الفروق في الممارسات الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية تجاه التلاميذ الموهوبين والعاديين في مملكة البحرين

الاستلام: 9/ديسمبر/2021
التحكيم: 19/ديسمبر/2021
القبول: 16/يناير/2022

فاطمة أحمد الجاسم[1,*]
نجاة سليمان الحمدان [1]

© 2022 University of Science and Technology, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2022 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ تربية الموهوبين، قسم تربية الموهوبين، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين
* عنوان المراسلة: gazran5552@gmail.com

الفروق في الممارسات الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية تجاه التلاميذ الموهوبين والعاديين في مملكة البحرين

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس الفروق في الممارسات الصفية المدركة لمعلمي الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية؛ بين التلاميذ الموهوبين والعاديين بمملكة البحرين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ مجتمع البحث 5561 معلما ومعلمة (1286 ذكور، 4275 إناث) بينما بلغت عينة البحث 522 معلما ومعلمة (97 ذكور، 455 إناث)، وتم تطبيق أداة الممارسات الصفية للمعلمين التي تتضمن ستة أبعاد: طرح الأسئلة والتفكير، وتوفير التحديات والخيارات، والمهمات التي تتطلب قراءة وكتابة، وتعديل المنهاج، والمراكز الإثرائية، وواجبات الفصل. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطة درجات بنود الممارسات الصفية والدرجة الكلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الطلبة الموهوبين عند مستوى دلالة (0.01) وقد تراوحت درجات حجم الأثر بين المتوسط والمرتفع. وبينت النتائج وجود ثلاثة تجمعات تجاه التلاميذ الموهوبين، حيث إن هناك ارتفاعا في العنقود الثالث والذي يمثل ارتفاع التمايز في الممارسات الصفية تجاه الموهوبين، ثم العنقود المتوسط، ثم العنقود الأول المنخفض، بينما كان تسلسل التجمعات تجاه التلاميذ العاديين: العنقود المتوسط، يليه العنقود المنخفض، ثم العنقود المرتفع.

الكلمات المفتاحية: الممارسات الصفية المدركة، معلمو المرحلة الابتدائية، التلاميذ الموهوبون والعاديون.

Differences in Teachers' Classroom Practices with Gifted and Average Students of Primary Schools in the Kingdom of Bahrain

Abstract:

This study aimed to measure the differences in the level of teachers' classroom practices with gifted and average students at primary schools in the Kingdom of Bahrain. The study used the descriptive method to collect data from a sample of 522 male and female teachers (97 males, 455 females), representing the study population which was 5561 male and female teachers (1286 males, 4275 females). The instrument of teacher's practices in the classroom was used. It consisted of six elements: asking questions and thinking, providing challenges and choices, assignments that require reading and writing, curriculum modification, enrichment centers and class activities. The results revealed that there were statistically significant differences in the mean scores of classroom activities and the total score between the gifted and average students in favor of the gifted ones at (0.01). The effect size points were between medium and high level. The results indicated that there were three clusters related to gifted students; the third cluster which represents an increased differentiation in classroom practices towards the gifted, and the medium cluster, then the first cluster which is low. The order of clusters towards average students was the middle cluster, the low, then the high cluster.

Keywords: perceived classroom practices, gifted students, average students.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

المقدمة:

ركـزت العمليـة التربوية خـلال العقدين الأخيرين على عمليـة الدمج في الصف الدراسـي لكافة أنواع المتعلمين وتقديم الخدمات التربوية لكل منهم بحسب استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم، وشكل هذا الاتجاه تحديا للمعلمين في التعامل مع الطلبة بجميع مستوياتهم. فالتعليم الشامل للجميع يركز على تلبيـة احتياجـات المتعلمين في الجانب المعرفي بالإضافة إلى الجوانـب الانفعالية والاجتماعية، ويتحقق جزء كبير من هذا الطموح من خلال تفاعل الطالب في الصف الدراسـي بشـكل عام ومن خلال الممارسـات الصفية للمعلم بشكل خاص.

ويقصد بمفهوم الممارسـات الصفية كل الأنشـطة والتدابير الشـفوية أو الفعلية التي يتصورها ويخططها المعلـم ويقوم بتنفيذها داخل الفصل الدراسـي بالإضافة إلى تقويم المواقـف التعليمية (زيتون، 2003). وتتمثل الغاية من الممارسات الصفية في مساندة الطلبة بكافة قدراتهم ومستوياتهم للانخراط في العملية التعليمية واسـتثمار معارفهـم ومهاراتهم ليصل كل منهم إلى أقصى ما تتيحه لـه إمكاناته وقدراته، كما تتطلب الممارسات الصفية من المعلم القيام بمجموعة من المهمات والمسؤوليات المتصلة داخل الفصل الدراسي والمتمثلة في تحديد الأهداف واختيار الأسـاليب والاستراتيجيات التدريسية والوسائل التعليمية المحققة للأهداف، واستخدام أساليب مرنة في الإدارة الصفية، بالإضافة إلى تقييم أداء المتعلمين لتعزيز ممارسات التعلم مدى الحياة.

وقد حددت دراسـة النمراوي (2011) الممارسات الصفية للمعلمين داخل الفصل في أربعة مجالات، وهي: التعليـم، والتعلم، والمحتوى، والتقويم. ويضيف البعض على مفهوم الممارسـات الصفية أن يكون التعليم ذا جودة عالية، ويتمركز حول المتعلمين، ويستجيب لاحتياجاتهم المختلفة (أبو سردانه، 2017). بينما ينظر لها البعض من حيث مدى قدرة المعلم على مواكبة المفاهيم الجديدة في المجال التربوي والقدرة على تحويل وتطبيق تلك المفاهيم إلى ممارسات فعلية لتحسين التحصيل الدراسي والسلوكي للطلبة (كريشان، الشناق، الرواد، وصلاح، 2020).

وقد وضعت الجمعية الأمريكية للتعليم سـبعة مبادئ للممارسـات الصفية النموذجية تتمثل في: تشجيع عملية التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وتشـجيع واسـتخدام التعلم النشط، وتقديم التغذية الراجعة في وقتها المناسـب، وتوفير وقت للتعلم يتناسـب مع اسـتعدادات وقدرات المتعلم، ووضع توقعات عالية لأداء المتعلمين، وتفهم التنوع بين المتعلمين من حيث الاستعدادات والقدرات (البطوش، 2017).

وتسـتند الممارسات الصفية في دراسـة أزوال (2020) إلى ثلاثة معايير أو مرجعيات، فيرتكز المعيار الأول الديداكتيكي على أن تسـعى الممارسـة لتحقيق الأهداف التعليمية بشـكل فعال، والتحفيز بتكيف المقرر بحسـب حاجات المتعلمين، وتنويع التعليمات، وإدماج الترفيه في الدرس، وتتبع المنتجات وتقديم التغذية الراجعـة المناسـبة. أما المعيار البيداغوجي فيركز على تفعيل التخطيـط بكل مكوناته من خلال التمهيد للدرس وتنويع طرائق التدريس وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات ومشاركتهم في التفاعل مع الدرس ومراعاة اهتماماتهم مع تشجيع التساؤل، ويتناول المعيار التواصلي التركيز على طرح الأسئلة المحفزة والتواصل مع جميع الطلبة وتشجيع المبادرات، كما حثت الدراسة على أن تكون تلك الممارسات فعلية وحقيقية.

تناولت مجموعة من الدراسـات قياس مستوى الممارسات الصفية لدى المعلمين في مراحل تعليمية مختلفة، فبينت نتائج البطوش (2017) أن الممارسـات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسـية لمادة التربية الإسلامية كان متوسطا ولم يصل إلى مستوى الإتقان، كما لم توجد فروق دالة إحصائيا في الممارسات الصفية تعزى إلى الجنس وسنوات الخبرة. واتفقت نتائج دراسة المهيرات (2018) على أن مستوى ممارسة معلمي المرحلة الأساسـية الدنيا لمهـارات التدريس كان متوسـطا، ولم تكن هناك فروق تعود لمتغـيرات الجنس والخبرة والمؤهل الجامعي. وتتفق نتائج دراسة كريشان وآخرون (2020) على أن مستوى الممارسات الصفية متوسط لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية، كما لم توجد فروق في الممارسات تعود لمتغير الجنس، ولكن توجد فروق دالة في الممارسـات الصفية تعود للخبرة التدريسـية الأطول. بينما اختلفت نتائج دراسـة العبدي

(2017) من حيث إن الممارسات الصفية كانت بمستوى مرتفع ومتوسط، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود للجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيا تعود للخبرة التدريسية القصيرة أو المتوسطة أو الطويلة المدى.

وأوضحت دراسة Phan (2018) وجود اختلافات وفجوة بين معتقدات معلمي اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية في فيتنام مع ممارساتهم الصفية الفعلية في الصف الدراسي ضمن السياق الثقافي، وأرجعت السبب إلى قيود العمل التقليدية والجوانب العاطفية. وتناولت دراسة Murtaza وAkbar (2019) تصورات الطلبة بشأن الممارسات الديمقراطية لمعلميهم داخل الفصل بخصوص مدى تشاركية الطلبة في التعليم، وبينت النتائج أن المعلمين الذكور أكثر ممارسة ديمقراطية من الإناث.

ومن باب تأكيد أوجه حق المتعلمين في تعليم يستجيب لاحتياجاتهم التعلمية المختلفة، ركزت التوجهات الحديثة على أهمية تمايز وتنوع الممارسات التعليمية للمعلم داخل الفصل الدراسي، بحيث تتم مراعاة الاختلافات في عملية التعلم للمتعلمين وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومنتجة. ويعد التعليم المتمايز أحد المداخل التعليمية التي تراعي الاختلافات في قدرات الطلبة والتباين في أنماط تعلمهم أو تفضيلاتهم لطرق التعلم، بحيث يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات بناء على ذلك، فيبدأ التركيز على الطرق والأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي تعرض المحتوى العلمي بشكل يتوافق مع تلك الاختلافات (توميلنسون، 2005). ويقوم الأساس التربوي للتمايز على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، وعلى أن المعلم ميسر للعملية التعليمية لمساعدة الطلبة في الفهم وتكوين معارف وخبرات تتواءم مع القدرات والاحتياجات، بحيث يكون الفصل الدراسي مكانا يمثل التكامل في المجتمع مع اختلافات المتعلمين (كوجك وآخرون، 2008).

