درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز

محمد علي الخوالدة
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك
Moh.alhawaldeh@yu.edu.jo

راوية زيد شقيرات
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك
raweazaid@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في درجة ممارستهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس مهارات التدريس المتمايز تكون من (24) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات: تمايز المحتوى، وتمايز العملية، وتمايز الناتج، وتمايز التقويم، طبق على (352) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في العام الدراسي 2023/2022، اختيروا بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز متوسطة في المقياس ككل، وفي جميع مجالاته؛ إذ جاء مجال تمايز العملية في المرتبة الأولى، يليه مجال تمايز الناتج، يليه مجال تمايز التقويم، وأخيرا مجال تمايز المحتوى. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في المقياس ككل، وفي مجالاته جميعا.

كلمات مفتاحية: مهارات التدريس المتمايز، معلمو اللغة العربية، درجة الممارسة.

The Degree to Which Arabic Teachers in Jordan Practice Differentiated Instruction Skills

Mohammed Ali Al- Khawaldeh
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education- Yarmouk University
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

Rawiah Zaid Shuqairat
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education- Yarmouk University
raweazaid@gmail.com

Abstract:

The study aimed at investigating the degree to which Arabic teachers in Jordan practice differentiated instruction skills and whether there were statistically significant differences in their practices according to the variables of qualification, and years of experience. To achieve the aims of the study, a differentiated instruction skills scale was used, consisting of (24) items distributed into four domains: content, process, product, and assessment differentiations. The sample of the study consisted of (352) Arabic teachers from the directorate of education of Kasbat Irbid during academic year 22022/2023, selected by the available method. The results of the study revealed that the degree of Arabic language teachers' practice of differentiated instruction skills in Jordan is moderate, where the process came firstly followed by product, followed by evaluation and lastly content domains, and the results of the study also showed that there were no statistically significant differences in the degree of Arabic teachers' use of differentiated instruction skills on the scale as a whole, and on each of its domains according to the variables of qualification, and years of experience.

Keywords: Differentiated Instruction skills, Arabic Teachers, Practicing Degree.

تاريخ تسلم البحث (2023-02-20) تاريخ قبوله للنشر (2023-06-05)

المقدمة

يعد القطاع التعليمي السر وراء تقدم الدول وازدهارها، وقد أدركت الدول المتقدمة أهمية التعليم؛ ولذلك لم تبخل عليه بالاهتمام، ويتجلى ذلك بالاهتمام بالمناهج، واستراتيجيات التدريس الحديثة، والبيئة المدرسية الملائمة للعملية التعليمية. وتواجه منظومة التعليم اليوم تحديات كبيرة في ظل الثورة التكنولوجية المعاصرة، وما أحدثته من مظاهر انعكست آثارها على الأنظمة التربوية التي أضحى لزاما عليها أن تعد الفرد ليعيش في القرن الحادي والعشرين، ويواجه مستقبلا مليئا بالتحديات، ويتكيف مع متطلبات هذا القرن بإيجابياته وسلبياته (جامعة الدول العربية، 2009).

ولمّا كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية، كان من الضروري التعرف إلى مستوى أدائه، والارتقاء به؛ إذ إن الارتقاء بأدائه، وتنميته مهنيا أضحى مسألة حيوية لتطوير التعليم، وتحقيق شروط النهضة في ظل الحديث عن جودة التعليم، وهذا يستلزم امتلاكه المهارات التدريسية اللازمة، ومن أهمها مهارات التدريس المتمايز الذي يستند إلى أن التعلم للطلبة جميعهم بصرف النظر عن مستوى معرفتهم، وخلفياتهم، ومهاراتهم، ويفترض أن كل صف يحوي طلبة يتباينون في قدراتهم الأكاديمية، وشخصياتهم، وأنماط تعلمهم، واهتماماتهم، وتجاربهم، ومستوى دافعيتهم (القرني، 2017).

ومع أن التدريس المتمايز Differentiated Instruction من المفاهيم الحديثة في الميدان التربوي؛ إلا أن له جذورا تاريخية قديمة، دعا إليه المفكرون والفلاسفة الأوائل؛ فقد وجد بعض الكتابات التي تعود للمصريين واليونانيين القدماء التي تلقي اهتماما بالتدريس الذي يلبي جميع احتياجات المتعلمين، وقد دعا لهذا النوع من التعليم الفلاسفة الإغريق، كأرسطو، وأفلاطون ممن اعترفوا بالفروق بين أفراد الجنس الواحد، كما نجده عند الفلاسفة المسلمين، كابن سينا، والغزالي، وابن خلدون الذين نهلوا علومهم من معلم البشرية، وسيد الخلق أجمع، رسولنا محمد – صلى الله عليه وسلم–، الذي ثبت عنه أنه قال: "ما أنت بمحدث الناس حديثا لا تبلغه عقولهم، إلا كان لبعضهم فتنة"، رواه أبو داوود (4842)، وفي هذا إشارة واضحة إلى اختلاف القدرات العقلية للبشر (الراعي، 2014).

وحظي التدريس المتمايز في العصر الحديث بأهمية كبيرة في الدراسات التي شهدها العالم حول الدماغ البشري، والذكاءات المتعددة، ونظريات التعلم؛ فقد أشار درابيو (Drapeau, 2004) إلى أن الاهتمام بالتدريس المتمايز جاء خلاصة الدراسات التي ركزت على الدماغ، والذكاء، كأبحاث آري جنسن، وأبحاث روبرت ستيرنبج حول الذكاء الناجح، وأبحاث الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر.

وقد عزت كوجك وآخرون (2008) ظهور التنوع في التعليم إلى النتائج التي توصلت إليها دراسات الدماغ البشري التي أشارت إلى الاختلاف في درجات الذكاء بين الأفراد، وهذا ما أكدته كويزي (Koeze, 2007) في أن نظريات التدريس المتمايز تستند بشكل رئيس إلى أبحاث الدماغ؛ فوفقا لاستراتيجية التدريس المتمايز، يتدرج المعلمون في إعطاء الدروس للطلبة، لتوافق مستوياتهم، واستعداداتهم، بما يقلل الملل والإحباط الذي يصاحب عملية التعلم. وفي السياق ذاته، أشارت توملينسون (Tomlinson, 2001) إلى أن التدريس المتمايز يستند بصورة أساسية إلى دراسات جاردنر الذي تمكن من تحديد مجموعة من الذكاءات المختلفة الموجودة لدى البشر بدرجات متفاوتة؛ ولهذا، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تتفق مع مفهوم التدريس المتمايز الذي يحاول المعلم من خلاله تقديم المحتوى التعليمي ذاته للطلبة بأكثر من طريقة بما يتماشى ومستوى ذكائهم.

وأشارت كوجك وآخرون (2008) إلى أن ما عزز فكرة التدريس المتمايز هو مستويات التفكير لدى بلوم الذي حدد ستة مستويات للمعرفة تتدرج من العمليات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا. وأشار الحليسي (2012) إلى أن التدريس

المتمايز كان موجودا منذ عقدين من الزمن، ولكنه كان مخصصا للطلبة المتميزين أو الموهوبين، ومنذ الخمس عشرة سنة الماضية، شرع المعلمون يستخدمونه في التربية الخاصة، وبعد ذلك استخدم للطلبة جميعهم، ومن الدراسات التي تدعم التدريس المتمايز كذلك هرم ماسلو للحاجات الذي يقوم على فكرة أن الطلبة سيتعلمون عند تلبية حاجاتهم المتنوعة.

وعرفت تومليسون (Tomlinson, 2001, 1) التدريس المتمايز بأنه "إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوافر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعرفة، وتكوين معنى للأفكار، وللتعبير عما تعلموه". وعرفته زيبيل (Ziebell, 2002, 2) أيضا بأنه "طريقة تدريس يوفر المعلم من خلالها مداخل متعددة تلبي الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الصف الدراسي، وذلك لإطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة للأفراد". أما فيرير (Ferrier, 2007, 26) فتعرفه بأنه "استراتيجية يستخدمها المعلمون لتلبية الحاجات المتنوعة للطلبة".

