كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمايِز ومعوقات تطبيقها

إعـــــداد

د/ نايف فهد الفريح
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة القصيم

أ/ سميره معجب القحطاني
ماجستير في الموهبة والتفوق العقلي
كلية التربية– جامعة القصيم.

﴿المجلد السابع والثلاثون–العدد الثاني عشر– جزء ثاني– ديسمبر ٢٠٢١م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز إضافة إلى تحديد أبرز المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز في صفوف الموهبة وذلك من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، الخبرة التدريسية، مقر العمل، الدورات التدريبية)، ولتحقيق الغرض من الدراسة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ كما واستخدمت الدراسة استبانة واقع استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز ومعوقات تطبيقها (من إعداد الباحثين)، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٤) معلم موهوبين و (٤٣) معلمة موهوبات، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز بمدينة الرياض جاءت متحققة بدرجة كبيرة، كما أن المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز جاءت متحققة بدرجة ضعيفة. أيضًا، وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي طالبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز تعزى لمتغيرات (النوع، الخبرة التدريسية)، بينما وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز وفقًا لمتغيري (مقر العمل، الدورات التدريبية) لصالح من يعملون في المدارس الخاصة ولصالح من حضروا الدورات التدريبية في التعليم المُتَمَايِز.

الكلمات المفتاحية: التعليم المُتَمَايِز، معلمي الطلبة الموهوبين.

Abstract

This study aims to determine the degree of using differentiated instruction strategies by gifted students' teachers, as well as to identify the most important obstacles from their perspective when they apply differentiated instruction strategies in gifted classes, in Riyadh and in light of some demographic variables, such as (gender, teaching experience, workplace, and training courses). To achieve its objectives, the study used the descriptive and analytical method. It also used a questionnaire of the reality using differentiated instruction strategies by gifted students' teachers and the obstacles to their application (prepared by the researchers), where the study sample consisted of (٥٤) gifted male teachers and (٤٣) gifted female teachers. The study results indicated that the degree of application of differentiated instruction strategies by the teachers of gifted students in Riyadh was very obvious whereas the difficulties faced by the gifted students' teachers when applying the differentiated strategies education were very weak .The study also indicated that there are no significant statistical differences in the extent of application of the differentiated instruction strategies by the gifted students' teachers due to variables, such as (gender and teaching experience). However, the study found significant statistical differences in the level of application of differentiated instruction strategies by gifted students' teachers in two variables i.e. (workplace and training courses) in the advantage of those working in private schools and those who attended differentiated instruction trainings.

Keywords: differentiated instruction, gifted students' teachers.

مقدمة الدراسة:

إن العملية التعليمية يجب أن تتوافق وتسير بشكلٍ متوازٍ مع رغبات الطلاب واتجاهاتهم واحتياجاتهم، وبالتالي يتحمل المعلم مسؤولية معرفة وإدراك الخلفيات المعرفية للطلبة ومستويات تفكيرهم وتحصيلهم العلمي وذلك في سبيل دعم نمو كل طالب في الصف إلى أعلى حدّ تسمح به قدرته (المالكي، ٢٠١٤). كما أن المعلم يواجه في عملية التدريس العديد من الطلاب الذين تختلف مستويات قدراتهم المعرفية، وتتباين اهتماماتهم ومستوى دافعيتهم، وتختلف احتياجاتهم وأنماط تعلّمهم، والتي يقع على عاتقه مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار في عملية التدريس (Heacox, ٢٠١٢).

ومن هذا المنطلق ظهر مفهوم التعليم المُتَمَايِز؛ استجابةً للتباين والاختلاف بين الطلبة، التي تواجه المعلم في الصف الواحد، وقد قُوبل بترحيب واهتمام كبيرين من قِبل أنظمة التعليم في الدول المتقدّمة. حيث أشارت كوجك وآخرون (٢٠٠٨) إلى أنه ومع انطلاق إعلان وثيقة حقوق الطفل عام ١٩٨٩م؛ فإن فكرة تنويع التدريس أصبحت محطّ نظر السياسات التعليمية للدول، ثم برز الاهتمام بشكل أكبر بعقد المؤتمر العالمي للتربية في جومتيان عام ١٩٩٠م، ومؤتمر داكار عام ٢٠٠٠م، حيث أوصت نتائج المؤتمرات بأهمية تمييز التعليم لجميع الطلبة، وأهمية ربط المحتوى بالحياة الواقعية للمتعلمين، كما حثّت المعلمين على الأخذ في الحسبان الفروق الفردية بين الطلاب في عملية التَّعَلُّم. ونتيجةً لذلك ينبغي تنويع المناهج وطرق التدريس، بحيث تصل إلى مختلف المتعلمين، بما فيهم الطلبة الموهوبون الذين يختلفون في الخصائص والحاجات؛ لتكون النتيجة أن يحقّق كل منهم نموًّا وإنجازًا ضمن نطاق إمكانياته وقدراته (بيومي والجندي، ٢٠١٨).

وحتى يتحقق هذا النجاح والانجاز لدى الطلاب الموهوبين، كان من الضروري أن يعي التربويين على رأسهم المعلمين أن التعليم المتمايز يجعل من المتعلّم بؤرة التركيز في العملية التعليمية، بدلًا من أن يكون المعلم هو محط الاهتمام، فيصبح دور الطالب في عملية التَّعَلُّم فاعلًا وإيجابيًّا؛ إذ يمكنه تحمّل مسؤولية تعلّمه، واتخاذ القرارات وتقييم ما أنجزه، بدلًا من أن يكون سلبيًّا، كما هو الحال في الطريقة التقليدية. ويقوم المعلم في التعليم المُتَمَايِز بتنويع الطرق والممارسات التدريسية، وتقديم مهمات تعليمية تتحدّى قدراتهم وتحفزّهم، مع الأخذ في الحسبان الاختلافات الموجودة بين طلاب الصف الواحد؛ حتى يضمن أن كل طالب يتقدّم بأقصى ما يمكنه من أداء؛ وبذلك يتحقّق الهدف من العملية التعليمية، وهو نجاح جميع الطلاب وتقدّمهم بلا استثناء وفقًا لقدراتهم الفردية (Tomlinson, ٢٠١٤).

وبما أن الطلبة الموهوبين ليسوا مجتمعًا متجانسًا، فقد دعت الحاجة إلى تنفيذ التعليم المُتَمَايِز في فصولهم؛ وبالتالي فيقع على عاتق معلمي الموهوبين استخدام عدد من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تُشبع فضولهم وتقدّمهم المعرفي، وتُحفّز لديهم القدرات الإبداعية لإحداث نقلة نوعية في عدد من المجالات: الفنية، والتجارية والعلمية؛ إذ إن استخدام نظام التعليم التقليدي مع الطلبة الموهوبين؛ يمكن أن يُمثّل عقبة أمام السلوكيات الإبداعية؛ لتركيزه بشكل كبير على نتائج الطلاب العالية في الاختبارات الرسمية، وهذا ما قد يؤدي إلى ضعف اهتمام الطلبة بالجانب الإبداعي، والسعي إلى محاولة إرضاء المعلم، من خلال تركيز الانتباه على تحقيق أعلى الدرجات، وتجاهل اهتماماته عند العمل على المهام التي من شأنها أن تدفعه لعمل أكثر إبداعية (Sisk, ٢٠١٨).

إلا أن سرعة انتشار مصطلح التمايز بين أوساط التربويين قد حالت دون فهم بعض المعلمين لطبيعته، حيث أظهرت بعض نتائج الدراسات إلى حاجة معلمي الطلبة الموهوبين المُلحّة لتوضيح مفاهيمه وأهدافه وأهميته، وفهم كيفية تطبيقه في فصول الموهوبين ذوي القدرات العالية (Linn-Cohen & Hertzog, ٢٠٠٧). وبالتالي تبرز الحاجة إلى تدريب معلمي الطلاب الموهوبين على أساليب تطبيق التعليم المتمايز. إلا أن هذه الخطوة تستلزم تشخيص دقيق ودراسة الواقع الحالي لممارسات معلمي الطلاب الموهوبين ودرجة استخدامهم وتطبيقهم لتعليم المتمايز، وأبرز المعوقات والعقبات التي تواجههم، حتى يتسنى للعاملين في المجال التربوي الاعتماد عليها في تقديم الدعم الذي يحتاجه معلم الطلاب الموهوبين في تطبيق التعليم المتمايز.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر مجتمع الطلبة الموهوبين مجتمعاً غير متجانس وليس كما يفترض بعض التربويين، فهناك اختلافات تظهر فيما بينهم في الجانب العقلي، والاهتمامات، وأنماط التَّعَلُّم، والخبرات، واستعدادات التَّعَلُّم؛ لذا فليس من المتوقّع أن يظهروا جميعًا السمات والميول نفسها (الفريح، ٢٠٢٠؛ اللالا واللالا، ٢٠١٤). وبناءً على عليه، فإن عدم تنويع المعلم في أساليب التدريس، وتقديم منهج جامد لا يتوافق مع قدرات الموهوبين المتنوّعة والمتباينة، وتقديم مهمات روتينية ذات مستوى واحد من الصعوبة، لا تندرج ضمن اهتمامات الطلبة الموهوبين؛ يؤدي بهم إلى الإصابة بالإحباط والملل، وتبني اتجاهات سلبية نحو التَّعَلُّم والمدرسة، كما يؤدي في كثير من الأحيان إلى التكاسل عن أداء المهمات؛ مما ينتج عنه انخفاض ملحوظ في التحصيل الأكاديمي، كما يقود في نهاية المطاف إلى تسرّب بعضهم من المدرسة، وربما ارتكبوا سلوكيات غير مقبولة اجتماعيًّا (أبو أسعد،٢٠١١).

كما أن الطلبة الذين صنّفوا كموهوبين بحاجة ماسّة إلى منهج متمايز ومتحدٍ يرقى إلى مستوى قدراتهم؛ بغض النظر عن نظام التعليم الذي يتلقّون تعليمهم فيه، سواء أكان الموهوب في فصل للموهوبين، أو في برامج السحب الملحقة بمدارس التعليم العام، أو في فصول التعليم العام (Linn-Cohen & Hertzog, ٢٠٠٧). وفي هذ الإطار، فقد أوصت تومليسون Tomlinson (٢٠١٤) بالتعليم الذي يكون فيه المتعلم محط الاهتمام، ويُشكّل فيه المعلم المجموعات المرنة، وتنويع المواد التي تُستخدم من قِبل المجموعات أو التي يستخدمها الطلبة الذين يفضّلون العمل بمفردهم، كما أوصت بالتقدّم في المنهج بوتيرة سريعة أو بأقل سرعة وبأكثر عمق، وكل ذلك يتم بحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.

كما يؤدي التعدّد الواسع في خيارات الطلاب الذي يتيحه التعليم المُتَمَايِز في المجالات المختلفة، كالمناهج والاستراتيجيات والمنتجات والمهام والأنشطة ذات النهايات المفتوحة؛ إلى زيادة دافعيتهم نحو التَّعَلُّم، والتقليل من المشكلات بشكل ملحوظ، إضافةً إلى أنه يسمح لهم بالتعامل مع المهام بطرق أكثر إبداعية، ويُسهم في تعزيز التفكير التباعدي، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي. وبالرغم من أن المعلمين يضعون توقّعات عالية عند تصميم المهام؛ لكنّ الطلبة الموهوبين كانوا في كل مرة يتفاعلون معها بشكل إيجابي؛ لإدراكهم أن المهام التي يقومون بها أكثر تحديًّا لقدراتهم، وأنها تحدّ من الملل.

في المقابل، أشار لاتز، وسبيرز نيوميستر، وآدمز وبيرس (٢٠٠٩) .Latz et al إلى أنه وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات التي أثبتت فاعلية التعليم المُتَمَايِز وأهميته في تنمية استعدادات الطلاب وقدراتهم؛ إلا أن هناك العديد من المعلمين الذين لا يُطبّقونه بانتظام وبشكل فعّال. كما بيّنت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٩)، واللواتي وهونساكر Al-lawati and Hunsaker (٢٠٠٧) أن بعض المعلمين يفضّلون الطرق التقليدية في التدريس عند تقديم الخبرات المعرفية للطلبة الموهوبين، وأن قلة من المعلمين الذين يقومون بتعديل وتطوير ممارساتهم التعليمية في سبيل تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين، وإن حدث واستخدم المعلمون التعليم المُتَمَايِز؛ فإن التعديل يكون بدرجة بسيطة ومحدودة. كما أشار الحليسي والشريف (٢٠١٢) إلى أن المعلمين في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى مزيد من التطوير في مجال تطبيق الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية في الصفوف الدراسية.

بالإضافة إلى ذلك، ومن خلال الزيارات الميدانية التي قام بها الباحثان، فقد لاحظا أن هناك تذبذبًا في مستوى ممارسة معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؛ وغموض في نوعية المعوقات والصعوبات التي تواجههم في تطبيق التعليم المتمايز، كما أن هناك قلة في البحوث العربية – على حدّ علم الباحثان – التي تناولت تعليم الموهوبين المتمايز وخصوصا في المملكة العربية السعودية، وعلية فقد سعت الدراسة الحالية إلى التّعرّف على واقع استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز وتحديد أبرز المعوقات والصعوبات التي تواجههم في تطبيق هذا النوع من التعليم، والتي تعتبر بمثابة تشخيص للوضع الراهن في مجال التعليم المتمايز للطلاب الموهوبين ومتطلب سابق لتحديد وتقديم الدعم الذي يحتاجونه في مجال التعليم المتمايز من خلال الدورات والندوات و ورش العمل.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

١. ما واقع استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز من وجهة نظرهم؟

ويتفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

أ- ما درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؟

ب- ما المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؟

ت- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، تُعزَى لمُتغيِّرات: (النوع، الخبرة التدريسية، ومقر العمل، والدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم.

٢. تحديد أبرز المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، والتي تحول دون استخدامهم له.

٣. الكشف عن الفروق في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، تبعًا لمُتغيِّرات (النوع، والخبرة التدريسية، ومقر العمل، والدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

١. تأتي هذه الدراسة مكمّلة لجهود الباحثين والتربويين في مجال التعليم المتمايز في مجال الموهبة والتفوّق العقلي.