وتعتمد عملية التمايز في الصف الدراسي على تبني المعلم لأحد عناصر المنهاج المتكونة من المحتوى والأداء والمنتج، فيعتمد التمايز على التخطيط الاستباقي الذي يركز على معرفة احتياجات المتعلمين واستعداداتهم ودوافعهم وأساليب تعلمهم، ويتحدد التمايز في المحتوى من خلال المعلومات والأفكار التي تحقق أهداف الدرس، أما في الأداء فيتم عبر الأساليب المتباينة التي تساعد في فهم الطلبة للمحتوى، ويتم التمايز في المنتج عبر إظهار الطلبة لما تم تعلمه في شكل يتناسب مع طريقة تعلمهم. ويشكل المعلم البيئة التعليمية التي تدعم عملية التعليم والتعلم، وأن يكون هناك توافق بين عملية التدريس والتقييم مع استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، مثل تفضيلات الذكاء والمشروعات وعقود العمل. (توميلنسون، 2016).

يبنى التمايز الفعال على ثلاثة أسس، تبدأ المرحلة الأولى بالتخطيط للمحتوى عبر معرفة معارف ومهارات الطلبة حول الموضوع، وتبدأ المرحلة الثانية من خلال ما سيقدمه المعلم من تعديلات في المحتوى والعملية والمنتج والبيئة التعليمية لتساعد الطلبة في إحراز التقدم في مستواهم، أما المرحلة الثالثة فتركز على ماذا تعلم الطلبة والتقدم الذي أحرزوه، ويهدف إلى تقديم خبرات تعليمية تتضمن وضع الطلبة في مواقف تتحدى قدراتهم وتتناسب مع استعداداتهم واهتماماتهم وميولهم لتنشئة متعلمين يرتبطون بعملية التعلم مدى الحياة (روجودسن، 2012).

وتهدف عملية التمايز أو التنوع في التعليم إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لجميع المتعلمين باختلاف أنماط تعلمهم وقدراتهم العقلية وخبراتهم، فهي عملية تفاعلية نشطة ومستمرة تبدأ بمراعاة الفروق بين الطلبة حين وضع الخطط الدراسية، وتشمل الأهداف والاستراتيجيات التعليمية والأنشطة المقدمة وكل ما يقدم في الفصل الدراسي (سالم، 2017). ويسهم التعليم المتمايز في رفع التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير، وهذا ما أكدته دراسة طلبه (2020) من أن مدخل التعليم المتمايز أسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية بشكل عام ومهارات التمييز والتحليل والنقد لدى طالبات الصف الأول الإعدادي في مادة القراءة. ويساعد التعليم المتمايز في توفير الاحتياجات التعليمية للطلبة والسماح بأكبر قدر من التعلم باستقلالية من جهة، بالإضافة إلى تنمية الجوانب النفسية المتعلقة بزيادة الثقة بالنفس من جهة أخرى (شواهين، 2014).

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

يمتد التحدي لدى المعلم في التعليم المتمايز ليشمل البيئة المتضمنة، وطريقة تنظيم الفصل بهدف تطوير ممارسات متقدمة أكثر فاعلية للتعلم؛ لذا بينت نتائج دراسة Ribés، García وMiravet (2020) التي اعتمدت على دراسة حالة لثلاثة فصول تعليمية في المرحلة الابتدائية بإسبانيا أن التمايز في البيئة يشمل إدارة المجموعات وأساليب العمل والوقت والمكان والموارد.

وقد أكدت دراسة Johnsen، Fearon-Drake وWisely (2020) أن وجود دليل موحد حول تطبيق التمايز يسهم في تنويع الأنشطة التعليمية وخلق بيئات تعلم إيجابية.

وتناولت أغلب الدراسات العربية موضوعات التعليم المتمايز في دراسات تجريبية لمعرفة فاعلية التعلم المتمايز في رفع التحصيل الدراسي أو تنمية المهارات. واستقصت دراسة (آل رشود ونوفل، 2017) فاعلية التعليم المتمايز في رفع التحصيل الدراسي لمادة العلوم بالإضافة إلى تنمية مفهوم الذات والتفكير المتوازي لطالبات المرحلة المتوسطة، بينما اهتمت دراسة الخطيب (2017) بتنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلوم في مادة العلوم لطالبات الصف الخامس، وركزت دراسات أخرى على زيادة التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لطلبة الصف الخامس (الخفاجي، 2017)، والتحصيل لمادة التاريخ لطلبة الصف الخامس (خماس، 2018)، والتحصيل الدراسي في مقرر لغتي (القرني، 2017)؛ تنمية مهارات التفكير التأملي (نعمة، 2017). وتناولت دراسة عبد القادر (2019) اكتساب التراكيب اللغوية وتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدينة سوهاج.

ومن الدراسات القليلة التي قاست درجة ممارسة التعليم المتمايز من قبل معلمي العلوم دراسة حاكمي (2015) فبينت النتائج أن ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعليم المتمايز كانت منخفضة، كما لا توجد فروق بين الجنسين في درجة ممارسة الاستراتيجيات، وأن المعلمين الأقل خبرة والأعلى في المؤهلات كانوا أكثر درجة في ممارسة التعليم المتمايز. ومن الدراسات التي قاست مدى توافر متطلبات تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين دراسة عبود وسلوم (2019)، حيث أظهرت النتائج أن درجة توفر مهارات تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز جاءت منخفضة وكذلك مناسبة البيئة المدرسية للتطبيق، وأن معوقات التطبيق كانت مرتفعة، وفي نفس الإطار قاست دراسة العلي وحمدان (2019) الاحتياجات اللازمة لتطبيق التعليم المتمايز في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين فجاءت الاستجابات مرتفعة في جميع البنود، مثل طرق تطبيق الاستراتيجيات التمايزية والمقاييس المستخدمة وضرورة القيام بورش عمل لإعداد المعلمين للتطبيق.

ومن جهة أخرى يتكون الصف الدراسي من طلبة يختلف مستوى قدراتهم واهتماماتهم؛ لذا فإن من المهم أن يكون هناك تمايز في المنهاج بين الطلبة العاديين والموهوبين في الصف المتمايز. ويعد المنهاج المتمايز أحد الأساليب المستخدمة لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين المعرفية، وقد وضع أسس التعلم المتمايز للموهوبين وارد Ward الذي أكد على أن يكون منهاج الموهوبين مميزا عن أقرانهم من العاديين (فان تاسل-باسكا وستامبا، 2013)؛ فيهدف التمايز إلى تقديم خبرات تعليمية تتضمن وضع الطلبة في مواقف تتحدى قدراتهم وتتناسب مع استعداداتهم واهتماماتهم وميولهم لتنشئة متعلمين يرتبطون بعملية التعلم مدى الحياة (روجوتسن، 2012).

ولمراعاة هذه الخصوصية، تحدد كل من فان تاسل-باسكا وستامبا (2013) متطلبات تصميم منهاج الموهوبين الذي يشمل على تعديل في المحتوى والعملية والمنتج، ويتم تطوير بعد المحتوى ليلائم الطلبة الموهوبين بالتركيز على التنويع والانفتاح والعمق والإبداع وفهم الذات والمجتمع والتسريع والاقتصاد والتحدي. أما بعد العملية فيركز على المستويات العليا للتفكير واستراتيجية حل المشكلات ومهارات البحث التي تساعد الموهوبين على التفكير والاستقصاء في أجواء منفتحة، ولتحقق الاستفادة من تلك المهارات والاستراتيجيات يجب أن تكون محددة، ويمكن معالجتها بالتدريج مع الوقت وأن تعلم ضمن مجالات المحتوى، وتكون منظمة ومتتابعة، ويتم التركيز في بعد المنتج على قياس قدرات الطلبة الموهوبين سواء

في مشروعات فردية أو جماعية، ويؤخذ بعين الاعتبار في تحديد المنتج المعارف والخبرات التي سيكتسبها الطالب أثناء العمل، وطريقة اختيار المنتج المناسب ووضع بدائل متنوعة بالمنتجات التي تتناسب مع اهتمامات الطلبة.

وترى Maker (1982) أن التمايز في مناهج الموهوبين يتم في المحتوى والعملية والمنتج والبيئة التعليمية، ففي تعديل المحتوى يتم التركيز على التعامل مع الأمور المجردة من خلال المفاهيم والعلاقات والتعميمات والمبادئ، وكذلك زيادة صعوبة المحتوى عبر الانتقال من التعاملات المنفصلة إلى العلاقات المتداخلة، بالإضافة إلى التنوع في الموضوعات والوسائل والأنشطة التي تنمي مهارات التفكير العليا ودراسة الأفراد والجماعات. ويتمثل التمايز في بعد العملية بتطبيق المستويات العليا من التفكير ومهارات التفكير الإبداعي والناقد ومهارات حل المشكلات، ومساعدة الطلبة على تحمل المغامرة والمخاطرة للوصول إلى الأفكار الجديدة. ويتطلب تعديل البيئة التعليمية التركيز على اهتمامات الطالب وأفكاره وتشجيعه على الاستقلالية والانفتاح وإشاعة المرونة في العمل. ويركز تعديل المنتج على طرح مشكلات واقعية ذات صلة بالطالب مع التأكيد على حضور جمهور حقيقي، مع الالتزام بظروف العمل الحقيقي من توقيع العقود وتحديد أوقات التسليم.

ومن أوائل الدراسات التي اهتمت بعمل مسح للممارسات الصفية لمعرفة مدى تلقي الطلبة الموهوبين للتعليم المتمايز في الصف العادي دراسة Westberg، Archambault وBrown (1997)، وقد تكونت العينة من معلمين في الصفوف الثالث والرابع من مدارس التعليم العام التي يلتحق فيها طلبة أمريكان من عرقيات مختلفة، وأظهرت النتيجة الرئيسية أن معلمي الصف الثالث والرابع في كل مدارس العينة أجروا تعديلات بسيطة في المنهاج العادي ليتلائم مع احتياجات الطلبة الموهوبين، وتنطبق هذه النتيجة على معلمي المدارس العامة والمدارس الخاصة والمعلمين في المدارس الموجود فيها عرقيات مختلفة، كما تنطبق نفس النتيجة على المعلمين والصفوف في المجتمعات الريفية والمدينة والضواحي. بالنسبة للمعلمين الذين يتخذون تدابير خاصة بالطلبة الموهوبين، فهم غالبا ما يحددون لهم قراءات متقدمة، ودراسة ذاتية، وتمارين إثرائية، وتقارير متعددة ومتنوعة، كما وجدت هناك اختلافات بسيطة في الخدمات المقدمة في الفصول العادية بين المدارس التي توجد فيها والتي لا توجد فيها برامج موهوبين رسمية.

