[٦]

معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم

أ.د. سلامة عجاج العنزي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د. صالح راضي الشمري
موجه فني
وزارة التربية
دولة الكويت

معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم

أ.د. سلامة عجاج العنزي ★، د. صالح راضي الشمري ★★

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التّعرف على معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التّعليم العام في المدارس الحكوميّة بدولة الكويت للعام الدراسي٢٠٢١/٢٠٢٢م، وتمّ اختيار العينة وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية بلغت (١٥٥٠) معلمًا ومعلمة. قام الباحثان بإعداد استبانة، اشتملت على (٢٧) فقرة، موزعة على أربع مجالات رئيسية. أظهرت النتائج أن معوقات استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز من وجهة نظر أفراد العينة نحو تدريس الطلبة الموهوبين في الفصول العادية كانت عالية في كل الأبعاد إجمالاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع (ذكر/أنثى) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري المرحلة الدراسية وسنوات الخدمة في مجال التدريس، وأبرز ما أوصت به الدراسة تخفيف الأعباء الإدارية عن كاهل المعلمين، تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: معوقات– التدريس المتمايز– الطلبة الموهوبين– استراتيجيات.

★ أستاذ التربية الخاصة المشارك– كلية التربية الأساسية– الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

★★ موجه فني– وزارة التربية– دولة الكويت.

Abstract:

The study aimed to identify the obstacles to the use of differentiated teaching strategies for gifted students in the regular classes from the point of view of their teachers, the researchers used the descriptive method. The study population consisted of all teachers of general education in public schools in Kuwait for the academic year 2021/2022, and a stratified random sampling was selected amounting to (1550) teachers. The researchers prepared a questionnaire, which included (27) paragraphs, to identify the obstacles of differentiated teaching strategies for gifted students in the regular classes spread over four main areas. The results of the study showed that the total score of obstacles to using the differentiated teaching strategies for gifted students in the regular classes from the point of view of their teachers was high, the absence of statistically significant differences in the gender variable (male/female) and the existence of statistically significant differences in the variables of the school stage and years of service in the field of teaching, and the most prominent recommended by the study Reducing the administrative burden on teachers, intensifying teacher training courses.

Keywords: obstacles, differentiated teaching, gifted students, strategies

مقدمة:

تتنوع الخدمات التربوية المقدمة للموهوبين، وتتباين تبعا لفلسفتها وأهدافها المبتغاة وإمكانات تطبيقها ماديا وبشريا، إضافة لطبيعة المجتمع الذي تقدم له تلك الخدمات. ويُعد أسلوب التجميع أحد تلك الاستراتيجيات والخدمات، حيث يتم في أحد أنماطه تجميع الطلاب المختلفين في قدراتهم ومستويات تحصيلهم واهتماماتهم في صف عادي واحد، تقدم فيه الخدمة التربوية للكل بحسب ما يناسب حالهم من خلال برامج تعليمية مصممة خصيصا لهؤلاء الطلاب (Vogl & Preckel,2014).

ويتناغم هذا الأسلوب مع الدعوات العالمية لتقديم التعليم للجميع والتدريس المتنوع أو المتمايز، وهو توجه أكدت عليه مؤتمرات وقمم ووثائق دولية مثل وثيقة حقوق الطفل عام (١٩٨٩)، تلتها توصيات المؤتمر العالمي للتربية الذي عقد في جومتيان عام (١٩٩٠)، ثم مؤتمر داكار عام (٢٠٠٠) الذي ركز في توصياته على أخذ اختلافات المتعلمين في الاعتبار وأنهم يتعلمون بطرق مختلفة تستدعي تنويع المناهج وطرق التدريس، بحيث تصل إلى مختلف المتعلمين بما فيهم الطلاب الموهوبين الذين يختلفون في الخصائص والحاجات والاهتمامات لتقديم تعليم يتوافق مع خصائصهم، ولكي يحقق كل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز ضمن إمكاناته وقدراته (كوجك، السيد، أحمد، خضر، عياد، فايد، الفرماوي، ٢٠٠٨).

إن التعليم المتمايز منحى تربوي يجعل المتعلم في بؤرة تركيز التربويين ليكون نشطا وفعالا ومسؤولا عن تعلمه، ويقوم المعلم من أجل ذلك بتنويع الطرق والممارسات التعليمية، مقدما خيارات متعددة لطلابه في تلقيهم للمعلومة وفهمهم للأفكار والتعبير عما تعلموه. فالصف الدراسي المتمايز يوفر طرقا متعددة لاكتساب المحتوى ولمعالجة وفهم الأفكار، وتكوين منتجات تعليمية تمكن كل طالب من التعلم بكفاءة (Tomlinson,2017).

مشكلة الدراسة:

لكي ينجح التعليم المتمايز لابد أن يقوم المعلمون بتنويع طرق وممارسات التدريس، وأن يقدّموا مهاما تعليمية متحدية لقدرات التلاميذ ومحفزة لهم، مع أخذهم بالحسبان ما بين طلابهم في الصف الواحد من اختلافات، لكي يضمنوا أن كل

طالب منهم يتقدّم في مسيرته التعليمية بأقصى ما يمكنه من أداء، فيتحقق بذلك نجاح الجميع وتقدمهم بلا استثناء وفقا لقدراتهم الفردية (Tomlinson,2014).

إلا أن هذا التصوّر ينطوي في مضمونه على ضرورة توفر قدرات وبيئات تعليمية تضمن تحقيقه بالشكل المطلوب، وتزيد أهمية هذه التحديات إذا أخذنا في الاعتبار عدم تجانس الموهوبين داخل الفصل الواحد، فلكل قدراته واهتماماته واحتياجاته الخاصة التي قد لا تتم خدمتها بشكل مناسب في ظل أعداد الطلاب الكثيرة في الفصل، أو عدم تدريب المعلمين على هذا النوع من الاستراتيجيات، وطبيعة ما يقتضيه التعليم المتمايز من تخطيط مسبق، أو عدم توفر البيئة التعليمية والتشجيع الإداري المناسبين. الأمر الذي يلزم معه التعرف على معوقات استفادة الطلاب الموهوبين من استراتيجيات التدريس المتمايز في الفصل العادي من وجهة نظر المعلمين.

لذا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تبحث في معوقات استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الاسئلة التالية:

١- ما معوقات استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في الفصول العادية تعزى لمتغير النوع (ذكر/أنثى)؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في الفصول العادية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في الفصول العادية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في مجال التدريس؟

مجلة الطفولة والتربية – العدد الخمسون – الجزء الثاني – السنة الرابعة عشرة – أبريل ٢٠٢٢

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على معوقات استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم.

٢- الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين تتعلق بواقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز تبعاً لاختلاف النوع (ذكر/أنثى).

٣- الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين تتعلق بواقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية.

٤- الكشف عما إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين تتعلق بواقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز تبعاً لاختلاف سنوات الخدمة في مجال التدريس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١- تقدم هذه الدراسة أداة تقيس درجة معوقات استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم.

٢- إمكانية الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير طرق تدريس الطلبة الموهوبين في الفصول العادية وفي إعداد المعلمين والمعلمات وتدريبهم على الطرق والاستراتيجيات الحديثة كالتعليم المتمايز.

٣- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في تحديد المعوقات التي تحد من استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة الموهوبين بالفصول العادية، من خلال الوقوف على جوانب القوة وتعزيزها وتشخيص جوانب الضعف والعمل على التخلص منها وعلاجها.

٤- تزويد مطوري المناهج الدراسية بنتائج وتوصيات الدراسة للعمل على تحسين استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الطلبة الموهوبين في الفصول العادية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** معوقات استخدام المعلمين في التعليم العام لاستراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية بالتعليم العام في دولة الكويت.
- **الحدود البشرية:** المعلمين والمعلمات في التعليم العام في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

مصطلحات الدراسة:

- **معوقات:**

ذكر (الفيروزآبادي، ٢٠٠٥) في المعجم المحيط أن المعوق في اللغة: الحبس والصرف، والتثبيط كالتعوق، وعاقني عائق، أي: منعني.

وتعرف إجرائياً بأنها: المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين في التعليم العام لاستراتيجيات التعليم المتمايز بكفاءة وفاعلية.

- **التدريس المتمايز:**

عرفه (Langa et al., 2007) بأنه: التدريس المكيف لصف من الطلاب المتنوعين، ويقدم أنشطة تتباين في المحتوى والعمليات والنواتج.

كما عرفه (عطية، ٢٠١٣) بأنّه: تعليم يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم ومواهبهم وميولهم والكيفية إلى يفضلونها في التعلم والوصول إلى نواتج تعلم واحدة وبأدوات متنوعة.

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: مدخل تدريسي يقوم به المعلم في التعليم العام بهدف رفع مستوى جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم في التحصيل بحيث يراعي ميول وقدرات واهتمامات جميع الطلاب في الصف الواحد.

- **الاستراتيجية:**

عرفها (عطية، ٢٠٠٩) تعني خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المدرس من أجل تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها

كل فعل، أو إجراء له غاية أو غرض، لذلك فإن الاستراتيجية بمعناها العام تمثل كل ما يفعله المدرس لتحقيق أهداف المنهج.