٢. قد تسهم هذه الدراسة في تكوين تصوّرًا واضحًا لمعلمي الموهوبين حول أهمية تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز مع الطلبة الموهوبين؛ لتكون دافعًا لهم لتعلّم المزيد حوله وتطبيقه.
٣. قد توجّه أنظار القائمين على تصميم المناهج نحو أهمية بنائها وفق أسس تُراعي الفروق الفردية وأنماط التعلم والذكاءات المختلفة من خلال التعليم المتمايز؛ وذلك في سبيل تحسين عملية التعليم.
٤. يمكن أن تساعد هذه الدراسة معلمي الموهوبين على تصميم أنشطة أكثر ملاءمة للطلبة الموهوبين.
٥. إلقاء الضوء على أبرز المعوقات التي يمكن أن تواجه معلمي الطلبة الموهوبين، والتّطرّق إلى الحلول التي تساعدهم على التغلب عليها.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية:

اقتصرت الموضوعات التي هدفت إليها هذه الدراسة في التّعرّف على واقع استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، وتحديد أبرز المعوقات التي تواجههم عند تطبيقهم لاستراتيجياته من وجهة نظرهم.

٢. الحدود الزمانية:

اقتصرت نتائج إجراء هذه الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

٣. الحدود المكانية:

طُبّقت أداة هذه الدراسة على جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين الذين يُدرّسون في مدارس الموهوبين وفصول الموهبة المُلحقة بمدارس التعليم العام والخاص في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

٤. الحدود البشرية:

تمثّلت في معلمي الطلبة الموهوبين ومعلماتهم القائمين على رعايتهم وتدريسهم في مختلف مراحل التعليم العام، وفي مختلف أنظمة التعليم (حكومي– خاص) بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

١. معلمو الطلبة الموهوبين (Gifted Teachers):

يُقصد بهم: "معلمو ومعلمات التعليم العام المفرّغين لتعليم الموهوبين، والمؤهلين علميًّا للقيام بالأدوار المتعلّقة باكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين" (الخطيب، ٢٠٠٣، ص ٥).

معلم فصل الموهوبين: المعلم الذي حصل على عدد من الدورات التأهيلية في تعليم الطلاب الموهوبين، حيث يتم اختياره لتدريسهم في فصول الموهبة (الإدارة العامة للموهوبين/ للموهوبات، ٢٠١٧).

ويعرف معلمي الطلبة الموهوبين إجرائيًّا بأنهم: جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين القائمين على تدريسهم في جميع مراحل التعليم العام، وفي مختلف أنظمة التعليم (حكومي – خاص).

٢. الموهوبون (Gifted)

الطالب الموهوب: "هو الطالب الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، خاصة في مجالات التفوّق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة، لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية" (الإدارة العامة للموهوبين/ للموهوبات، ٢٠١٧).

ويعرف الطلاب الموهوبين إجرائيًّا بأنهم: مجموعة الطلبة الذين صُنّفوا كموهوبين من قِبل وزارة التعليم بعد اجتيازهم لاختبار القدرات العقلية، ويتلقّون تعليمهم في مدارس أو فصول مستقلة بهم مُلحقة بمدارس التعليم الحكومي أو التعليم الخاص.

٣. التعليم المُتَمَايِز (Differentiated Instruction):

ويعرف بأنه: فلسفة تعليم ترتكز على نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر والأنماط المختلفة للتعلّم، وبناءً على اهتمامات واستعدادات الطلاب وأنماط تعلّمهم وذكاءاتهم، يوفّر المعلم أنشطة مختلفة مدروسة بعناية ومُتدرّجة الصعوبة؛ لتتلاءم مع مختلف المتعلمين في الصف الواحد (Tomlinson, ٢٠١٤).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: طريقة تعليم تتمركز حول الطلبة، يستخدم فيها المعلم الاستراتيجيات المختلفة بطريقة منظّمة، ويُنوّع بها في أثناء التدريس؛ ليلبي حاجات وميول واهتمامات طلاب الصف الواحد، الذين يختلفون في الخبرات التعليمية، وأنماط التَّعَلُّم، والذكاءات، والميول، واستعدادات التَّعَلُّم؛ للوصول بهم إلى أعلى ما تسمح به قدراتهم الفردية. كما تُتيح للطلبة حرية التعبير عن فهمهم للدرس بمنتجات متنوّعة.

الإطار النظري

بالرغم من تزايد اهتمام الباحثين باستراتيجيات التمايز خلال العقدين الماضيين – لما له من مزايا – لكنه لا يعدُّ مفهومًا حديثًا بالكلية؛ بل إنه نتاج للأفكار والفلسفات التربوية التي تعدُّ المُتعلّم محور العملية التعليمية (Avci & Akinoglu, ٢٠١٤). وتعدّ النظرية البنائية أساسًا نظريًّا وفلسفيًّا لمعظم طرق التدريس الحديثة – ومنها التعليم المُتَمَايِز– حيث يرى رائد هذه النظرية ليف فيغوتسكي Lev Vygotsky (١٨٩٦ – ١٩٣٤) أن التَّعَلُّم يصبح أكثر فاعلية عندما يوافق استعدادات الأفراد (Allan & Tomlinson, ٢٠٠٠). وتنظر البنائية للعملية التعليمية على أنها عملية تأملية يكتسب المتعلم من خلالها المعرفة بنفسه، عندما يكون دوره نشطًا في أثناء عملية التَّعَلُّم، وتؤكد على التَّعَلُّم ذي المعنى؛ ونتيجة لذلك فإن المعرفة تتأصل لدى المتعلمين (عبيدات، ٢٠١٧). وبمعنى آخر، فالتعلّم يحدث عندما يواجه المتعلّم خبرات جديدة ومُحيّرة تتحدى قدراته ويحاول حلّها بعدة طرق، وهذه المحاولات لتحقيق الفهم؛ تؤدي إلى ربطه الخبرات الجديدة بالقديمة المتواجدة في بنائه المعرفي؛ فيحدث التَّعَلُّم، ويصبح ذا معنى بالنسبة إليه؛ مما يؤدي إلى تشكيل بناء معرفي جديد ومتأصّل.

والأبحاث التي قام بها روبرت ستيرنبرغ Sternberg حول الذكاء الناجح، ونظرية هوارد جاردنر Howard Gardner للذكاءات المتعددة وأبحاث الدماغ، وأبحاث آريك جنسن Eric Jensen التي تناولت تأثير التحدي في الدماغ؛ جميعها مهّدت الطريق أمام بروز مفهوم التعليم المُتَمَايِز، كما ظهر المصطلح في نظرية فيرجل وارد Virgil Ward لأول مرة، وبالتحديد في مؤلفه (Education for the gifted)؛ وقد حاول العديد من الباحثين تعميم هذا المفهوم بعد إجراء بعض الإضافات على المبادئ وإجراءات التطبيق؛ ليتناسب مع جميع الطلاب (الطويرقي، ٢٠١٣). وقد اجتهد بعض علماء النفس والخبراء في الميدان التربوي لتحديد أفضل طريقة للتعلّم، وتوصّلوا إلى أن التعددية في تقديم الخبرات التدريسية والأنشطة – وهي التي يعتمد عليها التعليم المُتَمَايِز – والتعلّم الذي يوافق بين أنواع الذكاءات ومستويات بلوم المعرفية من ناحية، ويدمج بين النظرية البنائية ونظرية الذكاءات المتعددة؛ أنه هو الأفضل، وأن التعليم المُتَمَايِز لا يوفّر ذلك فحسب؛ بل إنه يتيح للمعلم إمكانية تنفيذه مع المجموعات أو بشكل فردي (المقرن، ٢٠١٨).

ومن أشهر من اهتم بهذا المفهوم وعمل على تطويره، كارول آن توملينسون، حيث أكدت أن التعليم المُتَمَايِز ليس استراتيجية واحدة فقط؛ بل إنه طريقة كلية للتفكير في التَّعَلُّم وعملية التعليم والمتعلم؛ إذ يدمج التمايز عدة مداخل في مدخل واحد يقوم على احتياج المتعلم، ويُراعي مبادئ النظرية البنائية ونظرية الذكاءات المتعددة، ويأخذ في الحسبان أبحاث الدماغ وأنماط تعلّم الطلبة (Tomlinson, ٢٠١٤). وترى توملينسون بأن التعليم المُتَمَايِز نوع من أنواع التعليم الذي يستخدمه المعلمون بغرض تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة، ويكون التمايز في المحتوى أو العمليات أو بيئة التَّعَلُّم (Tomlinson, ٢٠١٤).

وقد عرّفه عطية (٢٠١٣) ومور وهانسن (٢٠١٢) Moore and Hansen إلى أنه مدخل تدريسي يقوم فيه المعلم بمعرفة ميول التَّعَلُّم أو استعداداته أو نمطه لكل طالب في الصف الدراسي، وبناءً على معرفته بالمتعلمين؛ فإنه يجري بعض التعديلات في أحد أو جميع عناصر التدريس (المحتوى، والإجراءات، والمنتج)، وفقًا لمُتطلّبات الموقف التعليمي. كما وصفه تاسل باسكا (٢٠١٢) Tassel–Baska بأنه: فلسفة تعليم قائمة على أبحاث الدماغ، ونظرية الذكاءات المتعددة وأنماط التَّعَلُّم، تتطلّب من المعلم تصميم أنشطة متنوّعة؛ لتوفير فرص تعلّم متكافئة للمتعلمين، بحيث توائم احتياجاتهم ومستوياتهم المعرفية واهتماماتهم.

ويعرفه خليفة (٢٠١٥) بأنه: استراتيجية تعليمية تُمكّن المعلم من البدء مع الموهوبين من المستوى الحالي لهم، بدلًا من مقدمة المنهج، مع مراعاته للجوانب التي يختلف فيها الطلاب، كالاهتمامات، والميول، وأساليب تعلمهم، ومن المهم أن يأخذ المعلم نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في الحسبان، التي تقوم على أساس أن الإنسان كائن متفرّد يحمل عدة أنواع من الذكاءات وليس ذكاء واحدًا، وتتفاوت مستوى قدراته في كل نوع من هذه الذكاءات (Gardner, ٢٠١١). كما أشارت هياكوكس (٢٠١٢) Heacox إلى أنه: "تغيير وتيرة، أو مستوى، أو نوع التعليم المُقدّم؛ استجابة للاحتياجات الفردية للمتعلمين، أو أسلوبهم، أو اهتماماتهم" (ص٥).

ويتضح من العرض السابق أن هناك اختلافًا بسيطًا في تحديد مسمّى هذا النوع من التعليم، ومع اختلاف المسميات التي أطلقها الباحثون عليه؛ لكنها تجمع في نظرتها إليه على مراعاته للفروق الفردية بين طلاب الصف الواحد؛ بهدف الوصول إلى أعلى ما تسمح به قدرة كل طالب: أي أن العمليات والأدوات المُستخدمة مع المتعلمين مختلفة؛ ولكن الهدف المقصود واحد، وهو الوصول لمُخرجات واحدة.

افتراضات التعليم المُتَمَايِز

للتعليم المُتَمَايِز مجموعة من الافتراضات، وهي: أن الطلبة في الصف الواحد يتباينون في الخلفية المعرفية، وفي البيئات الثقافية التي يأتون منها، وأساليب التَّعَلُّم وأنماطه، وقدراتهم ومواهبهم، ومستويات استعداداتهم وقدراتهم العقلية. كما تختلف أوضاعهم الأسرية والاجتماعية والاقتصادية، وتتباين سرعتهم في التَّعَلُّم، واتجاهاتهم نحو التَّعَلُّم وثقتهم فيه؛ وبالتالي فإن عدم قدرة المعلم على الوصول بجميع الطلبة إلى لمستوى الأقصى الذي تسمح به قدراتهم، واستخدامه لطريقة واحدة للتدريس دون ضم الطرق الأخرى؛ يؤدي إلى تجاهل الطلاب الذين يمكن أن يتجاوزوا معايير الصف. أما الافتراض الآخر هو: عدم وجود طريقة واحدة للتدريس يمكن أن يستخدمها المعلم وتكون مناسبة لاحتياجات جميع المتعلمين، إضافة إلى أن بيئة التعليم المُتَمَايِز تقوم على أساس التنويع في الأساليب والإجراءات والأنشطة؛ لذا فإنها تعدّ البيئة الأنسب لجميع المتعلمين، حيث تُمكّن جميع الطلبة من تحقيق أهداف تعلّمهم وفقًا لقدراتهم الخاصة (Tomlinson, ٢٠١٤; Heacox, ٢٠١٢).

ومن خلال عرض الافتراضات السابقة، فإن استخدام التعليم المُتَمَايِز يتطلّب: التدريس بطرق وأساليب مختلفة، وذلك في سبيل الاستجابة للاختلافات بين الطلبة، وتصميم الدروس التعليمية وتنفيذها بما يتوافق مع مقتضيات أهداف هذا النوع من التعليم، ويكون اختيار أساليب وطرق التدريس بقناعة من الطلبة؛ بما يحقّق الأهداف التعليمية المرجوة (حسب الله، ٢٠١٩).

وبعد الإشارة إلى المبادئ والافتراضات التي يستند عليها التعليم المُتَمَايِز، فيمكن القول: إن التعليم المُتَمَايِز يتطلّب من المعلمين تخطيطًا جيدًا لعملية التدريس، مع الأخذ في الحسبان أدّق الاختلافات بين الطلبة؛ لتحقيق نواتج تعلّم واحدة، ويكون دور المعلم موجّهًا ومُرشدًا للطلاب بشكل أكبر، مع مراعاة أن علاقة المعلم/ الموجّه بالطلبة في التعليم المُتَمَايِز؛ تكون علاقة قائمة على الاحترام المتبادل، وهذا ما يوفّر مناخًا ملائمًا للتعلّم في الغرفة الصفية.

مبادئ التعليم المُتَمَايِز وأهدافه

يتضح مما سبق أن التعليم المُتَمَايِز يقوم على مجموعة مبادئ، وتعدّ هذه المبادئ الركائز الأساسية التي يعتمد عليها في نشر فلسفته التعليمية، فالصف المُتَمَايِز يتسم بالمرونة؛ إذ إنه يتيح عدة طرق وتعديلات يمكن أن يجريها المعلم على المحتوى والعمليات والمُخرجات أو بيئة التَّعَلُّم، ولا يلزمه اتباع طريقة معينة واحدة فقط، ولا بد على المعلم أن يراعي الفروق الفردية عند إجراء أي تعديل (Taylor, ٢٠١٥; Tomlinson, ٢٠١٤; Pham, ٢٠١٢).

كما أن المعلم في الصف المُتَمَايِز يُنوّع في مستوى صعوبة الأنشطة؛ لتتوافق مع قدرات الطلاب المتباينة (Morrison–Thomas, ٢٠١٦). وبهذه الطريقة، سيكمل الطلاب العاديون المهمة بنجاح، وسينهي الطلاب الموهوبون المهمة بشكل أسرع، فتصبح عملية التَّعَلُّم ممتعة وملائمة للجميع (Taylor, ٢٠١٥; Tomlinson, ٢٠١٤)).