واهتمت دراسة Johnsen، Haensly، Ryser وFord (2002) بقياس تمايز الممارسات الصفية للموهوبين في الفصول العادية ودراسة العوامل المؤثرة في المتغيرات، وتكونت العينة من مدرسة واحدة في المدينة، وخمسة مدارس ريفية، وأربع وسبعين معلما، منهم سبعة عشر من المعلمين الاختصاصيين وثمانية عشر من ممثلي المجتمع، واستمرت الدراسة لمدة سنتين، وخلال هذه المدة قام أغلب المدرسين بعمل تغييرات في الممارسات الصفية باستخدام مقياس التغيرات التعليمية، وأظهرت النتائج وجود تغييرات في الممارسات الصفية والعوامل المؤثرة عن طريق المقابلات، والملاحظة الرسمية وغير الرسمية، بالإضافة إلى الاستبيان الختامي، كما حدد المشاركون أنشطة التطوير المهني التي يحتاجها المعلمون مثل، القيادة والتلمذة، بالإضافة إلى دعم المشروع التدريبي للمعلمين.

وبحثت دراسة الخير الله (2016) احتياجات تفعيل استراتيجيات التدريس المتمايز من وجهة نظر المعلمات ومتفوقات الصف الثامن من الموهوبات وغير الموهوبات، وأسفرت نتائج البحث عن ترتيب الاحتياجات كالآتي: احتياجات بيئة التعلم، احتياجات التقويم، احتياجات التعلم ومراحل التطور، احتياجات التنمية والتطوير ثم احتياجات التخطيط للمناهج والاحتياجات التعليمية بالنسبة للمعلمات، بينما جاء ترتيب الاحتياجات بالنسبة للطالبات الموهوبات والمتفوقات تحصيليا كالآتي: الاحتياجات النفسية، الاحتياجات التربوية ثم الاحتياجات الاجتماعية.

وبحثت دراسة Van Tassel-Baska et al. (2020) في نتائج مجموعة من دراسات التقييم المتعددة للممارسات الصفية المتباينة للمتعلمين الموهوبين والتي استخدمت فيها مقاييس الملاحظة، وانتهت الدراسة إلى أن استخدام ممارسات التمايز لم يكن بالفاعلية المرجوة مع الطلبة الموهوبين كما لم يتم تفعيل

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

ممارسة المجموعات المرنة لدعم الأهداف التعليمية، وأن هناك تباينا في استخدام المعلمين لهذه الممارسات، وأن فصول الرياضيات كانت الأكثر نجاحا في تطبيق ممارسات التمايز للموهوبين بشكل عام.

وفي ضوء الاهتمام المتزايد مع بداية الألفية الثالثة بموضوع التمايز في التعليم، اهتمت الدول بتطوير نظمها التعليمية لتساعد في رفع كفاءة المعلمين في تعليم مهارات القرن الواحد والعشرين المتمثلة في مهارات التعلم والتفكير والتواصل والتقنية لجميع الطلبة بمختلف قدراتهم واستعداداتهم، والسعي إلى تحقيق هذا الهدف عن طريق تطوير مهارات المعلمين في تقديم التعليم المتمايز. وقدمت مملكة البحرين مجموعة من البرامج لإصلاح المنظومة التعليمية منطلقة من الرؤية الاقتصادية لمملكة البحرين 2030 التي انطلقت في عام 2008، عبر مجموعة من المبادرات التربوية التي تهدف إلى رفع كفاءة المؤسسة التعليمية وكفاءة المعلم وأدائه. فللمعلمين المبتدئين تم إنشاء كلية البحرين للمعلمين، وللمعلمين أثناء الخدمة تم التركيز على تمهين المعلم عبر توفير نوعية من التدريب على مجموعة من المهارات المرتبطة بتطوير الأداء لدى معلم القرن الواحد والعشرين سواء عبر كلية البحرين للمعلمين أو عبر برامج تحسين أداء المدارس (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وركز برنامج تحسين أداء المدارس على مجموعة من المشروعات التي اهتمت برفع مهارات المعلم في عملية التعليم والتدريس، بحيث يكون موجها ومربيا، بالإضافة إلى امتلاكه للأدوات المهنية التي تساعده في تقديم تعليم متميز يشجع المتعلمين على التعلم مدى الحياة. ومن المشروعات الهادفة لتفعيل دور المؤسسة المدرسية برنامج مشروع التدريس من أجل التعلم الذي يركز على تحسين دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، ويهتم مشروع التدريس من أجل التعلم إلى إحداث تغيير لدى المتعلم عبر حدوث عملية التعلم، ويتطلب مشروع التدريس من أجل التعلم معلمين يتقنون التعامل مع المتعلمين بمختلف قدراتهم واهتماماتهم ومواهبهم، مع التركيز على خلق الامتداد بين التعلم والحياة العملية بالاهتمام بتطوير الحياة المهنية للطالب. ويهتم مشروع التدريس من أجل التعلم بتوفير خبرات تعليمية وتعلميه للمتعلم، تساعده على الانتقال من مرحلة أداء المهمات إلى مرحلة التأمل في المهمات وخططه المستقبلية؛ مما يساعده لتحقيق النجاح في حياته العملية. ويهدف مشروع التدريس من أجل التعلم إلى تنمية الطاقات الكامنة لدى المتعلم واستثمار إمكانيته وتعزيز ثقته بقدراته على التعلم مع إيجاد فرص ومواقف تعليمية لممارسة مستويات التفكير العليا؛ ولتحقيق تلك الأهداف تم إعداد أكاديمية التدريس من أجل التعلم 1، وتلتها أكاديمية التدريس من أجل التعلم 2، وذلك بالتركيز على تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مجموعة من الموضوعات التربوية.

واختصت إدارة الإشراف التربوي بتحسين أداء المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس والإداريين برفع كفاءتهم عن طريق تزويدهم بالخبرات التعليمية الحديثة عبر البرامج التدريبية والمتابعة الميدانية، وانطلق المشروع في بداية العام الدراسي 2009/2008، في عشر مدارس، واشتملت موضوعات أكاديمية التدريس من أجل التعلم 1، على عشرة موضوعات أساسية في عمليتي التعليم والتعلم، وهي: أهداف التعلم، الأسئلة من أجل التعلم، التقييم من أجل التعلم، التعليم المتمايز، التوظيف الأمثل لزمن الحصة الدراسية، خاتمة الدرس، الذكاءات المتعددة، السلوك من أجل التعلم، أنماط التعلم، ويركز التعليم المتمايز على إعداد أنشطة تعليمية تعلمية وطرق للتدريس مرنه تتناسب مع اختلاف المتعلمين واهتماماتهم واحتياجاتهم لاستيعاب المفاهيم وتوظيفها لدى المتعلمين، وتشتمل ورشة الذكاءات المتعددة على تحديد الذكاءات المتعددة للطلبة، والتخطيط لفرص تعليمية تتناسب مع تعلمهم، وكذلك اختيار أسلوب التقييم المناسب لهم، وتقدم ورشة أنماط التعلم أساليب اكتشاف أنماط تعلم الطلبة (البصري، السمعي، الحسي) وربط ذلك بأسلوب التدريب والأنشطة التعليمة التي تراعي أنماط تعلمهم (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وقاست دراسة الكعبي (2021) مدى تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز للطلبة العاديين والموهوبين لدى معلمي الحلقة الثانية في التعليم الابتدائي، وأظهرت النتائج أن هناك استخداما لاستراتيجيات التمايز بالنسبة للمحتوى والعمليات والبيئة، وكان حجم الأثر مقبولا، وأقل حجم أثر للتمايز كان في بعد البيئة.

بعد مضى حوالي عقد من الزمن، تأتي الدراسة الحالية لمعرفة مدى تأثير تأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة في تطوير البرامج التعليمية بشكل عام، ومدى وجود فروق في الممارسات الصفية المدركة بين التلاميذ الموهوبين والعاديين لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

مشكلة الدراسة:

يسهم المعلم في تعزيز إعداد المتعلمين للقرن الواحد والعشرين عبر قدرته على تحويل الرؤى والاستراتيجيات التربوية إلى واقع عملي بالتركيز على الممارسات التعليمية في داخل الفصل الدراسي، ويعد التعليم المتمايز أحد الممارسات التعليمية التي تدعم تقديم تعليم يلبي احتياجات جميع المتعلمين في الصف العادي باختلاف قدراتهم. ولتحسين أداء المعلمين في التعامل مع جميع الطلبة في الصف العادي، ركزت أكاديمية التدريس من أجل التعلم (1) على موضوع التعليم المتمايز من خلال التدريب على مجموعة من الاستراتيجيات لتحسين نواتج التعلم وتحقيق جودة الفعل التربوي (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس، وهو: ما مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين للممارسات الصفية التي تحقق التمايز بين الطلبة العاديين والموهوبين؟ وينبثق منه الأسئلة الآتية:

س1. ما الفروق في الممارسات الصفية المدركة لمعلمي المرحلة الابتدائية التي تعود لاختلاف نوع التلاميذ (الموهوبين والعاديين)؟

س2. ما تمايز بروفايلات الممارسات الصفية المدركة لمعلمي المرحلة الابتدائية تجاه التلاميذ الموهوبين والعاديين؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة في معرفة الآتي:

1. معرفة الفروق في الممارسات الصفية المدركة لمعلمي المرحلة الابتدائية التي تعود لاختلاف نوع التلاميذ (الموهوبين والعاديين).
2. معرفة بروفايلات الممارسات الصفية المدركة لمعلمي المرحلة الابتدائية تجاه التلاميذ الموهوبين والعاديين.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة في جانبين: نظري وعملي وذلك فيما يأتي:

1. يعد التمايز في الممارسات الصفية المدركة من قبل معلمي المرحلة الابتدائية تجاه التلاميذ الموهوبين والعاديين من القضايا المثارة في الوقت الحاضر لتعزيز التعلم للجميع داخل الصف الواحد لجميع أنواع الطلبة، ومن الفئات الخاصة فئة التلاميذ الموهوبين؛ فتساعد هذه الدراسة في تعزيز الجوانب الإيجابية لتلك الممارسات وتعديل الجوانب التي تحتاج إلى تغيير.
2. التحقق من مدى مراعاة الممارسات الصفية لجوانب التعليم المتمايز بين الطلبة العاديين والموهوبين بعد حضور الدورات التدريبية لأكاديمية التعلم.
3. المساهمة في إثراء الأدب النظري بدراسات في التعليم المتمايز تقدم رؤية لطبيعة ما يتم على أرض الواقع ومدى توظيف استراتيجيات التمايز.
4. الاستفادة من نتائج الدراسة في إجراء تغييرات تمس التطبيقات العملية في المدارس الابتدائية لتفعيل ممارسات التعليم المتمايز واستراتيجياته.
5. المساهمة في تقديم رؤية لمجالات تطوير تجربة التعليم المتمايز كأسلوب يدعم الممارسات النموذجية في المدرسة الشاملة.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

مصطلحات الدراسة:

الممارسات الصفية:

هي مجموعة من النشاطات التدريسية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل والتي تتمثل في: طرح الأسئلة، توفير التحديات، المهمات التي تتطلب القراءة والكتابة، تعديل المنهاج، المراكز الإثرائية وواجبات الفصل التي تقدم للطلبة العاديين والموهوبين (Archambault et al., 1993).

