمي, ف. (2018). أثر إستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الإتجاهات نحو مقرر التفسير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية, 13*, 93-124.

أبو علام, ر. (2013). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط* (الطبعة الأولى). عمان – الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

آل رشود, ج., & نوفل, م. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي في مادة العلوم ومفهوم الذات والتفكير المتوازي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *دراسات-العلوم التربوية, (44)*, 249-270.

الأمانة العامة للتخطيط التنموي. (2008). رؤية قطر الوطنية 2030. قطر

البلطان, إ. (2017). واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز وعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة شقراء, 7*, 61-102.

الجرجاوي, ز. (2010). القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان (الطبعة الثانية). غزة: مطبعة أبناء الجراح.

الجهوية, م. (2009). المعجم التربوي (الطبعة الأولى). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

الجوهري, إ. (1990). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (الطبعة الرابعة).بيروت: دار العلم للملايين.

الحربي, خ. (2017). واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليه اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس, 88*, 219-242.

الحليسي, م., الشريف, ف. (2012). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (رسالة ماجستير ، غير منشورة). جامعة أم القرى السعودية

الخالدي, ا. م. (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب, أ., الناقة, ص. (2017). أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفااهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طلاب الصف الخامس الساسي (رسالة ماجستير). الجامعة الاسلامية, غزة.

الراعي, أ. (2014). فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع (رسالة ماجستير). الجامعة الاسلامية, غزة.

الزبيدي, ص., مجيد, ز التعليم. (2015). اثر استراتيجية المتمايز في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية عند طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلةالبحوث التربوية والنفسية, 46*.

السراي, م., فارس, إ. (2015). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة المطبقين و أثره في تحصيلهم بمادة التربية العملية و اتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات, 7*(18), 102-135.

الشربيني, د. (2018). استخدام التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والدافعية الذاتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي متباييني التحصيل في مادة الجغرافيا , *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية 92*, 284-243.

الشقيرات, م. (2009). استراتيجيات التدريسو التقويم: مقالات في تطوير التعليم. عمان – الردن: دار الفرقان.

الصاعدي, أ. (2018). دور استراتيجية التثليث (Triangulation) في تجويد الأبحاث العلمية في مجال تكنولوجيا التعليم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة, 9*(7), 68–78.

الطويرقي, ح. (2009). أثر استراتيجية التدريس المتباين على تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالثانويات المطورة عند دراستهن للمعادلات الرياضية. (رسالة ماجستير). جامعة الملك عبد العزيز جدة.

العريني, ح. (2017). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية 4(10), 1169 – 1218.

الغامدي, م. (2018). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل المعرفي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات, 2*(21), 96–134.

المالكي, م. (2014). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء إستراتيجية التعليم المتمايز. *مجلة التربية, 159*(3), 655 - 621.

المختار, أ. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (الطبعة الثانية). عالم الكتب.

المغربي, س. (2016). تفعيل دور التكنولوجيا في التعليم المتمايز. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث, 15*(2).

المهداوي, ف. (2014). أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية.

بيومي, ي., الجندي, ح. (2018). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز القائمة على الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل الدراسى والاحتفاظ بالتعلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات, 11*(21), 135-212.

حسنين, أ. (2016). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل ومهارات الإبداع والتفكير الناقد والتواصل لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس, 69*, 159-208.

حسين, م. (2009). استراتيجيات جديدة للتعليم. العين: دار الكتاب الجامعي.

عبد البر, ع. ا. (2018). فاعلية التعليم المتمايز فى تنمية التحصيل الفورى والمرجأ ومهارات حل المسألة الرياضية لدى التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات, 12*(21), 6-55.

عبد القادر, م. (2019). أثر استخدام مدخل التعليم المتمايز في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لبعض التراكيب اللغوية وتنمية مهارات الأداء اللغوي لديهم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية, 13*(2). 367-337.

عبيدات, ذ., & أبو السميد, س. (2007). *استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين* (الطبعة الأولى): دار الفكر.