الإطار النظري:

بدأت فكرة الاهتمام بالتعليم المتمايز عندما أعلنت وثيقة الطفل عام ١٩٨٩، التي أوصت بالتدريس المتمايز للجميع، ومراعاة الفروق والاختلافات بين جميع المتعلمين بما يلبي احتياج كل طالب في التعليم ضمن قدراته واستعداداته (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

ويعد التعليم المتمايز من الاستراتيجيات الحديثة التي ظهرت لإدراك الاستعدادات والميول وأنماط التعلم لدى الطلبة. والتعليم المتمايز هو استراتيجية تدريس تأخذ بالحسبان خصال الطلاب وقدراتهم وميولهم ومواهبهم المتنوعة والكيفية التي يفضلونها في التعلم من أجل الوصول الى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة (عطية، ٢٠٠٩).

ومن التربويين من يرى أن هدف التعليم يتلخص في ضمان الوصول للمعرفة بشكل متكافئ، بغض النظر عن أي اختلافات. ولترسيخ هذه العدالة لجميع المتعلمين لجأ التربويون إلى تطبيق نموذج الدمج الذي يعطي الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الأمل والثقة والتواصل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع بقية المجتمع (Ramos,2021).

ويتضمن التعليم المتمايز مجموعة من الاستراتيجيات التي تمكن المعلم من التخطيط الاستراتيجي لمواجهة الاحتياجات الفردية لجميع المتعلمين، فهو تدريس مخطط له بصورة قصدية بهدف تحقيق أعلى هدف لكل طالب، وهو ما يتطلب من المعلمين ضرورة معرفة الفروق الفردية بين الطلاب والاستجابة لهذه الاختلافات عند تخطيط ابعاد المحتوى والعملية والنواتج (Smit & Huppert, 2012). فالتعليم المتمايز هو أسلوب تدريسي يستخدم لمقابلة احتياجات الطلاب وأساليب تعلمهم المتنوعة والشاملة في غرفة الصف واحتياجات المنهج القائم على المعايير (Ramos,2021).

وقد تعددت مسميات هذا النوع من التعليم، فنجد التربويون يطلقون عليه عدة مسميات مثل التعليم المتمايز، كما ذكر كل من عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧) وتنويع التدريس كما ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨) والتدريس المتمايز كما ذكر عطية (٢٠٠٩) والتعليم المتباين كما ذكر اللقاني والجمل (٢٠١٣) ولكنها تتفق وتشير إلى مفهوم واحد وهي إستراتيجية تعمل على تلبية الاحتياجات المختلفة عند الطلاب بمختلف قدراتهم.

ويشير بوزاس وشنايدر (Pozas & Schneider, 2019) أن عدم تجانس الطلاب في المدارس لا يقتصر على أدائهم فيها فقط، بل يشمل كذلك الخلفية الثقافية والكفاءة اللغوية وأساليب التعلم والدافعية، الأمر الذي يستلزم من المتعلمين ممارسة التعليم المتمايز بشكل دائم.

ولذا فقد ركزت الفكرة الأساسية في التعليم المتمايز إلى أن الأفراد يأتون إلى الصفوف الدراسية وهم يمتلكون معلومات وخبرات سابقة يقوم المعلم بالبناء عليها لما لها من دور في نجاح عملية التعلم، واستقبال المعلومات الجديدة وربطها مع المعلومات السابقة.

ويرى سكوت (Scott, 2012) أنَّ الفكرة الأساسية التي ينطلق منها التّدريس المتمايز هي وجوب النظر إلى الطلاب على أنهم أفراد يختلفون فيما بينهم، وأنه على المعلّم أن يستجيب لهذه الاختلافات ليس فقط عند ظهورها أثناء الحصة، وإنما تكون المنطلق الأساس عند تخطيطه للدروس.

وبحسب وورميلي (Wormeli,2006) يعمل التعليم المتمايز كمجموعة من الممارسات الفعالة المدمجة بشكل استراتيجي مقصود في الفصل الدراسي، لزيادة تعلم الطلاب إلى أقصى حد تبلغه إمكاناتهم في كل فرصة، وتزويد كل طفل بالموارد اللازمة لذلك لكي يبقى التعلم عادلا ومنصفا (In: Ramos,2021,P:7).

المقارنة ما بين التّدريس التقليدي والتّدريس المتمايز:

يختلف التعليم المتمايز عن التعليم التقليدي من عدة نواحي يمكن ملاحظتها وفق الجدول التالي:

جدول رقم (١)

المقارنة بين التعليم المتمايز والتعليم التقليدي

عنصر المقارنة	الفصل التقليدي	الفصل المتمايز
استراتيجيات التدريس والتعلم	تركيز على تصميم واحد لكل الصف	استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم متعددة، مع تجميع وإعادة تجميع مرنة للتلاميذ، وفقًا للأهداف التعليمية واستجابة لاحتياجات التلاميذ
تركيز التعلم	ينصب على إتقان الحقائق والمهارات من المحتوى	التركيز على فهم المفاهيم الأساسية مع تطبيقاتها في سياق الحياة الواقعية
الواجبات (المهام)	التأكيد على استخدام واجبات ذات الخيار الواحد	التركيز على استخدام مهام متعددة الخيارات، ويكون الفيصل في عمق وتعقيد المهام
اهتمامات التلاميذ	من النادر مراعاتها، إذ يتم توجيه التدريس لتغطية محتوى المنهج	دمج اهتمامات التلاميذ في التدريس لزيادة دافعيتهم للتعلم ولتعظيم امكاناتهم الفردية
التقييم	يتم في نهاية عملية التعلم لرؤية النتائج	تنفيذ تقييم متعدد الأوجه ومستمر، لتوجيه القرارات التعليمية والتركيز على أهداف التعلم وتوفير مجموعة متنوعة من الفرص للتلميذ لإظهار معرفته ومهارته
الأسئلة	أسئلة التفكير التقاربي هي المهيمنة، وتطوير التفكير التقاربي	هيمنة الأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيع التفكير التباعدي المتشعب
مراكز التعلم	لا تستخدم عادة	إنشاء مراكز تعلم وأنشطة متعددة لتعلم المحتوى المماثل بطرق مختلفة
التلاميذ الموهوبون	ينتظر من أتقن محتوى التعلم حتى يلحق بهم بقية تلاميذ الفصل	التلاميذ الذين أتقنوا محتوى التعلم يعملون على مهام متحدية لتعميق فهمهم
التقويم	يوجد تعريف واحد للتقويم وغالبا ما يستخدم شكل واحد من التقويم، ويتم في نهاية الوحدة.	يُقصد بالتقويم النمو الفردي من نقطة البداية والتقويم عملية متفاعلة مع التَدريس تحدث في كل الأوقات وبطرق متنوعة.

(In: Letina,2021)

وبينت دراسة روب وبوتشي (Ropp & Bucci,2015) أن المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المتمايز تتسم صفوفهم بالخصائص التالية:

- يُشرك المعلم طلابه في التعلم من خلال التعلم بالاستقصاء أو التعلم المبني على المشاريع.
- يقرأ الطلاب محتوى دراسيا يمكنهم التعلم منه.
- يستخدم المعلمون التقييم البنائي التكويني لدفع المعالجات المستهدفة بهدف تحسين مهارات جميع الطلاب في القراءة والكتابة.
- يعمل الطلاب في مجموعات تعاونية (تعلم تعاوني).

- يستخدم المعلمون المجموعات الصغيرة لدعم الطلاب ذوي الاحتياجات المتماثلة (مجموعات متجانسة).
- يميز المعلمون بين مهام الفصل والواجبات المنزلية ليتمكن الطلاب من رفع كفاءتهم الذاتية.

مبررات تطبيق التعليم المتمايز:

ذكر العديد من الباحثين ومن بينهم (Tomlinson & Strickland, 2005) (Gentry, 2013) مبررات تطبيق التعليم المتمايز للموهوبين ومن أهمها:

١- تفهم حاجات الطلبة الموهوبين.

٢- تلبية الاحتياجات المتباينة بالفصول الدراسية العادية من الناحية المعرفية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والثقافية.

٣- تكييف محتوى المنهج المتقدم من حيث العمق والصعوبة بما يتناسب مع حاجات لطلبة الموهوبين، ويتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم للتعلم، واهتماماتهم، وأنماط التعلم المفضلة لديهم، مما يساعد على زيادة الدافعية للتعلم.

ولكي يحدث التعليم المتمايز بشكل فعال، يحتاج الطلبة الموهوبين في الفصول العادية الى المزيد من التعمق والصعوبة في محتوى المنهج التعليمي، بالإضافة الى استخدام مهارات التفكير العليا.

ويرى الباحثان في ضوء ما تقدم أن التعليم المتمايز ليس إستراتيجية تدريس فقط، بل هو منحى تعليمي يمكن أن تندرج تحته مجموعة من الطرق والأساليب والمداخل، وله مجموعة من الخطوات لتنفيذها.

المعوقات والتحديات:

انتقل مفهوم التمايز إلى طليعة التعليم كجزء من الاستجابة لعملية التدخل وتلبية الاحتياجات الأكاديمية للمتعلمين الموهوبين. ومع ذلك، قد يشعر العديد من المعلمين بأنهم غير مجهزين للتعامل مع مجموعة واسعة من مستويات القدرة. تتطلب الطبيعة المتنوعة والديناميكية للفصل الدراسي معلمين فعالين مستعدين للتمييز بين التدريس بشكل فعال (O'Dell, 2022).