التعليم المتمايز للتلاميذ الموهوبين:

وهو الذي يقتضي تطوير المنهاج لأعلى مستوى من التوقعات في المحتوى والعملية والإنتاج بكفاءة عالية، بحيث يكون المنهاج أعلى من أعمار الطلبة ويتكيف مع حاجاتهم للتقدم بعمق وثبات (فان تاسل-باسكا وستامبا، 2013).

التلاميذ العاديين:

هم الطلبة الذين لم يتم اختيارهم ضمن الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية التي تطبق برنامج رعاية الموهوبين والمتفوقين.

التلاميذ الموهوبين:

هم من يظهرون سلوكيات وأداءات رفيعة المستوى وتعكس التفاعل بين ثلاث دوائر أساسية من السمات الشخصية، وهي قدرة عقلية عامة فوق المتوسط، ومستويات عالية من الالتزام والمثابرة، ومستويات عليا من الإبداع (وزارة التربية والتعليم، 2012).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، حيث تم تحديد الممارسات الصفية المدركة من قبل معلمي المرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق في تلك الممارسات بين التلاميذ العاديين والموهوبين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين والبالغ عددهم 5561 معلم ومعلمة (1286 ذكور، 4275 إناث) خلال العام الدراسي 2016/2015.

عينة الدراسة:

بلغ عدد عينة الدراسة 552 معلما ومعلمة، والجدول (1) يوضح توزيع العينة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة

الحلقة	ذكور	إناث	تلقوا التدريب	لم يتلقوا التدريب	المجموع
الأولى	33	210	41	202	243
الثانية	64	245	42	267	309
المجموع	97	455	83	469	552

أداة الدراسة:

استبانة الممارسات الصفية:

تهدف استبانة الممارسات الصفية إلى قياس الممارسات التعليمية التي يقدمها المعلم في الصف العادي بالمرحلة الابتدائية لتلاميذه سواء العاديين أو الموهوبين منهم، وطورت هذه الاستبانة من قبل المركز القومي لدراسات الموهوبين التابع لجامعة كونتكيت (National Center for Research on Gifted Education)، وتستخدم هذه الاستبانة مع المعلمين في الصفوف من الثاني إلى السابع.

تنقسم الاستبانة إلى أربعة أجزاء: الجزء الأول يشمل معلومات ديمغرافية عن المعلمين، والجزء الثاني يشمل معلومات عن المدرسة، والجزء الثالث يضم معلومات عن الفصل الدراسي، أما الجزء الرابع فيتضمن الممارسات الصفية، وتتكون جزئية الممارسات الصفية من ستة أبعاد هي: 1) طرح الأسئلة والتفكير: التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير ذو الرتب العالية وطرح الأسئلة العميقة، ويشمل خمسة فقرات في الاستبانة. 2) توفير التحديات والخيارات: أي اختيار التلاميذ الأنشطة والمجموعات والأماكن والاعتماد على التعلم المستقل والمشروعات واستخدام البرامج التي تتطلب مستويات عالية من المنافسة والتحدي، ويشمل ثلاثة عشر فقرة بالاستبانة. 3) المهمات التي تتطلب قراءة وكتابة: التقارير، المشروعات، قراءات متقدمة وكتابة، وتشمل ستة فقرات في الاستبانة. 4) تعديل المنهاج: التعليم المتمايز، وضغط المنهاج، وتشمل خمسة فقرات في الاستبانة. 5) المراكز الإثرائية: أنشطة الاختيار الذاتي في مركز الإثراء داخل الفصل، وتشمل أربعة فقرات في الاستبانة. 6) واجبات الفصل: الاعتماد على الواجبات الفردية وتشمل أوراق العمل والمجموعات التعليمية والألغاز، ويضم أربع فقرات في الاستبانة. وهي مصممة بحسب تصنيف ليكارت لتحديد الممارسة مع التلاميذ العاديين والموهوبين في ستة استجابات، تشمل: لا تستخدم الممارسة أبدا، تستخدم مرة في الشهر على الأقل، بعض المرات في الشهر، بعض المرات أسبوعيا، تستخدم بشكل يومي، تستخدم أكثر من مرة في اليوم. ويشمل الجزء الرابع من الاستبانة الأصلية الممارسات الصفية التي تشمل 39 ممارسة من الممكن تطبيقها في الصف العادي مع تحديد عدد التكرارات لكل ممارسة صفية بالنسبة للتلاميذ العاديين، وعدد الممارسات لكل ممارسة صفية بالنسبة للتلاميذ الموهوبين، ويتيح هذا التقسيم بين الموهوبين والعاديين التعرف على التمايز الذي يقوم به المعلم في الصف العادي بالنسبة للممارسات داخل الفصل الدراسي (Archambault et al., 1993).

الصدق والثبات للاستبانة الأصلية:

تم التحقق من صدق البناء العاملي من خلال تطبيق التحليل بالتدوير فاريمكس Varimaxk، وتم التأكد من وجود ستة عوامل، فتشبع العامل الأول (طرح الأسئلة والتفكير) بخمسة بنود، وتشبع العامل الثاني (توفير التحديات والخيارات) بثلاث عشر بند، وعدد بنود تشبع العامل الثالث (المهمات التي تتطلب قراءة وكتابة) بلغت ستة بنود، وتشبع العامل الرابع (تعديل المنهاج) بخمسة بنود، وعدد بنود تشبع العامل الخامس (المراكز الإثرائية) أربعة بنود، وتشبع العامل السادس (واجبات الفصل) بأربعة بنود.

بلغ معامل الثبات كرونباخ ألفا لأبعاد استبانة الممارسات الصفية كالآتي: 0.83، 0.79، 0.77، 0.72، 0.72 و0.53، وهي معاملات مقبولة.

الصدق والثبات للاستبانة في الدراسة الحالية:

تم التحقق من اتفاق الخبراء للاستبانة بعد ترجمتها من خلال عرضها على مجموعة من المختصين في مجال تربية الموهوبين والمناهج لأخذ رأيهم في دقة الترجمة وارتباط البنود بالأبعاد ووضوح العبارات، وتبعا للآراء الواردة تم تعديل الاستبانة لتصبح جزئية الممارسات الصفية تضم 40 بندا بدلا 39 بندا، بحيث يبلغ عدد بنود العامل السادس (واجبات الفصل) خمسة بنود.

كما تم حساب اتساق الارتباطات بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للتلاميذ العاديين والطلبة الموهوبين، ويوضح الجدول (2) نتائج هذه الارتباطات.

جدول (2): ارتباطات بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة للتلاميذ العادين والموهوبين

بنود الممارسة	الطلبة العاديين	التلاميذ الموهوبين
تعديل المنهاج	0.73**	0.87**
توفير التحديات والخيارات	0.86**	0.96**
الأسئلة ومهارات التفكير	0.80**	0.94**
مركز الإثراء	0.86**	0.96**

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

جدول (2): يتبع

بنود الممارسة	الطلبة العاديين	التلاميذ الموهوبين
أنشطة القراءة والكتابة	0.87**	0.94**
واجبات الفصل	0.78**	0.87**

يتبين من جدول (2) أن الارتباطات بين درجة البعد والدرجة الكلية للتلاميذ العاديين تراوحت ما بين (0.78 – 0.86) وجميعها دالة عند مستوى أقل من (0.01)، وبالنسبة للتلاميذ الموهوبين تراوحت ما بين (0.87 – 0.96) وجميعها دالة عند مستوى أقل من (0.01).

وتم حساب الثبات بواسطة كرونباخ ألفا لبنود الاستبانة للتلاميذ العادين، وقد بلغت (0.90)، وبالنسبة للتلاميذ الموهوبين فقد بلغت (0.96)، وهي معدلات مقبولة.

الأساليب الإحصائية:

تم إجراء مجموعة من التحليلات تمثلت في استخراج المتوسط والانحراف المعياري، واستخدام اختبار t للعينات المرتبطة (Paired-samples t-test)، وقياس حجم الأثر، واختبار التحليل العنقودي Cluster Analysis.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة، من خلال استخدام برنامج SPSS وإجراء مجموعة من التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة، وثم مناقشة النتائج وتفسيرها، وفيما يلي نتائج أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول الذي ينص على:

س1. ما الفروق في الممارسات الصفية المدركة لمعلمي المرحلة الابتدائية التي تعود لاختلاف نوع التلاميذ (الموهوبين والعاديين)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين في المرحلة الابتدائية للممارسات الصفية المدركة تجاه التلاميذ العاديين والموهوبين، وتم استخدام اختبار t للعينات المرتبطة (Paired-samples t-test) للمقارنة بين متوسطات الممارسات الصفية تجاه التلاميذ العاديين والموهوبين، كما تم حساب حجم الأثر، يوضح الجدول (3) النتائج.