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم المُتَمَايِز تعليم مُخطّط له وغير عشوائي؛ إذ يسمح بالنمو الأقصى لجميع الطلبة من خلال تعامل المعلم مع كل طالب كحالة منفردة؛ وبالتالي فالهدف النهائي هو نجاح جميع الطلاب في الصف، كما أن المعلم في الصف المُتَمَايِز لديه معرفة تامة بالموضوعات والمفاهيم الأساسية في المنهج الدراسي، ومن خلال إلمامه بها، ووفقًا لاستعدادات الطلبة في الصف، فإنه يستطيع أن يُقرّر ما يجب التركيز عليه من الموضوعات والتوسع فيه، وما يجب عليه تخطيه، إضافةً إلى أن المعلم في الصف المُتَمَايِز يعي الفروق الفردية بين طلاب الصف ويحترمها، ويحاول أن يراعي تلك الفروق؛ إذ إنه ومهما تقارب التلاميذ في السنّ أو الخصائص، فتبقى هناك فروق بينهم في الثقافة، والمعرفة، والاهتمامات، والاستعدادات، وأنماط التَّعَلُّم، والذكاءات وسمات الشخصية. وبما أن الطلبة مختلفون فيما بينهم، ويتعلّمون بطرق مختلفة؛ فإنه يقع على عاتق المعلم تعديل المحتوى المقدّم للطلاب، وتعديل العملية – سواء كانت أنشطة، أو استراتيجيات تعليمية، أو مواد تكميلية– وتعديل المُخرجات أو منتجات الطلبة؛ ليُعبّر كل منهم عن تعلّمه بطريقته الخاصة (Tomlinson, ٢٠١٤).

وجميع تلك التعديلات يتم عملها؛ بغرض الاستجابة لاستعدادات الطلبة وقدراتهم وميولهم وأساليب تعلّمهم، فتخطيط الدروس والأنشطة في التعليم المُتَمَايِز، ينبغي أن ينطلق من الفروق الفردية بين الطلاب. وفي التعليم المُتَمَايِز يرتبط التقويم بالتعليم طوال عملية التعليم، فالتقويم لا بد أن يكون مستمرًا؛ ليوائم المهمات المقدّمة مع احتياجات الطلبة واهتماماتهم وأساليب تعلمهم، كما أن الطلاب والمعلمين في الصف المُتَمَايِز يتعاونون في عملية التَّعَلُّم، حيث يمكن للطلاب المشاركة في وضع القوانين بالصف، والمشاركة في تقييم مستوى التعقيد الملائم للمهام التي يضعها المعلم، وتحديد مدى قدرتهم على العمل بمفردهم، ومتى يحتاجون إلى تلقي المساعدة من المعلم، كما أن المعلم في التعليم المُتَمَايِز يظهر الاحترام للطلاب من خلال تقديم مهمات تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ويحاول دائمًا البحث عن طرق يمكن من خلالها أن يتعلموا بشكل أكثر فعالية، إضافة إلى أنه يحترم أوجه التشابه والتباين بينهم (Tomlinson, ٢٠١٤).

والصف المُتَمَايِز هو الصف الذي يقوم فيه المعلم بالاسترشاد بالمبادئ المذكورة سابقًا – بوصفها خطوة أولى– وذلك قبل أن يمايز في عناصر العملية التعليمية (المحتوى – العمليات – المخرجات)، تبعًا للفروق الفردية التي تظهر بين طلبة الصف في الاستعدادات والميول ونمط التَّعَلُّم تبعًا للموضوع الدراسي.

أما فيما يتعلّق بأهداف التعليم المُتَمَايِز، فإنه يهدف إلى تقديم تجارب تعلّم ومُدخلات متباينة للطلاب؛ مما يساعد على حدوث التَّعَلُّم لجميع الطلاب، فيتحقّق بذلك مبدأ التَّعَلُّم للجميع، كما يهدف التعليم المُتَمَايِز إلى توفير تجارب تعلّم متنوّعة، وشاملة، ومكثّفة، ومختلفة بحسب اختلاف أنماط التَّعَلُّم والقدرات والاتجاهات؛ مما يساعد الطلاب جميعًا على الوصول إلى أقصى طاقاتهم الذهنية. ويستطيع المعلمون من خلال تبني التعليم المُتَمَايِز في فصولهم التمييز بين الاستراتيجيات والممارسات التي أثبت البحث العلمي جدواها، واستخدامها في سياق ذي معنى في عملية التَّعَلُّم. إضافة إلى أن التعليم المُتَمَايِز يهدف إلى تحقيق الطلاب لنتائج تحصيل مرتفعة في الاختبارات ذات المعايير العالية (القرني، ٢٠١٧؛ الطويرقي ٢٠١٣).

كما يهدف التعليم المُتَمَايِز إلى إعداد طلاب مفكّرين وقادرين على مواجهة المشكلات الواقعية؛ مما يجعلهم متمكّنين من حلّها بكفاءة عالية؛ وبالتالي يصبح الطالب متأهبًا لأي مشكلة قد تواجهه في المستقبل (القرني، ٢٠١٧؛ خليفة وعيسى، ٢٠١٨). ويهدف التعليم المُتَمَايِز إلى الاستجابة لمختلف مستويات التَّعَلُّم في الصف الدراسي الواحد، كما يراعي احتياجات الطلاب المتنوّعة، بمن فيهم ذوو صعوبات التَّعَلُّم والطلبة القادمون من ثقافات متباينة، كما أنه يساعد على تحفيز الإبداع، ويركّز على المستويات العليا من التفكير (أحمد، ٢٠١٤).

أهمية التعليم المُتَمَايِز ومميزاته

أصبح التعليم المُتَمَايِز مهمًّا لتحقيق الأهداف التعليمية، ومراعاة مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب، وذلك لما له من تأثير إيجابي في دافعية الطلبة وإنجازاتهم، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، إضافة إلى أنه يزيد من كفاءة عمليتي التعليم والتعلّم (بيومي والجندي، ٢٠١٨). ويزيد تنفيذ التعليم المُتَمَايِز من رضا الطلبة عن عملية التَّعَلُّم؛ إذ يسعى المعلم والطلاب إلى تحقيق أهداف واضحة وبشكل تشاركي؛ مما يزيد من عملية انخراط الطلاب في التَّعَلُّم؛ وبالتالي يُقلّل من اعتمادهم على الدوافع الخارجية (Tomlinson, ٢٠١٤).

وتكمن أهمية التعليم المُتَمَايِز في أنه يراعي الفروق الفردية بين جميع الطلاب – بما فيهم الموهوبون – وبذلك فإنه يراعي أحد المبادئ المهمة، وهو مبدأ التعليم للجميع، ويراعي مقولة: "مقاس واحد لا يناسب الجميع". ويقوم المعلم أثناء التدريس باستخدام عدد من الاستراتيجيات المختلفة التي يراعي التكامل في استخدامها مع الاخذ بعين الاعتبار الذكاءات المتعددة في غرفة الصف وأساليب تعلّم الطلاب. ويُقدّم التعليم المُتَمَايِز مهمات تعمل على تحفيز مستويات عالية من الدافعية، وتُولّد الرغبة في الإنجاز؛ بسبب مستوى التحدي المرتفع الذي تتميّز به تلك المهام، وهنا تكمن أهميته؛ إذ إنه يلبي حاجاتهم، ويشبع ميولهم، وينمّي اتجاهات إيجابية نحو المنهج وعملية التَّعَلُّم، ويعمل على تخفيف حِدّة الصعوبات التي يعاني منها الموهوبون ذوو صعوبات التَّعَلُّم، ويُحفّز في الوقت ذاته مواهبهم (خليفة، ٢٠١٥).

ويكون الطالب في التعليم المُتَمَايِز محور العملية التعليمية؛ وبذلك فإن دوره يصبح إيجابيًّا في عملية تعلمه؛ لأنه يقوم بإجراء معالجة للمعلومات في بيئة صفية تقدّم له خبرات مثيرة للاهتمام، وتتيح له حرية اختيار المهام التي يعمل عليها، كما تولّد لدى المتعلمين دافعية لإنجاز مهماتهم بأعلى قدر من الكفاءة، وتقود الأنشطة المقدّمة إلى منتجات متنوعة؛ لأنه يسمح بعمل المجموعات المكوّنة من متعلمين مختلفين في الاستعدادات والاهتمامات، إضافة إلى أن عمل المتعلمين في مجموعات ينمّي لديهم روح التعاون، والرغبة في الإنجاز، والرغبة في إثبات الذات، وتساعد معرفة المعلم بمستويات الطلبة الحالية على زيادة تفوّقهم، كما تُحقّق لهم النمو الأقصى، وتدفعهم إلى مزيد من الإنجازات. كما يجعل التعليم المُتَمَايِز المتعلم أكثر استبصارًا ومعرفة بالطرق المختلفة الموصلة لأهدافه بما يتلاءم مع نقاط قوته؛ مما يُسهم في تعجيل عملية التطور المعرفي، كما أن الأنشطة التي يشترك فيها الطلبة؛ تزيد من اندماجهم وتوافقهم (درويش، ٢٠١٥).

ويعتبر التعليم المُتَمَايِز هو التعليم الأنسب للموهوبين وذلك أن الفروق الفردية بين الطلاب الموهوبين في الصف تكون كبيرة، كما يتيح التعليم المُتَمَايِز عدة أساليب لضغط المنهج، كتقليل الوقت المخصص لبعض الأنشطة؛ من أجل التعمق في موضوعات أكثر أهمية، والتوسّع عن طريق إكساب الطلبة معارف ومهارات أخرى حول المفاهيم التي يحتويها المنهج، وتقليص الوقت؛ نظرًا لأن الطلبة الموهوبين ليسوا بحاجة إلى وقت طويل لإنهاء المنهج كالطلبة العاديين؛ مما يعني مزيدًا من الوقت لاستثماره في إضافة موضوعات أخرى، أو التعمّق في موضوعات دراسية، والتدرّب على بعض الأنشطة والمهارات (شواهين، ٢٠١٤).

عناصر التعليم المُتَمَايِز ومجالاته

يقوم التعليم المُتَمَايِز على الاستجابة لاهتمامات المتعلمين واستعداداتهم وأنماط تعلمهم وذكاءاتهم، من خلال تمييز المداخل التدريسية، وهي: المحتوى والعمليات والمنتجات (حاكمي، ٢٠١٥). وقد أشارت معظم الأدبيات إلى أن التعليم المُتَمَايِز له ثلاثة عناصر رئيسة هي تمايز المحتوى والعمليات والمخرجات. أما تمايز المحتوى فيقصد به: ما يحتويه المنهج من حقائق، وأهداف، ومهارات، ونظريات، ومفاهيم، ومبادئ، واتجاهات، وأفكار رئيسة يركّز عليها المعلم عند تعليمه للطلاب (Tomlinson, ٢٠١٤). ويمكن للمعلم تمييز المواد التعليمية (المحتوى)، من خلال تحديد اهتمامات الطلبة ومستوى قدراتهم وأنماط تعلمهم، ثم يعرض موضوعات أو مقالات متنوّعة ويختار الطالب منها ما يلائمه؛ أو يُقدّم المادة بمستويات متباينة، فهناك المواد التي تتناسب مع جميع الطلبة في الصف، وأخرى ذات مستوى أعلى تناسب المتفوقين، أما التي تحتاج إلى الابتكار والإبداع؛ فيمكن أن تُخصّص للموهوبين (شواهين، ٢٠١٤).

وذكرت تومليسون وإمبو (٢٠١٠) Tomlinson and Imbeau خطوات تمييز المعلم للمحتوى؛ إذ أشارتا إلى أنه يتعين على المعلم عند تمييز المحتوى أن يحدّد الأفكار الرئيسة للموضوع الذي تتناوله الوحدة أو عنوان الدرس. فتحقيق النتائج المثلى يكون بالتركيز على الأبعاد الأساسية التي يتكوّن منها المحتوى، وبتجاوز المعلومات التي سبق أن تعلمها الطلبة والتفاصيل غير المهمة في المنهج (Pham, ٢٠١٢). ولا بد له من اختيار محتوى متحدٍّ يُراعي من خلاله احتياجات الطلبة وقدراتهم، مع مراعاة المستوى المعياري الذي يصل إليه كل طالب، وبعد ذلك يُطوّر محتوى أكثر عمقًا، مع إمكانية تخطي المفاهيم التي اكتسبها الطلبة باستخدام استراتيجية ضغط المحتوى؛ لتوفير وقت إضافي يمكن الاستفادة منه في القيام بإنجاز أعمال أخرى من اهتمامات الطلبة، إضافة إلى أهمية توفير المعلم لمصادر أخرى متعددة للمحتوى، فلا يكتفي بالكتاب المدرسي المقرر مصدرًا لاستقاء المعلومات (Tomlinson & Imbeau, ٢٠١٠).

وأما تمايز العمليات فيقصد به عمليات التعليم والتعلّم؛ إذ يُقدّم المعلم أنشطة تعليمية واستراتيجيات تدريس مختلفة، وتشمل التكنولوجيا، والمواد، والمراجع العلمية، والرسوم البيانية، وكل ما من شأنه مساعدة الطلاب على جعل عملية التَّعَلُّم مثيرة وممتعة. ويصاحب تلك العمليات إعادة تنظيم للبيئة الصفية بما يلائم أهداف التَّعَلُّم (Tomlinson, ٢٠١٤). ولا بد من مراعاة المعلم عند تمييز العملية لأنماط تعلّم الطلاب الفردية واستعداداته واهتماماته؛ لكي يتمكّن كل طالب من تعلّم المحتوى بالطريقة التي تُلائمه (Ruys et al., ٢٠١٣). ويستطيع المعلم البدء في تمييز عمليات التعليم عند التخطيط للدرس، من خلال تحديد المفاهيم والأهداف الرئيسة، ثم يقوم بعملية اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتنويع التدريس، وبعدها ينتقل إلى خطوة إعداد الأنشطة، ويراعي التنوّع فيها، مع الأخذ في الحسبان مناسبتها للاستراتيجيات التي أُختيرت مسبقًا، ويبني ويحدد الأدوات التي سيستخدمها أو يستخدمها الطلبة في الأنشطة، كما يعمل على توفير مصادر المعرفة المختلفة (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

أما تمايز المخرجات أو المنتجات فيقصد به أي وسائل أو أدوات تُمكّن الطالب من إثبات تعلّمه وفهمه لموضوع الدرس، وتتيح له إبراز المهارات للمعلم، التي من المفترض أن يكتسبها ويقوم بها، فيقدّمها بوصفها منتجًا نهائيًّا لعملية التَّعَلُّم. وتعدّ التقارير والأبحاث والعروض التقديمية والأعمال الفنية كمنتجات (Heacox, ٢٠١٢). وتختلف أشكال المنتجات باختلاف مهارات الطالب وميوله، فقد تناسب المنتجات المعتمدة على التصميم والابتكار بعض الطلبة، بينما تكون المنتجات القائمة على قضايا المجتمع ومشكلاته أنسب لقدرات طلاب آخرين (Tomlinson, ٢٠١٤). ويمكن أن يتيح المعلم للطلبة حرية اختيار المنتجات التي عمل عليها كل طالب أو كل مجموعة، إضافةً إلى معايير تقييمها، وذلك بالتعاون مع المعلم (Aliakbari & Haghighi, ٢٠١٤). حيث يعمل المعلم على تقدير إمكانات الطلاب، فيضع بالتعاون مع كل طالب معايير تقييم في حدود قدراته (الشقران، ٢٠١٩).