وقد أظهرت مجموعة كبيرة من البحوث الدولية عن التعليم المتمايز أن يبدو فعالا في زيادة تعلم الطلاب إلى أقصى حد، على الرغم من صعوبة تنفيذه، إذ أفاد المعلمون أنهم يواجهون مشاكل في تنفيذ التعليم المتمايز بسبب العديد من الصعوبات، فهم يشعرون بأنهم مقيدون بأحجام الفصول الكبيرة (حوالي ٢٥ طالبا)، وإعدادات الفصول الدراسية الفعلية، والمناهج الدراسية المحددة. وقد أثرت هذه المعوقات على حجم تطبيقه، إذ لوحظت القليل من الممارسات الصفية للتعليم المتمايز من المعلمين (Stollman, et al, 2021).

وأشار سواستيني وزملاؤه (Suwastini, Rinawati, Jayantini & Dantes, 2021) في مراجعتهم للعديد من دراسات التعليم المتمايز أنه بقدر ما هو مفيد للطلاب، إلا أنه يمثل أيضا تحدياً للمعلمين؛ بسبب قيود الوقت وزيادة عبء العمل وسوء الفهم المحتمل بسبب المعالجات المختلفة بين الطلاب، ولذلك فهو يحتاج لالتزام كبير من المعلمين. ولأن التحديات تختلف من بيئة لأخرى تبعاً لأسبابها، فقد كان من الضروري دراسة معوقات التعليم المتمايز في البيئة المحلية بناء على عدة محاور، أملا في معرفة نقاط الاتفاق والاختلاف بينها وبين البيئات العربية والأجنبية الأخرى.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Turkey, Alrsaie & Abutayeh (2021) إلى معرفة وجهة نظر معلمي العلوم الأردنيين عن معوقات التعليم المتمايز، باستخدام بيانات مقابلات تضمنت أسئلة مباشرة ومفتوحة، تمت مع (١٨) معلما ومعلمة ممن حضروا برنامجا تدريبيا عن التعليم المتمايز. ودلت النتائج على ضعف إمكانية تطبيق التعليم المتمايز في البيئة التعليمية الأردنية؛ لأن المعلمين يرون أنه سيفقدهم التحكم بالموقف التعليمي أثناء التدريس، وهي قيمة أساسية عند المعلمين، كما أن هناك ضعفا في تدريب المعلمين بخصوص تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز، إضافة إلى عدم كفاية وقت الحصة، والبيئة الصفية، وبعض المعوقات الإدارية.

وفي دراسة الفريح والقحطاني (٢٠٢١) والتي هدفت إلى معرفة وجهات نظر معلمي الطلبة الموهوبين عن درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعليم المتمايز، وتحديد

أبرز المعوقات التي تواجههم عند تطبيقها في صفوف الموهبة في مدينة الرياض في ضوء متغيرات النوع والخبرة التدريسية ومقر العمل والدورات التدريبية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانة تكون أحد محاورها من (١٤) عبارة، وطبقت على معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين. وأشارت النتائج إلى أن المعوقات التي تواجه معلمي الطلاب الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المتمايز تحققت بدرجة ضعيفة. ومنها صعوبة إعداد محتوى الدرس، وصعوبة تحديد الاختلافات بين الطلبة، وعدم قناعة الإدارات المدرسية بجدواه.

وكشفت دراسة العزايزة (٢٠٢٠) عن تصورات معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في دولة قطر عن إمكانية تطبيق التعليم المتمايز في فصولهم الدراسية، وواقع تطبيقهم له، وما يتصل بذلك من معوقات. وتكونت العينة من (٢٣٦) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا، واتبعت الباحثة المنهج الكمي النوعي المختلط باستخدام المقابلات والاستبانة والملاحظات الصفية. وخلصت 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 الواحد.

وهدفت دراسة البرديني (٢٠٢٠) للكشف عن درجة معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المادة في محافظة العقبة بالأردن باستخدام استبانة أجاب عليها (١٥٠) معلماً ومعلمة هم كامل مجتمع الدراسة. وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة ترى أن درجة المعوقات كبيرة، وكان مجال المعوقات المتعلقة بالإدارة هو الأعلى وبدرجة كبيرة، يليه مجال المعوقات المتعلقة بالمتعلم بدرجة كبيرة كذلك، ثم مجال المعوقات المتعلقة بالمعلم بدرجة متوسطة. كما ظهرت فروق دالة في درجة المعوقات تعزى لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم (١١ سنة فأكثر)، ولم تظهر فروق ذات دلالة لمتغير الجنس.

وتعرفت دراسة البلوي (٢٠٢٠) على معوقات استخدام معلمي الرياضيات للتعليم المتمايز من وجهة نظرهم من خلال عينة عشوائية من معلمي المادة في التعليم العام في المدارس الحكومية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

وأظهرت نتائج استبانة الدراسة أن المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية والمعوقات المتعلقة بالمتعلم كانت تعيق بدرجة كبيرة، وأن المعوقات المرتبطة بطبيعة التعليم المتمايز والمعوقات المتعلقة بالمعلم والمعوقات المتعلقة بالمحتوى الدراسي كانت تعيق بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الحارثي (٢٠١٩) إلى التعرف على أهم معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمات الطالبات الموهوبات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. وشارك في الإجابة على استبانة الدراسة (٧٠) معلمة يمثلن (٤٠%) من مجتمع الدراسة. وكانت الأداة (استبانة) مكونة من ثلاثة محاور، معوقات طرق استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز ومعوقات أساليب التقويم لاستراتيجيات التدريس المتمايز ومعوقات أدوات تدريس الموهوبين. وبينت النتائج عن وجود معوقات بدرجة متوسطة، وكانت أعلى المعوقات هي المتعلقة بأساليب التقويم، يليها المتعلقة بطرق التدريس، ثم المتعلقة بأدوات التدريس. كما ظهرت فروق دالة في تقدير عينة الدراسة لدرجة المعوقات في مجال استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى للجنس وللمؤهل العلمي ولسنوات الخبرة.

وناقشت دراسة الدوسري (Aldossari,2018) أهم التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز في مراحل التعليم المختلفة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك صمم الباحث استبانة مكونة من خمسة محاور تم توزيعها على ٢٧٥ معلما ومعلمة في مدينة الدمام، وتشير النتائج إلى أن درجة التحدي المتمثل في استخدام استراتيجية التعليم المتمايز كانت متوسطة بشكل عام. واحتلت التحديات المتعلقة بالطلاب المرتبة الأولى، تلتها التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية، ثم طبيعة التعليم المتمايز، والتحديات المتعلقة بالمعلمين، وأخيرا التحديات المتعلقة بالمقررات الدراسية. إلا أن النتائج لم تكن ذات دلالة إحصائية لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، رغم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ودرس البلطان (٢٠١٧) واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية عددهم (٢٢٤) معلما موزعين على (١٥٩) مدرسة منتهجا المنهج الوصفي ومستخدما استبانة أعدها. وأظهرت النتائج مجموعة من المعوقات التي تواجه استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز منها (٨) معيقات بدرجة كبيرة و (١٣) معيقاً بدرجة متوسطة. وكان منها كثرة الأعباء والحصص الدراسية المكلف بها المعلم، وعدم وجود حوافز، وطول محتوى المقررات، وكثرة الطلاب في الفصل الواحد، وما يحتاجه التدريس المتمايز من جهد ووقت للتخطيط والتنفيذ، وعدم توفر التجهيزات المدرسية المناسبة.

وهدفت دراسة صيام والناطور (Siam & Al-Natour,2016) إلى التعرف على ممارسات التعليم المتمايز التي يستخدمها المعلمون الأردنيون والتحديات التي واجهوها عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمان. تكونت عينة الدراسة من ١٩٤ معلم ومعلمة. اتبعت الأسلوب الكمي النوعي المختلط من خلال استبيان وتحليل نوعي للمقابلات مع المعلمين. وكانت التحديات الرئيسية التي وجدتها الدراسة هي ضعف الدعم الإداري، وانخفاض الدعم الأبوي، وضيق الوقت، ونقص موارد التعلم.

واستخدمت دراسة السليم (٢٠١٢) استبانة استجاب لها (١٠٨) معلمات بهدف حصر المعوقات الحائلة دون استخدام معلمات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية لاستراتيجية التعليم المتمايز في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. وكانت أبرز نتائجها أن درجة المعوقات كبيرة، أعلاها المعوقات المتصلة بطبيعة استراتيجية التعليم المتمايز، ثم المعوقات المتصلة بالبيئة، ثم المعوقات المتصلة بالتنظيم، ثم المتصلة بالطالبات. ولم تجد الدراسة فروقاً دالة تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

واستقصت دراسة البوريني (٢٠١١) مدى تأثير قناعات المعلمين وأفكارهم المسبقة ومستوى تدريبهم في نجاح استراتيجيات التدريس المتمايز التي يستخدمونها في دولة الإمارات العربية المتحدة، إضافة للكشف عن المعوقات والمشكلات التي يواجهونها بغية تحقيق تعليم فعال يحقق أهدافه المرجوة. واستخدمت الدراسة استبيانا

لاستجابات عينة من المعلمين والمعلمات في كافة المناطق التعليمية بالدولة. وأظهرت الدراسة أن بعض المعلمين يمتلكون معرفة محدودة ومفاهيم مغلوطة عن التدريس المتمايز وكيفية تنفيذه، كما بينت النتائج أن التقويم البنائي والمنهاج المرن وتوظيف التكنولوجيا من أهم الوسائل المساعدة على التمايز. كما أظهرت الدراسة أن أهم معوقات تطبيقه من وجهة نظر المعلمين تتمثل في عدم كفاية الوقت والحاجة إلى التدريب المتخصص في التدريس المتمايز.