جدول (3): الفروق في الممارسات الصفية للتلاميذ العاديين والموهوبين

بنود الممارسة	التلاميذ العاديين		التلاميذ الموهوبين		درجة الحرية	قيمة t	حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
تعديل المنهاج	2.56	0.89	3.43	1.40	551	-14.99**	0.74
توفير التحديات والخيارات	2.29	0.94	3.38	1.45	551	-18.26**	0.89
الأسئلة ومهارات التفكير	2.99	0.96	3.79	1.23	551	-16.48**	0.73
مركز الإثراء	2.41	0.91	3.41	1.41	551	-16.28**	0.84
أنشطة القراءة والكتابة	2.91	0.93	3.67	1.27	551	-13.92**	1.47
واجبات الفصل	2.94	0.75	3.70	1.17	551	-15.83**	0.77
الدرجة الكلية	2.68	0.73	3.56	1.25	551	-17.19**	0.86

يتضح من الجدول (3)، وجود فروق في متوسط درجات بنود الممارسة الصفية (الأسئلة ومهارات التفكير، توفير التحديات والخيارات، أنشطة القراءة والكتابة، مركز الإثراء، واجبات الفصل) والدرجة الكلية

للممارسات الصفية تجاه التلاميذ العاديين والموهوبين، وللتأكد من دلالات الفروق تم استخدام اختبار t للعينات المرتبطة، وتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بين متوسطي درجات بنود الممارسات الصفية والدرجة الصفية بين التلاميذ العاديين والموهوبين، وتراوحت نتائج حساب حجم الأثر لبنود الممارسات الصفية والدرجة الكلية بين (0.73 - 1.47)، وهي درجات تتراوح بين المتوسط والقوي، وتدل نتائج السؤال الأول على وجود تمايز في ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية تجاه التلاميذ العاديين والموهوبين.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت النتائج وجود تمايز في الممارسات الصفية الخاصة بالتلاميذ الموهوبين والعاديين، حيث كان حجم التأثير متوسطا للبنود (تعديل المنهاج، والأسئلة ومهارات التفكير وواجبات لفصل)، بينما كانت مرتفعة للبنود (توفير التحديات والخيارات، مركز الإثراء، أنشطة القراءة والكتابة، والدرجة الكلية)، وهذا يعطي مؤشرا أن التدريب خلال الخدمة الذي تم من قبل وزارة التربية والتعليم قد رفع من قدرات المعلمين في ممارسات التمايز بين التلاميذ الموهوبين والعاديين، خاصة أن هذا التدريب رافق زيارات ميدانية للتأكد من تنفيذ الممارسات في داخل الصف الدراسي، واعتمدت نتائج التقييم للمعلمين على قدرة المعلمين على تطبيق التمايز في الفصل العادي، كما أن تقارير هيئة جودة التعليم والتدريب هدفها الارتقاء بمستوى أداء المعلمين بشكل عام في الممارسات الصفية الموجهة لجميع الطلبة بمختلف مستوياتهم، كما تركز عملية مراجعة أداء المدارس على أن يكون الطلبة محور العملية التعليمية بالإضافة إلى الاهتمام والتركيز على عمليات التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي (هيئة ضمان الجودة، 2019)، ويدلل هذا على أن المعلمين ينفذون استراتيجيات التمايز بين الطلبة الموهوبين والعاديين التي تلبي احتياجاتهم واهتماماتهم واستعداداتهم جميعهم، كما أن وجود أدلة وتوجهات واضحة تساعد المعلمين في تطبيق تنويع الممارسات الصفية بين مختلف أنواع الطلبة (Johnsen et al., 2020).

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (Westberg et al., 1997) التي بينت أن التمايز في الممارسات الصفية كان ضعيفا، ومع نتائج دراسة حاكمي (2015) التي بينت أن تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز جاءت منخفضة، بسبب عدم وجود التدريب الكافي، ومع دراسة الكعبي (2021) التي أوضحت أن حجم الأثر كان مقبولا.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على:

س2. ما تمايز بروفايلات الممارسات الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية تجاه التلاميذ العاديين والموهوبين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار التحليل العنقودي Cluster Analysis، بحساب متوسط العناقيد K-means method بمعالجة بيانات الممارسات الصفية تجاه التلاميذ العاديين والموهوبين على بنود الممارسة الصفية (الأسئلة ومهارات التفكير، توفير التحديات والخيارات، أنشطة القراءة والكتابة، مركز الإثراء، واجبات الفصل) والدرجة الكلية للممارسات الصفية تجاه الطلبة العاديين والموهوبين.

الممارسات الصفية تجاه التلاميذ الموهوبين:

ويوضح الجدول (4)، نتائج التحليل العنقودي على بنود الممارسة والدرجة الكلية تجاه الطلبة الموهوبين للتجمعات الثلاثة.

جدول (4): مراكز التجمع الثلاثة للممارسات الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية اتجاه التلاميذ الموهوبين

بنود الممارسة	التجمع الأول (144)		التجمع الثاني (186)		التجمع الثالث (222)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
تعديل المنهاج	2.67	0.80	3.80	0.62	4.96	0.16
توفير التحديات والخيارات	1.54	0.58	2.73	0.60	4.88	0.36

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

جدول (4): يتبع

بنود الممارسة	التجمع الأول (144)		التجمع الثاني (186)		التجمع الثالث (222)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الأسئلة ومهارات التفكير	1.62	0.57	2.72	0.78	4.90	0.30
مركز الإثراء	1.72	0.72	2.93	0.64	4.92	0.27
أنشطة القراءة والكتابة	1.56	0.65	2.98	0.75	4.93	0.22
واجبات الفصل	2.80	0.86	3.79	0.69	4.96	0.16
الدرجة الكلية	1.98	0.43	3.16	0.41	4.93	0.22
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
العدد	28	116	43	143	26	196
النسبة	% 29	% 25.5	% 44	% 31.5	% 27	% 43
الحلقة	الأولى	الثانية	الأولى	الثانية	الأولى	الثانية
العدد	47	97	102	84	94	128
النسبة	% 19	% 31.5	% 42	% 27	% 39	% 41.5
التدريب	تلقوا التدريب	لم يتلقوا	تلقوا التدريب	لم يتلقوا	تلقوا التدريب	لم يتلقوا
العدد	17	127	38	148	28	194
النسبة	% 20	% 27	% 46	% 32	% 34	% 41

يتبين من الجدول (4)، أنه تم تميز ثلاثة تجمعات من عينة معلمي المرحلة الابتدائية وفقا لنقطة البداية على بنود الممارسات الصفية، فقد بلغ حجم التجمع الأول 144 بنسبة 26 % من حجم عينة الدراسة، وبلغ حجم التجمع الثاني 186 بنسبة 34 %، بينما بلغ حجم التجمع الثالث 222 بنسبة 40 %، ويتضح أن العدد الأكبر من عناصر العينة كان في التجمع الثالث، ويليه التجمع الثاني ثم الثالث.

ويوضح الجدول (5) المسافات بين مراكز التجمعات النهائية.

جدول (5): المسافات بين مراكز التجمع للتلاميذ الموهوبين على الممارسات الصفية

التجمع	الثاني	الثالث
الأول	3.13	4.80
الثاني	-	7.89

يتضح من الجدول (5) أن المسافات متمايزة بين مراكز التجمع الثلاثة، وللتأكد من التمايز بين التجمعات تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA بين التجمعات الثلاثة، ويوضح الجدول (6) نتائج هذا التحليل.

جدول (6): تحليل التباين الأحادي للتجمعات الثلاثة على الممارسات الصفية تجاه التلاميذ الموهوبين

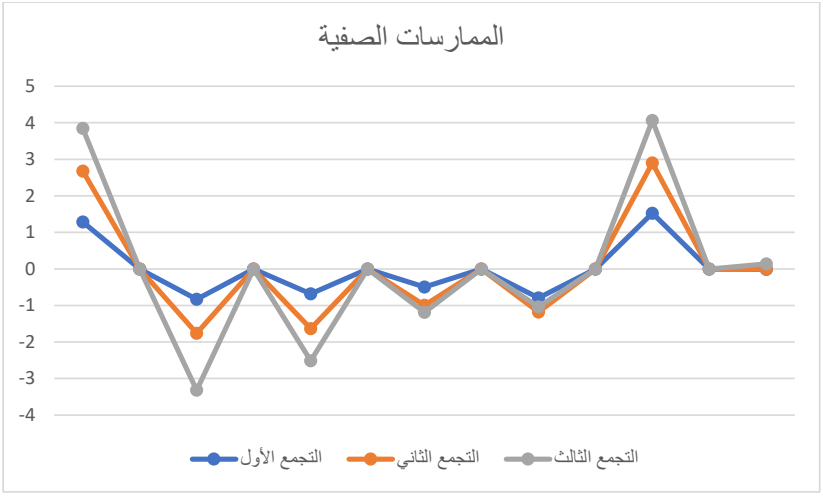
بنود الممارسة	التجمع		الخطأ		قيمة F
	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	
الأسئلة ومهارات التفكير	233.58	2	0.31	245	757.20**
توفير التحديات والخيارات	530.32	2	0.26	245	2063.06**
أنشطة القراءة والكتابة	520.06	2	0.33	245	1585.88**
تعديل المنهاج	479.06	2	0.31	245	1573.19**

جدول (6): يتبع

بنود الممارسة	التجمع		الخطأ		قيمة F
	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	
مركز الإثراء	522.41	2	0.32	245	**1624.34
واجبات الفصل	210.43	2	0.37	245	**576.48
الدرجة الكلية	401.00	2	0.12	245	**3268.00

يتبين من الجدول (6)، أن نتائج تحليل التباين الأحادي بين التجمعات الثلاثة لعينة الدراسة على بنود الممارسات الصفية والدرجة الكلية تجاه الطلبة الموهوبين يؤكد تمايزها عند مستوى دلالة 0.000.

ولتحديد بروفايلات التجمعات الثلاثة، تم حساب متوسط الدرجة المعيارية لبنود الممارسة الصفية (الأسئلة ومهارات التفكير، توفير التحديات والخيارات، أنشطة القراءة والكتابة، مركز الإثراء، واجبات الفصل) والدرجة الكلية للممارسات الصفية تجاه الطلبة الموهوبين للتجمعات الثلاث، وتمثيل ذلك على برنامج أكسل Excel، ويبين شكل 1 كل تجمع فرعي وما يتمتع به من خصائص مختلفة عن الآخر وفقا لدرجة ابتعاد درجة Z عن المتوسط (صفر)، فالابتعاد إلى الأعلى يعتبر مرتفعا، والابتعاد إلى الأسفل يعتبر منخفضا.



شكل (1): بروفايلات التجمعات الثلاثة للممارسات الصفية تجاه التلاميذ الموهوبين والعاديين

يتضح من الشكل (1) أن كل تجمع يتمتع بخصائص مختلفة عن الآخر، ويمكن وصف بروفايلات التجمعات المتمثلة في الشكل كالآتي:

التجمع الأول:

تميز أفراد هذا التجمع بارتفاع بنود الممارسات الصفية للتلاميذ الموهوبين والعاديين على (الأسئلة ومهارات التفكير، والواجبات الصفية). وانخفاض بنود الممارسة الصفية للتلاميذ الموهوبين والعاديين على (توفير التحديات والخيارات، أنشطة القراءة والكتابة، تعديل المنهاج، مركز الإثراء)، اما الدرجة الكلية للممارسات الصفية فكانت في الوسط، والممارسة تجاه الطلبة العاديين أعلى من الطلبة الموهوبين.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

التجمع الثاني:

تميز أفراد هذا التجمع بارتفاع بنود الممارسات الصفية للتلاميذ الموهوبين والعاديين على (الأسئلة ومهارات التفكير، والواجبات الصفية). وانخفاض بنود الممارسة الصفية للتلاميذ الموهوبين والعاديين على (توفير التحديات والخيارات، أنشطة القراءة والكتابة، تعديل المنهاج)، أما الدرجة الكلية للممارسات الصفية فكانت في الوسط والممارسة تجاه الطلبة الموهوبين جاءت أعلى من التلاميذ العاديين.

