ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتمايز والتحديات التي تواجه تطبيقها في برامج الدَّمج مع ذوي الاضطرابات السلوكية

محمد بن يوسف بن سعيد[1]

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Elementary Teachers' Practice of Differentiated Instruction Dimensions and the Challenges to Their Implementation in Inclusive Programs for Students With Behavioral Disorders

Mohammad Yousof Bin-Saeed

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتمايز، والتحديات التي تواجه تطبيقه في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية. استخدم المنهج الوصفي، وجمعت البيانات من عينة قوامها (265) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التعليم المتمايز جاء بدرجة متوسطة، حيث جاء بُعد البيئة الصفية في المرتبة الأولى، يليه بُعد المحتوى، ثم المنتج، وجاء بعد التدريس في المرتبة الأخيرة. أما التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات فجاءت كذلك بدرجة متوسطة، وتمثلت أبرزها في :ضيق الوقت، وضعف الموارد، ونقص التدريب المتخصص، وصعوبة إدارة سلوكيات التلاميذ. كما كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة التعليم المتمايز تُعزى إلى التخصص لصالح معلمي التعليم العام، وإلى عدد الدورات التدريبية وسنوات الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات الأكثر تدريبًا وخبرة. كما ظهرت فروق دالة في محور التحديات لصالح معلمي التربية الخاصة، في حين لم تظهر فروق أخرى تبعًا لعدد الدورات أو الخبرة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة، الكفاءة المهنية للمعلم، التطوير المهني للمعلمين

Abstract:

This study aimed to examine the extent to which elementary education teachers practice differentiated instruction (DI) and the challenges they face in implementing it in inclusive settings for students with behavioral disorders. A quantitative descriptive research design was employed, and data were collected through a questionnaire consisted of sample of 265 teachers in public schools in Riyadh region. The results revealed that the overall level of differentiated instruction practices was moderate, with classroom environment ranked first, followed by content, product, and instruction, respectively. The challenges faced by teachers were also moderate, mainly related to limited time, insufficient resources, lack of training, and difficulties in managing students' behaviors. The results of the one-way ANOVA indicated statistically significant differences in differentiated instruction practices according to teaching specialization, favoring general education teachers, and according to the number of training courses and years of experience, favoring teachers with more training and experience. Significant differences in the challenges dimension were found in favor of special education teachers, while no significant differences were found based on training or experience.

Keywords: Evidence-Based Instructional Strategies, Teacher Professional Competence, Teacher Professional Development.

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية mysaeed@imamu.edu.sa

Doi: 10.64432/2514-000-008-003

المقدمة

تركّزُ برامجِ الدمج على مبدأِ العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية لجميعِ التلاميذ، بما في ذلك ذوي الاضطرابات السلوكيّة، من خلال التعلّم في بيئاتٍ أقلَّ تقييدًا (Kart & Kart, 2021). في المقابل، يقوم التعليم المتمايز على أخلاقياتِ الرعايةِ والاستجابة للفروق الفردية بين المتعلّمين من حيثُ الأنماطِ، والأساليبِ، والاهتماماتِ، والاستعداداتِ، بهدف تلبية احتياجاتهم المتنوعة وتمكين كل تلميذ من بلوغ أقصى إمكاناته (Tomlinson, 2001). ويمثل كلا المدخلين –الدمج والتعليم المتمايز– إطارين متكاملين في جوهرهما؛ إذ يركّز الدمج على أين يتعلّم التلميذ، بينما يركّز التعليم المتمايز على كيف يتعلّم كل تلميذ. ويلتقي الإطاران في هدف مشترك يتمثل في ضمان فرص تعلم متكافئة وتحسين الخِبرات الأكاديميّة والسلوكيّة والاجتماعيّة لجميع التلاميذ، بما في ذلك ذوي الاضطراباتِ السلوكيّةِ.

وقد تناولت الأدبيات التربوية التعليمَ المتمايزَ بوصفه إطارًا يستندُ إلى أربعة أبعادٍ رئيسة: تكييفُ المحتوى (المنهج)، والعمليّات (التدريس)، والمنتَج (التقويم)، وبيئةُ التعلُّم بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين المتعلمين (Gheyssens et al., 2020; Graham et al., 2021; Lawrence-Brown, 2004; Smale-Jacobse et al., 2019; Tomlinson, 2001). وتُعدّ Tomlinson (2001, 2014, 2017) من أبرز المنظِّرين الذين أسهموا في بلورة هذا المفهوم وتأطيره نظريًّا؛ مؤكِّدةً أن هذا النهج يقوم على مبادئ أساسية أبرزها: المرونة في التدريس، تكافؤ فرص التعلم، التوقعات العالية، تقاسم المسؤولية بين المعلم والمتعلمين، والتخطيط المسبق الذي يراعي الفروق الفردية والاهتمامات.