التعليق على الدراسات السابقة:

ركّز الباحثان على الدراسات التي أجريت في بيئات عربية شبيهة ببيئة الدراسة الحالة؛ نظراً لأن موضوع المعوقات مرتبط بالكثير من العوامل الميدانية التي تتجاوز طبيعة التعليم المتمايز، ولزيادة موضوعية المقارنة والتحليل. وقد صدرت أغلب الدراسات المعروضة في الأعوام الثلاثة الماضية، مما يدل على تزايد الاهتمام بالموضوع وحداثته في البيئات العربية، وإن كانت أعداد الدراسات مازالت قليلة جداً مقارنة بالاهتمام العالمي. كما أنها انحصرت في بلدين اثنين هما المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية.

وقد ركزت بعض الدراسات على عينة من معلمي مادة واحدة، كالعلوم (Turkey et al,2021، البلطان،٢٠١٧) أو الرياضيات (البلوي، ٢٠٢٠) أو اللغة العربية (البرديني، ٢٠٢٠) أو العلوم الشرعية (السليم، ٢٠١٢) أو معلمي الطلاب الموهوبين (الحارثي، ٢٠١٩؛ الفريح والقحطاني، ٢٠٢١)، أو ذوي صعوبات التعلم (Siam & Al-Natour,2016)، كما ركز بعضها على مرحلة دراسية واحدة (السليم،٢٠١٢)، وهو أمر ستحاول الدراسة الحالية تلافيه أملا في بناء تصوّر أشمل.

كما جاءت بعض الدراسات خِلواً من متغير الجنس (البلوي، ٢٠٢٠؛ البلطان،٢٠١٧؛ السليم، ٢٠١٢)، في حين جاءت نتائج الدراسات التي وضعته في الاعتبار متغايرة، بين دراسات وجدت فروقاً دالة يمكن عزوها للجنس (الحارثي، ٢٠١٩)، وأخرى لم تجد تلك الفروق (البرديني، ٢٠٢٠)، الأمر الذي ستحاول الدراسة الحالية استجلاءه. ولم تدرس أغلب الدراسات متغير سنوات الخبرة في

معالجتها للنتائج، ومن درست هذا المتغير (الحارثي، ٢٠١٩؛ Aldossari,2018؛ السليم، ٢٠١٢) لم تتسق نتائجها.

وفي المنهج المتبع وأداة الدراسة، استخدمت أغلب الدراسات المنهج الوصفي سواء من خلال أداة الاستبانة، أو من خلال الأسلوب الكمي النوعي المختلط باستخدام المقابلة والملاحظة إضافة للاستبيان. وستسير الدراسة الحالية في هذا المسار، مستخدمة المنهج الوصفي، والاستبيان أداة؛ لملاءمة ذلك لأهداف الدراسة.

وفي الموضوع، تكررت بعض المعوقات في بعض الدراسات، مثل عدم كفاية وقت الحصة، وكثرة الأعباء على المعلمين، وصعوبة التخطيط للتعليم المتمايز، وكثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، والحاجة لتدريب المعلمين، وستستفيد الدراسة الحالية من ذلك في بناء عبارات أداة الدراسة. كما تنوعت محاور المعوقات وأنواعها في الدراسات، ولم تخرج في مجملها عن عناصر العملية التعليمية التعلمية والعوامل المؤثرة فيها، كطرق التدريس وأدواته وأساليب التقويم وطبيعة المنهج الدراسي، والمعلم والمتعلم والمنهج والبيئة المدرسية والإدارة المدرسية، وطبيعة التعليم المتمايز. وستبني الدراسة الحالية أداتها مستفيدة مما سبق.

وبعد، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج الوصفي وفي استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، واستفادت منها في تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها، وفي بناء أداتها، والاطلاع على نتائجها لمقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية، وتميّزت عليها بعينتها وبيئتها، حيث تم تطبيق الدراسة في دولة الكويت وعلى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية فيها من مختلف التخصصات وفي جميع المراحل بدءا من المرحلة الابتدائية وصولاً للمرحلة الثانوية، كما تميزت بأداتها التي استفادت من الأدب التربوي، وتميزت الدراسة الحالية كذلك بتركيزها على معوقات استفادة الموهوبين في الصف العادي من استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز، وهو منحى لم تركز عليه الدراسات التي تم عرضها.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:** الجنس- سنوات الخدمة في مجال التدريس- المرحلة التعليمية.

- **المتغيرات التابعة:** معوقات استفادة الموهوبين من استراتيجيات التعليم المتمايز.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج يناسب أهداف وطبيعة هذه الدراسة لأنه يهدف إلى وصف الظاهرة المراد دراستها من حيث طبيعتها أو درجة وجودها باستجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة ممثلة منهم (العساف، ١٩٩٥)، وتم ذلك باستخدام مقياس تم تطبيقه على المعلمين في المدارس بدولة الكويت.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات والبالغ عددهم (٦٧١٠٤)، في المراحل التعليمية الثلاثة وهي الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ومن جميع المناطق التعليمية الست في مدارس التعليم العام في دولة الكويت (حسب المجموعة الإحصائية للتعليم ٢٠٢٠ / ٢٠٢١) كما بالجدول التالي.

جدول رقم (٢)

أعداد المعلمين بالمناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	أعداد المعلمين
الاحمدي	١٦٥٥٢
الفروانية	١٢٣١١
العاصمة	١٠٩٦٣
الجهراء	١٠٨٢٥
مبارك الكبير	٨٣٤٧
حولي	٨٣٧٦
الإجمالي	٦٧١٠٤

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عدد ١٥٥٠ معلم ومعلمة بنسبة ٢.٣١% من مجتمع الدراسة وتم اختيارهم وفقاً لأسلوب العينة العشوائية الطبقية، والجدول التالي يظهر وصف العينة والبيانات الديموغرافية لها.

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن حجم العينة في المرحلة الابتدائية للمعلمين (ذكور) منخفضة وهذا يعود الى أن المرحلة الابتدائية بدولة الكويت يقوم بتدريسها معلمات الى بعض المدارس القليلة بكل محافظة.

جدول (٣)

وصف عينة الدراسة

المنطقة التعليمية	المعلمين والمعلمات						الإجمالي
	ابتدائي		متوسط		ثانوي		
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
العاصمة	١١	٨٤	٣٩	٤٥	٣٠	٣٨	٢٤٧
الجهراء	٨	٩٥	٤٠	٥١	٢٢	٣٤	٢٥٠
الأحمدي	١٢	١٤٨	٥١	٨٣	٣٨	٥٠	٣٨٢
الفروانية	٦	١٠٨	٤٢	٦١	٢٨	٤١	٢٨٦
مبارك الكبير	٤	٧٨	٢٦	٣٨	١٨	٢٧	١٩١
حولي	٦	٦٨	٣٤	٣٨	٢٠	٢٨	١٩٤
الاجمالي	٦٢٨		٥٤٨		٣٧٣		١٥٥٠

أداة الدراسة:

أعد الباحثان استبياناً لقياس معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم، وتم تطويره لهذا الغرض من خلال الاطلاع على الأدب التربوي لاستراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين والعاديين والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة، وعلى خبرة الباحثين الشخصية.

وتكونت الأداة من قسمين: يشمل القسم الأول المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها المستقلة: (الجنس، المرحلة التعليمية، وسنوات الخدمة)، بينما يشمل القسم الثاني محاور الدراسة الخاص بمعوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم. واستخدم مقياس ليكرت الرباعي (بدرجة كبيرة=٤، بدرجة متوسطة=٣، بدرجة ضعيفة=٢، لا يوجد=١).

وضمت الصورة النهائية للاداة (٢٧) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد رئيسية هي:

- معيقات تتعلق بالمعلم ويتضمن (٩) عبارات.
- معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب) ويتضمن (٥) عبارات.
- معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي (المنهج) ويتضمن (٦) عبارات.
- معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز ويتضمن (٧) عبارات.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولا: صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

بعد بناء المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين تكونت من ستة أعضاء هيئة تدريس متخصصين في مجال التربية الخاصة بهدف قياس ما وُضعت من أجله عبارات هذا المقياس، حيث طلب منهم التحقق من مدى ملاءمة العبارة وتصنيفها ضمن المعوقات وكذلك السلامة اللغوية، وبناءً على ملاحظاتهم، تم حذف بعض البنود، أو إضافة بنود أخرى، أو تعديلها؛ حتى خلصت الأداة إلى شكلها النهائي.

الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بند والمجال التابع له على عينة بلغت (٥٠) من المعلمين في المدارس ليسوا من أفراد العينة النهائية للدراسة وجاءت النتائج بوجود ارتباط دال موجب عند مستوى ٠.٠١ كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية للمحور التابع له (ن=٥٠)

معيقات تتعلق بالمعلم				معيقات تتعلق بالمتعلم		معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي		معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز	
البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط	البند	درجة الارتباط
١	٠.٨٥٦	٨	٠.٦٤٢	١	٠.٥٦١	١	٠.٧٦٢	١	٠.٧٢٣
٢	٠.٦٦٦	٩	٠.٥٨٣	٢	٠.٥١١	٢	٠.٨١٢	٢	٠.٦٤٥
٣	٠.٦٠٤			٣	٠.٧٦٧	٣	٠.٨٧٠	٣	٠.٥٩٢
٤	٠.٧٢٦			٤	٠.٦١٤	٤	٠.٧٥٨	٤	٠.٧١٤
٥	٠.٧٥٥			٥	٠.٧٦٨	٥	٠.٨١٢	٥	٠.٥٠٤
٦	٠.٨٣٠					٦	٠.٦٣٣	٦	٠.٧٠٤
٧	٠.٦٤٣							٧	٠.٥٨٢

الصدق التكويني:

الصدق البنائي (التكويني)، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة والجدول التالي يظهر وجود ارتباط دال موجب بين درجات كل محور والدرجة الكلية للأداة وبين المحاور عند مستوى ٠.٠١ مما يشير الى اتساق المقياس بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلي، مما يدل على أن كل محور من محاور الأداة يقيس الوظيفة نفسها التي تقيسها المحاور الأخرى، كما يظهر بالجدول التالي:

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية (ن=٥٠)

	معيقات تتعلق بالمعلم	معيقات تتعلق بالمتعلم	معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي	معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز
الدرجة الكلية	٠.٧٤١	٠.٧٧٥	٠.٧٧٢	٠.٧٤٨

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

من أجل التحقق من ثبات الأداة، تم استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، ولكل محور على العينة الاستطلاعية. وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس ٨٥% تقريباً مما يشير الى اتساق داخلي مرتفع للمقياس ويبين الجدول التالي قيم معامل الثبات للاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لأداة الدراسة.

جدول (٦)
قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي لجميع مجالات الدراسة

م	الأبعاد	عدد البنود	ألفا-كرونباخ
١	معيقات تتعلق بالمعلم	٩	٠.٨٣٢
٢	معيقات تتعلق بالمتعلم	٥	٠.٨٢٨
٣	معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي	٦	٠.٨٢٦
٤	معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز	٧	٠.٨٢٦
	الأداة ككل	٢٧	٠.٨٧٢

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحليل البيانات ولفحص SPSS تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية حيث تم استخراج المعالجات الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T-Test.
- تحليل التباين الأحادي One way ANOVA.
- اختبار شيفيه التتبعي Scheffe.

نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها:

تم تحديد معوقات عينة الدراسة نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية بمستويات خمسة (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وفق المعادلة التالية:

- (القيمة العليا لبدائل الاجابات – القيمة الدنيا لبدائل الاجابات) ÷ ٥
- (٤-١) ÷ ٥ = ٠.٦٠ وهذه القيمة تساوي الفئة بين المستويات الخمسة.
- **المستوى الأول:** ١.٠٠ + ٠.٦٠ = ١.٦٠
- **المستوى الثاني:** ١.٦٠ + ٠.٦٠ = ٢.٢٠

- **المستوى الثالث:** ٢.٢٠ + ٠.٦٠ = ٢.٨٠
- **المستوى الرابع:** ٢.٨٠ + ٠.٦٠ = ٣.٤٠
- **المستوى الخامس:** ٣.٤٠ + ٠.٦٠ = ٤.٠٠

وبالتالي تعد قيم المتوسطات الحسابية لدرجة المعيقات على الشكل التالي:

- جميع المتوسطات من ١.٠٠ – ١.٦٠ ويدل على معيق بدرجة منخفضة جداً.
- جميع المتوسطات من ١.٦١ – ٢.٢٠ ويدل على معيق بدرجة منخفضة.
- جميع المتوسطات من ٢.٢١ – ٢.٨٠ ويدل على معيق بدرجة متوسطة.
- جميع المتوسطات من ٢.٨١ – ٣.٤٠ ويدل على معيق بدرجة عالية.
- جميع المتوسطات من ٣.٤١ – ٤.٠٠ ويدل على معيق بدرجة عالية جداً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما معوقات استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية النسبية (الرتبة) لكل فقرة من فقرات الاستبانة وكذلك لكل بعد من الأبعاد الأربعة، ولغرض تسهيل عرض النتائج على هذا السؤال تم استعراض النتائج الخاصة بأبعاد الاستبانة والجدول التالي يوضح ترتيب الابعاد حسب درجة المعيق:

جدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياس الاربعة

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
٤	معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز	٣.٢٩٤	٠.٧٥٩	عالية	١
٣	معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي	٣.٢٥٨	٠.٨٠٩	عالية	٢
١	معيقات تتعلق بالمعلم	٣.٠٨١	٠.٨٥٠	عالية	٣
٢	معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب)	٢.٩٩٩	٠.٨٢٥	عالية	٤
	الدرجة الكلية للأداة	٣.١٥٨	٠.٨١١	عالية	

يتضح لدى قراءة نتائج الجدول رقم (٧) أن قيم الانحرافات المعيارية منخفضة نسبياً وهذا يدل على تجانس مجتمع الدراسة. كما يتبين من الجدول السابق أن معوقات استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز من وجهة نظر أفراد العينة نحو

تدريس الطلبة الموهوبين في الفصول العادية كانت عالية في كل الأبعاد، وكذلك في الدرجة الكلية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,١٥٨ وانحراف معياري بلغ ٠,٨١١ وهذا يشير إلى أن المعيقات التي تواجه تطبيق التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية عالية.

من خلال الجدول السابق يتضح أن جميع الابعاد كانت بدرجة عالية من المعيقات، وكان البعد الرابع وهو معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز كانت أعلى المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز، يليه البعد الثالث وهو معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي، ثم يليه البعد الأول وهو معيقات تتعلق بالمعلم، وأخيراً البعد الثاني وهو معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب).

والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية النسبية (الرتبة) لكل فقرة من فقرات الاستبانة:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد المقياس الأربعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
البعد الأول: معيقات تتعلق بالمعلم					
١	كثرة المسؤوليات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بالمدرسة.	٣.٦٠٣	٠.٥٥٥	عالية جداً	١
٨	زيادة أعداد الطلاب وتنوع مستوياتهم في الغرفة الصفية يؤدي إلى تشتت المعلم في التواصل مع المستويات المختلفة.	٣.٣٤٦	٠.٨٤٥	عالية	٢
٩	حاجة التدريس المتمايز لوقت طويل في التصميم والاعداد يجعل العديد من المعلمين يتجنبونه.	٣.٣٤٣	٠.٧٩٦	عالية	٣
٧	ضعف تشجيع البيئة التعليمية للمعلمين الذين يستخدمون استراتيجية التدريس المتمايز.	٣.١٢٦	٠.٩٠٢	عالية	٤
٣	تفضيل المعلم للطرائق التقليدية في التدريس.	٣.٠٢٨	٠.٨١٥	عالية	٥
٥	قلة استخدام أساليب التقويم المتنوعة والتي تتناسب مع الطلاب الموهوبين.	٢.٩٤٣	٠.٨٩٨	عالية	٦
٤	ضعف مهارة إدارة الصف لدى المعلم تعيق من توظيف استراتيجية التدريس المتمايز.	٢.٨٧١	١.٠٤١	عالية	٧
٢	ضعف إلمام المعلم باستراتيجيات التدريس المتمايز التي يمكن استخدامها في تدريس الطلاب الموهوبين.	٢.٧٧٥	٠.٨٦٦	متوسطة	٨
٦	عدم قناعة المعلم بأهمية استخدام التدريس المتمايز مع الطلاب الموهوبين.	٢.٦٩٢	٠.٩٥٩	متوسطة	٩