ويتبيّن من العرض السابق أن التمايز يكون في ثلاث مجالات، وهذه المجالات مترابطة، ولا بد للمعلم حتى يحقّق الهدف من التعليم المُتَمَايِز ألا يكتفي بتمييز عنصر دون الآخر؛ بل ينبغي أن يُقدّم تعليمًا متكاملًا يسترشد فيه بالمبادئ الأساسية للتمايز، وينطلق من تفضيلات الطلاب ومستوياتهم المختلفة، كما يحاول أن يدعم مجالات الضعف من خلال استغلاله الأمثل لمجالات القوة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٣).

عقبات التعليم المُتَمَايِز

وتتمثل في الوقت الطويل الذي يستغرقه المعلم في إعداد الدروس والتخطيط للمهمات المُقدّمة بما يلائم احتياجات الطلبة واستعداداتهم، في الوقت الذي يسعى فيه أيضًا إلى عرض المنهج المقرر لقلة زمن الحصة وذلك قبل انتهاء الفصل الدراسي. كما أن بعض المعلمين قد لا يؤمنون بأهمية التعليم المُتَمَايِز، ويميل غالبيتهم إلى الاعتقاد بأن تحضير خطة وتدريسها لجميع المتعلمين بالطريقة والإجراءات نفسها؛ يكون أسهل من إعداد خطة وتمييزها لتلائم احتياجات مجموعات الطلبة في الصف الواحد. كما أن عدم معرفة المعلمين بآلية تقييم الطلبة في الصف عن طريق استخدام بطاقات التقويم؛ قد تحول دون تبنيهم للتعليم المُتَمَايِز (درويش، ٢٠١٥). وقد لا يُقبل بعض المعلمين على تنفيذ التمايز في صفوفهم؛ بسبب عدم ملاءمة غرفة الصف، أو ضعف إمكانيات المدرسة، أو لأنهم يحتاجون إلى وقت أطول لتطبيقه (شواهين، ٢٠١٤). أضف إلى ذلك، اعتقاد بعض المعلمين بأن التمايز مجرد عملية تقسيم الطلاب إلى مجموعات منخفضة ومرتفعة التحصيل، بينما هو أسلوب هادف ومميز يستخدمه المعلم لرفع القدرات الأكاديمية لجميع الطلبة (Dee, ٢٠١١).

وقد يواجه بعضهم صعوبة في تخطيط الدروس وتكييفها وفقًا لمستويات المتعلمين المختلفة (Graves & McConnell, ٢٠١٤). ويتخوّف بعض المعلمين من تغيير طرقهم في التدريس؛ لما قد يعقب ذلك من فشل؛ نظرًا لضعف امتلاكهم لمهارات إدارة الصف وضبطه بفاعلية (Firmender et al., ٢٠١٣). كما قد يخشى بعضهم من عدم موافقة أولياء أمور الطلبة على تلقي أبنائهم للتعليم وفقًا لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز (Knopper and Fertig (٢٠٠٥؛ وذلك لأنها طريقة جديدة ومختلفة كليًا عن الطريقة التي تعلّموا بها (Tomlinson, ٢٠١٤). وتجدر الإشارة إلى أن المعلمين بحاجة لفهم التعليم المُتَمَايِز بشكل أكبر، والاطلاع على بعض نماذجه وتطبيقاته في برامج إعدادهم قبل الخدمة وأثناءها (درويش، ٢٠١٥). ومن الضروري لفت أنظارهم إلى أن تنفيذ التعليم المُتَمَايِز في أي مؤسسة تعليمية يتطلّب التعاون بين أفرادها من جهة، وبين أفرادها وأولياء أمور الطلبة من جهة أخرى، وهذا ما قد يتعذّر حصوله في أغلب المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى أن عملية تهيئة بيئة التَّعَلُّم وتنظيمها بما يلائم الهدف من الدرس؛ يعدُّ عاملًا مهمًا في تعلّم الطلاب، وهذا الجانب قد لا يجيده بعض المعلمين (عطية، ٢٠١٣).

الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية في مجال تعليم الموهوبين؛ فإنه يوجد قلة من الدراسات التي تناولت واقع ودرجة استخدام المعلمين للتعليم المتمايز مع الطلاب الموهوبين وخصوصا الدراسات العربية منها، والتي تباينت نتائجها في درجة تطبيق التعليم المتمايز وأساليب تطبيقه وسبل تطويره والتغلب على المعوقات التي تحد من تطبيقه. وفي هذا الإطار فقد أجرى الباحثان لين كوهين وهيرتزوج (٢٠٠٧) Linn-Cohen and Hertzog دراسة نوعية هدفت إلى دراسة ووصف استراتيجيات التمايز المُطبّقة في الصفين الرابع والخامس بفصول الموهبة، وهي فصول مستقلة ملحقة بمدرسة ابتدائية عامة في كاليفورنيا. وقد تم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة، وتحليل الوثائق، وتحليل البيانات، وشارك في الدراسة (٢) من معلمي الموهبة، و(٥٩) طالبًا، وأولياء أمور، ومساعد معلم، ومدير وأعضاء هيئة تدريس. وأشارت النتائج إلى أن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتحدي الطلاب وإشراكهم كانت ملهمة ومتميزة، وأن التركيز كان على دمج الوحدات، ومراعاة تفضيلات الطلاب، والخبرات المباشرة، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين يتمتّعون بمزيد من الاستقلالية والحرية الأكاديمية للتمييز المنهج أكثر من زملائهم الذين كانوا يدرسون في فصول التعليم العام؛ وذلك لمقابلة الفروق الفردية للطلاب.

وفي نفس السياق، أجرى الباحثان اللواتي وهونساكر Al-Lawati and Hunsaker (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممايزة معلمي المدارس الابتدائية الإسلامية في الولايات المتحدة لاستراتيجياتهم وللمنهج الدراسي؛ لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين والعاديين في الصف العادي، كما هدفت إلى الكشف عن مدى دمج الثقافة والقيم الإسلامية في المناهج المقدّمة. وشارك في هذه الدراسة (١٥٧) معلمًا، واُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أشارت النتائج إلى أن بعض المعلمين قاموا بتعديل ممارساتهم لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين، ورغم ذلك فإن درجة الممايزة كانت محدودة، كما أن البرامج المُقدّمة إليهم محدودة أيضًا، واتضح أن غالبيتهم لا يمايزون في الاستراتيجيات بين الطلاب الموهوبين والعاديين، وأنهم لا يدمجون القيم الإسلامية مع المجالات الأكاديمية الأخرى.

كما قام بارك (٢٠٠٨) Park بدراسة هدفت إلى تحديد مدى تأثير التطوير المهني على قدرة المعلمين في عمل تمايز للمحتوى من خلال تعميق المحتوى وتعقيده، إضافة إلى تحديد كيفية ارتباط تفضيلات المعلمين للعناصر المتعلقة بالتطوير المهني على تنفيذهم للتمايز في المحتوى. وقد شارك في الدراسة (٨) معلمين، و(٣٢) معلمة ممن يعملون في صفوف الطلبة الموهوبين من الصف الثالث وحتى الصف الثامن، واعتمدت الدارسة في جمع البيانات على الاستبانة وملاحظات المشاركين في الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن العوامل المرتبطة بفرص التطوير المهني لم تؤثر على درجة ممايزة المعلمين للمحتوى المقدم للطلبة الموهوبين بجعله أكثر عمقًا وتعقيدًا، كما بينت نتائجها أن المعلمون كانوا أكثر نجاحًا في تنفيذ التمايز في محتوى المادة التي يقدمونها لطلبتهم الموهوبين مقارنةً بتنفيذهم للتمايز بطريقة متكاملة مع المواد الدراسية الأخرى، وقد أشار المشاركون إلى أن التطوير المهني يجب أن يتضمّن الدروس التوضيحية وجلسات المتابعة، التي من شأنها أن تدعم المطالبة بتعقيد وتعميق المحتوى في فصولهم.

كما قامت الباحثة لاندر (٢٠١١) Launder بدراسة أحد برامج السُحب المقدّمة للموهوبين في الصف الثالث الابتدائي؛ بهدف اكتشاف وتحديد استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز التي يمكن تنفيذها مع الطلاب في المرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام المنهج النوعي، واشتملت العينة على (٤) معلمين و(٣٠) طالبًا باستخدام عدة أدوات: الاستبيان، والملاحظة، والمقابلة تحليل منتجات الطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاريع البحثية يمكن أن تكون أحد أفضل الخيارات التي يمكنها دعم تعليم الطلبة، وأن المعلمين والطلاب لديهم اعتقاد بأن تحدي الطلاب الموهوبين فكريًّا مهم لعملية نموهم وذلك بتقديم مهمات صعبة تلائم قدراتهم.

وأجرت جاتلين (٢٠١٥) Gatling دراسة هدفت إلى استكشاف اتجاهات (٢) من معلمي دعم الموهوبين، و(٦) من معلمي الموهبة، ممن لديهم خبرة لا تقل عن خمس سنوات حول تنفيذ استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز مع الطلاب الموهوبين كما هو مطبّق في صفوفهم، وذلك باستخدام المنهج النوعي من خلال إجراء المقابلات، وتحليل الوثائق، والملاحظة. وبيّنت النتائج أن جميع المعلمين تبنوا اتجاهاتهم إيجابية نحو استخدام هذا التعليم مع الموهوبين، بل انهم كانوا قادرين على تحديد العوائق التي تحول دون تنفيذه، وطرق التطوير المهني وورش العمل التي يمكن أن تُسهم في تبني المعلمين للتعليم المُتَمَايِز، وتطوير استراتيجياتهم المُستخدمة، كما اشارت النتائج إلى الحاجة إلى الدعم الإداري والموارد التي يمكن أن تُسهّل تبني التعليم التمايز وتنفيذه مع الطلاب الموهوبين كالتكنولوجيا الحديثة.

علاوة على ذلك، أجرت كيثلي سايزمور (٢٠١٥) Sizemore-Keithley دراسة هدفت إلى التعرف على تقنيات التمايز المُطبّقة من قِبل (٨) من معلمي الرياضيات، والمُستخدمة مع الطلاب الموهوبين وذوي القدرات العالية في الصف الخامس من فصول التعليم العام، وقد أُستخدمت الملاحظة، والمقابلة، والاستبانة، وتحليل أعمال المعلمين كأدوات لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين – وعند تقديمهم للتعليم المُتَمَايِز– قد أجروا تحليلًا لعدد من مصادر البيانات حول الطلاب طوال مراحل التخطيط والتنفيذ؛ لمعرفة مستويات استعداد الطلبة، ومستوى تعقيد المهام الملائم للقدرات الفريدة لكل طالب في الصف، كما أُستخدمت مجموعات مرنة لتلبية احتياجات الطلاب الفردية، وقد لُوحظ أن هناك تنوّعًا في مصادر الإثراء وتقييم الطلبة، وحدّد المعلمون عمليتين ضروريتين من شأنهما تحسين عملية تقديم التمايز للتعلمين، وهما: التطوير المهني ومهارة التخطيط للوقت.

كما أجرت الخير الله وآخرون (٢٠١٦) دراسة سعت إلى تحديد الاحتياجات التي يمكن من خلالها تفعيل استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز من وجهة نظر (٢٨١) معلمة، و(١٧) مديرة، و(٦٢) مشرفًا ومشرفة لمادة العلوم واللغة العربية، و(٢٩٤) من طالبات الصف الثامن الموهوبات، واستخدمت الدراسة مقياسي رافن وتورانس، وأشارت النتائج إلى عدة احتياجات والتي تمثلت في الحاجة إلى التنمية والتطوير وبيئة التَّعَلُّم المناسبة للتَّعَلُّم والنمو، ثم التخطيط للمنهاج والتدريس ويتبعه التقويم. كما وُجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى للتخصّص لصالح معلمات اللغة العربية على بُعد التنمية والتطوير، وبُعد بيئة التَّعَلُّم لصالح المعلمات. ولم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى للخبرة في استجابات المعلمات.

بالإضافة إلى ذلك، فقد أجرى مولين (٢٠١٦) Mullin دراسة سعت إلى استقصاء مدى ممارسة المعلمين للتعليم المُتَمَايِز مع الطلاب الموهوبين الذين يتلقّون تعليمهم في الصف العادي بإحدى المدارس المتوسطة في ولاية كنيتيكت، حيث بلغ عدد أفراد العينة المشاركة (٢٠٨) معلمين، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث اعتمدت على أداتي الاستبانة وأسئلة المقابلة الجماعية في جمع البيانات، وتبيّن من خلال النتائج أن هناك اختلافًا كبيرًا في الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلمون مع الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين، وأن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية في تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التمايز وذلك بحسب اختلاف نوع التعليم. كما أشارت استجابات المعلمين إلى أنهم يستخدمون التقييم القبلي، ويتعاونون مع معلم الموهبة في المدرسة قبل اتخاذ قرار ممارسته مع الطلاب الموهوبين.