عطية, م. (2009). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس* (الطبعة الأولى): دار المناهج للنشر والتوزيع.

قمرة, ل. (2018). أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لمقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *دراسات- العلوم التربوية 1*(45), 156-139.

كتفي, ي. (2015). تربية الطفل في مرحلة التعليم التحضيري: تحليل مضمون المنهاج الدراسي. (الدكتوراه). جامعة محمد لمين دباغين– سطيف2, الجزائر.

كوجك, ك. (2008). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي* (الطبعة الأولى). بيروت – لبنان: مكتب اليونسكو الاقليمي.

لازار, م. (2013). التعليم في قطر: الواقع والآفاق. قطر

محمد, ك. (2017). وحدة مقترحة في العلوم قائمة على التعليم المتمايز لإكساب المفاهيم العلمية والحس العلمي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية, 20*(1), 1-49.

نصر, م. (2014). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. (رسالة ماجستير). الجامعة الاسلامية, غزة.

وزارة التعليم والتعليم العالي (2011).الاطار العام للمنهج التعليمي الوطني لدولة قطر.

الاسترجاع من الرابط:http://www.edu.gov.qa .

وزارة التعليم والتعليم العالي (2018). مُلخص تقرير التعليم في مدارس دولة قطر – 2018

.2017.الاسترجاع من الرابط:http://www.edu.gov.qa .

المراجع باللغة الانجليزية:

Afholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms.* (published thesis EdD,). University of Kansas, Kansas .

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 .

Alavinia, P., & Farhady, S. (2012). Using differentiated instruction to teach vocabulary in mixed ability classes with a focus on multiple intelligences and learning styles .*International Journal of Applied Science and Technology, 2*(4), 72-82 .

Aldossari, A. (2018). The challenges of using the differentiated instruction strategy: a case study in the general education stages in saudi arabia. *International Education Studies, 1* .83-74 ,(4)1 doi:10.5539/ies.v11n4p74

Blaz, D. (2006). *Differentiated instruction a guide for foreign language teachers.* New York: Eye on Education, Inc .

Burns, J. (2004). *An analysis of the implementation of differentiated instruction in a middle school and the effects of implementaion on curriculum content and student achievement.*. (Doctor thesis). Seton Hall University, United States .

Chalupa, E. (2004). *The effects of differentiated instructions on fifth grade gifted and talented students.* (Master's Degree). University of Graceland, Graceland .

Christian, M. (2005). *The implementation of differentiated instruction in three elementary schools: a case study.* (Doctor thesis). Wilmington College, Wilmington .

Gall, M. D., Borg, W. R & ,.Gall, J. P. (1996). *Educational research: an introduction* (6th Ed.): Longman Publishing.

Gardener, H. (1989). Multiple intelligences go to school:educational implications of the theory of multiple intelligence. *Educational Researcher, 18*(8), 4-10 .

Good ,M. (2006). *Differentiated instruction: principles and techniques for the elementary grades.* (Master thesis). University of California, California .

Harman, P. (2014). *Experiences and challenges of middle and high school teachers who implement differentiated instruction.* (Doctor thesis). Walden University, Walden .

Hobson, M. (2008). *An analysis of differentiation strategies used by middle school teachers in hetergeneously grouped classrooms.*(Master thesis). University of North Carolina Wilmington, Carolina .

Ismajli, H. I.-M., I. (2018). Differentiated instruction: understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction, 11*(3), 207-218. doi:10.12973/iji.2018.11315a

Janesick, V. (2000). The Choreography of qualitative research design: minuets, improvisations, and crystallization. *the handbook of qualitative research*, 379-400 .

Joseph, S. T., M. Simonette,G. Ramsook,L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: successes and challenges. *International Journal of Higher Education, 2*(3), 28-40.

Kelly, T. (2004). *A study of the teaching and learning of mathematics through multiple intelligences and differentiated instruction with*

selected third grade teachers. (Doctor of philosophy thesis). Union Institute and University Cincinnati .

Koeze, A. (2007). *Differentiated instruction: the effect on student achievement in an elementary school.* (Doctoral Dissertations). Eastern Michigan University, Michigan

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach* (2nd ed.): Thousand Oaks, CA: Sage.