وتعرف كوجك وآخرون (2008, 24) التدريس المتمايز بأنه "التعرف إلى اختلاف خلفيات المتعلمين المعرفية، وتنوعها، ومدى استعدادهم للتعلم، والمواد التي يفضلون تعلمها، وطرائق التدريس التي يتعلمون من خلالها بشكل أفضل، والتعرف إلى ميولهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وأنواع ذكائهم، ثم الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم محتوى المنهج بطرائق متنوعة". ويرى الشقيرات (2009, 32) أن التدريس المتمايز "هو التدريس الذي يراعي قدرات وخبرات جميع مستويات الطلبة في غرفة الصف، ويعمل على زيادة تحصيلهم، وتنمية قدراتهم بدرجة مقبولة من الأداء من خلال التعامل مع كل مستوى بأسلوب ملائم لقدراته وخبراته السابقة".

والتدريس المتمايز استراتيجية تمكّن المعلمين من معرفة الاحتياجات الفردية لكل متعلم؛ فالمعلمون الذين يستخدمون التدريس المتمايز يخططون بشكل استراتيجي للتدريس الذي يهيئ للوصول إلى احتياجات الطلبة في مختلف الصفوف، وفي مجالات المحتوى المختلفة (Gregory & Chapman, 2012). ومن جانبه، يشير بريزلر (Preszler, 2014) إلى أن "التدريس المتمايز منهج يلبي احتياجات الطلبة وتفضيلاتهم المتنوعة".

ويرى عبيدات وأبو السميد (2017) أن التدريس المتمايز استراتيجية تستخدم مع الطلبة كافة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل فحسب. وعرفته لطفي (2017، 66) بأنه "مدخل تعليمي يقوم على الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلبة داخل الصفوف من حيث استعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماطهم التعليمية، والاستجابة لها بتنويع الإجراءات التدريسية".

من خلال عرض التعريفات السابقة للتدريس المتمايز، يرى الباحثان أنها تتفق على أن التدريس المتمايز استراتيجية يوظفها المعلمون داخل الغرفة الصفية لتنمية مهارات الطلبة وقدراتهم المختلفة من خلال توظيف طرائق وأساليب ونشاطات تعليمية متنوعة، وأساليب تقويم، ومصادر متنوعة تراعي الاختلاف في قدرات الطلبة، واهتماماتهم، وحاجاتهم، وأنماط تعلمهم.

وتأتي أهمية التدريس المتمايز من أنه يقوم على مبدأ التعليم للجميع؛ إذ يأخذ بالاعتبار جميع المستويات المختلفة للمتعلمين، ويعزز عبارة (التعليم للجميع)، وعبارة (المقاس الواحد لا يصلح للجميع)، وفي الوقت ذاته يراعي الأنماط المختلفة للتعلم، ويشبع الميول والاتجاهات المختلفة للطلبة؛ مما يعزز مستوى دافعيتهم (Kondor, 2007).

وما يعزز من أهمية التدريس المتمايز أيضا، أنه يساعد الطلبة في الابتكار، ويكشف عما لديهم من إبداعات، وينمي مهارات اتخاذ القرار، من خلال ما يقوم عليه من التنوع في استخدام النشاطات، والمهمات، واستراتيجيات التدريس، واستخدام مصادر التعلم، والوسائل التعليمية، ووسائل التقويم (لطفي، 2017).

ومن أهم مبادئ التدريس المتمايز أن التدريس والتقويم متلازمان، وأن كل طالب قابل للتعلم، شريطة اختيار الطريقة المناسبة لتعلمه، والتخطيط المسبق لذلك (شواهين، 2014). ووضعت توملينسون (Tomlinson, 2014) مجموعة من المبادئ الأساسية التي توجه الصفوف المتمايزة، أبرزها: أن لدى المعلم فكرة واضحة في التركيز على الأفكار الأساسية والمهمة في المادة الدراسية، ومراعاة الفروق بين الطلبة، والبناء عليها، والموازنة بين المعايير الفردية والجماعية، وتعديل المحتوى، والعملية، والناتج؛ استجابة لاستعداداتهم، وميولهم، وأسلوبهم التعليمي.

وأشار العديد من الباحثين والتربويين الى الأهداف التي يمكن الوصول إليها عند استخدام استراتيجية التدريس المتمايز؛ فقد أشار هياكوكس (Heacox, 2014) إلى تنوع أهداف التدريس المتمايز؛ فهو يهدف الى تطوير مهمات ونشاطات تعليمية متنوعة، واستخدام طرائق تدريسية تتصف بالمرونة. وترى أحمد (2018) أن التدريس المتمايز يسعى إلى تنمية التحصيل الأكاديمي للطلبة، والاستجابة لاحتياجاتهم، وتوظيف التقويم بوصفه أداة من أدوات التعلم. وترى طه (2016) أن من أهم أهداف التدريس المتمايز مساعدة الطلبة في تحقيق النجاح وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم التعليمية، وإعطائهم الحرية في اختيار استراتيجية التعلم التي تلائمهم؛ إذ يشاركون المعلمين في مناقشة الأفكار؛ مما يحسن من استقلاليتهم، وثقتهم بأنفسهم.

مما سبق، يخلص الباحثان إلى أن التدريس المتمايز استراتيجية تهدف إلى توفير التعلم لجميع الطلبة بصرف النظر عن قدراتهم، ومستوياتهم، وتتيح للمعلم اختيار أفضل الطرائق التدريسية والتقويمية التي تناسب كل فرد، أو مجموعة قدر الإمكان.

ويرى ليفي (Levy, 2008) أن المتعلمين يدخلون الصفوف الدراسية بقدرات مختلفة، وعلى المعلمين استخدام استراتيجيات التدريس المتمايزة التي تلبي احتياجات المتعلمين جميعهم، ومساعدتهم في الوصول إلى المعايير المطلوبة من خلال تمايز الأهداف، والمحتوى، ووسائل التقويم، وتقديم فرص متنوعة لكي يختار المتعلمون ما يناسبهم للوصول بهم إلى أقصى أداء ممكن من التعلم.

وفي هذا الإطار، يؤكد توملينسون (Tomlinson, 2014) أن تحقيق التدريس المتمايز يتطلب من المعلم الربط بين ثلاثة مجالات أساسية في المنهج، هي: المحتوى، والعملية، والناتج. ويقصد بالمحتوى ما يتوجب على المتعلم معرفته من مفاهيم وحقائق، وما يمكنه القيام به من مهارات ناتجة عن جزء من مادة تعليمية تعلمها، أو تجربة تعليمية، أو وحدة دراسية، ويقصد بالعملية إتاحة الفرصة للمتعلمين لفهم المحتوى، ودمجه في إطار معرفتهم، ومعالجة الأفكار كي تصبح جزءا من ملكيتهم، أما مجال الناتج فيقصد به الطريقة التي تمكن الطلبة من إظهار ما تعلموه، وما يمكنهم القيام به.

وفي السياق ذاته، يشير (عبيدات وأبو السميد، 2007؛ كوجك وآخرون، 2008) إلى أن التدريس المتمايز يمكن أن يحدث في مجالات: الأهداف، والعملية، والناتج، ومصادر التعلم؛ ففي مجال الأهداف، يضع المعلم أهدافا معرفية لبعض المتعلمين، وأهدافا تحليلية لدى المتعلمين الآخرين؛ مما يتيح له مراعاة الفروق الفردية بينهم، وفي مجال العملية ينوع طرائق التدريس المقدمة للطلبة؛ إذ إن بعض الطلبة يتعلم من خلال المناقشة والحوار، ومنهم من يتعلم بالأداء العملي، وبعضهم الآخر من خلال حل المشكلات. وفي مجال الناتج، يكتفي المعلم بنتاجات محددة يقدمها بعض الطلبة، ويطلب إلى آخرين المزيد من النواتج الأكثر عمقا، وفي مجال مصادر التعلم، تنوع هذه المصادر اعتمادا على الأساليب التي ينجذب إليها الطلبة، ويتفاعلون معها.