كما أجرت الغامدي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الممايزة التي تمارسها معلمات التربية الفنية بمدينة مكة المكرمة مع للطالبات الموهوبات فنيًّا، والبالغ عددهن (٢٢٨) معلمة. كما هدفت إلى التّعرّف على علاقة تلك الممارسات ببعض المتغيّرات، وقد اتبعت الدراسة المنهج المسحي من خلال استخدام الاستبانة للحصول على البيانات، وقد تبيّن من خلال النتائج أن ممارسة المعلمات للتمايز أتت بدرجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة التمايز تُعزَى لعدد من المتغيّرات كسنوات الخبرة، والتخصّص، والمرحلة التدريسية، ولم تبيّن النتائج فروقًا ذات دلالة تُعزَى لمتغيّري: المؤهل والدورات التدريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية ما يلي:

١. تناولت بعض الدراسات اتجاهات المعلمين نحو التعليم المتمايز ووصفت الاستراتيجيات التي يتبنوها لتعليم الطلاب الموهوبين، بينما تناولت قلة من الدراسات واقع استخدام معلمي الموهبة لاستراتيجيات التعليم المتمايز مع الطلاب الموهوبين في صفوفهم، وبالأخص الدراسات العربية، مما أنار الطريق للدراسة الحالية ومكنها من التعرف على واقع استخدام معلمي الموهبة للتعليم المتمايز.

٢. معظم الدراسات السابقة في مجال التعليم المتمايز ركزت على استخدام المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات، والتي ساهمت في تحديد منهج الدراسة الحالية وتحديد أبعاد أداة الدراسة وفقراتها.

٣. اقتصرت جميع الدراسات على عينات من المعلمين الذين يقومون بالتدريس في المرحلتين الابتدائية أو المتوسطة، مما ساعد الباحثان على اختيار عينة الدراسة الحالية، حيث شملت العينة جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في جميع المراحل التعليمية وفي مختلف أنظمة التعليم الحكومية والخاصة.

٣. خلصت بعض الدراسات السابقة إلى العديد من التوصيات التي أشارت إلى احتمالية تأثر درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للتعليم المتمايز ببعض المتغيرات: كمتغيري الدورات التدريبية ومقر العمل، مما ساهم في تحديد المتغيرات الديموغرافية للدراسة الحالية.

٤. أسهمت الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، كما ساهمت في صياغة مشكلة الدراسة وفي إبراز أهميتها بطريقة علمية؛ حيث بُنيت المشكلة على أحدث الدراسات العلمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تضمّن هذا الفصل إجراءات الدراسة والمنهجية المتبعة للإجابة عن تساؤلاتها والوصول إلى نتائجها؛ بالإضافة إلى مجتمع وعينة الدراسة، والأداة التي صُمّمت بغرض جمع البيانات وطريقة إعدادها وإجراءات التأكد من الخصائص الإحصائية من صدق وثبات، وكذلك الأساليب الإحصائية التي أُعتمدت في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

أولًا: منهجية الدراسة:

نظرًا لأن الدراسة الحالية قد هدفت إلى التّعرّف على واقع استخدام معلمي الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز ومعوقات تطبيقها، وبناءً على طبيعة المشكلة والتساؤلات؛ فإن المنهج الوصفي المسحي هو المنهج الذي اتبعته الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكوّن المجتمع في الدراسة الحالية من جميع معلمي الطلبة الموهوبين بمدارس التعليم العام والخاص، وفي مختلف المراحل التعليمية (ابتدائي– متوسط – ثانوي) بمدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهم (١٣٧)، منهم (٧٧) معلمًا موهوبين، و(٦٠) معلمة موهوبات، بحسب الإحصائيات المُقدّمة من إدارة الموهوبين والموهوبات.

ثالثًا: عينة الدراسة:

١. عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية):

تكوّنت العينة الاستطلاعية التي طُبّقت الاستبانة عليها؛ للتأكد من صدقها وثباتها من (٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين بمدينة الرياض، حيث مثّلت العينة الاستطلاعية ما نسبته ٢١.٨٩% من حجم المجتمع الكلي، منهم (١٧) من الذكور، و(١٣) من الإناث، طُبّقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

٢. عينة الدراسة الأساسية:

تكوّنت عينة الدراسة الأساسية من (٩٧) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين بمدينة الرياض، بنسبة ٧٠,٨٠% من حجم المجتمع الكلي، طُبّقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ، وفيما يلي وصفًا لأفراد عينة الدراسة وفقًا للمُتغيّرات المختلفة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقًا للمُتغيّرات المختلفة

النوع	العدد	النسبة المئوية	الخبرة التدريسية	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٥٤	%٥٥.٧	أقل من ٥ سنوات	١١	%١١.٣
إناث	٤٣	%٤٤.٣	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٧	%٢٧.٩
الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	١٦	%١٦.٥
نعم	٤٩	%٥٠.٥	من ١٥ سنة فأكثر	٤٣	%٤٣.٣
لا	٤٨	%٤٩.٥	مقر العمل	العدد	النسبة المئوية
			مدرسة حكومية	٨٠	%٨٢.٥
			مدرسة خاصة	١٧	%١٧.٥

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الحالية من الذكور، حيث بلغت ٥٥.٧%، يليهم الإناث بنسبة بلغت ٤٤,٣%. كما يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الحالية من أصحاب سنوات الخبرة (من ١٥ سنة فأكثر)، بنسبة بلغت ٤٣.٣%، تلاهم أصحاب سنوات الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) بنسبة بلغت ٢٧.٩%، وتبعهم أصحاب سنوات الخبرة (من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة) بنسبة بلغت ١٦.٥%، وأخيرًا أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، بنسبة بلغت ١١.٣%.

ويتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الحالية ممن يعملون في مدارس حكومية، بنسبة بلغت ٨٢.٥%، يليهم من يعملون في مدارس خاصة بنسبة بلغت ١٧.٥%. تبيّن أيضًا من الجدول السابق أنه يكاد أن يكون هناك اتفاق بين حضور الدورات التدريبية في التعليم المُتَمَايِز وعدم حضورها، حيث بلغت نسبة من حضروا دورات تدريبية ٥٠.٥%، بينما بلغت نسبة من لم يحضروا دورات تدريبية في التعليم المُتَمَايِز ٤٩.٥%.

رابعًا: أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من الأفراد عينة البحث الحالي والإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من مدى صحة فروضه، تم استخدام مقياس واقع استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز ومعوقات تطبيقها (إعداد الباحثان). وقد تم تصميم أداة الاستبانة، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الأبحاث التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وقد مر تصميم الاستبانة بالخطوات الآتية:

١. **تحديد الهدف من الاستبانة:** تم العمل على تحديد درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز في عدد من المحاور، وهي: (محتوى التَّعَلُّم – عمليات التَّعَلُّم – مخرجات التَّعَلُّم)، من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين أنفسهم في ضوء عدد من المتغيّرات، إضافة إلى تحديد المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز.

٢. **تم صياغة عبارات الاستبانة:** باتباع الخطوات الآتية:

أ- تم عمل مراجعة شاملة للأبحاث والدراسات المنشورة العربية والأجنبية، وجميع الموضوعات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ بهدف تحديد العبارات المناسبة لكل محور وكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

ب- رُوعي صياغتها لتصبح مفهومة وواضحة لجميع أفراد العينة، مع اختصار طول الفقرات، وتجنّب الإسهاب قدر الإمكان مع الاحتفاظ بالمعنى.

ج- أُعدّت الاستبانة في صورتها الأولية، وتكوّنت من محورينِ، المحور الأول هما درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، واحتوى على ثلاثة أبعاد، وهي: (محتوى التَّعَلُّم – عمليات التَّعَلُّم – مخرجات التَّعَلُّم)، وضمّ (٣٣) عبارة وُزّعت على الأبعاد السابقة، بينما اشتمل المحور الثاني من الاستبانة الذي هدف إلى تحديد أبرز المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز على (١٤) عبارة، واُستخدم مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق عليَّ دائمًا – تنطبق عليَّ غالبًا – تنطبق عليَّ أحيانًا – تنطبق عليَّ نادرًا – لا تنطبق)؛ ليجيب عنها أفراد العينة من حيث مدى توافرها لديهم من عدمه، واُختير مقياس ليكرت الخماسي تحديدًا؛ للحصول على نتائج إحصائية أكثر دقة.

٣- الشروط السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات):

أ- الصدق (Validity):

للتحقّق من صدق الاستبانة الحالية اُعتمد على طريقتين:

الصدق الظاهري (صدق المحكّمين) (Face Validity):

عُرضت الاستبانة على (١٠) من المحكمين الخبراء في مجال تربية الموهوبين والتربية الخاصة بشكل عام؛ لإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبُعد وبالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضعت من أجله، ولطرح مُقترحاتهم لتحسينها من خلال الحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقدّم المحكّمون ملاحظاتهم عليها وعُدّل بعضها ليصبح مجموع عبارات الاستبانة في شكلها النهائي (٤٧) عبارة، بدلًا من (٤٨) عبارة، وقد حظيت جميع العبارات على نسبة اتفاق أعلى من ٨٥% من المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي (*Internal Consistency*):

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للبُعد أو للمحور المنتمية إليه العبارة؛ للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد أو محور فيما بينها، وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الآتي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للبُعد أو للمحور المنتمية إليه العبارة.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الأول: درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز							
محتوى التَّعَلُّم		عمليات التَّعَلُّم				مخرجات التَّعَلُّم	
١	٠.٦٤٥**	١٠	٠.٦٨٥**	١٧	٠.٧٩٨**	٢٤	٠.٦٣٩**
٢	٠.٨٣٨**	١١	٠.٧٩٤**	١٨	٠.٨٧٧**	٢٥	٠.٩٠٢**
٣	٠.٨٤٣**	١٢	٠.٧٩١**	١٩	٠.٨٢٨**	٢٦	٠.٨٠٨**
٤	٠.٩٢٣**	١٣	٠.٨٨٥**	٢٠	٠.٥٧٠**	٢٧	٠.٨٧٧**
٥	٠.٨٨٠**	١٤	٠.٨٢٥**	٢١	٠.٨٧٥**	٢٨	٠.٧٧٥**
٦	٠.٦٩١**					٢٩	٠.٩١٣**
٧	٠.٨٣٨**	١٥	٠.٨٧٥**	٢٢	٠.٧٨٨**	٣٠	٠.٨٦٧**
٨	٠.٧٣٣**					٣١	٠.٩٢٦**
٩	٠.٨٠٩**	١٦	٠.٩٢٢**	٢٣	٠.٨٢٦**	٣٢	٠.٨٣٠**
						٣٣	٠.٧٤١**
المحور الثاني: المعوقات التي تواجه معلمي الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز							
١	٠.٧٦٩**	٥	٠.٨٦٧**	٩	٠.٨١٤**	١٢	٠.٩١٤**
٢	٠.٧٤٣**	٦	٠.٨٦٣**	١٠	٠.٨٤٢**	١٣	٠.٨٨٣**
٣	٠.٨٧١**	٧	٠.٩١٩**	١١	٠.٩٤٤**	١٤	٠.٧١٤**
٤	٠.٩١٠**	٨	٠.٨٩٠**	** دالة عند ٠.٠١			

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للبُعد أو للمحور المنتمية إليه العبارة؛ معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد أو محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعض.

وتم كذلك التأكد من تجانس أبعاد التعليم المُتَمَايِز الثلاثة معًا، بحساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد التعليم المُتَمَايِز والدرجة الكلية للأبعاد، وجاءت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد التعليم المُتَمَايِز، والدرجة الكلية للأبعاد.

أبعاد التعليم المُتَمَايِز	محتوى التَّعَلُّم	عمليات التَّعَلُّم	مخرجات التَّعَلُّم
معاملات الارتباط	**٠.٩٦٨	**٠.٩٨٨	**٠.٩٨٣

**** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

يتبيّن من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد التعليم المُتَمَايِز والدرجة الكلية للأبعاد؛ كانت معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد التعليم المُتَمَايِز وتجانسها فيما بينها وتماسكها مع بعضها.

ب- الثبات (Reliability):

تُحقّق من ثبات درجات أبعاد الاستبانة ومحاورها باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، وكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات أبعاد الاستبانة ومحاورها.

المحور	البعد	معامل الثبات
المحور الأول: درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز	محتوى التَّعَلُّم	٠.٩٢٩
	عمليات التَّعَلُّم	٠.٩٥٩
	مخرجات التَّعَلُّم	٠.٩٤٠
	ثبات المحور الأول ككل	٠.٩٨١
المحور الثاني: المعوقات التي تواجه معلمي الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز		٠.٩٧١

**** ليس للاستبانة ثبات عام، فلا يجوز جمع درجة الممارسة مع المعوقات.**

تبيّن من الجدول السابق أن لمحاور الاستبانة معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا. ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية عالية (الصدق- الثبات)، ويدلّ هذا على صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية من خلال مقياس ليكرت الخماسي، حيث يتم الاختيار ما بين خمس اختيارات تُعبّر عن درجة الانطباق، وتتمثّل في: (تنطبق عليَّ دائمًا– تنطبق عليَّ غالبًا– تنطبق عليَّ أحيانًا– تنطبق عليَّ نادرًا– لا تنطبق)، وتقابل الاستجابات الدرجات: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. والدرجة المرتفعة في أي عبارة، أو بُعد، أو محور في الاستبانة تُعبّر عن درجة عالية من التحقّق، ويجب ملاحظة أنه أُعتمد على المحكات الآتية في الحكم على درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، والكشف عن المعوقات التي تواجههم عند تطبيقهم للتمايز؛ إذ يتم الحكم بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد والمحاور، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٥): محكات الحكم على درجة تحقّق كل عبارة، أو بُعد، أو محور في الاستبانة.

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد أو للمحور	درجة التحقق
أقل من ١.٨	منعدمة أو غير متوافرة
من ١.٨ لأقل من ٢.٦	ضعيفة
من ٢.٦ لأقل من ٣.٤	متوسطة
من ٣.٤ لأقل من ٤.٢	كبيرة
من ٤.٢ فأكثر	كبيرة جداً

وحُدّدت تلك المحكات بناء على تحويل الدرجات المنفصلة لمدى متصل، وذلك بحساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = ٤)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات (٤/٥ = ٠.٨)؛ وبالتالي نحصل على سعة المحكات الموضحة بالجدول السابق.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

استخدمت الدراسة الحالية العديد من الأساليب الإحصائية، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS ٢٢.٠٠)، وهي على النحو الآتي:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات أبعاد الاستبانة ومحاورها.