Netterville, C. (2002). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction as perceived by teachers in elementary schools In bryan Isd, texas.* (Doctor thesis). Texas A&M University, Texas .

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 .

Paegelow, R. (2008). Back tranlation revisited: differences that matter and thoes that do not). *The ATA Chronicle 4* .

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 .

Siam, K. A.-N., M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies, 9*(12).

Simundic, A. (2013). Bias in research .*Biochemia Medica, 23*(1), 12-15 .

Smith, J. (2011). *Differentiated instruction: exploring implementation at the middle level.* (Doctor of Philosophy thesis). University of Colorado, Colorado .

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview.* Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

TIMSS & PIRLS International Study Center.(2015).About TIMSS 2015. Retrieved from: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/download-center/.

TIMSS & PIRLS International Study Center.(2015).PIRLS 2011 International Results in Reading. Retrieved from: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/about-pirls-2016/

Tippett, C., & Tobin, R. (2014).Possibilities and potential barriers: learning to plan for differentiated instruction in elementary science.

International Journal of Science and Mathematics Education, 12, 423-443 .

Tobin, R. T., C. (2013). *Possibilities and potential barriers: learning to plan for differentiated instruction in elementary science. International Journal of Science and Mathematics Education, 12*, 423-443 .

Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate Instruction in Middle School: One School's Journey. *Gifted Child Quarterly*, *39*(2), 77-87 .

Tomlinson, C. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades.*: ERIC Digest.

UNESCO, L'éducation pour tous, Rapport régional 2012 pour les Etats arabes suite à la réunion mondiale sur l'éducation pour tous, Paris, France 21-23 novembre 2012.

Wipple, K. (2012). *Differentiated instruction: a survey study of teacher understanding and implementation in a southeast massachusetts school district.* (Doctor thesis). Northeastern University, Boston

مراجع شبكة الانترنت:

Unicef. (2009). Early childhood retrieved from
https://www.unicef.org/arabic/earlychildhood/24284_25765.html

الملاحق

ملحق رقم (أ): الاستبانة

استبانة معلمي الطفولة المبكرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

المعلمون/ المعلمات الأفاضل تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: الاستجابة على استبيان خاص برسالة ماجستير في جامعة قطر

أنت مدعو للمشاركة في الدراسة المسحية بعنوان " **واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في دولة قطر**" والتي تجريها الباحثة وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج الدراسية والتدريس والتقييم من كلية التربية في جامعة قطر.

تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر، وكذلك المعوقات التي تحول دون تطبيقه بشكل فعال من وجهة نظر المدرسين.

". حيث حصلت هذه الدراسة على الموافقة من قبل وزارة التعليم والتعليم العالي، وكذلك تمت الموافقة على الجوانب الأخلاقية من قبل لجنة الأخلاقيات بجامعة قطر (تم إرفاق الأدلة) برقم اعتماد(QU-IRB1194-EA/19).

ملاحظة: الفئة المستهدفة لهذا الاستبيان هي معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مدارس قطر الابتدائية الحكومية (بنين وبنات) في التخصصات (المسار العلمي , المسار الأدبي , اللغة الانجليزية)

سيطلب من المشاركين الرد عل مجموعة من الأسئلة ذات الاختيار من متعدد وقد يستغرق ذلك ما يقارب الـ 15 دقيقة وننوه أنه لا توجد أي مخاطر أوتكلفة تنطوي على المشاركة في هذا الاستبيان كما أن مشاركتك في هذا الاستطلاع طوعية، إلا أن البيانات التي سيتم جمعها ستكون محورية وهامة لانجاح هذه الدراسة ، قد ترفض المشاركة في البحث أو الخروج من الدراسة الاستقصائية في أي وقت دون عقوبة ولن تستخدم البيانات التي سيتم جمعها إلا لأغراض البحث العلمي الموضحة أعلاه علما بأن كل ما يرد في اجابتك سيكون موضوع احترام وسوف يعامل بسرية تامة وعليه سيتم إرسال إجابات الاستطلاع الخاصة بك إلى رابط في MICROSOFT FOARMS حيث سيتم تخزين البيانات في شكل إلكتروني محمي بكلمة مرور. لن يتم جمع معلومات تعريفية مثل اسمك أو عنوان بريدك الإلكتروني . وسوف تبقى ردودكم مجهولة. لن يتمكن أحد من التعرف عليك أو على إجاباتك، ولن يعرف أحد ما إذا كنت قد شاركت في الدراسة أم لا. كما سيتم الاحتفاظ بالبيانات في مكان آمن محمي بكلمة مرور في جهاز كمبيوتر محمي بكلمة مرور لا يستطيع الوصول إليها إلا من قبل الباحث فقط لمدة 5 سنوات قبل اتلافها .