وفي الدراسة الحالية، اقتصر الحديث على تمايز المحتوى، وتمايز العملية، وتمايز الناتج، وتمايز التقويم كالآتي (اللوزي، 2017؛ عبد العزيز وآخرون، 2019؛ العجمي، 2021؛ Uzair-ul-Hassan et al., 2019; Mengistie, 2020):

- **تمايز المحتوى Content Differentiation:** ويكون بتقديم المحتوى التعليمي المناسب بعد التقويم القبلي لمهارات الطلبة واستعداداتهم، وتزويد الطلبة مرتفعي مستوى التعلم بمصادر إضافية تتماشى مع مستوى تعلمهم، وإعادة صوغ محتوى الدروس لتتماشى مع قدراتهم، واحتياجاتهم، واستخدام مواد دراسية إضافية إلى جانب الكتاب المقرر، وتقديم المحتوى التعليمي بمستويات مختلفة تتماشى مع احتياجات الطلبة، وتكييفه وفقا لاحتياجات بطيئي التعلم عبر المهمات الملائمة.
- **تمايز العملية Process Differentiation:** ويكون بالتخطيط للتدريس بدرجات متفاوتة من العمق أو الصعوبة لمساعدة كل طالب في حدود احتياجاته، ونمط تعلمه، وإتاحة للعمل، والمناقشة، والاستكشاف، والتساؤل بشكل تشاركي، واستخدام مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية في كل درس في الوقت ذاته، والإفادة من التقنية، وتزويد الطلبة بالخيارات المتعددة المتعلقة بطريقة تعلمهم، وتحديد مستويات مختلفة من التوقعات لإتمام المهمات التعليمية.
- **تمايز الناتج Product Differentiation:** ويكون بإتاحة الفرصة للطلبة لإظهار مدى تقدمهم بطرائق متنوعة، وإعطاء الوقت المناسب لكل طالب للقيام بالمهمات الموكلة إليه بما يتماشى مع سرعة تعلمه، وتقديم مهمات متنوعة للطلبة بما يتماشى واستعداداتهم، واهتماماتهم، وتوفير بدائل لناتج التعلم، وتشجيعهم على تنفيذ المهمات التعليمية التي يقومون بها حسب قدراتهم، واستعداداتهم، واستخدام المهمات التعليمية ذات الخيارات المتعددة لإعطائهم الفرصة لاختيار الأنسب لهم من بينها.
- **تمايز التقويم Assessment Differentiation:** ويكون بتصميم أدوات تقويمية مختلفة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتصميم نشاطات علاجية متنوعة في أثناء عملية التقويم، والتنويع في أساليب التقويم، وتوظيف نتائج الاختبارات في تحسين التدريس، وبيان كيفية ممارسة التعلم الذاتي في الغرفة الصفية، والتدرج في مستوى صعوبة الأسئلة لتناسب مستويات الطلبة وقدراتهم العقلية.

وسعيًا لتحقيق أهداف التدريس المتمايز، فإن هناك مجموعة من الأدوار التي يتشارك المعلمون والطلبة لتحقيقه بصورة متكاملة؛ فيقوم المعلم بالتصميم، والتخطيط، ومراقبة العملية التعليمية، والتعرف إلى اهتمامات طلبته، وأنماط تعلمهم المفضلة، ومستوى ذكائهم، والاستجابة لها بقدر استطاعتهم، وتنظيم بيئة التعلم، وإعداد أدوات ووسائل التعليم الملائمة من أول يوم دراسي، من خلال توفير المعلم فرص التعلم لجميع الطلبة، وتنظيم عملية التعلم، وجعل التعلم ماتعا، والإفادة من زملائه المعلمين وفقا لطبيعة الموقف التعليمي، واحتياجات الطلبة، وتوظيف الوقت بصورة مرنة (تومنلسون، 2016؛ كوجك وآخرون، 2008).

وأشارت العليمات (2021) إلى أن أدوار المتعلمين في استراتيجية التدريس المتمايز تتمثل في فهم الأهداف، وما يدور حولهم داخل الغرفة الصفية، والالتزام بالتعليمات التي يجب عليهم القيام بها، وبذلك يصبحون شركاء إيجابيين في توظيف الاستراتيجية، والتكيف مع تنوع أساليب التقويم، واختلاف النشاطات المقدمة لكل منهم؛ مما ينمي ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم في إنجاز ما يطلب إليهم من أعمال في سبيل الارتقاء بمستواهم.

وفي ظل التكامل بين أدوار المعلم والمتعلم في التدريس المتمايز، تشير تومنسون (2016) إلى أن المعلمين القائمين بالتمايز في صفوفهم، يزودون طلبتهم ببدائل نوعية متباينة دون افتراض تماثل خريطة طريق تعلم كل طالب منهم لأي خريطة تعلم طالب آخر؛ فهم يؤمنون بأن الطلبة يتعين عليهم أن يكون لديهم طموح في الوصول إلى مستويات عالية؛ لذا فإنهم يمارسون تدريسهم باجتهاد؛ للتأكد من أن جميع الطلبة يؤدون جهدا أكبر مما كانوا يتوقعون أن يؤدوه، وأن ينجزوا أكثر مما كانوا يعتقدون أنهم سينجزونه، وأن يتوصلوا إلى قناعة مؤداها أن التعلم يكتنف في جوهره المخاطرة، والخطأ، والانتصار الذاتي، وكذلك الإخفاق، وتشير تومنسون أيضا إلى التفكير بترو وحرص بين المعلمين الذين لا يحفلون كثيرا باختلاف الطلبة، وأولئك المعلمين الذين يخططون لتدريسهم، وقد وضعوا في اعتبارهم اختلاف الطلبة في القدرة العقلية والذهنية، وعلينا أن نفكر أيضا في الأنواع الخاصة من الطلبة الذين ندرس لهم، وأن نفكر في أي السيناريوهات أو المداخل يمكن أن يكون الأفضل لأولئك الطلبة.

وهناك مجموعة من الإجراءات التي ينبغي اتباعها في تنفيذ التدريس المتمايز في غرفة الصف، تبدأ بإجراء تقويم قبلي من أجل الاطلاع على قدرات الطلبة، ومعرفة ميولهم، واتجاهاتهم، وخبراتهم، ومعارفهم السابقة، ثم تقسيمهم إلى مجموعات من خلال الاعتماد على نتائج التقويم القبلي، وتحديد أهداف التعلم التي يقوم بها المعلم، واختيار المواد والنشاطات التعليمية المناسبة، وأدوات التعليم ومصادر التعلم، وتنظيم البيئة التعليمية بطريقة تناسب جميع المجموعات، وتنتهي بتقويم تعلم الطلبة لقياس ناتج التعلم، واختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات (عطية، 2009).

وفي الإطار ذاته، يرى الحليسي (2012) أن التدريس المتمايز يسير وفق خطوات متسلسلة، تبدأ بتحديد المعلم القدرات والمهارات الخاصة بكل طالب من خلال معرفة مستواه، واحتياجاته، ثم تحديد الأهداف التدريسية المطلوبة، والنتاجات المتوقعة، والاستراتيجيات التدريسية، ومعايير التقويم التي يمكن من خلالها تحديد مدى تحقق الأهداف الموضوعة.

ويواجه التدريس المتمايز عددا من المعوقات التي تحول دون تنفيذ مهاراته بالشكل المطلوب، منها: المعوقات المتعلقة بالمتعلم، وتتمثل في كثرة الطلبة في الغرفة الصفية، وضعف التركيز على إكسابهم مهارات البحث والتعلم الذاتي، وكثرة الواجبات المنزلية التي تحد من قدراتهم الإبداعية، والمستوى المتدني للتجهيزات العلمية والعملية المناسبة لميولهم، والمعوقات الخاصة بالمعلم، وتتمثل في كثرة الأعباء والمهمات التي تقع على كاهله، وضعف معرفته بطبيعة التدريس المتمايز، ومهاراته، وتفضيله الطرائق التقليدية في التدريس، والمعوقات الخاصة بالإدارة، وتتمثل في ضعف البرامج التدريبية لتطوير مهارات المعلمين بالتدريس المتمايز، وضعف تشجيع الإدارة المدرسية لاستخدامه، والمعوقات الخاصة بالمنهاج، وتتمثل في تركيزها على النواحي المعرفية، ومحدودية النشاطات التعليمية التي تنمي مهارات التفكير العليا (البرديني، 2020).