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
البعد الثاني: معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب)					
١	تعود الطالب الموهوب داخل الصف العادي على الطرق والأساليب التقليدية في تلقيه للمعلومات.	٣.٢٣٠	٠.٧٥٧	عالية	١
٤	ميل الطالب الموهوب إلى الحفظ عوضاً عن البحث والاكتشاف للمعلومات.	٣.٠٣٥	٠.٨٧٢	عالية	٢
٢	ضعف قدرة الطالب الموهوب داخل الفصل العادي على التواصل الجيد مع مصادر المعرفة المتنوعة.	٢.٩٨٨	٠.٨١٨	عالية	٣
٣	عدم قناعة الطالب الموهوب باستخدام استراتيجية التدريس المتمايز والتي تعتمد على الطالب نفسه.	٢.٩٠١	٠.٨٥١	عالية	٤
٥	عدم قدرة الطالب الموهوب على التعامل مع أساليب التقويم المختلفة المستخدمة في التدريس المتمايز.	٢.٨٤٠	٠.٨٢٧	عالية	٥
البعد الثالث: معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي					
٥	افتقار المنهج إلى المرونة في التمايز لتناسب مع الطلبة ذوي القدرات المختلفة.	٣.٣١٤	٠.٧٨١	عالية	١
٦	استخدام التّدريس المتمايز قد يؤدِّي إلى تأخر في الانتهاء من المنهج خلال المدة المقررة.	٣.٢٩٢	٠.٨٠٢	عالية	٢
٤	عدم قدرة المنهج على إثارة التحدي لدى الطالب الموهوب.	٣.٢٥٤	٠.٨١٨	عالية	٣
١	عدم ملاءمة المنهج لاستخدام استراتيجية التدريس المتمايز.	٣.٢٣٢	٠.٨١٧	عالية	٤
٢	قلة الأنشطة التعليمية التي تركز على مهارات التفكير العليا لدي الطلاب.	٣.٢٢٨	٠.٨٠٤	عالية	٥
٣	المقررات الدراسية لا تهتم بتنمية مهارات البحث والتفكير لدي الطلاب.	٣.٢٢٨	٠.٨٣٠	عالية	٦
البعد الرابع: معوقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز					
١	استخدام التّدريس المتمايز يحتاج إلى الكثير من الجهد في التخطيط.	٣.٤٤٦	٠.٧٢٠	عالية جداً	١
٢	استخدام التّدريس المتمايز يحتاج إلى مهارة فائقة في التنفيذ.	٣.٤٠٨	٠.٧١٢	عالية جداً	٢
٧	التكلفة المادية التي تنفق عند تطبيق بعض الدروس باستخدام التدريس المتمايز.	٣.٣٤٩	٠.٧٧٨	عالية	٣
٣	عدم وضوح إستراتيجية التدريس المتمايز للمعلمين.	٣.٢٦٧	٠.٧٧٧	عالية	٤
٦	التنوع في تقييم الطلاب يتطلب إعداد نماذج مختلفة ومتفاوتة المستوى وهذا يؤدي لوجود عدم مساواة في التقييم.	٣.٢٢٩	٠.٧٧٨	عالية	٥
٤	كثرة وتنوع الأنشطة الصفية المصاحبة لإستراتيجية التدريس المتمايز.	٣.٢٢٥	٠.٧٤٩	عالية	٦
٥	صعوبة تقويم الطلاب عند استخدام التدريس المتمايز لتنوع مستوياتهم بالصف الواحد.	٣.١٣٥	٠.٧٩٩	عالية	٧

يتبين من الجدول رقم (٨) أن متوسطات البعد الأول قد تراوحت ما بين (٣,٦٠٣ – ٢,٦٩٢) وبدرجة معيق ما بين (عالية جداً – متوسطة)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٥٥٥ – ١,٠٤١)، وهذا يشير الى وجود معيقات عالية لدى المعلم نحو التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين بالفصول العادية، وكانت أكثر المعيقات في البعد الأول والتي تتعلق بالمعلم الفقرة رقم (١) وكانت بدرجة عالية جداً، وهذا يعني أن كثرة المسؤوليات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بالمدرسة هي المعيق الأكبر لدى عينة الدراسة أثناء تطبيق استراتيجية التدريس المتمايز في الفصول العادية، ثم جاءت الفقرات رقم (٨، ٩، ٧، ٣، ٤، ٥) بدرجة عالية، أما أقل المعيقات فكانت للفقرتين (٦ ، ٢) وجاءت بدرجة متوسطة.

كما يتبين من الجدول رقم (٨) أن متوسطات البعد الثاني قد تراوحت ما بين (٣,٢٣٠ – ٢,٨٤٠) وبدرجة معيق عالية لجميع فقرات البعد، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٧٥٧ – ٠,٨٧٢)، وهذا يشير الى وجود معيقات عالية تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب) نحو التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين بالفصول العادية، وكانت أعلى المعيقات في البعد الثاني والتي تتعلق بالمتعلم هي الفقرة رقم (١)، وهذا يعني أن تعود الطالب الموهوب داخل الصف العادي على الطرق والأساليب التقليدية في تلقيه للمعلومات هي المعيق الأعلى لدى عينة الدراسة أثناء تطبيق استراتيجية التدريس المتمايز في الفصول العادية.

كما يتبين من الجدول رقم (٨) أن متوسطات البعد الثالث قد تراوحت ما بين (٣,٣١٤ – ٣,٢٢٨) وبدرجة معيق عالية لجميع فقرات البعد، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٧٨١ – ٠,٨٣٠)، وهذا يشير الى وجود معيقات عالية تتعلق بالمحتوى الدراسي (المنهج) نحو التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين بالفصول العادية، وكانت أعلى المعيقات في البعد الثالث والتي تتعلق بالمحتوى الدراسي هي الفقرة رقم (٥)، وهذا يعني أن افتقار المنهج إلى المرونة في التمايز لتتناسب مع الطلبة ذوي القدرات المختلفة هي المعيق الأعلى لدى عينة الدراسة أثناء تطبيق استراتيجية التدريس المتمايز في الفصول العادية.

يتبين من الجدول رقم (٨) أن متوسطات البعد الرابع قد تراوحت ما بين (٣,٤٤٦–٣,١٣٥) وبدرجة معيق ما بين (عالية جداً– عالية)، وبانحرافات معيارية

تراوحت بين (٠,٧١٢ – ٠,٧٩٩)، وهذا يشير إلى وجود معيقات عالية تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز، وكانت أكثر المعيقات في البعد الرابع الفقرة رقم (١) وكانت بدرجة عالية جداً، وهذا يعني أن استخدام التّدريس المتمايز يحتاج إلى الكثير من الجهد في التخطيط هي المعيق الأكبر لدى عينة الدراسة أثناء تطبيق استراتيجية التدريس المتمايز في الفصول العادية، ثم جاءت باقي الفقرات بدرجة عالية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة تركي والرصاعي وأبوتايه (٢٠٢١)، ودراسة البرديني (٢٠٢٠) ودراسة السليم (٢٠١٢) كانت المعيقات بدرجة عالية، وأعلاها المعوقات المتصلة بطبيعة استراتيجية التعليم المتمايز. وتختلف مع نتائج دراسة الفريح والقحطاني (٢٠٢١) حيث كانت درجة المعيقات لديهم ضعيفة ولعل السبب عائد إلى أن عينة الدراسة كانت لمعلمين الموهوبين في فصول الموهبة، خلافا للدراسة الحالية.

وتتفق جزئياً مع دراسة العزايزة (٢٠٢٠)، حيث أوجدت المعيقات بدرجة متوسطة، إلا أن عينة هذه الدراسة كانت لمعلمي الطلبة الموهوبين فقط، رغم ذلك كانت المعيقات بدرجة متوسطة. وكذلك تتفق جزئياً مع دراسة البلوي (٢٠٢٠)، وكذلك دراسة الحارثي (٢٠١٩) ودراسة الدوسري (٢٠١٨)، دراسة البلطان (٢٠١٧) كانت المعيقات لديهم درجة متوسطة. وتجدر الإشارة إلى أن درجة المعيق في الدراسات السابقة تختلف باختلاف تدريج الإعاقة، فبعضها استخدم التدريج الثلاثي وبعضها استخدم التدريج الرباعي وبعضها الخماسي، ومن هنا اختلفت درجة المعيق في المعالجات الإحصائية.

ويعزو الباحثان سبب وجود معيقات عالية عند استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصل العادية إلى أن المعلم لدية الكثير من المهام والأنشطة التي يقوم بها في المدرسة، والتدريس المتمايز يحتاج إلى الكثير من الجهد في التخطيط والتنفيذ، إضافة إلى زيادة أعداد الطلاب وتنوع مستوياتهم في الغرفة الصفية، مما يؤدي إلى تشتت المعلم في التواصل مع المستويات المختلفة داخل الصف. ويرى الباحثان أن عدم وجود مرونة في المناهج الدراسية لكي تتناسب مع استراتيجيات التدريس المتمايز قد يكون سببا في وجود المعيقات بدرجة عالية.

وتتسق هذه النتائج مع ما ذكره سواستيني وزملاؤه (Suwastini, Rinawati, Jayantini & Dantes, 2021) في مراجعتهم للعديد من دراسات التعليم المتمايز أن قيود الوقت وزيادة عبء العمل وسوء الفهم المحتمل بسبب المعالجات المختلفة بين الطلاب من المعيقات المنتشرة، ولذلك فهو يحتاج إلى التزام كبير من المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في الفصول العادية تعزى لمتغير النوع (ذكر/أنثى)؟

للإجابة على السؤال: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test).والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات لأبعاد المقياس بالنسبة لمتغير النوع

المتغير	ذكور		إناث		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
معيقات تتعلق بالمعلم	٢٧.٥٢	٤.٧٨٢	٢٧.٨١	٤.٤٢٣	١.٠٦٦	٠.٢٨٧
معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب)	١٤.٨٤	٣.٠٧٩	١٥.٠٦	٣.١٤٨	١.٢٣٧	٠.٢١٦
معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي	١٩.٣٢	٣.٦٥٦	١٩.٦٣	٣.٧٠٨	١.٥٠٠	٠.١٣٤
معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز	٢٢.٨٧	٣.٣٣٣	٢٣.١٣	٣.٨٩٢	١.٣٥٠	٠.١٧٧
المجموع	٨٤.٥٥	١١.٧٢٩	٨٥.٦٣	١٢.٤٢٤	١.٥٦٣	٠.١١٨