إذا كان لديك أسئلة في أي وقت حول الدراسة أو الإجراءات ، يمكنك الاتصال بالباحث و عبر البريد الإلكتروني على (ma1513861@student.qu.edu.qa)

إذا كان لديك أي سؤال يتعلق بالامتثال الأخلاقي للدراسة ، فيمكنك الاتصال بهم على.QU-IRB@qu.edu.qa

يرجى اختيار اختيارك أدناه

- لقد قرأت المعلومات المذكورة أعلاه
- أنت توافق طوعاً على المشاركة
- عمرك 18 سنة أو أكثر

☐اوافق ☐لا أوافق

عزيزي المعلم

أجب على الأسئلة التالية حسب معلوماتك: الجزء الأول (1): البيانات الأساسية:

1. الجنس ☐ ذكر ☐أنثى
2. ما نوع المدرسة التي تدرس بها حاليا؟ ☐ بنين ☐بنات
3. المنطقة الجغرافية التي تتبع اليها المدرسة ؟

☐الدوحة ☐الريان ☐الوكرة ☐أم صلال ☐الظعاين ☐الخوروالذخيرة ☐الشيحانية ☐الشمال

4. ما الصف الذي تدرسه حاليا؟ ☐ الأول ☐ الثاني
5. ما المادة التي تدرسها ؟ ☐ المسار العلمي ☐ المسار الأدبي ☐ اللغة الإنجليزية
6. كم عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم؟

☐ أقل من سنة ☐1- 5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16سنة وأكثر

7. ما اقصى درجة علمية حصلت عليها؟

☐ البكالريوس ☐ الماجستير ☐ الدكتوارة ☐ أخرى

8. هل تلقيت تدريبا حول التعليم المتمايز ؟

☐ نعم ☐ لا

الجزء الثاني (2):

هذا الجزء من الاستبيان يختص بتصوراتكم نحو التعليم المتمايز **الرجاء اختيار درجة موافقتك أو عدم موافقتك على العبارات الآتية**

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لست متأكدا	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	5	4	3	2	1
1. أدرك المقصود بالتعليم المتمايز					
2. أعلم كيفية ممايزة التعليم خلال الدروس					
3. أمارس التعليم المتمايز في جميع دروسي					
4. أمارس التعليم المتمايز في بعض الدروس					
5. لا علم لدي في كيفية ممايزة التعليم في دروسي					
6. أنا مطلع على التعليم المتمايز.					

الجزء الثالث (3):

هذا الجزء من الاستبيان يختص بدرجة تطبيق التعليم المتمايز في التعليم ، الرجاء حدد درجة تطبيقك للعبارات التالية من خلال اختيار رقما من 4 (كبيرة) إلى 1 (معدومة):

العبارة	يطبق بدرجة			
	كبيرة 4	متوسطة 3	قليلة 2	معدومة 1
1. أجري تقويم قبلي للتعرف على استعدادات الطلاب وقدراتهم واحتياجاتهم المختلفة وميولهم وأنماط تعلمهم قبل الشروع في التدريس				
2. أعطي الطلاب فكرة عن التعليم المتمايز (المتنوع)مما يشعرهم بأنهم مشاركون في التعلم .				
3. أصنف الطلاب إلى مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي و وفق ما بين كل مجموعة من خصائص مشتركة				
4. أراعي في عملية التعليم داخل الفصل الاختلافات الكثيرة بين الطلاب في قدراتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم				
5. أستخدم الاستقصاء المقصود (أسئلة استقصائية)لمعرفة الفكار المتعددة لدى الطلاب .				
6. أخطط للدروس جاعلا الفروق (التمايز) بين الطلاب أساسا للتخطيط.				
7. أضع أهدافا تعليمية للدرس تنفذ من خلال مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات .				
8. أنوع في أهداف الدرس وفق مستويات المتعلمين (فردية، على مستوى المجموعة، على مستوى الصف).				