ويحتاج التدريس المتمايز معلما يمتلك قدرة ومهارة عالية في التدريس، وخطة تدريس متشعبة تلائم كل فئة من فئات المتعلمين، وتنظيما خاصا لبيئة التعلم (الراعي، 2014). وتمثل حاجة المعلمين للتدريب الكافي على استخدام مهارات التدريس المتمايز، ونقص التدريب إحدى العقبات والصعوبات التي تحول دون تطبيق مهارات التدريس المتمايز (العنزي، 2016؛ البلطان، 2017).

ومن المعوقات كذلك، نقص المعرفة الخاصة بالتدريس المتمايز، والقيود الزمنية لإعداده، ونقص الموارد المتاحة، وعدم امتلاك المعلمين الفرصة الكافية للتخطيط المسبق والتفكير في عملهم، وعدم والقدرة والكفاءة على

اكتشاف الفروق بين الطلبة وتشخيصها، أو التعرف إلى أنماط التعلم الخاصة بكل منهم (العزايزة، 2020؛ Mengistie, 2020).

ومن المعوقات كذلك، عدم مناسبة المناهج للتدريس المتمايز؛ فهي مصممة لتقديم الدروس بشكل عام للطلبة جميعهم، وهذا يتنافى مع مبادئ التدريس المتمايز الذي يحتاج وقتا أطول لتقديم نشاطات متمايزة، ومحتوى نوعي متمايز، وأساليب تقويم تناسب المستويات المتنوعة للطلبة، فضلا عن الوقت الاعتيادي للحصة الصفية الذي لا يلائم تطبيق متطلبات التدريس المتمايز؛ فضيق الوقت من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق إجراءات التدريس المتمايز (Rodrigues, 2012؛ الناصر، 2020).

مما سبق، يخلص الباحثان إلى أن التدريس المتمايز يحدث في مجالات: الأهداف، والعملية، والمحتوى، والناتج، ومصادر التعلم، والبيئة التعليمية، ويستلزم تكامل الأدوار بين المعلم والطلبة لتحقيق الأهداف المنشودة، وأن هناك مجموعة من المعوقات التي يمكن أن تحول دون تطبيق التدريس المتمايز التي ترتبط بالمعلم، والمتعلم، والمنهاج، والمعوقات الإدارية، والسياسات التعليمية.

وفي القرن الحادي والعشرين، تطورت الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، بتحولها إلى ممارسات تدريسية حديثة تساعد في تنمية مهارات التفكير والإبداع، ومواجهة التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المدرسة التقليدية، ومن تلك الممارسات ما ينبغي أن يسير وفق استراتيجية التدريس المتمايز (الربيعي وآخرون، 2020).

ويبرز دور معلم اللغة العربية في ممارسة مهارات التدريس المتمايز بالحرص على تضمين عناصر التدريس المتمايز، ومبادئه في التخطيط للوحدات التعليمية التي يدرسها، ومن ثم تنفيذها، وتقويمها مع الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية، والقدرات الخاصة، والكفاءات لجميع الطلبة؛ بما يتيح تجارب جديدة يمكن تطبيقها في عمليات التعلم اللغوي، ويساعد في تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو اللغة، وتطبيقاتها، ويفتح أبوابا أوسع لتنمية مهارات التفكير الابتكاري والإبداعي، ويقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم (السلطاني ومحمد، 2019؛ نصر، 2014).

ونظرا لأهمية التدريس المتمايز، فقد نال اهتمام الباحثين في مبحث اللغة العربية والمباحث الأخرى؛ فقد هدفت دراسة صيام والناطور (Siam & Al- Natour, 2016) التعرف إلى ممارسات التدريس المتمايز التي يستخدمها المعلمون في الأردن، والتحديات التي يواجهونها في تعليم ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المقابلة، ومقياس تكون من (75) فقرة طبق على (194) معلما. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات التدريس المتمايز لدى المعلمين جاءت بدرجة متدنية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في ممارساتهم يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وأن أبرز التحديات التي واجهتهم في ممارسته: ضعف الدعم الإداري، وانخفاض الدعم الأبوي، وقلة الوقت، والنقص في مصادر التعلم.

وأجرى الحربي (2017) في المملكة العربية السعودية دراسة هدفت التعرف إلى واقع استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر (58) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تكون من (61) فقرة، أظهرت نتائجه أن واقع استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لدى أفراد عينة الدراسة متوسط، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في واقع استخدامهم تبعا لعدد سنوات الخبرة في التدريس.

وجاءت دراسة اللوزي (2017) للتعرف إلى واقع استخدام التدريس المتمايز لدى (200) معلمة من معلمات الاقتصاد المنزلي في المدارس الإعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية، والصعوبات التي تحول دون استخدامه

من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تكون من (64) فقرة موزعة إلى محاور التدريس المتمايز، ومقياس لصعوبات استخدامه تكون من (43) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي للتدريس المتمايز متوسطة، ودرجة الصعوبات التي تحول دون استخدامه متوسطة أيضا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في واقع استخدامهن التدريس المتمايز، والصعوبات التي تحول دون استخدامه تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وأجرت العتيبي والروساء (2018) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر متطلبات التدريس المتمايز في بيئات تعلم العلوم من وجهة نظر معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس على (112) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، أظهرت نتائجه أن مدى توافر متطلبات التدريس المتمايز كبير في بيئات تعلم العلوم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجاباتهن تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة أحمد (2018) التعرف إلى مدى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية مهارات التدريس المتمايز من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة على (140) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية. توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك المعلمين مهارات التدريس المتمايز متوسطة.

وأجرى عزير الحسن وآخرون (Uzair-ul-Hassan et al., 2019) دراسة للكشف عن ممارسات المعلمين في الباكستان للتدريس المتمايز. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس على (300) معلم من منطقة "سرغودا". أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يستخدمون التدريس المتمايز بالمستوى المقبول، وأنهم بحاجة إلى مزيد من المعرفة والتوجيه لإدراك أهمية استخدامه في صفوفهم الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائيا في ممارساتهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أما دراسة عبد العزيز وآخرين (2019) فهدفت إلى تعرف مدى وعي (50) معلما من معلمي اللغة العربية في جمهورية مصر العربية بأسس التدريس المتمايز، واستراتيجياته. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تكون من (30) فقرة تضمنت محاور التدريس المتمايز، وبطاقة ملاحظة، أظهرت نتائجهما أن مدى وعي المعلمين بأسس التدريس المتمايز واستراتيجياته متوسط.

وفي أثيوبيا، أجرى مينجيستي (Mengistie, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية بالتدريس المتمايز، واتجاهاتهم نحوه، وممارساتهم له. تكونت عينة الدراسة من (135) معلما من معلمي الصفوف من (1–4) في منطقة "أمهرة". ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس لمستوى المعرفة بالتدريس المتمايز تكون من (7) فقرات، ومقياس لاتجاهاتهم نحوه تكون من (6) فقرات، ومقياس لممارساتهم له تكون من (23) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مناسب من معرفة المعلمين بالتدريس المتمايز، واتجاهاتهم نحوه، ومستوى متدن من ممارساتهم له؛ إذ جاء مستوى ممارستهم لتمايز العملية في المرتبة الأولى، تلاه تمايز الناتج، وأخيرا تمايز المحتوى.

وأجرى البرديني (2020) دراسة للكشف عن درجة معوقات استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلميها في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس على (150) معلما ومعلمة، أظهرت

نتائجه أن الدرجة الكلية لمعوقات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين كبيرة.

وأجرت العزايزة (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي ومعلمات الطفولة المبكرة في دولة قطر لإمكانية تطبيق التدريس المتمايز في صفوفهم الدراسية، وواقع تطبيقهم له، وما يتصل بذلك من معوقات. تكونت عينة الدراسة من (236) معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، والمقابلات، والملاحظات الصفية، أظهرت نتائجها وجود تباين كبير في تصوراتهم لإمكانية تطبيق التدريس المتمايز في صفوفهم الدراسية.