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس في متغير النوع (ذكر/أنثى) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفريح والقحطاني (٢٠٢١)، ودراسة البرديني (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة الدوسري (٢٠١٨) التي أظهرت فروق ذات دلالة لصالح الذكور.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن كلا من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في دولة الكويت يواجهون المعوقات ذاتها في المدارس، وقد يكون بسبب تساوى المعلمين والمعلمات في الإعداد والتدريب أثناء الخدمة بالمدارس الحكومية وهم يخضعون لنفس اللوائح والأنظمة المطبقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في الفصول العادية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

للإجابة على السؤال: تم تقسيم عينة البحث من المعلمين الى ثلاث فئات حسب المرحلة الدراسية التي يعمل بها (ابتدئي – متوسط – ثانوي)، حيث تم استخدام تحليل التباين أنوفا ANOVA لبحث الفروق بين المراحل الثلاثة في ابعاد الاستبانة، والذي يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين أنوفا ANOVA للفروق بين معلمي المراحل الدراسية

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
معيقات تتعلق بالمعلم	بين المجموعات	١٢٩,٢٢٤	٢	٦٤,٦١٢	٣,١٦٢	٠,٠٤٣
	داخل المجموعات	٣١٦٠٨,٣٣٨	١٥٤٧	٢٠,٤٣٢		
	المجموع	٣١٧٣٧,٥٦٢	١٥٤٩			
معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب)	بين المجموعات	١,٧٣٩	٢	٠,٨٦٩	٠,٠٨٩	٠,٩١٥
	داخل المجموعات	١٥١٦٩,٢٠٩	١٥٤٧	٩,٨٠٦		
	المجموع	١٥١٧٠,٩٤٨	١٥٤٩			
معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي	بين المجموعات	٣٩,٤٨١	٢	١٩,٧٤٠	١,٤٤٦	٠,٢٣٦
	داخل المجموعات	٢١١١٢,٥٨١	١٥٤٧	١٣,٦٤٧		
	المجموع	٢١١٥٢,٠٦٢	١٥٤٩			
معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز	بين المجموعات	١٨,٦٣٧	٢	٩,٣١٩	٠,٦٦٤	٠,٥١٥
	داخل المجموعات	٢١٦٩٩,٠٢٠	١٥٤٧	١٤,٠٢٩		
	المجموع	٢١٧١٧,٦٥٧	١٥٤٩			

يتضح من خلال تحليل التباين في الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأول الخاص بمعيقات تتعلق بالمعلم عند مستوى دلالة (٠.٠٤٣) أو ما يعادلها بالدلالة الجدولية (٠.٠٥)، ولم تظهر أية فروق تذكر في

أبعاد الاستبانة الثلاثة الأخرى. وهذه النتيجة تعني أن المعلمين على اختلاف مراحلهم الدراسية الثلاثة لديهم نفس المعيقات في الأبعاد الثلاثة وهي (معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب) – معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي – معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز)، بينما توجد فروق في آراء معلمي المراحل الدراسية الثلاثة في البعد الأول وهي معيقات تتعلق بالمعلم.

وللتعرف على طبيعة تلك الاختلافات في بُعد المعيقات التي تتعلق بالمعلم، تم إجراء تحليل شيفيه التتبعي والذي يظهر نتائجه بالجدول التالي:

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار شيفيه التتبعي لمعرفة اتجاه الفروق بين المعلمين حسب المراحل التعليمية لمعيقات تتعلق بالمعلم

المراحل الدراسية	درجات المعيق		
	١	٢	٣
الثانوية	٢٧,٢٧		
المتوسطة		٢٧,٧١	
الابتدائية			٢٨,٠١

يتضح من خلال جدول رقم (١١) أن أكبر المعيقات كانت تلك التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية، ثم يليها في ذلك معلمي المرحلة المتوسطة، ثم يليها في ذلك معلمي المرحلة الثانوية.

وهذه النتيجة لا تدل على عدم وجود معيقات معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، لكنها تشير الى وجود مستويات أعلى لمعيقات معلمي المرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه الدراسة جزئياً مع دراسة الدوسري (٢٠١٨) حيث لا توجد فروق ذات دلالة في جميع المراحل أما في الدراسة الحالية فلا توجد فروق ذات دلالة في المراحل التعليمية إلا في بُعد المعيقات المتعلقة بالمعلم.

ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن المرحلة الابتدائية هي أعلى المراحل كثافة طلابية بالصف، وقد يعزو سبب ذلك الى عدم تعاون الإدارة المدرسية لاعتقادهم بعدم الجدوى من استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز الذي يؤدي الى ضعف تشجيع البيئة التعليمية للمعلمين الذين يستخدمون استراتيجية التدريس المتمايز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معيقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في الفصول العادية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في مجال التدريس؟

للإجابة على السؤال: تم تقسيم عينة البحث من المعلمين إلى أربع فئات حسب سنوات الخبرة التي مارس فيها التعليم، حيث تم استخدام تحليل التباين أنوفا ANOVA لبحث الفروق بين الخبرات التعليمية المختلفة على ابعاد الاستبانة، والذي يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)
تحليل التباين أنوفا ANOVA للفروق بين المعلمين حسب سنوات الخدمة

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
معيقات تتعلق بالمعلم	بين المجموعات	٥١٩.٠٤٤	٣	١٧٣.٠١٥	٨.٥٦٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣١٢١٨.٥١٨	١٥٤٦	٢٠.١٩٣		
	المجموع	٣١٧٣٧.٥٦٢	١٥٤٩			
معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب)	بين المجموعات	٦٤.٤٠٣	٣	٢١.٤٦٨	٢.١٩٧	٠.٠٨٧
	داخل المجموعات	١٥١٠٦.٥٤٥	١٥٤٦	٩.٧٧١		
	المجموع	١٥١٧٠.٩٤٨	١٥٤٩			
معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي	بين المجموعات	٣١٢.١٠٨	٣	١٠٤.٠٣٦	٧.٧١٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٠٨٣٩.٩٥٤	١٥٤٦	١٣.٤٨		
	المجموع	٢١١٥٢.٠٦٢	١٥٤٩			
معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز	بين المجموعات	٢٦٦.٥٩٣	٣	٨٨.٨٦٤	٦.٤٠٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢١٤٥١.٠٦٤	١٥٤٦	١٣.٨٧٥		
	المجموع	٢١٧١٧.٦٥٧	١٥٤٩			

يتضح من خلال تحليل التباين في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاث أبعاد من ابعاد الاستبانة هما البعد الأول الخاص بمعيقات تتعلق بالمعلم عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠) أو ما يعادلها بالدلالة الجدولية (٠.٠٠١)، والبعد الثالث الخاص بمعيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠) أو ما يعادلها بالدلالة الجدولية (٠.٠٠١)، وكذلك البعد الرابع معيقات تتعلق بطبيعة

التدريس المتمايز عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠) أو ما يعادلها بالدلالة الجدولية (٠.٠٠١). ولم تظهر أية فروق تذكر في البعد الثاني وهو معيقات تتعلق بالطالب الموهوب.

وهذه النتيجة تعني أن المعلمين على اختلاف خبراتهم التعليمية في مجال التدريس لا يختلفون في رؤيتهم لمعيقات في البعد الثاني (معيقات تتعلق بالمتعلم (الطالب الموهوب)، بينما توجد فروق في أراء المعلمين حسب خبراتهم التعليمية في التدريس في الأبعاد الثلاثة الأول والثالث والرابع وهي (معيقات تتعلق بالمعلم، ومعيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي ومعيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز).

وللتعرف على طبيعة تلك الاختلافات في بعد معيقات تتعلق بالمعلم، تم إجراء تحليل شيفيه التتبعي والذي يظهر نتائجه بالجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار شيفيه التتبعي لمعرفة اتجاه الفروق بين المعلمين حسب سنوات الخدمة لمعيقات تتعلق بالمعلم

سنوات الخبرة التعليمية	درجات المعيق		
	١	٢	٣
من ١ الى ٤ سنوات	٢٧.٠٩		
من ١١ – ١٥ سنة	٢٧.١٥		
من ٥ – ١٠ سنوات		٢٧.٦١	
أكثر من ١٥ سنة			٢٨.٤

يتضح من خلال جدول شيفيه أن أكبر المعيقات كانت تلك التي تواجه المعلمين الذين أمضوا أكثر من ١٥ عام في مجال التدريس، ثم يليهم في ذلك فئات المعلمين من ٥ – ١٠ سنوات في التدريس، ثم يليهم المعلمين الذين تتراوح خبراتهم من ١١–١٥ سنة وكذلك في نفس الفئة المعلمون الذين تتراوح سنوات خبراتهم بين عام الى اربعة أعوام.

وهذه النتيجة لا تدل على عدم وجود معيقات لفئات سنوات الخدمة في التعليم، لكنها تشير الى وجود مستويات أعلى في المعيقات عند المعلمين الذين أمضوا أكثر من ١٥ عام في التدريس.