9. أحرص على تنويع بيئة التعلم (فصل، مختبر، مكتبة، ....) تبعا لطريقة التدريس المستخدمة وبما يحقق فاعلية التعلم				
10.أسعى إلى تعليم جميع الطلبة من خلال أساليب وطرق تعليمية مختلفة تتنوع طبقا لما بينهم من تمايز واختلاف.				
11.أستعين ببعض الاستراتيجيات المناسبة لتنويع التدريس مثل (المجموعات المرنة، التعليم التعاوني، الذكاءات المتعددة، حل المشكلات، والأنشطة المتدرجة، ...).				
12.أتيح الفرصة للطلاب للمشاركة في عمليات التخطيط واختيار الأنشطة والمهام.				
13.أعمل على خلق جو من الحيوية والنشاط والاستمتاع داخل الفصل الدراسي				
14.أستخدم مداخل مختلفة للدرس تختلف باختلاف أنماط واهتمامات الطلاب في الفصل الدراسي.				
15.أكلف كل مجموعة من الطلاب بأنشطة تلائم قدراتهم واهتماماتهم (مشروع، أنشطة يدوية، حل مشكلة، عصف ذهني،...).				
16.أمايز محتوى الدرس بتقديمه بأشكال ومستويات متنوعة مثل تقديمه على هيئة أشكال رسومية، صوتيات، برامج حاسوبية، أو غيرها .				
17.أتبادل الأفكار مع طلابي وأجعلهم مشاركين في مناقشة الموضوع المطروح				
18.أستخدم ملفات للأعمال التي يقوم بها كل طالب في الصف				
19.أخصص دفترا لتدوين الملحوظات الخاصة بكل طالب أثناء العمل في الفصل				
20.أستخدم أنواعا مختلفة من التكنولوجيا التعليمية (سمعية، بصرية، رقمية،..)وفقا لأهداف الدرس وأنماط تعلم الطلاب.				
21.أجَزِئ زمن الحصة بشكل مرن ينظم العمل داخل الفصل				
22.أنوع في مصادر التعلم بحيث يتمتع الطالب باختيار ما يناسب استعداداته وقدراته.				
23.أتأكد من فهم الطلاب للموضوع ولا أركِّز على حفظه				
24.أساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية عملية مما يؤكد استيعابهم.				
25.أعمل على زرع ثقة الطالب بنفسه وأسمح له بالتعبير عن رأيه ومناقشة ما يطرحه المعلم				
26.أقدِّم الشروح والأمثلة للطلاب (العاديين) الذين يحتاجونها حسب درجة معلوماتهم عن الموضوع				
27.أضغط محتوى الدرس أحيانا للطلاب (المتميزون)مكتفيا بما هو جديد وأتيح لهم استكمال الموضوع ذاتيا.				
28.أستخدم خيارات متعددة للواجبات بين الطلاب وفق قدراتهم. (عكس التقليدي واجب لكل الطالب)				
29.أفيد من خبرات زملائي المعلمين وانطباعاتهم عن الطلاب.				

30.أسمح للطلاب بسرعات تعلم مختلفة تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم.				
31.أجري عملية تقويم لنواتج التعلم من أجل قياس المخرجات.				
32.أجعل من التقويم عملية مستمرة (قبل، أثناء، بعد)التدريس.				
33.أنوع في أساليب التقويم (فردي، جماعي، تقييم من المعلم، تقييم ذاتي، تقييم من الزملاء، ....) مراعيا التمايز والاختلاف بين الطلاب				
34.أراعي في تقويم المخرجات التمايز في صعوبتها بين مستويات الطلاب .				
35.أنوع في أدوات التقويم (اختبارات، ملاحظ، تجارب عملية، مشروعات، ملفات إنجاز،.....)				