وجاءت دراسة دغريري والقحطاني (2021) للكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في أثناء تدريس الوظيفة النحوية لطلاب المرحلة الإعدادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس للاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز، طبق على (103) معلمي لغة عربية بالمرحلة الإعدادية. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز إيجابية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهم تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

وفي سلطنة عمان، أجرى العجمي (2021) دراسة هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس المتمايز في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (132) معلما أولا ومعلمة أولى. ولتحقيق أهداف الدراسة، صمم مقياس لمهارات التدريس المتمايز، أظهرت نتائجه أن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس المتمايز متوسط، وجاء مجال تمايز العملية في المرتبة الأولى، يليه مجال تمايز التخطيط، وأخير مجال تمايز التقويم.

وأجرى الشبلية والعجمي (2021) دراسة سعت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان في الحلقة الثانية نحو التدريس المتمايز. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس للاتجاهات اشتمل على (25) فقرة، طبق على (137) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية. توصلت الدراسة إلى أن معلمي اللغة العربية لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريس المتمايز.

يتضح من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة المعلمين بالتدريس المتمايز، واتجاهاتهم نحوه، وممارساتهم له، والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه، في بيئات متعددة (الأردن، والمملكة العربية السعودية، ومصر، والباكستان، وأثيوبيا، وقطر، والباكستان، وسلطنة عمان). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، ومنهجيتها، وبناء أداتها، ومناقشة نتائجها. وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، إلا أنها انمازت عنها في دراستها درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز.

ولأجل هذه المميزات التي ينماز بها التدريس المتمايز– التي ينبغي أن يحرص معلمو اللغة العربية على ممارستها داخل أسوار المدرسة أو خارجها، وأن يكرسوا جهودهم من أجل تربية أبناء المستقبل على أساس من التدريس المتمايز في سياق استراتيجيات التدريس الحديثة–، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها

تنادي الاتجاهات الحديثة في التعلم والتعليم بضرورة توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع مع الأخذ بالحسبان ما بينهم من اختلاف وتباين وتنوع، وتطبيق استراتيجيات التدريس النشط التي تتمركز حول المتعلم، وتأخذ بالاعتبار ميوله، وقدراته، وخبراته السابقة، وتراعي في الوقت نفسه التمايز والاختلاف بين الطلبة.

وقد لحظ الباحثان في أثناء زياراتهما الميدانية المتكررة للمدارس، ومقابلتهما عددا من معلمي مبحث اللغة العربية ومشرفيه قبل البدء بالدراسة الحالية أن بعض المعلمين يحتاج مزيدا من التدريب والتهيئة للممارسة الفعّالة لهذا النمط من التدريس، في الوقت الذي توصلت إليه دراسة الشبلية والعجمي (2021) في أنه ينبغي لمعلمي اللغة العربية التركيز على ممارسات التدريس المتمايز؛ لما لها من أثر إيجابي في إحداث النقلة النوعية في مخرجات التعلم، والارتقاء بكفاياته، وأن تنوع فروع اللغة العربية يعطي معلمي اللغة العربية مرونة قد لا تتوافر في المباحث الدراسية الأخرى من حيث توظيف مهارات التدريس المتمايز، زيادة على ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات في أن تطبيق التدريس المتمايز له دور كبير في تحسين تعلم اللغة العربية بمهاراتها وفروعها عبر المراحل التعليمية المختلفة كدراسات (السعدي، 2013؛ نصر، 2014؛ الغامدي، 2015؛ المشايخ، 2015؛ الزهراني، 2019؛ أبو جابر، 2019؛ عبد القادر، 2019؛ بدارين، 2021). وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في درجة ممارستهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدّراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية، والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تقدم الدراسة إطارا نظريا عن التدريس المتمايز من حيث: مفهومه، وجذوره، وأهميته، وخطواته، ومجالاته، ومتطلباته، ومجالاته، والمعوقات التي تحول دون تطبيقه، وصلته بمبحث اللغة العربية ومعلميه التي يمكن أن تثري المكتبة العربية في هذا المجال.

ومن الناحية التطبيقية، يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في تطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي إعداد معلمي اللغة العربية، وتدريبهم على الطرائق والاستراتيجيات الحديثة، وقد تفيد المختصين بتخطيط المناهج وتطويرها في تبني استراتيجية التدريس المتمايز في المقررات الدراسية، فضلا عن تقديمها أداة تقيس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز يفيد منها الباحثون، وطلبة الدراسات العليا في دراساتهم المستقبلية.

حدود الدّراسة ومحدداتها

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في العام الدراسي 2022–2023، كما تحددت بأداة الدراسة (مقياس ممارسة مهارات التدريس المتمايز)، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وموضوعية أفراد الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

التدريس المتمايز: "التعرف إلى اختلافات خلفيات المتعلمين المعرفية، وتنوعها، ومدى استعدادهم للتعلم، والمواد التي يفضلون تعلمها، وطرائق التدريس التي يتعلمون من خلالها بشكل أفضل، والتعرف إلى ميولهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وأنواع ذكائهم، ثم الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم محتوى المنهج بطرائق متنوعة" (كوجك وآخرون، 2008، 24). ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه نظام تدريسي يجمع بين مداخل واستراتيجيات تدريسية متنوعة، يتعرف من خلالها إلى احتياجات المتعلمين وقدراتهم المختلفة؛ بهدف رفع مستوى جميع الطلبة، ويُعد المتعلم فيه محور العملية التعليمية.

معلمو اللغة العربية: هم المعلمون الذين يدرسون مبحث اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، في الصفوف من الرابع الأساسي وحتى الثاني عشر.

درجة الممارسة: تتحدد بالدرجة التي حققها معلمو اللغة العربية على مقياس درجة ممارسة مهارات التدريس المتمايز الذي أعد لهذه الغاية، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد البالغ عددهم (743) معلما ومعلمة حسب سجلات مديرية التربية والتعليم في العام الدراسي 2023/2022. وتكونت عينة الدراسة من (352) معلما ومعلمة، اختيروا بالطريقة المتيسرة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز بالإفادة من دراسات (اللوزي، 2017؛ عبد العزيز وآخرين، 2019؛ العجمي، 2021؛ Uzair-ul-Hassan et al., 2019; Mengistie, 2020). تكوّن المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة، وزعت بالتساوي إلى أربعة مجالات، هي: تمايز المحتوى، وتمثله الفقرات (1–6)، وتمايز العملية، وتمثله الفقرات (7–12)، وتمايز الناتج، وتمثله الفقرات (13–18)، وتمايز التقويم، وتمثله الفقرات (19–24).

صدق المقياس

أولا: صدق المحكمين: للتحقق من دلالات صدق المقياس، عرض بصورته الأولية (30) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والمشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماء الفقرة لمجالها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت حذف (5) فقرات، ودمج فقرتين معا، وبذلك استقر المقياس على (24) فقرة.

ثانيا: صدق البناء: جرى التحقق من صدق بناء مقياس الدراسة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها؛ لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة

الكلية لمجالها، والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation) التي أظهرت أن معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوح بين (0.50–0.78) لمجال تمايز المحتوى، و(0.58–0.82) لمجال تمايز العملية، و(0.56–0.87) لمجال تمايز الناتج، و(0.53–0.76) لمجال تمايز التقويم، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.48–0.82)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس. كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.43–0.65) لمجال تمايز المحتوى، و(0.42–0.72) لمجال تمايز العملية، و(0.41–0.79) لمجال تمايز الناتج، و(0.40–0.57) لمجال تمايز التقويم؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

ثبات المقياس: للتحقق من تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس، حسبت معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون)، بإعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها التي أظهرت أن معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.79– 0.89) لمجالات المقياس، و(0.90) للمقياس الكلي، ومعاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0.79–0.90) للمجالات، و(0.89) للمقياس الكلي؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي: جرى الإجابة عن فقرات المقياس وفقا لتدريج خماسي: "بدرجة كبيرة جدا" (5) درجات، و"بدرجة كبيرة" (4) درجات، و"متوسطة" (3) درجات، و"بدرجة قليلة" درجتان، و"بدرجة قليلة جدا" درجة واحدة. ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة، استخدم المعيار الإحصائي الآتي: (1.00– أقل من 2.34) درجة ممارسة متدنية، ومن (2.34– أقل من 3.67) درجة ممارسة متوسطة، ومن (3.67– 5.00) درجة ممارسة مرتفعة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأسئلتها.
- مراجعة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة.
- بناء أداة الدراسة (المقياس)، والتحقق من دلالات صدقها وثباتها حسب الأصول.
- اختيار العينة بالطريقة المتيسرة من معلمي اللغة العربية في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، وتوزيع نسخ المقياس عليهم بالطريقة الإلكترونية عبر (Google Form).
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج، وتقديم التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية، واشتملت على:

- **المؤهل العلمي**، وله مستويان: بكالوريوس فأقل، ودراسات عليا.
- **عدد سنوات الخبرة:** وله مستويان: أقل من **10** سنوات، **10** سنوات فأكثر.