٢. معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) بهدف التأكد من ثبات درجات أبعاد الاستبانة ومحاورها.
٣. التكرارات (Frequencies)، والنسب المئوية (Percent)، والمتوسطات (Mean)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation)؛ للكشف عن درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، والكشف عن المعوقات التي تواجههم عند تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات.
٤. اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) في الكشف عن دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، وفقًا لاختلاف عدد من المتغيّرات: (النوع، والدورات التدريبية في التعليم المُتَمَايِز).
٥. اختبار "مان وتني U" للمجموعات المستقلة (Mann-Whitney U) في الكشف عن دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، وفقًا لاختلاف متغيّر (مقر العمل)؛ وذلك لصغر عدد المجموعة التي تعمل بالمدارس الخاصة.
٦. اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) في الكشف عن دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، وفقًا لاختلاف متغير الخبرة التدريسية.
٧. اختبار شيفيه (Scheffe Test) بوصفه اختبارًا للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: نتائج إجابة السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول للدراسة الحالية على: "ما درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة، والمُتعلّق بدرجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، ثم حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ لتحديد درجة التحقّق لكل عبارة من هذه العبارات، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

بالنسبة للبُعد الأول: محتوى التَّعَلُّم:

جدول (٦): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلّق ببُعد محتوى التَّعَلُّم.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	الترتيب
١	أحدّد مستوى الخبرات السابقة للطلبة؛ وذلك لتحديد المحتوى بشكل دقيق.	٣.٤١٢	١.١١٦	كبيرة	٩
٢	أطوّر المحتوى بناءً على الحقائق والمفاهيم والتعاميم الأساسية للمادة.	٣.٨٦٦	١.٠٧٧	كبيرة	٦
٣	أحرص على أن يتضمّن المحتوى المعرفي مستويات عليا متنوّعة وفقًا لتصنيف بلوم.	٤.٠٠٠	٠.٩٢٤	كبيرة	٥
٤	أنوّع في مستوى المحتوى تبعًا للفروق الفردية بين الطلبة.	٤.١٧٥	٠.٨٠٤	كبيرة	١
٥	أنوّع في أساليب تقديم المحتوى (إلكترونية – مسموعة – مقروءة –مدمجة).	٣.٧٩٤	١.١٧٢	كبيرة	٧
٦	أحدّد مُخرجات التَّعَلُّم المستهدفة بوضوح عند اختيار المحتوى.	٣.٥٨٨	٠.٩٩٧	كبيرة	٨
٧	أستخدم جدول التَّعَلُّم (ما أعرف – ماذا أريد أن أتعلم)؛ لاكتشاف خلفيات الطلبة المعرفية والمعلومات التي مازالوا بحاجة إليها قبل صياغة المحتوى.	٤.١٥٥	٠.٩٣٩	كبيرة	٢
٨	أُقدّم محتوى بديلًا لما تم تجاوزه.	٤.٠٦٢	١.٠٠٨	كبيرة	٤
٩	أعيد صياغة المحتوى في ضوء التقويم القبلي.	٤.١٤٤	١.٠٣١	كبيرة	٣
المتوسط الوزني لدرجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلق بمحتوى التَّعَلُّم.		٣.٩١١	١.٠٠٨	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلّق ببُعد محتوى التَّعَلُّم متحقّقة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (٣.٩١١)، بانحراف معياري (١.٠٠٨).

وتعني هذه النتيجة أن معلمي الموهبة يمارسون التمايز في بُعد محتوى التَّعَلُّم بدرجة **كبيرة**. ويتضح من ذلك أن لديهم معرفة بدورهم المهم في تحديد احتياجات الموهوبين قبل البدء في عملية التدريس، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة مولين (٢٠١٦) Mullin،التي أظهرت نتائجها أن المعلمين يستخدمون التقييم القبلي لتمييز التعليم بين الطلبة، كما بينت نتائج الدراسة الحالية إدراك معلمي الموهبة لضرورة تمييز المحتوى وتطويره، وعدم الاكتفاء بالمنهج الأساسي عند تقديم المحتوى.ومن خلال ما تقدّم من معطيات؛ يمكن تفسير السبب في ظهور هذه النتائج الإيجابية بسعة اطلاع معلمي الموهبة وقراءاتهم المتخصّصة في مفاهيم الموهبة، التي ساعدتهم على الإلمام بكيفية تصميم الخطط التعليمية؛ لمساعدة الطلبة الموهوبين على النمو وفقًا لاهتماماتهم وقدراتهم، ومرورهم بخبرات وتجارب تربوية سمحت لهم بالتقدّم في مجال تربية الموهوبين.

بالنسبة للبُعد الثاني: عمليات التَّعَلُّم:

جدول (٧): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلّق ببُعد عمليات التَّعَلُّم.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقُّق	الترتيب
١٠	أزوّد الطلبة بأنشطة مرتبطة بالحياة الواقعية ليصبح التَّعَلُّم ذا معنى.	٣.٧٦٣	١.١٢٥	كبيرة	١٣
١١	أُقسّم الطلبة لمجموعات حسب المهمات بشكل مرن.	٤.١٩٦	٠.٧٨٦	كبيرة	٥
١٢	أُصمّم أنشطة متدرّجة الصعوبة تتلاءم مع مستوى الطلبة؛ لتزيد من دافعيتهم للتعلم.	٣.٧٥٣	١.١٢٨	كبيرة	١٤
١٣	أحدّد المفاهيم الأساسية والأهداف قبل البدء في ممايزة عمليات التَّعَلُّم.	٣.٩٣٨	٠.٩٧٧	كبيرة	١١
١٤	أوظّف أفكار واتجاهات الطلبة وخبراتهم في تحسين تعلمهم.	٤.٤٨٥	٠.٧٥٢	كبيرة جداً	١
١٥	أختار أنسب استراتيجيات التدريس بما يلائم الموضوع المراد دراسته.	٤.٠٧٢	٠.٩٢٧	كبيرة	٩
١٦	أخطّط للتدريس بدرجات متفاوتة من العمق أو الصعوبة.	٤.١٩٦	٠.٨٣٧	كبيرة	٦
١٧	أبني أركان تعلّم مزوّدة بالأجهزة وبوسائل تعليمية تتناسب مع أنماط تعلّم الطلبة.	٤.٣٤٠	٠.٨٤٠	كبيرة جداً	٣
١٨	أتيح الوقت المناسب لكل طالب لإنهاء المهمات بما يتناسب مع سرعة إنجازه وقدراته.	٤.٠٧٢	٠.٨٦٩	كبيرة	٨
١٩	أتيح التنوّع والتدرّج في المهمات الفردية بناءً على مستوى تقدّم الطالب.	٤.١١٣	٠.٨٨٨	كبيرة	٧
٢٠	أستخدم المواد التكميلية أثناء التدريس (الرسوم البيانية – النماذج الحية – البرمجيات – الفيديوهات.	٣.٨٧٦	١.٠٣٣	كبيرة	١٢
٢١	أستخدم استراتيجيات تعليمية مبنية على النظريات مثل: نظرية الذكاءات؛ المتعددة لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة	٤.٠١٠	٠.٩٦٣	كبيرة	١٠
٢٢	أستخدم التَّعَلُّم القائم على المشروعات كاستراتيجية لدعم استقلالية الطلبة.	٤.٢٤٧	٠.٨٦٦	كبيرة جداً	٤
٢٣	أسمح بمشاركة الطالب بأفكار لتصميم الأنشطة المتقدّمة.	٤.٣٩٢	٠.٧٤٤	كبيرة جداً	٢
	المتوسط الوزني لدرجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلّق بعمليات التَّعَلُّم.	٤.١٠٤	٠.٩١٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلّق ببُعد عمليات التَّعَلُّم متحقّقة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (٤.١٠٤)، بانحراف معياري (٠.٩١٠).

ويلاحظ في نتائج هذا البعد اهتمام المعلمين بتوظيف أفكار واتجاهات الطلبة وخبراتهم في تحسين تعلمهم، والتي يمكن تفسيرها إلى تبني معلمي الموهبة لفلسفة النظرية البنائية وتطبيقها عمليًا في صفوفهم؛ إذ إنهم يولون الاهتمام بتمكين الطلبة الموهوبين من التأمل في عملية تعلّمهم، كما يهتمون بفهم وجهة نظر الطلبة، ثم يستخدمون ذلك في سبيل تحقيق مزيد من النمو وتحسين مهاراتهم؛ وبالتالي تأصيل المعرفة لديهم. كما اشارت نتائج هذا البعد إلى حرص المعلمين على أستخدم التَّعَلُّم القائم على المشروعات كاستراتيجية لدعم استقلالية الطلبة، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة لاندر (Launder (٢٠١١، التي أكّدت أن معلمي الموهبة يُطبّقون المشاريع البحثية مع الطلبة الموهوبين، التي تُعدّ من أفضل الخيارات لتعليم الطلبة العاديين. وقد يعود السبب في هذه النتيجة الإيجابية للدراسة الحالية إلى إدراك معلمي الموهبة لضرورة دعم استقلالية الطلبة الموهوبين، وتشجيعهم على تحمّل مسؤولية تعلّمهم، إضافة إلى معرفتهم بالدور المهم المناط بهم في عملية إعداد الطلبة الموهوبين وتنمية قدراتهم البحثية والاستطلاعية.

علاوة على ذلك، فقد أشارت نتائج هذا البعد إلى اهتمام المعلمين بتقسيم الطلبة لمجموعات حسب المهمات بشكل مرن، حيث تشير هذه النتيجة إلى معرفة معلمي الموهبة باستراتيجية المجموعات المرنة، وإدراكهم لأهمية تجميع الطلبة الموهوبين وفقًا لمهاراتهم وخصائصهم؛ وذلك لتحفيزهم على التفاعل مع بعضهم بعض. وتعدّ مهارة العمل الجماعي الذي يقوم على التعاون المشترك من أهم المهارات التي تستهدفها جميع برامج الموهوبين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيثلي سايزمور (Keithley Sizemore (٢٠١٥ التي بيّنت نتائجها استخدام معلمي الموهبة لاستراتيجية المجموعات المرنة؛ بهدف تلبية احتياجات الطلبة عند تمييزهم للتعليم. كما اشارت نتائج هذا البعد إلى اعتماد المعلمين على التنوّع والتدرّج في المهمات الفردية بناءً على مستوى تقدّم الطالب، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة لاندر (Launder (٢٠١١، التي خلصت إلى قناعة معلمي الموهبة وطلابهم بأهمية تقديم مهام صعبة بدرجة ملائمة لقدراتهم؛ وذلك لدعم نموهم الفكري.

بالنسبة للبعد الثالث: مخرجات التَّعَلُّم:

جدول (٨): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلَّق ببُعد مخرجات التَّعَلُّم.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقُّق	الترتيب
٢٤	أطلب من كل طالب إكمال منتج التَّعَلُّم بأسلوبه الخاص، وبحسب اهتماماته ونمط تعلمه.	٣.٨٧٦	٠.٩٧١	كبيرة	٩
٢٥	أسمح للطلبة بأن يعبروا عن منتجات التَّعَلُّم بأشكال متنوعة (عرض مسرحي- قصة- برنامج حاسوبي- عرض بوربوينت).	٣.٩٧٩	٠.٩٨٩	كبيرة	٧
٢٦	أطلب من الطلبة توظيف التكنولوجيا في عرض المنتجات ما أمكن.	٣.٨٢٥	١.٠٦١	كبيرة	١٠
٢٧	أراعي عند تحديد مخرجات التَّعَلُّم التباين في صعوبتها، بناءً على مستويات الطلبة.	٣.٩٢٨	٠.٩٩٢	كبيرة	٨
٢٨	أعطي الطلبة مهمات إنتاجية ترتبط بمشكلات واقعية.	٤.١٠٣	٠.٨٨٤	كبيرة	٤
٢٩	أستخدم أسئلة متمايزة في المناقشات والواجبات والمهام.	٤.٢٠٦	٠.٨٠٣	كبيرة جدًّا	٢
٣٠	أعطي مهام إنتاجية تعكس التطور المعرفي والمهاري للمفاهيم وللأفكار الرئيسة للمحتوى.	٤.١٠٣	٠.٩٩٥	كبيرة	٥
٣١	أوفّر البيئة المكانية المناسبة لعرض المنتجات بما يخدم أهدافها (وسائل التواصل الاجتماعي-معرض مدرسي- مكتبة المدرسة).	٤.١١٣	٠.٨٥٢	كبيرة	٣
٣٢	أراعي في المهام الإنتاجية أن تعكس التوازن بين ما يدرسه الطلبة واختياراتهم.	٤.٠٩٣	٠.٨٦٧	كبيرة	٦
٣٣	أوجّه الطلبة للمعارض أو للجهات ذات العلاقة لعرض نواتج تعلمهم.	٤.٢٨٩	٠.٨٧٧	كبيرة جدًّا	١
	المتوسط الوزني لدرجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلَّق بمخرجات التَّعَلُّم.	٤.٠٥٢	٠.٩٢٩	كبيرة	

يتبيّن من الجدول السابق أن:

درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز فيما يتعلَّق ببُعد مخرجات التَّعَلُّم؛ متحقّقة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (٤.٠٥٢)، بانحراف معياري (٠.٩٢٩).

تبيّن نتائج هذ البعد اهتمام المعلمين بتوجيه الطلبة للمعارض أو للجهات ذات العلاقة لعرض نواتج تعلمهم، ويُعزى السبب في ذلك إلى إدراك معلمي الموهبة لمدى أهمية إكساب الموهوبين لمهارة عرض المنتجات وتسويقها؛ وإلى التوعية المُقدّمة لهم في برامج الموهوبين بخصوص تمكين الطلبة؛ ليصبحوا رواد أعمال متميّزين في المستقبل من أجل دعم استقلاليتهم، وتعدّ هذه المهارة من أهم المهارات التي تصبو إليها برامج رعاية الموهوبين، حيث تُصقل مواهب الطلبة ويُمكّنوا من إدارة منتجاتهم وترويجها لعقد الشَّراكات مع المؤسسات المهتمة. كما أشارت نتائج هذا البعد إلى استخدم المعلمين لأسئلة متمايزة في المناقشات والواجبات والمهام، والتي تؤكد على فهم معلمي الموهبة لطريقة تصميم الأسئلة وتمييزها باختلاف مستويات المعرفة لدى طلبتهم، وعلى اختلاف مهاراتهم، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الإعداد الأكاديمي الذي يتلقاه المعلمين والمعلمات الراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم. وتتفق هذه نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جاتلين (Gatling (٢٠١٥، التي أشارت إلى قدرة معلمي الطلبة الموهوبين على تمييز الأسئلة والمهام والمشروعات بما يتوافق مع احتياجات الطلاب الموهوبين.