<u>الجزء الرابع (4):</u> المعوقات التي تواجهك أثناء تطبيق التعليم المتمايز أو تحول دون تطبيقه ,
الرجاء تحديد الدرجة التي تعيق بها هذه المعويقات في العبارات التالية تطبيق التعليم المتمايز باختيار رقما من 4 (كبيرة) إلى 1 (معدومة):

العبارة	يعيق بدرجة			
	كبيرة 4	متوسطة 3	قليلة 2	معدومة 1
1. ضعف معرفة المعلم بماهية التعليم المتمايز وأهدافه وآلياته				
2. عدم توفر البيئة الصفية المناسبة لاستخدام التعليم المتمايز				
3. صغر مساحة الفصول الدراسية				
4. كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد				
5. عدم رغبة المعلم باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعلم				
6. تعوّد المعلم على استخدام طرق التعليم التقليدية				
7. عدم قناعة المعلم بأهمية التعليم المتمايز في تعليم مختلف المباحث				
8. عدم توفر التجهيزات المدرسية الحديثة				
9. طول محتوى المقررات				
10. عدم ملائمة محتوى المقرر لاستخدام مثل هذه الاساليب				
11. لا توجد حوافز لمن يستخدم هذه الأساليب والاستراتيجيات من المعلمين				

12. ضعف تشجيع مدير المدرسة والمشرف التربوي للمعلم لاستخدام التعليم المتمايز				
13. ضعف التدريب المقدم للمعلمين أثناء الخدمة في مجال استراتيجيات التعلم الحديثة				
14. كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم				
15. استخدام التعليم المتمايز يحتاج إلى جهد و وقت للتخطيط والتنفيذ				
16. ضعف مهارة إدارة الصف لدى المعلم				
17. تفاعل الطلاب غير كاف مع ما يتطلبه استخدام التعليم المتمايز من أساليب وأنشطة				
18. اعتقاد المعلم أن استخدام التعليم المتمايز يفقده السيطرة على النظام والهدوء داخل الفصل				
19. ضعف إعداد المعلم قبل الخدمة في مجال الاستراتيجيات الحديثة في التعليم				
20. الزمن المخصص للدروس غير كاف لاستخدامها				
21. صعوبة تقويم الطلاب عند استخدام التعليم المتمايز				

ملحق رقم (ب) : ورقه تسجيل الملاحظات الوصفية

نموذج الملاحظة

ورقه تسجيل الملاحظات الوصفية
ملاحظات وصفيه

عنوان المشروع **تاريخ الملاحظة :**

اسم الحدث \ النشاط **اسم الملاحظ :**

اسم المسجل: **الوقت الذي يبدا فيه الملاحظة:**

وقت انتهاء الملاحظة : المرحلة \ العنوان :

المجال	الظواهر الفعلية الملحوظة

ملحق رقم (ج) : ورقة تحليل المجال لSpradley

ورقة عمل تحليل المجال

- العلاقة الدلالية: _____
- النموذج: _____

المجال الرئيسي	العلاقة الدلالية	العبارات المضمنة
----------	----------	---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ----------

- العلاقة الدلالية: _____
- النموذج:

المجال الرئيسي	العلاقة الدلالية	العبارات المضمنة
----------	----------	---------- ---------- ---------- ---------- ---------- ----------

ملحق رقم (د): نموذج موافقة افراد العينةلاجراء المقابلات الشخصية

الموافقة لأجراء مقابلة شخصية

عنوان البحث:

واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في دولة قطر

نبذة عن الدراسة:

نظرا لما تم الإشارة اليه في تقارير التعليم العام لوزارة التعليم والتعليم العالي والتي أظهرت انخفاض المستوى العام لآداء الطلبة في التقييمات العالمية لاختبارات ال TIMSSو PIRLS و PIZA، وكذلك انخفاض مستوى التحصيل في الاختبارات الوطنية حيث أشار العديد من الخبراء والتربويين إلى أن هذا الانخفاض في التحصيل نتيجة الى قلة دافعية المتعلمين للتعلم وضعف قدرتهم على مواجهة المشكلات الحياتية التي تحتاج الى مهارات التفكير, فكان لابد من تنمية عقول الطلاب واكساب هذه العقول القدرة على التفكير والنقد والابداع، بالطريقة التي تناسب الاختلافات بينهم وما يتميزون به من تنوع في استعداداتهم وقدراتهم واحتياجاتهم وميولهم وأنماط تعلمهم(البلطان ,2017).ونتيجة لذلك بدأت وزارة التعليم والتعليم العالي في قطر توجهات حديثة تدعو نحو استخدام التعليم المتمايز لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية والتعليمية و رفع التحصيل وتنمية التفكير، والدافعية، وتحقيق تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين فكان لابد من الوقوف على واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة (بشكل خاص لأهمية هذه المرحلة) للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر، وكذلك المعيقات التي تحول دون تطبيقه بشكل فعال من وجهة نظر المدرسين.

الاعتماد:

اعتُمدت هذه الدراسة من قبل مكتب المراجعة المؤسسية في جامعة قطر، ورقم اعتماد QU-IRB1194-EA/19

الموافقة:

سوف يتم تسجيل المقابلة صوتيًا وسوف يتم التخلص من هذه التسجيلات في نهاية المشروع:

☐ نعم ☐ لا

1- **تم دعوتك للمشاركة في هذه الدراسة للبحث حول واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في دولة قطر**

2-في حال موافقتك على المشاركة في هذه الدراسة، سوف أقوم بإجراء مقابلة معك، وسوف أقوم بتسجيل المقابلة صوتيًا والتي سوف تستغرق حوالي 15 – 20 دقيقة في المكان والوقت الأكثر مناسبة لك.

1-أرجو العلم بانه لن يتم نشر أي معلومات خاصة بك في أي وثيقة من وثائق البحث، وسوف يتم استخدام الرموز للدلالة على معلوماتك الخاصة . وفي حال تقديم البحث للنشر فإنني أتعهد بعدم ذكر أي معلومات خاصة بك كالاسم أو اسم المدرسة التي تعملين بها. وجميع المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. كما أن جميع البيانات سيتم الاحتفاظ بالبيانات في مكان آمن محمي بكلمة مرور في جهاز كمبيوتر محمي بكلمة مرور لا يستطيع الوصول إليها إلا من قبل الباحث فقط لمدة 5 سنوات قبل اتلافها ..

2-مشاركتك في هذا البحث اختياريّة. ولن تكون هناك أي مكافئة أو خسارة من عدم المشاركة ، ولديك الحرية الكاملة في اختيار عدم المشاركة أو التوقف عن المشاركة في أي وقت ما دون أن يترتب على ذلك أي مسؤولية من طرفك.

3-في حال قمت بالتوقيع على بلاغ الموافقة هذا، سوف تحصل على نسخة منه موقعه من قِبَل الباحث ومدوّن فيها التاريخ.

4-لديك الحق بالاطلاع على نتائج هذه الدراسة عند الانتهاء منها وذلك من خلال التواصل مع الباحثان من خلال البريد الالكتروني المرفق.

توقيع المشارك: _____ التاريخ _____

توقيع الباحث: _____ التاريخ _____

لأي معلومات إضافية أرجو التواصل على:

- الاسم:منار عدنان حسن العزايزة

البريد الإلكتروني: ma1513861@student.qu.edu.qa

تلفون : 33534398

العنوان : الغرافة

- المشرف على الرسالة: الدكتور يوسف محمد خالد الشبول

البريد الإلكتروني: yashaboul@qu.edu.qa

- تلفون : 44035145

- جامعة قطر - كلية التربية - مكتب 141

إذا كان لديك أي سؤال يتعلق بالامتثال الأخلاقي للدراسة ، فيمكنك الاتصال بهم على-QU IRB@qu.edu.qa.