التجمع الثالث:

تميز أفراد هذا التجمع بأن بنود الممارسات الصفية (الأسئلة ومهارات التفكير، واجبات الفصل) كانت مرتفعة عن باقي التجمعات، وفي بنود الممارسات الصفية (توفير التحديات والخيارات، مركز الإثراء) كانت منخفضة، أما الدرجة الكلية للممارسات الصفية تجاه التلاميذ العاديين كانت في الوسط وقريبة من المتوسط في أنشطة القراءة والكتابة.

الممارسات الصفية تجاه التلاميذ العاديين:

يوضح الجدول (7)، نتائج التحليل العنقودي على بنود الممارسة والدرجة الكلية تجاه التلاميذ العاديين للتجمعات الثلاثة.

جدول (7): مراكز التجمع الثلاثة للممارسات الصفية لمعلمي المرحلة الابتدائية تجاه التلاميذ العاديين

بنود الممارسة	التجمع الأول (158)		التجمع الثاني (253)		التجمع الثالث (141)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
تعديل المنهاج	2.49	0.80	3.42	0.64	4.06	0.55
توفير التحديات والخيارات	1.27	0.48	2.21	0.50	3.09	0.60
الأسئلة ومهارات التفكير	1.38	0.50	2.22	0.62	3.23	0.70
مركز الإثراء	1.45	0.62	2.54	0.54	3.50	0.60
أنشطة القراءة والكتابة	1.19	0.52	2.36	0.59	3.58	0.62
واجبات الفصل	2.88	0.80	3.51	0.63	4.13	0.67
الدرجة الكلية	1.78	0.35	2.71	0.24	3.60	0.39
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
العدد	23	135	44	209	30	111
النسبة	% 24	% 30	% 45	% 46	% 31	% 24
الحلقة	الأولى	الثانية	الأولى	الثانية	الأولى	الثانية
العدد	44	114	117	136	82	59
النسبة	% 18	% 37	% 48	% 44	% 34	% 19
التدريب	تلقوا التدريب	لم يتلقوا	تلقوا التدريب	لم يتلقوا	تلقوا التدريب	لم يتلقوا
العدد	17	141	45	208	21	120
النسبة	% 21	% 30	% 54	% 44	% 25	% 26

يتبين من الجدول (7)، أنه تم تميز ثلاثة تجمعات من عينة معلمي المرحلة الابتدائية وفقا لنقطة البداية على بنود الممارسات الصفية، فقد بلغ حجم التجمع الأول 158 بنسبة 29 % من حجم عينة الدراسة، وبلغ حجم التجمع الثاني 253 بنسبة 45 %، بينما بلغ حجم التجمع الثالث 141 بنسبة 26 %. ويتضح أن العدد الأكبر من عناصر العينة كان في التجمع الثاني، ويليه التجمع الأول ثم الثالث.

ويوضح الجدول (8) المسافات بين مراكز التجمعات النهائية.

جدول (8): المسافات بين مراكز التجمع للتلاميذ العاديين على الممارسات الصفية

التجمع	الثاني	الثالث
الأول	2.50	2.71
الثاني		4.90

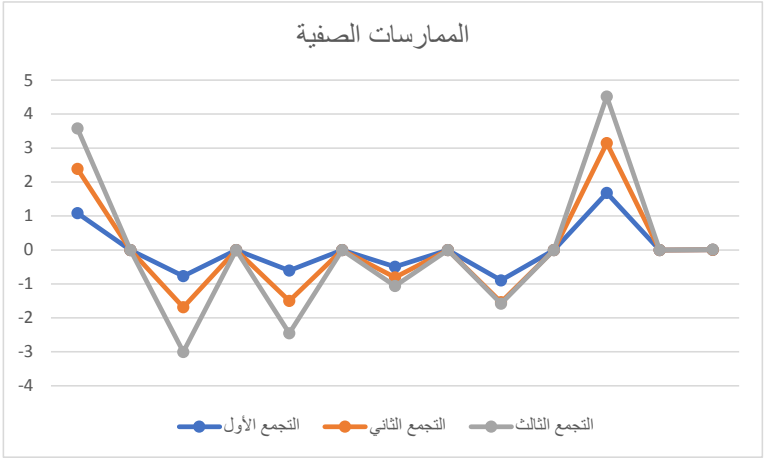
يتضح من الجدول (8) أن المسافات متمايزة بين مراكز التجمع الثلاثة، وللتأكد من التمايز بين التجمعات تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA بين التجمعات الثلاثة، ويوضح الجدول (9) نتائج هذا التحليل.

جدول (9): تحليل التباين الأحادي للتجمعات الثلاثة على الممارسات الصفية اتجاه التلاميذ العاديين

بنود الممارسة	التجمع		الخطأ		قيمة F
	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	درجة الحرية	
الأسئلة ومهارات التفكير	94.14	2	0.45	549	209.47**
توفير التحديات والخيارات	124.68	2	0.27	549	455.06**
أنشطة القراءة والكتابة	127.73	2	0.37	549	346.32**
تعديل المنهاج	157.29	2	0.34	549	469.05**
مركز الإثراء	213.42	2	0.34	549	637.91**
واجبات الفصل	57.91	2	0.48	549	121.13**
الدرجة الكلية	124.09	2	0.10	549	1242.37**

يتبين من الجدول (9)، أن نتائج تحليل التباين الأحادي بين التجمعات الثلاثة لعينة الدراسة على بنود الممارسات الصفية والدرجة الكلية تجاه التلاميذ العاديين يؤكد تمايزها عند مستوى دلالة 0.000.

ولتحديد بروفايلات التجمعات الثلاثة، تم حساب متوسط الدرجة المعيارية لبنود الممارسة الصفية (الأسئلة ومهارات التفكير، توفير التحديات والخيارات، أنشطة القراءة والكتابة، مركز الإثراء، واجبات الفصل) والدرجة الكلية للممارسات الصفية تجاه التلاميذ العاديين للتجمعات الثلاث، وتمثيل ذلك على برنامج أكسل Excel، ويبين شكل 2 كل تجمع فرعي وما يتمتع به من خصائص مختلفة عن الآخر وفقا لدرجة ابتعاد درجة Z عن المتوسط (صفر)، فالابتعاد إلى الأعلى يعتبر مرتفعا، والابتعاد إلى الأسفل يعتبر منخفضا.



شكل (2): بروفايلات التجمعات الثلاثة للممارسات الصفية تجاه التلاميذ العاديين

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

يتضح من الشكل (2) أن كل تجمع يتمتع بخصائص مختلفة عن الآخر، ويمكن وصف بروفايلات التجمعات المتمثلة في الشكل كالآتي:

التجمع الأول:

تميز أفراد هذا التجمع بارتفاع بنود الممارسة الصفية للتلاميذ العاديين على بنود (الأسئلة ومهارات التفكير، والواجبات الصفية). وانخفاض بنود الممارسة الصفية للطلبة العاديين على (توفير التحديات والخيارات، أنشطة القراءة والكتابة، تعديل المنهاج، مركز الإثراء)، أما الدرجة الكلية للممارسات الصفية فكانت في الوسط.

التجمع الثاني:

تميز أفراد هذا التجمع بارتفاع بنود الممارسة الصفية للتلاميذ الموهوبين والعاديين على بنود (الأسئلة ومهارات التفكير، والواجبات الصفية). وانخفاض بنود الممارسة الصفية للتلاميذ الموهوبين والعاديين على (توفير التحديات والخيارات، أنشطة القراءة والكتابة، تعديل المنهاج، مركز الإثراء)، أما الدرجة الكلية للممارسات الصفية فكانت في الوسط.

التجمع الثالث:

تميز أفراد هذا التجمع بأن بنود الممارسة الصفية (الأسئلة ومهارات التفكير، واجبات الفصل) كانت مرتفعة عن باقي التجمعات، ومنخفضة في بنود الممارسات الصفية (توفير التحديات والخيارات، مركز الإثراء)، أما الدرجة الكلية للممارسات الصفية تجاه التلاميذ العاديين فقد كانت في الوسط وقريبة من المتوسط في أنشطة القراءة والكتابة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أولا: العناقيد الخاصة بعينة المعلمين تجاه التلاميذ الموهوبين:

يتضح أن هناك ارتفاعا في العنقود الثالث الذي يمثل ارتفاع التمايز في الممارسات الصفية تجاه الموهوبين، حيث بلغت نسبته (40 %)، ويليها العنقود المتوسط الذي يمثل الدرجة المتوسطة من التمايز في الممارسات الصفية، حيث بلغت نسبته (34 %)، وأخيرا العنقود الأول المنخفض في درجة التمايز في الممارسات الصفية تجاه الموهوبين، حيث بلغت نسبته (26 %)، تدلل هذه النتيجة على أن المعلمين لديهم خبرة عملية وإلمام بممارسات التعليم المتمايز تجاه التلاميذ الموهوبين، وقد يرجع هذا إلى أن مفهوم التعليم المتمايز أصبح من المفاهيم التي تركز عليها المؤسسة التعليمية في البحرين عبر التوعية الدائمة والتأكيد المستمر في الاجتماعات واللقاءات الدورة على أهمية تفعيل هذه الاستراتيجيات في الصف العادي، بالإضافة إلى أن أحد أهداف مشروع أكاديمية التدريس من أجل التعلم 1 هو التدريب على استراتيجيات التعليم المتمايز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة .Johnsen et al (2002) التي تؤكد أن التدريب وتنمية القدرات تسهم في التطوير المهني لدى المعلمين، ولها آثار بالغة على البيئة الصفية بالمدرسة.

وأظهرت النتائج أن تركيز الذكور في العنقود الثاني جاء بنسبة 44 %، ويليه العنقود الثالث بنسبة 29 %، ثم العنقود الأول جاء بنسبة 27 %، بينما تركيز الإناث على العنقود الثالث جاء بنسبة 43 %، يليه العنقود الثاني جاء بنسبة 31.5 %، وأخيرا العنقود الأول جاء بنسبة 25.5 %، مما يدلل على أن الإناث أكثر حرصا على تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز من الذكور، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الإناث التي تميل إلى الحرص على تنفيذ كل ما يتم التدريب عليه بدقة أكثر، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حاكمي (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ممارسة استراتيجيات التعليم المتمايز.