المتغير التابع: تقديرات معلمي اللغة العربية على فقرات مقياس درجة ممارسة مهارات التدريس المتمايز.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني، استخدم تحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين الثنائي المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز؟." للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز، وجدول (1) يبين ذلك.

جدول 1

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مهارات التدريس المتمايز

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
تمايز العملية	3.58	.60	1	متوسطة
تمايز الناتج	3.25	.61	2	متوسطة
تمايز التقويم	3.18	.60	3	متوسطة
تمايز المحتوى	2.55	1.17	4	متوسطة
الكلي	**3.14**	**.42**		**متوسطة**

يتبين من جدول (1) أن الوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز مجتمعة بلغ (3.14)، والانحراف المعياري (0.42)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وتراوحت الأوساط الحسابية في المجالات الأربعة للمقياس بين (2.55– 3.58)، وبدرجة متوسطة؛ إذ جاء مجال تمايز العملية في المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.60)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال تمايز الناتج في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (3.25)، وانحراف معياري (0.61)، وبدرجة متوسطة، وجاء مجال تمايز التقويم في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.60)، وبدرجة متوسطة، وأخيرا جاء مجال تمايز المحتوى في المرتبة الرابعة، بوسط حسابي (2.55)، وانحراف معياري (1.17)، وبدرجة متوسطة.

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التدريس المتمايز لكل مجال على حدة، والجداول (2 –5) تبين ذلك.

أولا: مجال تمايز المحتوى

جدول 2

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تمايز المحتوى

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	أقدم محتويات دروس اللغة العربية المناسبة من خلال التقويم القبلي لمهارات الطلبة واستعداداتهم.	2.57	1.21	1	متوسطة
3	أعيد صوغ محتوى دروس اللغة العربية لتتماشى مع قدرات الطلبة واحتياجاتهم.	2.56	1.19	2	متوسطة
5	أقدم المحتوى التعليمي للغة العربية بمستويات مختلفة تتماشى مع احتياجات الطلبة (مستويات قراءة مختلفة، نصوص مسجلة، عرض الأفكار وتوضيحها باستخدام الوسائط المرئية والمسموعة).	2.56	1.20	2	متوسطة
4	أستخدم مواد دراسية إضافية تعليمية باللغة العربية إلى جانب اعتمادي على الكتاب المقرر.	2.54	1.22	4	متوسطة
6	أكيف المحتوى التعليمي للغة العربية وفقا لاحتياجات المتعلمين بطيئي التعلم عبر المهمات الملائمة والمعدة خصيصا لهم خلال ساعات الدراسة العادية.	2.53	1.19	5	متوسطة
2	أزود الطلبة مرتفعي التعلم اللغوي بمصادر إضافية تتماشى مع مستوى تعلمهم.	2.50	1.14	6	متوسطة
	الكلي	**2.55**	**1.17**		**متوسطة**

يتبين من جدول (2) أن الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تمايز المحتوى تراوحت بين (2.50–2.57)، وبدرجة متوسطة، وجاءت تقديرات ممارسة جميع الفقرات بدرجة متوسطة.

ثانيا: مجال تمايز العملية

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تمايز العملية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
12	أخطط لتدريس اللغة العربية بدرجات متفاوتة من العمق أو الصعوبة لمساعدة كل طالب في حدود احتياجاته ونمط تعلمه.	3.67	.72	1	كبيرة
11	أتيح للطلبة العمل والمناقشة والاستكشاف والتساؤل بشكل تشاركي.	3.66	.76	2	متوسطة
7	أستخدم مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية في كل درس من دروس اللغة العربية في الوقت ذاته.	3.59	.81	3	متوسطة
10	أفيد في تدريسي اللغة العربية من التقنية التي تجذب المتعلمين (الفيديو، وأجهزة الحاسوب، والمواقع الإلكترونية).	3.52	.85	4	متوسطة
9	أزود الطلبة بالخيارات المتعددة المتعلقة بطريقة تعلمهم.	3.51	.74	5	متوسطة
8	أحدد مستويات مختلفة من التوقعات لإتمام المهمات التعليمية باللغة العربية.	3.45	.73	6	متوسطة
	الكلي	**3.58**	**.60**		**متوسطة**

يتبين من جدول (3) أن الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تمايز العملية تراوحت بين (3.45–3.67)، وبدرجة متوسطة، وجاءت فقرة واحدة بدرجة كبيرة، وخمس فقرات بدرجة متوسطة.

ثالثا: مجال تمايز الناتج

جدول 4

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات مجال تمايز الناتج

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
13	أتيح للطلبة إظهار مدى تقدمهم اللغوي بطرائق متنوعة (شفويا، كتابيا، أدائيا).	3.38	.71	1	متوسطة
14	أعطي الوقت المناسب لكل طالب للقيام بالمهمات اللغوية الموكلة إليه بما يتماشى مع سرعة تعلمه.	3.36	.72	2	متوسطة
17	أشجع الطلبة على تنفيذ المهمات اللغوية التي يقومون بها حسب قدراتهم واستعداداتهم.	3.32	.69	3	متوسطة
15	أقدم مهمات لغوية متنوعة للطلبة بما يتماشى واستعداداتهم واهتماماتهم.	3.27	.72	4	متوسطة
18	أستخدم المهمات التعليمية ذات الخيارات المتعددة لإعطاء الفرصة للطلبة لاختيار المناسب لهم من بينها.	3.24	.69	5	متوسطة
16	أتيح المجال الواسع أو المدى لبدائل ناتج التعلم، مثل: البصري، والبدني، والموسيقي، والمكاني، والإبداعي، والعلمي.	2.95	.78	6	متوسطة
	الكلي	**3.25**	**.61**		**متوسطة**

يتبين من جدول (4) أن الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تمايز الناتج تراوحت بين (2.95–3.38)، وبدرجة متوسطة، وجاءت تقديرات ممارسة جميع الفقرات بدرجة متوسطة.