وللتعرف على طبيعة تلك الاختلافات في بعد معيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي، تم إجراء تحليل شيفيه التتبعي والذي يظهر نتائجه بالجدول التالي:

جدول رقم (١٤)
نتائج اختبار شيفيه التتبعي لمعرفة اتجاه الفروق بين المعلمين حسب سنوات الخدمة لمعيقات تتعلق بالمحتوى الدراسي

سنوات الخبرة التعليمية	درجات المعيق		
	١	٢	٣
من ١ الى ٤ سنوات	١٨.٧٧		
من ٥ – ١٠ سنوات		١٩.٣٦	
من ١١ – ١٥ سنة		١٩.٥٩	
أكثر من ١٥ سنة			١٩.٩٩

يتضح من خلال جدول شيفيه أن أكبر المعيقات كانت تلك التي تواجه المعلمين الذين أمضوا أكثر من ١٥ عام في مجال التدريس، ثم يليهم في ذلك فئتي المعلمين من ١١ – ١٥ سنوات في التدريس، وفئة المعلمين من ٥–١٠ سنة، ثم يليهم فئة المعلمون الذين تتراوح سنوات خبراتهم بين عام الى اربعة أعوام.

وهذه النتيجة لا تدل على عدم وجود معيقات لفئات سنوات الخدمة في التعليم، لكنها تشير الى وجود مستويات أعلى في المعيقات عند المعلمين الذين أمضوا أكثر من ١٥ عام في التدريس. وللتعرف على طبيعة تلك الاختلافات في بُعد معيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز، تم إجراء تحليل شيفيه التتبعي والذي يظهر نتائجه بالجدول التالي:

جدول رقم (١٥)
نتائج اختبار شيفيه التتبعي لمعرفة اتجاه الفروق بين المعلمين حسب سنوات الخدمة لمعيقات تتعلق بطبيعة التدريس المتمايز

سنوات الخبرة التعليمية	درجات المعيق		
	١	٢	٣
من ١ الى ٤ سنوات	٢٢.٥٤		
من ٥ – ١٠ سنوات	٢٢.٥٤		
من ١١ – ١٥ سنة		٢٣.٣١	
أكثر من ١٥ سنة			٢٣.٤٣

يتضح من خلال جدول شيفيه أن أكبر المعيقات كانت تلك التي تواجه المعلمين الذين أمضوا أكثر من ١٥ عام في مجال التدريس، ثم يليهم في ذلك فئة المعلمين من ١١ – ١٥ سنوات في التدريس، ثم يليهم فئتي المعلمين من ٥–١٠ سنة، وفئة المعلمون الذين تتراوح سنوات خبراتهم بين عام الى اربعة أعوام. وهذه النتيجة لا تدل على عدم وجود معيقات لفئات سنوات الخدمة في التعليم، لكنها تشير

الى وجود مستويات أعلى في المعيقات عند المعلمين الذين أمضوا أكثر من ١٥ عام في التدريس.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السليم (٢٠١٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة بين أفراد العينة إزاء المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز تعزى لمتغير الخبرة. بينما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع كلا من دراسة البرديني (٢٠٢٠)، ودراسة الحارثي (٢٠١٩) حيث أظهرت أن الأكثر خبرة في مجال التدريس كان لديهم المعيقات الأكثر.

وقد يرجع الباحثان السبب في أن المعلمين الذي أمضوا أكثر من ١٥ عام في التدريس لديهم أعلى مستوى من المعيقات في الأبعاد الثلاثة عادة ما يكون لديهم عدم تقبل لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومنها استراتيجيات التدريس المتمايز، ويميلون إلى الطرق التقليدية في التدريس، وقد يكون السبب في ذلك أن الكثير منهم لا يرغب الدخول في برامج تدريبية.

توصيات الدراسة:

بناء على ما ظهر من نتائج للدراسة الحالية فإن الباحثان يوصيان بالتالي:

- تخفيف الأعباء الإدارية عن كاهل المعلمين ليتمكنوا من التميز في عملية التدريس.
- تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين من مختلف فئاتهم وفي مختلف مراحلهم لتنمية مستوياتهم المهنية.
- زيادة الاعتناء بمعلمي المرحلة الابتدائية.
- تهيئة البيئة الملائمة للمعلمين لتمكينهم من تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة بشكل مناسب.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وفي ختامها فإن الباحثان يقترحان التالي:

- إجراء دراسات تستجلي وجهات نظر الطلاب حول واقع تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز.
- اجراء مزيد من الدراسات حول فعالية استخدم استراتيجيات التدريس المتمايز في مختلف المراحل الدراسية.

المراجع:

- البرديني، محمد (٢٠٢٠). معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المادة في محافظة العقبة بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة. ٤(٣٠)، ١١٢-١٣١.
- البلطان، إبراهيم (٢٠١٧). واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم. مجلة جامعة شقراء. ٧(١)، ٦١- ١٠٢.
- البلوي، عايد (٢٠٢٠). معوقات استخدام معلمي الرياضيات للتدريس المتمايز من وجهة نظرهم. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية. (٧)، ١٣٧-١٦٤.
- البوريني، أحمد (٢٠١١). استقصاء خبرات المعلمين واتجاهاتهم نحو تطبيق أساليب التدريس المتمايز بدولة الإمارات العربية المتحدة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. الجامعة البريطانية بدبي. الإمارات العربية المتحدة.
- الحارثي، هنوف (٢٠١٩). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة في المدارس المتوسطة والثانوية للموهوبين والموهوبات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط. ٣٥(٢/١٢)، ٣٨٦ – ٤١٨.
- السليم، غالية (٢٠١٢). معوقات استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣(١٥)، ٣٧٩ – ٤١٩.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (٢٠١٧). إستراتيجيات التّدريس في القرن الحادي والعشرين" ط ٥، الأردن، دار الفكر.
- العزايزة، منار (٢٠٢٠). واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة قطر.
- العساف، صالح (١٩٩٥). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، مكتبة العبيكان.
- عطية، محسن. (٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن. (٢٠١٣). المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ط ١، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الفريح، فهد؛ والقحطاني، سميرة (٢٠٢١). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز ومعوقات تطبيقها. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط. ٣٧(٢/٢١)، ٣٢٩-٣٧٨.
- الفيروزآبادي، محمد. (٢٠٠٥). القاموس المحيط، ط ٨، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- كوجك، كوثر ؛ السيد، ماجد ؛ أحمد، علية ؛ خضر، صلاح الدين؛ عياد، أحمد؛ فايد، بشرى ؛ و فرماوي، فرماوي (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في الوطن العربي. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، على. (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفية. ط٣. القاهرة: عالم الكتاب.
- 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, 11(4),74-83.
- Gentry, R. (2013). Differentiated instructional strategies to accommodate students with varying needs and learning styles. Paper presented at the Urban education conference, Jackon, Mississippi. Retrieved at 16/12/2016 Available from http://files.Eric.Ed.gov/fulltex/ED54558.pdf
- Langa, M & Yost, J, (2007). Curriculum Mapping for Differentiated Instruction, K .8- Thousand Oaks :Corwin Press.
- Letina, A. (2021). Using Differentiation Strategies for Gifted Pupils in Primary school Science classes. Journal of Elementary Education, 14(3), 281-301.
- O'Dell, A. (2022).The Correlation Between Self-Efficacy, Differentiated Instruction, and Gifted Training in Schools Serving Students Originating From Under-Resourced Homes. PhD Dissertation, Liberty University, Lynchburg.

- **Pozas,M. & Schneider,C.(2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction (DI): proposal of a DI taxonomy for the heterogeneous classroom. Open Education Studies, 1,73 – 90.**
- **Ramos, R. (2021). Implementing Differentiated Instruction by Building on Multiple ways all students learn. Dorrance Publishing Co. Pittsburgh. Pennsylvania. USA.**
- **Ropp,L. & Bucci,P.(2015). Differentiation: Does it work?. Reading Today, 32(6),14-15.**
- **Scott, B. (2012). The Effectiveness of Differentiated Instruction in the Elementary Mathematics Classroom, A Dissertation Submitted to the Graduate School in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.**
- **Siam, K. & Al-Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. International Education Studies, 9(12), 167- 181.**
- **Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. Teaching and Teacher Education (28).**
- **Stollman, S., Meirink, J., Westenberg, M. & van Driel, J. (2021). Teachers' Interactive Cognitions of Differentiated Instruction: An Exploration in Regular and Talent Development Lessons. JOURNAL FOR the Education of the Gifted, 44 (2), pp.201-222.**
- **Suwastini,N., Rinawati,N., Jayantini,I. & Dantes,G.(2021). differentiated instruction across EFL classrooms: A conceptual Review. TELL- US Journal, 7(1), 14 – 41.**

- **Tomlinson,C.& Strickland, C.(2005). Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum-Grades 9-12. Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.**
- **Tomlinson, C. (2005). Deciding to Differentiate Instruction in Middle School: One School's journey, Gifted Child Quarterly, (39) pp.77-87.**
- **Tomlinson, C. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Association for Supervision and Curriculum Development**
- **Tomlinson, C. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. 3rd Edition. Alexandria, Virginia: ASCD.**
- **Turkey, J.; Al-rsaei, M. & Abutayeh, K. (2021). Jordainian Science Teachers Perspectives on Obstacles of Differentiated Instruction. IIKogretim Online- Elementary Education Online, 20(2),67-73.**
- **Vogl, K. & Preckel, F. (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes, Gifted Child Quarterly, 58 (1), 51-68.**