ويتبين من النتائج أن هناك ارتفاعا في العنقود الثاني بالنسبة لممارسات التمايز لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فقد بلغت النسبة 42 %، ويليه العنقود الثالث الذي بلغت نسبته 39 %، وأخيرا

العنقود الأول الذي بلغت نسبته 19 %. أما معلمي الحلقة الثانية فهناك ارتفاع في العنقود الثالث، حيث بلغت نسبته 41.5 %، يليه العنقود الأول وبلغت نسبته 31.5 %، ثم العنقود الثاني والذي بلغت نسبته 27 %، وتدل هذه النتيجة على أن معلمي الحلقة الثانية أكثر استخداما للممارسات الخاصة بالتمايز مع التلاميذ الموهوبين من معلمي الحلقة الأولى، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين في الحلقة الأولى يركزون على تعليم الأساسيات في القراءة والكتابة والرياضيات لكل الطلبة بشكل خاص، ويتطلب التمايز في المرحلة الدنيا التركيز على التمايز في إدارة الفصل واستخدام أكثر من استراتيجية في التعليم المتمايز (Ribés et al., 2020).

كما أظهرت النتائج أن أكثر تجمع للمعلمين الذين تلقوا التدريب على التمايز بالممارسات الصفية كان في التجمع الثاني بنسبة 46 %، ويليه التجمع الثالث بنسبة 34 %، ثم التجمع الأول بنسبة 20 %. أما بالنسبة للمعلمين الذين لم يتلقوا التدريب فقد كان أكثر تجمع للمعلمين في العنقود الثالث، حيث بلغت النسبة 41 %، ويليه العنقود الثاني بنسبة 32 % ثم العنقود الأول بنسبة 27 %. على رغم من أن النتائج تدل على أن التدريب لم يسهم في زيادة نسبة المعلمين الذين تلقوا التدريب في التجمع الثالث فإن الموضوع قد يرجع إلى أن المعلمين قد استفادوا من التوعية العامة التي تقدم من قبل وزارة التربية والتعليم في البحرين، وكذلك حرص الإدارة المدرسية على قيام المعلمين غير المدربين بتطبيق استراتيجيات التمايز في الممارسات الصفية المدعومة من قبل الوزارة.

ثانيا: العناقيد الخاصة بعينة المعلمين تجاه التلاميذ العاديين

يتضح أن هناك ارتفاعا في العنقود الثالث الذي يمثل ارتفاع التمايز في الممارسات الصفية تجاه العاديين، حيث بلغت نسبته (25 %)، ويليه العنقود المتوسط الذي يمثل الدرجة المتوسطة من التمايز في الممارسات الصفية، حيث بلغت نسبته (46 %)، وأخيرا العنقود الأول المنخفض في درجة التمايز في الممارسات الصفية تجاه العاديين، حيث بلغت نسبته (29 %)؛ وتدل هذه النتيجة على أن المعلمين يطبقون استراتيجيات التمايز في الممارسات الصفية لكن بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي أشارت إلى أن مستوى الممارسات التدريسية من قبل المعلمين كان متوسطا (المهيرات، 2018؛ وكريشان وآخرون، 2020).

وأظهرت النتائج أن تركيز الذكور في العنقود الثاني جاء بنسبة 45 %، ويليه العنقود الثالث جاء بنسبة 31 %، ثم العنقود الأول جاء بنسبة 24 %، وهو نفس التسلسل الخاص بالعناقيد تجاه الطلبة الموهوبين، بينما تركيز الإناث على العنقود الثاني جاء بنسبة 46 %، يليه العنقود الأول جاء بنسبة 30 %، وأخيرا العنقود الثاني جاء بنسبة 24 %؛ مما يدل على أن الذكور أكثر حرصا على تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز من الإناث تجاه التلاميذ العاديين، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور أكثر حماسة لتطبيق التمايز مع التلاميذ العاديين؛ لإتاحة الفرصة لهم للفهم والتعلم، وتختلف هذه النتيجة مع دراستي (المهيرات، 2018؛ وكريشان وآخرون، 2020) حيث أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ممارسة استراتيجيات التعليم المتمايز.

وأشارت النتائج إلى أن هناك ارتفاعا في العنقود الثاني بالنسبة لممارسات التمايز لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت النسبة 48 %، ويليه العنقود الثالث الذي بلغت نسبته 34 %، وأخيرا العنقود الأول الذي بلغت نسبته 18 %. وبنفس الترتيب للعناقيد بالنسبة لمعلمي الحلقة الثانية فهناك ارتفاع في العنقود الثاني، حيث بلغت نسبته 44 %، يليه العنقود الأول الذي بلغت نسبته 37 %، ثم العنقود الثالث الذي بلغت نسبته 19 %؛ وتدل هذه النتيجة على أنه لا توجد فروق بين معلمي الحلقة الأولى والثانية في تطبيق التمايز في الممارسات الصفية.

كما أظهرت النتائج أن أكثر تجمع للمعلمين الذين تلقوا التدريب على التمايز بالممارسات الصفية كان في التجمع الثاني بنسبة 54 %، ويليه التجمع الثالث بنسبة 25 %، ثم التجمع الأول بنسبة 21 %. أما بالنسبة للمعلمين الذين لم يتلقوا التدريب فقد كان أكثر تجمع للمعلمين في العنقود الثاني، وقد بلغت النسبة 44 %، ويليه العنقود الأول بنسبة 30 % ثم العنقود الثالث بنسبة 26 %، وتبين من النتائج أن

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

التدريب ساهم في زيادة نسبة المعلمين الذين تلقوا التدريب في التجمع الثالث، حيث بلغ أكثر من النصف؛ مما يدلل على أن التدريب ركز على التمايز في الممارسات الصفية الخاصة بالتلاميذ العاديين فقط.

ملخص النتائج:

تدل النتائج على وجود تمايز في الممارسات الصفية المدركة من قبل معلمي المرحلة الابتدائية في كل بنود الممارسات الصفية، فقد كان حجم التأثير مرتفعا للبنود: (توفير التحديات والخيارات، مركز الإثراء، أنشطة القراءة والكتابة، والدرجة الكلية)، بينما كان متوسطا للبنود: (تعديل المنهاج، الأسئلة ومهارات التفكير وواجبات لفصل)، وهذا يعزز أهمية التدريب لتحقيق التمايز في الممارسات، كما بينت النتائج وجود ثلاثة عناقيد على بنود الممارسات الصفية المدركة من قبل معلمي المرحلة الابتدائية تجاه الطلبة الموهوبين، فقد كان العدد الأكبر من عناصر العينة في التجمع الثالث، ويليه التجمع الثاني ثم الأول. أما بالنسبة لتوزيع حجم العينة في بنود الممارسات الصفية المدركة من قبل معلمي المرحلة الابتدائية تجاه الطلبة العاديين فقد كان العدد الأكبر من عناصر العينة في التجمع الثاني، ويليه التجمع الأول، ثم الثالث.

التوصيات:

1. تكثيف التدريب أثناء الخدمة على الممارسات الصفية المتعلقة بتوفير التحديات والخيارات وأنشطة القراءة والكتابة وتعديل المنهاج ومركز الإثراء.
2. تقييم نتائج التدريب المتعلقة بتعليم التمايز للمعلمين كل خمس سنوات.
3. تدريب المعلمين في كلية المعلمين على كيفية تحقيق التمايز بين التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين.

المقترحات:

1. التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التمايز في الممارسات الصفية بالمدارس.
2. قياس الفروق في التمايز بالممارسات الصفية في المدارس المطبقة للتعليم المتمايز والمدارس غير المطبقة.

المراجع:

أبو سردانه، عماد (2017). *فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين* (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

أزوال، سيدي (2020). الممارسات التعليمية الصفية ودورها في إرساء التدريس الواقعي. *مسالك التربية والتكوين*، *3*(2)، 19-34.

آل رشود، جواهر، ونوفل، محمد (2017). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي في مادة العلوم ومفهوم الذات والتفكير المتوازي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *دراسات: العلوم التربوية*، *44*(4)، 249-269.

البطوش، أحلام (2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك-مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، *175*، 422-460.

توملیسون، كارول (2005). *الصف الاستجابة لاحتياجات التمايز جميع طلبة الصف*. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

توملیسون، كارول (2016). *الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف*. ترجمة زكريا القاضي. الرياض: مكتب التربية العربي.

حاكمي، سمر (2015). درجة ممارسة معلمي العلوم للتعليم المتمايز لدى تلامذتهم أثناء التدريس الصفي في التعليم الأساسي في محافظة السويداء. *مجلة جامعة البعث*، *11*، 137-159.

الخطيب، أمل (2017). *أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية، غزة.

الخفاجي، سهاد (2017). أثر استعمال إستراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الاجتماعيات واستبقائها. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 35*، 727-746.

خماس، نغم (2018). فاعلية استعمال التعليم المتمايز في تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 37*، 363-383.

الخير الله، صبيحة (2016). *احتياجات تفعيل استراتيجيات التدريس المتمايز من وجهة نظر المديرات والمعلمات والموجهين ومتفوقات الصف الثامن من الموهوبات وغير الموهوبات* (أطروحة دكتوراه). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

روجودسن، جوال (2012). استراتيجيات التدريس المتمايز في غرفة الصف. *معايير برمجة تربية الموهوبين* (المحرر سوزان جونسون). الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (نشر العمل الأصلي 2012).

زيتون، حسن (2003). *استراتيجيات التدريس*. القاهرة: دار عالم لكتب.

سالم، محمد (2017). *استراتيجية التدريس المتمايز* (رسالة ماجستير). جامعة قناة السويس، مصر.

شواهين، خير (2014). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. الأردن: دار الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

طلبه، خلف (2020). استراتيجية قائمة على مدخل التعليم التمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 77*، 1909-1957.

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.

العبدي، رابعة (2017). الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة الانكليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1*(6)، 1-16.

عبود، عدنان قاهر، وسلوم، طاهر عبدالكريم (2019). درجة توفر متطلبات تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 41*(11)، 42-59.

العلي، ياسمين فرحان وحمدان، رويدا (2019). الاحتياجات اللازمة لتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين في محافظة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 41*(35)، 70-78.

فان تاسل-باسكا، جويس، وستامبا، تارمرا (2013). *المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين* ترجمة أميمة عمور وعبدالحكيم الصافي وحسين أبورياش وسليم شريف. عمان: دار الفكر.

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

كريشان، أسامة، الشناق، مأمون، الرواد، ذيب، وصلاح، رائد (2020). مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الفيزياء من وجهة نظر مدراء المدارس الثانوية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية في الأردن. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 75*، 25-56.

الكعبي، نعيمة (2021). *مدى تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة الموهوبين والمتفوقين لدى معلمي المرحلة الابتدائية* (أطروحة دكتوراه). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

كوجك، كوثر، السيد، ماجدة، خضر، صلاح الدين، فرماوي، فراوي، عياد، احمد، أحمد، عليه، وفايد، بشرى (2008). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية.

المهيرات، نورا (2018). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التدريس في العاصمة الأردنية عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26*(6) 192-206.