وبشكل عام، وبالاعتماد على مجمل ما تُوصّل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للدراسة الحالية، تُعبّر هذه النتيجة الإيجابية عن إدراك معلمي الموهبة في مختلف المراحل التدريسية لأهمية تمييز التعليم للطلبة الموهوبين في أبعاد التمايز الثلاثة: (محتوى التَّعَلُّم– عمليات التَّعَلُّم– مُخرجات التَّعَلُّم)، وتبيّن النتائج وجود قدرة أعلى لدى معلمي الموهبة فيما يتعلَّق بالكفايات المهنية والمعرفية، ويُعزى السبب في ذلك إلى ميل أكثر معلمي الموهبة إلى تطوير أنفسهم ذاتيًّا، إضافة إلى حرصهم على حضور الدورات التدريبية التطويرية والمهنية؛ مما يعني وجود قدرات متميزة، ومعرفة أكبر لديهم في التعامل مع الطلبة الموهوبين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جاتلين (Gatling (٢٠١٥ ، التي أشارت نتائجها إلى أن اتجاهات جميع المعلمين كانت إيجابية نحو هذا النوع من التعليم؛ مما ساعد على تبنيهم للتعليم المُتَمَايِز في فصولهم واستخدامه مع طلبتهم الموهوبين. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كيثلي سايزمور (Keithley Sizemore (٢٠١٥ ، التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون التمايز عند تخطيطهم وتنفيذهم للدرس، ولمعرفة استعدادات الطلبة مسبقًا؛ بهدف تحديد مستوى تعقيد المهمات الملائم لكل طالب، إضافة إلى استخدامهم للتجميع المرن.

في المقابل، لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة اللواتي وهونساكر Al-Lawati and Hunsaker (٢٠٠٧) ، والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك ممارسة من قِبل بعض المعلمين للتعليم المُتَمَايِز لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين، ولكن درجة الممايزة كانت محدودة. ويمكن تفسير سبب الاختلاف في نتائج الدراستين إلى عامل البُعد الجغرافي في التطبيق، إضافة إلى أن مصطلح التمايز لم يشع في الميدان التربوي بشكل كبير إلا في الآونة الأخيرة، وقد أدى انتشاره إلى حدوث نقلة نوعية في الميدان التربوي، وتطوّر مطرد في استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة من قِبل المعلمين. أيضا، لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى أن مستوى ممارسة معلمات التربية الفنية للتمايز مع الطالبات الموهوبات في الصف العادي أتى بدرجة متوسطة، وبالرغم من التقارب الزمني بين الدراستين؛ إلا أن هيمكن تفسير هذه الاختلاف إلى الفروق في التأهيل والإعداد بين معلمي الموهوبين في الدراسة الحالية ومعلمات التربية الفنية غير المتخصّصات في رعاية الموهوبات، إضافة إلى كونها طُبّقت في الصف العادي، واستهدفت الطالبات الموهوبات فنيًّا اللاتي لم يُشخّصن تشخيصًا معتمدًا من الوزارة.

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على: "ما المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؟"

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة، والمُتعلّق بالمعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (٩): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقُّق	الترتيب
١	أتجنّب استخدام استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؛ لأنها تحتاج إلى توفير إمكانات مادية وبشرية.	٢.٤٨٥	١.٣٠٠	ضعيفة	٩
٢	أمتنع عن استخدام استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؛ لأنها تضعف قدرتي على ضبط الصف الدراسي.	٢.٥٤٦	١.١٣٧	ضعيفة	٨
٣	أتجنّب استخدام استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؛ لكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد؛ مما يعوق عملية التقدم في المنهج.	٢.٢١٦	١.٢٦٠	ضعيفة	١٣
٤	أبتعد عن تبني التعليم المُتَمَايِز؛ لأنه من الصعب إعداد محتوى الدروس باستخدام استراتيجياته ومبادئه.	٢.٦١٩	١.٣٧٣	متوسطة	٤
٥	أفضّل تجنّب تنفيذ التعليم المُتَمَايِز؛ لأنه يصعب عليّ تحديد الاختلافات بين الطلبة الموهوبين.	٢.٧٠١	١.٣٠٠	متوسطة	٣
٦	أمتنع عن تبني التعليم المُتَمَايِز؛ لأنه يضعف قدرتي على متابعة وتقويم أداءات الطلبة أثناء تنفيذه.	٢.٥٥٧	١.٢٩٩	ضعيفة	٧
٧	أتجنّب استخدام استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؛ لأنها لا تتناسب مع زمن الحصة، وتحتاج إلى وقت أطول لتنفيذها.	٢.٢٦٨	١.٣١١	ضعيفة	١٢
٨	أفضّل الطريقة التقليدية في التعليم؛ لأن استخدام التعليم المُتَمَايِز يتطلّب زيادة عدد الحصص الدراسية؛ مما يؤثر سلبًا في طريقة سير اليوم الدراسي.	٢.٦١٩	١.٣٨٠	متوسطة	٥
٩	أواجه صعوبة في تنفيذ التعليم المُتَمَايِز؛ بسبب ضعف التركيز على استراتيجياته في برامج إعداد معلمي الموهبة.	٢.٣٩٢	١.٤٣٣	ضعيفة	١١
١٠	أواجه صعوبة في تنفيذ التعليم المُتَمَايِز؛ بسبب قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز.	٢.١١٣	١.٣٢٢	ضعيفة	١٤
١١	أفضّل الطريقة التقليدية في التعليم؛ لأني لا أرى جدوى من استخدام استراتيجيات التعليم المُتَمَايِز.	٢.٤١٢	١.٣٢٩	ضعيفة	١٠
١٢	أتجنّب ممارسة التعليم المُتَمَايِز؛ لضعف قناعة الإدارة المدرسية بأهميته.	٢.٩٩٠	١.٤١٨	متوسطة	١
١٣	أبتعد عن تنفيذ التعليم المُتَمَايِز؛ لأنه يحتاج إلى التزام ثابت لمدة طويلة مع الطلبة؛ حتى تحدث الفروق الجوهرية في الأداء.	٢.٥٩٨	١.٣٦٧	ضعيفة	٦
١٤	أبتعد عن تبني التعليم المُتَمَايِز في الصف؛ لأنه يصعب تفعيل بيئة قائمة على التكنولوجيا	٢.٧٩٤	١.٣٦٩	متوسطة	٢
المتوسط الوزني للمعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز.		٢.٥٢٢	١.٣٢٨	ضعيفة	

يتضح من الجدول السابق أن:

المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز في الدراسة الحالية تحقّقت بدرجة **ضعيفة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (٢.٥٢٢)، بانحراف معياري (١.٣٢٨).

النتيجة الحالية تؤكد نتائج السؤال الأول، التي أشارت إلى ارتفاع درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز؛ مما يؤكّد ضعف درجة تحقق معوقات تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز. وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى قوة قناعة الإدارات المدرسية بأهمية التعليم التمايز؛ وبالتالي اهتمام تلك الإدارات بتوفير بيئة تعليمية تدعم تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز مع الطلبة الموهوبين. وقد يعود السبب أيضًا إلى تلقي معلمي الطلبة الموهوبين لدورات مكثفة من مختلف إدارات التعليم حول استراتيجيات التعليم الحديثة في طليعتها استراتيجيات التعليم المتمايز، وبالتالي يظهر أثر تلك الدورات وورش العمل في مستوى وعي معلمي الطلبة الموهوبين وقدرتهم على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز بشكل جيد مع القدرة على تذليل وتخطي المعوقات والصعبات التي تواجههم في تطبيق التعليم المتمايز. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جاتلين (Gatling ٢٠١٥)، التي بيّنت إجماع المعلمين على مناسبة التطوير المهني المقدّم لهم من تدريب وورش عمل، وملاءمته لاحتياجاتهم، وهو ما يسهل عليهم تبنيه وتطبيقه في صفوفهم.

ثالثًا: نتائج إجابة السؤال الثالث:

نصّ السؤال الثالث للدراسة الحالية على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز تُعزَى لمُتغيِّرات: (النوع، الخبرة التدريسية، ومقر العمل، والدورات التدريبية)؟"

١- بالنسبة لمُتغيِّر النوع:

أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، التي تعود لاختلاف النوع (ذكور – إناث)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (١٠): دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز باختلاف النوع (درجات الحرية = ٩٥).

أبعاد التعليم المُتَمَايِز	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
محتوى التَّعَلُّم	ذكور	٣٤.٧٢٢	٧.٢٦٢	٠.٨٤١	٠.٤٠٢
	إناث	٣٥.٧٩١	٤.٥٦٥		غير دالة
عمليات التَّعَلُّم	ذكور	٥٦.٧٢٢	٨.٨٢٤	٠.٩٨٠	٠.٣٣٠
	إناث	٥٨.٣٧٢	٧.٤٢٩		غير دالة
مخرجات التَّعَلُّم	ذكور	٣٩.٩٦٣	٦.٨٤٠	٠.٩٣٦	٠.٣٥٢
	إناث	٤١.٢٠٩	٦.٠٨٥		غير دالة
الدرجة الكلية	ذكور	١٣١.٤٠٧	٢٢.٢٣٥	٠.٩٦٣	٠.٣٣٨
	إناث	١٣٥.٣٧٢	١٧.١٦٦		غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز ترجع لاختلاف النوع؛ ويُعزى ذلك إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث لديهم اهتمام وإلمام كافٍ بمجال استراتيجيات التعليم الحديثة؛ نظرًا لأنه أحد أهم المجالات التي يركّز عليها في ميدان تدريس الطلبة الموهوبين، حيث تؤثر تلك الممارسات في جودة التعليم المُقدّم للموهوبين. وإضافة إلى ذلك، فإن مبدأ المساواة على أساس النوع الاجتماعي معمول به من ناحية إعداد برامج التأهيل المهني، وتحديد الاحتياجات التدريبية (الشريف، ٢٠١٥).

٢- بالنسبة لمُتغيِّر الخبرة التدريسية:

أُستخدم اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" (One Way ANOVA) في الكشف عن دلالة الفروق بمستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، والعائدة لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات– من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات– من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة– من ١٥ سنة فأكثر)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز وفقًا لسنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	أبعاد التعليم المُتَمَايِز							
	محتوى التَّعَلُّم		عمليات التَّعَلُّم		مخرجات التَّعَلُّم		الدرجة الكلية	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
أقل من ٥	٣٥.٩٠٩	٧.٤٧٦	٥٨.٢٧٣	٨.٨١٠	٤٠.٥٤٥	٥.٩٨٩	١٣٤.٧٢٧	٢١.٥٥٠
٥–١٠	٣٤.٤٠٧	٥.٩٣٧	٥٤.٧٤١	٨.٤٢٩	٣٩.٢٥٩	٧.٤٧١	١٢٨.٤٠٧	٢٠.٩٦٦
١٠–١٥	٣٦.٦٨٨	٣.٦٦٥	٦٠.٣١٣	٤.٨٢٧	٤٢.٦٨٨	٣.٤٧٨	١٣٩.٦٨٨	١٠.٣٩١
من ١٥ فأكثر	٣٤.٩٥٣	٦.٨٣١	٥٧.٨٨٤	٨.٧١٨	٤٠.٤٨٨	٦.٨٣٦	١٣٣.٣٢٦	٢١.٧٩١

جدول (١٢): دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز باختلاف سنوات الخبرة.

أبعاد التعليم المُتَمَايِز	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
محتوى التَّعَلُّم	بين المجموعات	٦٠.٥٠٦	٣	٢٠.١٦٩	٠.٥١٦	٠.٦٧٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٣٦.٧٧٢	٩٣	٣٩.١٠٥		
	الكلي	٣٦٩٧.٢٧٨	٩٦			
عمليات التَّعَلُّم	بين المجموعات	٣٤٤.٨١٨	٣	١١٤.٩٣٩	١.٧٣٤	٠.١٦٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٦١٦٥.٢٢٣	٩٣	٦٦.٢٩٣		
	الكلي	٦٥١٠.٠٤١	٩٦			
مخرجات التَّعَلُّم	بين المجموعات	١١٨.١٣٣	٣	٣٩.٣٧٨	٠.٩٢٦	٠.٤٣١ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٥٤.٠٩٤	٩٣	٤٢.٥١٧		
	الكلي	٤٠٧٢.٢٢٧	٩٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٣١٩.٧٨١	٣	٤٣٩.٩٢٧	١.٠٨٧	٠.٣٥٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٧٦٣٥.٥٨٠	٩٣	٤٠٤.٦٨٤		
	الكلي	٣٨٩٥٥.٣٦١	٩٦			

يتبيّن من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز ترجع لاختلاف سنوات الخبرة التدريسية. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٩)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى ممارسة معلمات التربية الفنية للتمايز مع الطالبات الموهوبات في الصف العادي، والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة. ويعود السبب في اختلاف نتائج الدراستين إلى اختلاف العينة المستهدفة، حيث استهدفت الدراسة الحالية معلمي الطلبة الموهوبين المتخصصين. وعلاوة على ذلك، فإن النسبة العظمى من أفراد عينة الدراسة الحالية التي بلغت (٨٧.٧%)؛ هم من الذين تتراوح خبرتهم التدريسية من (٥ سنوات وحتى ١٥ سنة فأكثر). وبناءً على ذلك، ووفقًا لما أشارت إليه النظرية البنائية؛ فإن زيادة الخبرة لدى الأفراد ينجم عنها تراكم معرفي جراء التفاعل مع البيئة المحيطة؛ مما أدّى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز تُعزَى لاختلاف سنوات الخبرة التدريسية.

٣- بالنسبة لمُتغيِّر مقر العمل:

أُستخدم اختبار "مان وتني U" (Mann–Whitney U) في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز وفق مقر العمل (مدرسة حكومية– مدرسة خاصة)، وذلك لقلة عدد من يعملون في المدارس الخاصة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (١٣): دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز باختلاف مقر العمل.

أبعاد التعليم المُتَمَايِز	مقر العمل	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
محتوى التَّعَلُّم	مدرسة حكومية	٨٠	٤٤.٧٥٠	٣٥٨٠.٠٠	٣٤٠.٠٠	٣.٢٣٤	٠.٠١
	مدرسة خاصة	١٧	٦٩.٠٠٠	١١٧٣.٠٠			
عمليات التَّعَلُّم	مدرسة حكومية	٨٠	٤٥.٣٦٩	٣٦٢٩.٥٠	٣٨٩.٥٠	٢.٧٦٠	٠.٠١
	مدرسة خاصة	١٧	٦٦.٠٨٨	١١٢٣.٥٠			
مخرجات التَّعَلُّم	مدرسة حكومية	٨٠	٤٥.٨٦٣	٣٦٦٩.٠٠	٤٢٩.٠٠	٢.٣٨٨	٠.٠٥
	مدرسة خاصة	١٧	٦٣.٧٦٥	١٠٨٤.٠٠			
الدرجة الكلية	مدرسة حكومية	٨٠	٤٥.١٥٠	٣٦١٢.٠٠	٣٧٢.٠٠	٢.٩٢٤	٠.٠١
	مدرسة خاصة	١٧	٦٧.١١٨	١١٤١.٠٠			

يتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة (٠.٠١) في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، ترجع لاختلاف مقر العمل؛ وكانت الفروق لصالح من يعملون في المدارس الخاصة، مع ملاحظة أن الفروق في بُعد مخرجات التَّعَلُّم كانت دالة عند مستوى ثقة (٠.٠٥).