رابعا: مجال تمايز التقويم

جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تمايز التقويم

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
24	أتدرج في مستوى صعوبة الأسئلة لتناسب مستويات الطلبة وقدراتهم العقلية واللغوية.	3.24	.79	1	متوسطة
23	أبين كيفية ممارسة التعلم الذاتي في الغرفة الصفية.	3.22	.76	2	متوسطة
19	أصمم أدوات تقييمية لغوية مختلفة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.18	.74	3	متوسطة
22	أوظف نتائج الاختبارات اللغوية في تحسين التدريس.	3.18	.76	3	متوسطة
20	أصمم نشاطات علاجية لغوية متنوعة في أثناء عملية التقويم.	3.14	.77	5	متوسطة
21	أنوع في أساليب التقويم اللغوي، مثل: ملفات الإنجاز، والملاحظات، والتقارير الشفوية والمكتوبة.	3.13	.81	6	متوسطة
	الكلي	**3.18**	**.60**		**متوسطة**

يتبين من جدول (5) أن الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تمايز التقويم تراوحت بين (3.13–3.24)، وبدرجة متوسطة، وجاءت تقديرات درجة ممارسة جميع الفقرات بدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الجهد والوقت الذي يتطلبه التدريس المتمايز من المعلم والمتعلم، وكثرة المسؤوليات والمهمات التي يكلف بها معلمو اللغة العربية، ومستوى معرفتهم بطبيعة استراتيجيات التدريس المتمايز، وتفضيلهم الطرائق التقليدية في التدريس (البرديني، 2020)، ويتطلب هذا تدريبا كافيا على هذا النمط من التدريس لهؤلاء المعلمين.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع ما توصل إليه (العنزي، 2016؛ البلطان، 2017) في أن حاجة المعلمين للتدريب الكافي على استخدام مهارات التدريس المتمايز، ونقص التدريب يمثل إحدى العقبات والصعوبات التي تحول دون تطبيق مهاراته، ومع ما توصل إليه الراعي (2014) في أن التدريس المتمايز يحتاج معلما ذا قدرة ومهارة عالية في التدريس، وخطة تدريس متشعبة تناسب كافة مستويات الطلبة، وتنظيما خاصا لبيئة التعلم، وما توصل إليه مينجيستي (Mengestie, 2020) في أن نقص المعرفة الخاصة للمعلمين بالتدريس المتمايز، والقيود الزمنية لإعداده، ونقص الموارد المتاحة، وعدم امتلاك الفرص الكافية للتخطيط المسبق، والتفكير في عملهم تحول دون تطبيقه، فضلا عن عدم امتلاكهم القدرة والكفاءة لكشف الفروق بين الطلبة، وتشخيصها، أو التعرف إلى أنماط التعلم الخاصة بهم، إضافة لعدم إدراكهم كيفية ممارسة استراتيجيات التدريس المتمايز، وتحقيق التكامل فيما بينها (العزايزة، 2020).

وقد يعزى ذلك أيضا إلى ضعف الدعم الإداري، وانخفاض الدعم الأبوي، وقلة الوقت، والنقص في مصادر التعلم (Siam & Al- Natour, 2016)، زيادة على أن مناهج اللغة العربية تحتاج إلى تطوير من حيث صناعة المحتوى التعليمي، وطريقة تقديمه للطلبة في المنهج بما يتوافق مع استراتيجيات التدريس الحديثة، وبما يساعد معلمي اللغة العربية في ممارسات أكبر للتدريس المتمايز، وتأتي هذه النتيجة متوافقة نسبيا مع ما توصل إليه الناصر (2020) في أن مناهج اللغة العربية لا تناسب التدريس المتمايز؛ فهي مصممة لتقديم الدروس بشكل عام للطلبة جميعهم، وهذا يتنافى مع مبادئ التدريس المتمايز الذي يحتاج وقتا أطول لتقديم نشاطات متمايزة، ومحتوى نوعي متمايز، وأساليب تقويم تناسب المستويات المختلفة للطلبة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة المدرسية والصفية؛ فمعظم المدارس في الأردن تفتقر إلى البيئة المدرسية الملائمة لتنفيذ مهارات التدريس المتمايز، فضلا عن كثرة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية، ونقص التجهيزات والأدوات التعليمية؛ مما قد يؤثر في تنويع المعلم طرائق التدريس، والنشاطات، ووسائل التقويم. وقد يعزى

ذلك أيضا إلى الوقت الاعتيادي للحصة الصفية لجميع الطلبة الذي لا يلائم تنفيذ متطلبات التدريس المتمايز؛ فضيق الوقت من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارسة التدريس المتمايز (Rodrigues, 2012؛ الناصر، 2020).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2017) التي أظهرت نتائجها أن واقع استخدام استراتيجية التدريس المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية متوسط، ودراسة اللوزي (2017) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي في المدارس الإعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية التدريس المتمايز متوسطة، ودراسة العجمي (2021) التي أظهرت نتائجها أن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان مهارات التدريس المتمايز متوسط.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صيام والناطور (Siam & Al- Natour, 2016) التي أظهرت نتائجها أن ممارسات التدريس المتمايز التي يستخدمها المعلمون في الأردن في تعليم ذوي صعوبات التعلم متدنية، ودراسة عزير– الحسن وآخرين (Uzair-ul-Hassan et al., 2019) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين في الباكستان لا يستخدمون التدريس المتمايز بالمستوى المقبول، ودراسة مينجيستي (Mengistie, 2020) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي الصفوف الابتدائية في أثيوبيا التدريس المتمايز متدن.

ولعل مجيء تمايز العملية أكثر المجالات الأربعة ممارسة يعود إلى الجهود الشخصية التي بدأ يبذلها بعض المعلمين في تنويع استخدام الاستراتيجيات التدريسية في تعليم اللغة العربية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتسهم في تقدم التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجمي (2021) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية مجال تمايز العملية في سلطنة عمان جاء في المرتبة الأولى، ودراسة مينجيستي (Mengistie, 2020) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي الصفوف الابتدائية في أثيوبيا مجال تمايز العملية جاء في المرتبة الأولى.

وقد يعزى مجيء مجال تمايز المحتوى أقل المجالات الأربعة استخداما إلى أن معلمي اللغة العربية كغيرهم من معلمي المباحث الأخرى مقيدون بمحتوى المناهج المعتمدة، ولا يستطيعون الخروج عنها؛ مما قد يؤثر في توفير محتوى تعليمي متمايز، فضلا عن صعوبة استخدام المواد الدراسية الإضافية إلى جانب الكتاب المقرر، وتكييف المحتوى التعليمي وفقا لاحتياجات المتعلمين بطيئي التعلم وسريعيه عبر المهمات الملائمة المعدة خصيصا لهم خلال ساعات الدراسة العادية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مينجيستي (Mengestie, 2020) التي أظهرت أن مستوى ممارسة معلمي الصفوف الابتدائية في أثيوبيا مجال تمايز المحتوى جاء في المرتبة الأخيرة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني **الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟"**. للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجالات مجتمعة	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التدريس المتمايز	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.1375	.38206
		دراسات عليا	3.1447	.50899
		الكلي	3.1397	.42356
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.1545	.40640
		10 سنوات فأكثر	3.1180	.44803
		الكلي	3.1397	.42356

يتبين من جدول (6) وجود فروق ظاهرية طفيفة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة مجتمعة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة مجتمعة، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز الأربعة مجتمعة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	.035	1	.035	.193	.660
الخبرة	.144	1	.144	.801	.371
الخطأ	62.821	349	.180		
الكلي المعدل	**62.969**	**351**			

يتبين من جدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة مجتمعة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة (على كل مجال من مجالات المقياس)، تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول 8

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجال	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تمايز المحتوى	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	2.51	1.07
		دراسات عليا	2.63	1.38
		الكلي	2.55	1.17
	الخبرة	أقل من 10 سنوات	2.60	1.14
		10 سنوات فأكثر	2.47	1.22
		الكلي	2.55	1.17
تمايز العملية	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.59	.58
		دراسات عليا	3.56	.64
		الكلي	3.58	.60
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.63	.61
		10 سنوات فأكثر	3.51	.58
		الكلي	3.58	.60
تمايز الناتج	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.26	.58
		دراسات عليا	3.23	.67
		الكلي	3.25	.61
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.23	.62
		10 سنوات فأكثر	3.29	.591
		الكلي	3.25	.61
تمايز التقويم	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.19	.58
		دراسات عليا	3.15	.63
		الكلي	3.18	.60
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.17	.59
		10 سنوات فأكثر	3.20	.61
		الكلي	3.18	.60

يتبين من جدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة (على كل مجال من مجالات المقياس)، تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-Way MANOVA)، باستخدام اختبار (Hotelling's Trace). وجدول (9) يبين ذلك.