نعمة، شريهان (2017). فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، *22*، 959-985.

النمراوي، زياد (2011). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، *38*(5)، 1551-1566.

هيئة ضمان الجودة (2019). *دليل مراجعة أداء المدارس*. البحرين: هيئة جودة التعليم والتدريب.

وزارة التربية والتعليم (2012). *وثيقة برنامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية*. وزارة التربية، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم (2013). *التدريس من أجل التعليم (دليل تعريفي)*. وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين.

Archambault, F., Westberg, K., Brown, S., Hallmark, B., Emmons, C. & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with gifted students: Results of a national survey of classroom teacher*. Mansfield: The University of Connecticut: The national research center on the gifted and talented.

Johnsen, S. K., Fearon-Drake, D., & Wisely, L. W. (2020). A formative evaluation of differentiation practices in elementary cluster classrooms. *Roeper Review*, *42*(3), 206-218.

Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly, 46*(1), 45-63.

Maker, J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Texas: Pro-ED, Inc.

Murtaza, A., & Akbar, R. (2019). Teachers' classroom democratic practices: Perceptions, interpretations and consequences. *Bulleten of Education and Research, 41*(3) 19-34.

Phan, N. (2018). Effective EFL instruction in the Vietnamese context: From beliefs to actual classroom practices. *International Journal of Instruction, 11*(3), 403-418.

Ribés, A., García, O., & Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?. [Inclusive classroom organization: How to differentiate the structures to achieve more effective educational practices?]. *Revista Complutense de Educación, 31*(4), 497-506.

Van Tassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2021). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. In S. R. Smith (ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 945-979). Berlin/Heidelberg, Germany: Springer.

Westberg, K. L., Archambault Jr, F. X., & Brown, S. W. (1997). A survey of classroom practices with third and fourth grade students in the United States. *Gifted Education International, 12*(1), 29-33.

Arabic References in Roman Scripts:

Abboud, Adnan Kaher, wa Salloum, Taher Abdel Karim (2019). Darajat tawafur mutatalibat tatbiq astiratijiat altaelim almutamayiz fi mdaris alhalqat al'uwlaa min marhalat altaelim al'asasii wamueawiqatih min wijhat nazar almuealimin walmuajihin altarbawiiyna. *Majalatan Jamieat Albaeth Lileulum Al'iinsaniati, 41*(11), 42-59.

Abdelkader, Mahmoud (2019). Athar aistikhdam madkhal altaelim almutamayiz fi aiktisab talamidh almarhalat alaibtidayiyat libaed altarakib allughawiat watanmiat maharat al'ada' allughawii ladayhim. *Majalat Aldirasat Altarbawiat Walnafsiati, 13*(2) 337-367.

Abu Sardaneh, Emad (2017). *Faeiliat barnamaj altatwir almihnii almustamiri lilmuealim alqayim ealaa almadrasat fi tahsin almumarasat alsafiat lilmuealimin* (Risalat majistir). Jamieat Alsharq Al'awsat, Al'urdun.

Al-Abdi, Rabe'ah (2017). Almumarasat altadrisiat ladaa muealimay allughat alankliziat fi almarhalat al'asasiat fi mudiriat almazar aljanubii watathiriha bimutaghayiray aljins walkhibrati. *Majalat Aleulum Altarbawiat Walnafsiati, 1*(6), 1-16.

Al-Battoush, Ahlam (2017). Almumarasat altadrisiat alsafiat ladaa muealimi altarbiat al'iislamiat fi almarhalat al'asasiat fi muhafazat alkarka-mdiriat altarbiat waltaelim liliwa' almazar aljanubii wata'athuriha bimutaghayiri aljins walkhibrat altadrisiati. *Majalat Altarbiat Bijamieat Al'azhar, 175*, 422-460.

Al-Kaabi, Naima (2021). *Madaa tatbiq astiratijiaat altaelim almutamayiz liltalabat almawhubin walmutafawiqin ladaa muealimi almarhalat alaibtidayiya* (Utaruhat dukturah). Jamieat Alkhalij Alearabii, Mamlakat Albahrini.

Al-Khafaji, Suhad (2017). Athar aistiemal 'iistratijiat altaelim almutamayiz fi tahsil talamidh alsafi alkhamis alaibtidayiyi fi madat alaijtimaeiaat waistibqayaha. *Majalat Kuliyat Altarbiat Al'asasiat Lileulum Altarbawiat Wal'iinsaniati, 35*, 727-746.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002

Al-Khair Allah, Sabiha (2016). *Ahtiajat tafeil astiratijiaat altadris almutamayiz min wijhat nazar almudirat walmuealimat walmuajihin wamutafawiqat alsafi althaamin min almawhubat waghayr almawhubat* (Utaruhat dukturah). Jamieat Alkhalij Alearabii, Mamlakat Albahrini.

Al-Khatib, Amal (2017). *Athar tawzif madkhal altadris almutamayiz fi tanmiat alaistieab almafahimii waeamaliaat alealam fi madat aleulum ladaa talibat alsafi alkhamis al'asasii* (Risalat majistir). Aljamieat Al'iislamiati, Ghaza.

Almhairat, Noura (2018). Darajat mumarisat muealimi almarhalat al'asasiat aldunya limaharat altadris fi aleasimat al'urduniyat eaman. *Majalat Aljamieat Al'iislamiat Lildirasat Altarbawiat Walnafsiati, 26*(6) 192-206.

Al-Nimrawi, Ziad (2011). Dawr altaqwim alhaqiqii fi tatwir almumarasat alsafiat limuealimi altarbiat aleamaliat khilal tadrisihim alriyadiaat lilsafi althaalith al'asasii fi al'urduni. *Dirasat: Aleulum Altarbawiati, 38*(5), 1551-1566.

Al-Qarni, Musa (2017). Athar astikhdam astiratijiat altaelim almutamayiz ealaa altahsil aldirasii fi muqarar lughati ladaa talamidh alsafi alkhamis ealaa altahsili. *Majalat Albahth Aleilmii Fi Altarbiati, 18*, 243-280.

Al-Rashoud, Jawaher, wa Nofal, Muhammad (2017). Faeiliat barnamaj tadribiun mustanid 'iilaa nazariat altaelim almutamayiz fi altahsil aldirasii fi madat aleulum wamafhum aldhaat waltafkir almutawazi ladaa talibat alsafi althaalith almutawasiti. *Dirasati: Aleulum Altarbawiati, 44*(4), 249-269.

Azwal, Syidi (2020). Almumarasat altaelimiat alsafiat wadawruha fi 'iirsa' altadris alwaqieii. *Masalik Altarbiat Waltakwini, 3*(2), 19-34.

Hakami, Samar (2015). Darajat mumarisat muealimi aleulum liltaelim almutamayiz ladaa talamidhatihim 'athna' altadris alsafiyi fi altaelim al'asasii fi muhafazat alsuwayda'. *Majalat Jamieat Albaetha, 11*, 137-159.

Hayyat Daman Aljawda (2019). *Dalil murajaeat 'ada' almadarisi*. Albahrayni: Hayyat Jawdat Altaelim Waltadribi.

Khammas, Nagham (2018). Faeiliat aistiemal altaelim almutamayiz fi tahsil madat altaarikh ladaa talibat alsafi alkhamis al'adbi. *Majalat Kuliyat Altarbiat Al'asasiat Lileulum Altarbawiat Wal'iinsaniati, 37*, 363-383.

Kojak, Kawthar, El-Sayed, Magda, Khader, Salah El-Din, Faramawy, Farawy, Ayyad, Ahmed, Ahmed, Ali, wa Fayed, Bushra (2008). *Tanwie altadris fi alfasla: Dalil almuealim litahsin turuq altaelim waltaealum fi madaris alwatan alearabii*. Bayrut: Maktab Alyunisku Al'iiqlimii fi Alduwal Alearabiati.

Krishan, Osama, Al-Shanaq, Mamoun, Al-Ruwad, Theeb, wa Salah, Raed (2020). Mustawaa almumarasat altadrisiat alsafiat ladaa muealimi alfizia' min wijhat nazar mudara' almadaris althaanawiat fi daw' mutaghayiri alnawe alaijtimaeii walkhibrat altadrisiat fi al'urdun. *Almajalat Altarbawiat Bijamieat Suhaj, 75*, 25-56.

Neama, Sherihan (2017). Faeiliat altaelim almutamayiz fi tadris aldirasat alaijtimaeiat ealaa tanmiat baed maharat altafkir alta'amulii ladaa talamidh alsafi alkhamis alaibtidayiy. *Majalat Kuliyat Altarbiat Bijamieat Bursaeid, 22*, 959-985.

Salem, Mohammed (2017). *Astiratijiat altadris almutamayiz* (Risalat majistir). Jamieat Qanaat Alsuwis, Misr.

Shawaheen, Khair (2014). *Altaelim almutamayiz watasmim almanahij aldirasiati*. Al'urdunu: Dar Alkutub Alhadithat Lilnashr Waltawzie.

Talabeh, Khalaf (2020). Astiratijiat qayimat ealaa madkhal altaelim altamayuz fi allughat alearabiat litanmiat maharat alqira'at altahliliat walwaey bimafahim al'amn alfikrii ladaa talamidh almarhalat al'iiedadiati. *Almajalat Altarbawiat Bijamieat Suhaj, 77*, 1909-1957.

Tomlinson, Carol (2005). *Alsaf alaistijabat liaihtiajat almutamayiz jamie talabat alsaf*. Tarjamat Madaris Alzahran Al'ahliati. Alriyad: Dar Alkitaab Altarbawii Lilnashr Waltawziei.

Tomlinson, Carol (2016). *Alsafu almutamayiz alaistijabat liaihtiajat jamie talabat alsaf*. Tarjamat Zakaria Alqadi. Alrayad: Maktab Altarbiat Alearabii.

Van Tassel-Basca, Joyce, wa Stampa, Tarmera (2013). *Alminhaj alshaamil liltalabat almawhubin tarjamat 'umimat eumur waeabdalhakim alsaafy wahusayn 'aburiash wasalim sharif*. Amman: Dar Alfikri.

Wizarat Altarbiat Waltaelim (2012). *Wathiqat barnamaj rieayat altalabat almawhubin walmutafawiqin fi almadaris alhukumiati*. Wizarat Altarbiati, Mamlakat Albahrini.

Wizarat Altarbiat Waltaelim (2013). *Altadris min 'ajl altaelim (dalil taerifi)*. Wizarat Altarbiat Waltaelim, Mamlakat Albahrini.

Zeitoun, Hassan (2003). *Astiratijiaat altadrisi*. Alqahirata: Dar Ealim Likatib.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v13i1.2002