ويعزى السبب إلى حرص مدارس القطاع الخاص على استقطاب منسوبيها من معلمي الموهبة وفقًا لعدد من المعايير المهنية العالية، كما أنها تتيح المزيد من الحرية للمعلمين والمعلمات بتقديم أفضل الطرق والاستراتيجيات الحديثة لرعاية طلبتهم، وتشجيعهم على إنتاج الأعمال المبتكرة والمتنوّعة التي تمكّنهم من الترشّح في المسابقات المحلية والدولية؛ لتحقيق مراكز علمية متقدّمة. وتدعم نتائج الدراسة الحالية ما جاءت به نتائج دراسة لين كوهين وهيرتزوج Linn-Cohen and Hertzog (٢٠٠٧) ، حيث ذكر معلمو قطاع التعليم الخاص أنهم يتمتّعون بمزيد من الاستقلالية والحرية الأكاديمية عند تطبيق التعليم المُتَمَايِز؛ لمراعاة الفروق الفردية بين طلابهم الموهوبين والعاديين بدرجة أكبر من زملائهم المعلمين الذين يعملون في القطاع الحكومي.

٤- بالنسبة لمُتغيِّر الدورات التدريبية في التعليم المُتَمَايِز:

أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، والراجعة لاختلاف الدورات التدريبية في التعليم المُتَمَايِز (نعم- لا)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (١٤): دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، باختلاف الدورات التدريبية في التعليم المُتَمَايِز (درجات الحرية = ٩٥).

أبعاد التعليم المُتَمَايِز	الدورات التدريبية في التعليم المُتَمَايِز	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
محتوى التَّعَلُّم	نعم	٣٦.٨٩٨	٤.٥٩٣	٢.٨٢٧	٠.٠١
	لا	٣٣.٤٥٨	٧.١٤٣		
عمليات التَّعَلُّم	نعم	٥٩.٩١٨	٦.٠٠٦	٣.١١٠	٠.٠١
	لا	٥٤.٩٣٨	٩.٤٢٧		
مخرجات التَّعَلُّم	نعم	٤٢.٧١٤	٤.٣٩٧	٣.٥٥٨	٠.٠١
	لا	٣٨.٢٧١	٧.٥٣١		
الدرجة الكلية	نعم	١٣٩.٥٣١	١٣.٩٥٨	٣.٣٠٣	٠.٠١
	لا	١٢٦.٦٦٧	٢٣.٣٣٤		

يتبيّن من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة (٠.٠١) في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز، ترجع لاختلاف الدورات التدريبية في التعليم المُتَمَايِز؛ وكانت الفروق لصالح من حضروا هذه الدورات. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جاتلين (Gatling ٢٠١٥)، التي أشارت إلى اتفاق معلمي الموهبة على أن الدورات التدريبية وورش العمل التي قُدّمت لهم كانت مناسبة، وتدعم حاجتهم لتطبيق التمايز في فصولهم، وهذا ما يُشكّل دعمًا لنتائج الدراسة الحالية. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بارك Park (٢٠٠٨)، التي أوضحت أن فرص التطوير المهني لمعلمي الموهبة لم تؤثر في درجة تمييز المحتوى للطلبة الموهوبين، وذلك بجعله أكثر تحديًّا وعمقًا، وقد يعود السبب في اختلاف النتائج إلى جودة وكفاءة الدورات التدريبية المقدمة.

رابعًا: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج، توصّلت الدراسة الحالية إلى عدة توصيات، وهي:

١. ضرورة تشجيع معلمي الطلبة الموهوبين بمراحل التعليم المختلفة على تبني تنفيذ فلسفة التعليم المُتَمَايِز في صفوفهم كليًّا وبشكل عملي، من خلال عقد ورش العمل، وتوضيح ماهية التعليم المُتَمَايِز، وكيفية إعداد المحتوى المتقدّم.
٢. عقد الدورات المتخصّصة في مجال تمييز الفروق الفردية وتحديدها بين الطلبة الموهوبين؛ لنمو أمثل للطلبة على اختلاف سياقات مواهبهم؛ إذ إن تحديد الاختلافات بينهم يعدُّ الركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية؛ وبالتالي تحقيق الجودة في مُخرجات التعليم.
٣. عقد الدورات التوعوية للإدارات المدرسية لحاجة معلمي الموهبة إلى الدعم الإداري؛ إذ يساعد الإدارة المدرسية على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو تبني التعليم المُتَمَايِز؛ مما يتيح للمعلمين مزيدًا من الحرية لممارسته.
٤. ضرورة الاهتمام بصفوف الموهوبين ومعاملهم، من خلال توفير التقنيات الحديثة، ودعم احتياجات معلمي الموهوبين؛ لتفعيل بيئة صفية قائمة على التكنولوجيا.
٥. عرض التجارب الناجحة لمعلمي الموهبة في تنفيذ التعليم المُتَمَايِز مع الطلبة الموهوبين، من خلال عقد اللقاءات الدورية لتبادل الخبرات.
٦. توفير أدلة عملية حول هذا النوع من التعليم، بحيث يحوي النماذج والخطط التعليمية والإرشادات المهمة التي ينبغي على معلمي الموهوبين الانتباه إليها عند تنفيذه، ثم يتم تعميمه على جميع المدارس.
٧. لا بد للمسؤولين عن تصميم برامج التدريب لمعلمي الموهبة – ممن هم على رأس العمل– الالتفات إلى جانب التدريب العملي في ضوء احتياجات المعلمين أنفسهم.
٨. ضرورة العمل على تطوير المناهج التعليمية؛ لتحقيق شروط التعليم المُتَمَايِز؛ للوصول إلى تعليم ملائم لجميع الطلبة الموهوبين.

قائمة مراجع الدراسة

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١١). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو عبيد، أحمد علي (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٣ (١٠)، ٤١-٦٢.

أحمد، صفاء محمد علي محمد (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢ (٤٩)، ١-٥٦.

الخطيب، عامر يوسف (٢٠٠٣، تموز). *أدوار المعلم في التربية الإبداعية بمدرسة الموهوبين*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان.

الحليسي، معيض حسن معيض؛ الشريف، فهد ماجد فهد الفعر (٢٠١٢). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي* (رسالة ماجستير) كلية التربية، جامعة إم القرى، المملكة العربية السعودية..

الشريف، منال عمار إبراهيم مزيو (٢٠١٥، مايو). *برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول بمنظور تربوي*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، العين.

الشقران، خالد يوسف عبد الرحمن (٢٠١٩). *أثر التدريس المتمايز في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي*. (أطروحة دكتوراه). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الطويرقي، حنان محمد أبو راس (٢٠١٣). *التدريس المتمايز وأثره على الدافعية والتفكير والتحصيل*. خوارزم العلمية للنشر.

الغامدي، فاطمة علي عبد الله (٢٠١٩). درجة ممارسة التعليم المتمايز لرعاية الطالبة الموهوبة فنيا في الصف العادي من وجهة نظر معلمات التربية الفنية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، مج ٤٦ (٢)، ٢٧٩ – ٣٠١.

الفريح، نايف فهد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات المهنيّة لدى معلّمي الطلاب الموهوبين. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١ (٦)، ١١١-١٣٥.

الفودري، مريم خالد؛ الجاسم، فاطمة أحمد (٢٠١٩). دراسة مسحية تحليلية للخصائص المنهجية والبحثية في الدراسات المتعلقة بمعلمي الطالبة الموهوبين بين فترة ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٧. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، ١٠ (١٩)، ٩٥ – ١١٤.

القرني، موسى عبد المعين محمد آل حسن (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، مج ٢ (١٨)، ٢٤٣ – ٢٨٠.

اللالا، صائب كامل؛ اللالا، زياد كامل (٢٠١٤). *المدخل إلى الموهبة والتفوق والإبداع*. مكتبة المتنبي.

المالكي، مسفر عيضة مسفر (٢٠١٤). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء إستراتيجية التعليم المتمايز. *مجلة التربية*، ٣ (١٥٩)، ٦٢١ – ٦٥٥.

المقرن، انتصار حمدي عبد العزيز (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس المتمايز في زيادة التحصيل العلمي لطالبات برنامج معلمة الصفوف الأولية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٢)، ١٠٦-١٢٩.

بيومي، ياسر عبد الرحيم؛ الجندي، حسن عوض حسن (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز القائمة على الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (١١)، ١٣٥ – ٢١٢.

حسب الله، محمد عبد الحليم (٢٠١٩). استخدام التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات لتنمية التحصيل والمثابرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (١)، ٨٩-١٠٩.

خليفة، وليد السيد احمد محمد (٢٠١٥). فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التَّعَلُّم. *مجلة التربية*، ٢ (١٦٦)، ٦٤٠ – ٧٠٨.

خليفة، وليد السيد احمد محمد؛ عيسى، ماجد محمد عثمان (٢٠١٨). فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التَّعَلُّم لتحسين الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية والانخراط في تعلم الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التَّعَلُّم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٣)، ٦٧ – ١٣٧.

درويش، دعاء محمد محمود (٢٠١٥). برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات التَّعَلُّم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة الجغرافيا. *رابطة التربويين العرب*، (٥٧)، ١٠١ – ١٦٣.

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

عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (٢٠١٣). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين–دليل المعلم والمشرف التربوي*. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

عبيدات، عصام عبد القادر فارس (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٤)*، ١٨٧–٢١٣.

عطية، محسن علي (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

كوجك، كوثر حسين؛ السيد، ماجدة مصطفى؛ خضر، صلاح الدين؛ فرماوي، فرماوي محمد؛ عياد، أحمد عبد العزيز؛ أحمد، علية حامد؛ فايد، بشرى أنور (٢٠٠٨). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي.

الإدارة العامة للموهوبين / للموهوبات. (٢٠١٧). *دليل فصول الموهوبين*. https://drive.google.com/open?id=١٥CA٢٢b_٣DUxCAW١١٦c_BHrgRTI٦kg٣٧h

المراجع الأجنبية

Aliakbari, M., & Haghighi, J. K. (٢٠١٤). On the Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Iranian Learners Reading Comprehension in Separate Gender Education. Procedia – *Social and Behavioral Sciences,* ٩٨, ١٨٢–١٨٩.

Allan, S. D., & Tomlinson, C.A (٢٠٠٠). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Al-Lawati, F. A., & Hunsaker, S. L. (٢٠٠٧). Differentiation for the gifted in American Islamic schools. *Journal for the Education of the Gifted,* ٣٠ (٤), ٥٠٠–٥١٨.

Avci, S., & Akinoglu, O. (٢٠١٤). An Examination of the Practices of Teachers Regarding the Arrangement of Education According to Individual Differences. *International Journal of Instruction*, ٧(٢), ١٩١–٢٠٦.

Bastiaens, T. J., & Martens, R. L. (٢٠٠٠). Conditions for web-based learning with real events. *In Instructional and cognitive impacts of web-based education* (pp. ١–٣١). Idea Group Inc Global.

Dee, A. (٢٠١١). Preservice Teacher Application of Differentiated Instruction. *Teacher Educator*, ٤٦(١), ٥٣–٧٠.

Firmender, J. M., Reis, S. M., & Sweeny, S. M. (٢٠١٣). Reading comprehension and fluency levels ranges across diverse classrooms: The need for differentiated reading instruction and content. *Gifted Child Quarterly*, ٥٧(١), ٣–١٤.

Gardner, H. (٢٠١١). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. basic books.

Gatling, A. (٢٠١٥). *A qualitative study of gifted teachers' perceptions of differentiated instruction* (Doctoral dissertation).

Graves, E., & McConnell, T. (٢٠١٤). Response to Intervention: Providing Reading Intervention to Low Income and Minority Students. *Educational Forum*, ٧٨(٢), ٨٨–٩٧.

Heacox, D. (٢٠١٢). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary edition). Free Spirit Publishing.

Keithley Sizemore, E. A. (٢٠١٥). *A phenomenological study of differentiated instruction for fifth grade gifted and high ability learners through math in focus.* (Doctoral dissertation).

Knopper, D., & Fertig, C. (٢٠٠٥). Differentiation for gifted children: It's all about trust. *Illinois Association for Gifted Children Journal*, ٦(١), ٦–٨.

Latz, A. O., Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., & Pierce, R. L. (٢٠٠٩). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper Review,* ٣١(١), ٢٧–٣٩.

Launder, B. (٢٠١١). *Supporting Gifted Students in the Regular Education Elementary Classroom Through Differentiated Instruction.* (Master's thesis).

Linn-Cohen, R., & Hertzog, N. B. (٢٠٠٧). Unlocking the GATE to differentiation: A qualitative study of two self-contained gifted classes. *Journal for the Education of the Gifted,* ٣١(٢), ٢٢٧–٢٥٩.

Morrison-Thomas, N. (٢٠١٦). *Exploring Teachers' Experiences of Differentiated Instruction: A Qualitative Case Study* (Doctoral dissertation).

Mullin, G. P. (٢٠١٦). *Differentiated instruction for middle school gifted students within the regular classroom* (Doctoral dissertation).

Park, M. A. (٢٠٠٨). *Factors affecting the transfer of differentiated curriculum from professional development into classroom practice* (Doctoral dissertation).

Pham, H. L. (٢٠١٢). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning,* ٩ (١), ١٣-٢٠.

Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (٢٠١٣). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, ١٩ (١), ٩٣-١٠٧.

Sisk, D. A. (٢٠١٨). FUELING THEIR CURIOSITY: Differentiated literacy for gifted and creative students. *Literacy Today* (٢٤١١-٧٨٦٢), ٣٦(٢), ٤٠-٤١.

Taylor, B. K. (٢٠١٥). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record,* ٥١(١), ١٣-١٧.

Tomlinson, C. A. (٢٠١٤). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development

Tassel-Baska, J. (٢٠١٢). Analyzing differentiation in the classroom: Using the COS-R. *Gifted Child Today,* ٣٥(١), ٤٢-٤٨.