جدول 9

اختبار (Hotelling's Trace) لأثر المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في درجة ممارسة مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة (على كل مجال من مجالات المقياس) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	.010	.857	4.000	346.000	.490
الخبرة	.025	2.204	4.000	346.000	.068

أظهرت نتائج اختبار (Hotelling's Trace) عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز الأربعة منفردة (على كل مجال من

مجالات المقياس)، ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط الحسابية، استخدم تحليل التباين الثنائي، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول 10

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة أفراد عينة الدراسة مهارات التدريس المتمايز في المجالات الأربعة منفردة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	تمايز المحتوى	2.357	1	2.357	1.725	.190
	تمايز العملية	.026	1	.026	.074	.786
	تمايز الناتج	.203	1	.203	.546	.461
	تمايز التقويم	.251	1	.251	.700	.403
عدد سنوات الخبرة	تمايز المحتوى	2.571	1	2.571	1.881	.171
	تمايز العملية	1.094	1	1.094	3.058	.081
	تمايز الناتج	.389	1	.389	1.046	.307
	تمايز التقويم	.257	1	.257	.718	.397
الخطأ	تمايز المحتوى	476.913	349	1.367		
	تمايز العملية	124.914	349	.358		
	تمايز الناتج	129.765	349	.372		
	تمايز التقويم	124.939	349	.358		
الكلي المعدل	تمايز المحتوى	480.593	351			
	تمايز العملية	126.051	351			
	تمايز الناتج	130.218	351			
	تمايز التقويم	125.318				

يتبين من جدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية مهارات التدريس المتمايز مجتمعة، وعلى كل مجال من مجالات المقياس تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التي يمر بها معلمو اللغة العربية في الأردن باختلاف مؤهلاتهم العلمية، وعدد سنوات خبرتهم؛ فهم يدرّسون المناهج ذاتها، ويخضعون للدورات التدريبية ذاتها؛ مما جعل ممارساتهم التدريس المتمايز متقاربة، وغير دالة إحصائيا تبعا لمؤهلاتهم العلمية، وعدد سنوات خبرتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صيام والناطور (Siam & Al- Natour, 2016) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في ممارسات التدريس المتمايز التي يستخدمها المعلمون في الأردن في تعليم ذوي صعوبات التعلم يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ودراسة الحربي (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في واقع استخدام المدرسين التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عزير– الحسن وآخرين (Uzair-ul-Hassan et al., 2019) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسات التدريس المتمايز لدى المعلمين في الباكستان تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ودراسة اللوزي (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا

في واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي في المدارس الإعدادية والثانوية بجمهورية مصر العربية التدريس المتمايز تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتية:

- عقد الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لزيادة وعيهم بمتطلبات التدريس المتمايز، وتنمية اتجاهاتهم نحوه، ورفع كفاياتهم المهنية لممارسته.
- تطوير مناهج اللغة العربية من حيث صناعة المحتوى التعليمي، وطريقة تقديمه للطلبة في المنهج بما يتوافق مع استراتيجيات التدريس الحديثة، وبما يساعد معلمي اللغة العربية على ممارسات أكبر للتعليم.
- توفير أقصى قدر ممكن من التسهيلات التي تساعد على استخدام التدريس المتمايز من حيث الوقت، وحجم الصف، والبيئة التعليمية.
- إدخال التدريس المتمايز واستراتيجياته في برامج إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أم في أثنائها.
- إجراء الدراسات النوعية المتعلقة بالتحديات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في ممارسة التدريس المتمايز.

المراجع العربية

أبو جابر، حنان. (2019). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحو التعليم في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

أحمد، سناء. (2018). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الاعدادية بمحافظة سوهاج لمهارات التدريس المتمايز. *مجلة كلية التربية، 34* (12)، 704–744.

بدارين، أحمد. (2021). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارة القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (27)، 636 – 654.

البرديني، محمد. (2020). معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المادة في محافظة العقبة بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4* (30)، 112–131.

البلطان، إبراهيم. (2017). واقع ومتطلبات استخدام معلمي العلوم للتدريس المتمايز ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة شقراء بالسعودية، 7*، 61–102.

توملنسون، كارول. (2016). *الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين*. (ترجمة زكريا القاضي). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جامعة الدول العربية. (2009). *الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي*. منظمة الأمم المتحدة للطفولة.

الحربي، خالد. (2017). واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 8* (88)، 217–242.

الحليسي، معيض. (2012). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لتلامذة الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

دغريري، يحيى والقحطاني، عادل. (2021). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في أثناء تدريس الوظيفة النحوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5* (31)، 56–75.

الراعي، أمجد. (2014). *فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طالب الصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الربيعي، محمد والشمري، ثائر والخفاجي، زينة والبرقعاوي، جلال. (2020). *طرائق وأساليب حديثة في تدريس اللغة العربية*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الزهراني، عبد الناصر. (2019). *أثر التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

السعدي، عماد. (2013). *فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق.

السلطاني، حمزة ومحمد، جبار. (2019). *استراتيجيات حديثة في التدريس*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الشبلية، نوف والعجمي، محمد. (2021). اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صُحار في سلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5* (20)، 55–80.

الشقيرات، محمود. (2009). *استراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التعليم*. دار الفرقان.

شواهين، خير. (2014). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد.

طه، مروة. (2016). برنامج تدريبي قائم على مدخل التعليم التعلم المتمايز لتنمية الوعي بالطلاب الموهوبين ومهارات التدريس المناسبة لهم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (78)، 158 – 199.

عبد العزيز، إيناس وعمارة، جيهان وعبد المقصود، أماني. (2019). مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدي ممارستهم لها. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (109)، 22–95.

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

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2017). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين–دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية الطلاب – المعلمين*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتيبي، وضحى والروساء، تهاني. (2018). بيئات تعلم العلوم في ضوء متطلبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 12* (2)، 807–834.

العجمي، محمد. (2021). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم المتمايز في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والبحوث التربوية، 3* (3)، 1–12.

العزايزة، منار. (2020). **واقع** *تطبيق معلم الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قطر.

عطية، محسن. (2009). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العليمات، ليالي. (2021). **أثر** *استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العنزي، تمام. (2016). *واقع استخدام معلمات اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التعليم المتمايز في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفات بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، فاطمة. (2015). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات لغتي بالصفوف الأولية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

القرني، موسى. (2017). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية، 18* (2)، 243–280.

كوجك، كوثر والسيد، ماجدة وخضر، صلاح الدين وفرماوي، فرماوي وعياد، أحمد وأحمد، علية وفايد، بشرى. (2008). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

لطفي، إيمان. (2017). *التعلم النشط والتدريس المتمايز*. عالم الكتب.

اللوزي، أرزاق. (2017). واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي للتدريس المتمايز وعلاقته بفاعليتهن التدريسية. *مجلة بحوث التربية النوعية، 5* (45)، 151–216.

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

الناصر، محمد. (2020). صعوبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4* (44)، 38–60.

نصر، مها. (2014). *فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Drapeau, P. (2004). *Differentiated instruction making it work*. New York: Scholastic Teaching Resources.

Ferrier, A. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom*. (Doctoral dissertation). Walden University.

Gregory, G., & Chapman, C. (2012). *Differentiated Instructional strategies: One size doesn't' t fit all.* Corwin press.

Heacox, D. (2014). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition).* Free Spirit Publishing.

Koeze, P. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school.* Doctoral dissertation. Eastern Michigan University, USA.

Kondor, C. (2007). *One size may not fit all, but the right teaching strategies might: The effects of differentiated instruction on the motivation of talented and gifted students*. Online submission.

Levy, H. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards**. The** *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, 81*(4), 161-164.

Mengistie, S. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12* (1), 98-114.

Preszler, J. (2014). *Strategies that differentiate instruction 4-12***.** Black Hills Special Services Cooperative (BHSSC).

Rodrigues, A (2012). *Analysis of elementary school teacher' knowledge and use of differentiated instruction.* Unpublished Doctoral Dissertation. School of Graduate and Continuing studies. Olivet Nazeer University. Illinois. USA.

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.

Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom?* Virginia, ASCD.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Uzair-ul-Hassan, M., Kazim, B., & Parveen, I. (2019). Teachers' Practices of Differentiated Instructions, Fair Interactions and Fair Assessment of Students in Sargodha. *Journal of Educational Sciences, 6* (1), 47-62.

Ziebell , J. (2002). *Differentiated Instruction*. Levine, USA.