وترتبط هذه المبادئُ بعددٍ من النظريات التربوية؛ فمثلًا، يدعم تمايزُ المحتوى نظريةَ الذكاءات المتعددة، بينما ينسجم تمايزُ العمليات مع التصوّر البنائيّ الاجتماعيّ لفيوغوتسكي حول "منطقة النمو القريبة"؛ أمّا تمايزُ المنتج فيتوافق مع البنائية والذكاءات المتعددة في تشجيع التلاميذ على التعبير عن تعلّمهم بطرق متنوّعة (Subban, 2006)؛ في حين يرتبط تمايزُ البيئة الصفّية بالنظرية السلوكية لسكينر (1953) من خلال إدارة السلوك وتنظيم الصفّ (Santangelo & Tomlinson, 2012). وبذلك يُشكّل التعليمُ المتمايز امتدادًا عمليًا لفلسفة الدمج، إذ يوفّر إطارًا يترجم مبادئ العدالة والشمولية إلى ممارساتٍ صفّيةٍ تُراعي الفروقَ الفردية، وتُعزز فرص نجاح جميعِ التلاميذ في بيئاتِ الدمج.

كما أشارت الأدبيات إلى أنَّ التعليم المتمايز يُعدّ من أكثر الاستراتيجيات فاعليةً في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ؛ إذ يسهمُ في تقليصِ فجوات الإنجاز، وتعزيز فرص التعلّم المتكافئة، وزيادة التعاون والمشاركة، فضلًا عن رفع الدافعية والتقدير الذاتي (AM et al., 2023; Darra & Kanellopoulou, 2019; Ginja & Chen, 2020; Pozas et al., 2021; Taş & Minaz, 2024; Tomlinson, 2017; Tomlinson et al., 2003).

ويرتبط نجاح التعليم المتمايز بقدرة المعلم على تكييف المناهج والأنشطة وأساليب التقويم وفق استعدادات التلاميذ واهتماماتهم وأنماط تعلّمهم (Tomlinson, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2023). وقد أثبتت الدراسات التطبيقية فاعلية هذا النهج؛ إذ أظهرت نتائج دراسة Valiandes (2015) و Taş & Minaz (2024) أن التلاميذ في

الصفوف التي طُبّق فيها التعليم المتمايز حققوا أداءً أعلى مقارنةً بأقرانهم في الصفوف التقليدية. كما بيّنت دراستا Kurth & Keegan (2012) و Strogilos, Lim & Buhari (2021) أن التعديلات في المحتوى والعمليات أسهمت في دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بفعالية أكبر داخل الصفوف الشاملة. كما أشارت دراسة (Smale-Jacobse et al., 2019) إلى أن تعديلات المنهج تُعدّ من الأدوات الجوهرية في إطار التعليم المتمايز لدعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Smale-Jacobse et al., 2019)، وأن استراتيجياتِ التعليم المتمايز —مثل التعلّم من خلال اللعب، وتصميم مهامّ متعددة المستويات، والعمل التعاوني — أسهمت في تعزيز الإدماج الأكاديمي والاجتماعي لجميع التلاميذ (Bukamal, 2024).

ومع ذلك، كشفت دراسة Strogilos, Lim & Buhari (2021) أن تطبيق التعليم المتمايز في الصفوف العادية لايزال محدودًا، إذ يقتصر غالبًا على تعديلاتٍ سطحية كإعادة تبسيط المحتوى أو تغيير طريقة أساليب العرض (بُعد العمليات)، بينما يقلّ اللجوء إلى التعديلات المنهجية المتعمقة مثل مواءمة الأهداف التعليمية ومستويات الإتقان وأساليب التقويم، ويُعزى ذلك إلى عوامل سياقية كزيادة عدد التلاميذ في الصفوف، ومتطلبات الاختبارات الرسمية، ومحدودية مرونة المناهج الدراسية.

ورغم هذه الفوائد، فإنّ فاعليته تعتمدُ بدرجةٍ كبيرةٍ على كفاءةِ المعلم واستعداده المهني، ولا سيما في التخطيط المسبق، وإدارةُ الصف، وتوظيفُ التقويمِ التكويني؛ إذ أشارت الأدبيات إلى أنّ التدريبَ المهني الكافي يمثّل عنصرًا جوهريًا لنجاح التطبيق (Dixon et al., 2014; Smale-Jacobse et al., 2019). كما أكّدت دراسات أخرى (Davis & Boudreaux, 2019; Cody, Boldt & Gubbins, 2023) أنّ المعلمين الذين يمتلكون معرفةً معمّقة ومواقفَ إيجابية تجاه التعليم المتمايز أكثرُ قدرةً على تصميم أنشطةٍ صفّيةٍ فعّالة، مما ينعكس إيجابًا على تقدّم التلاميذ وتحقيق نواتج تعلم أفضل.

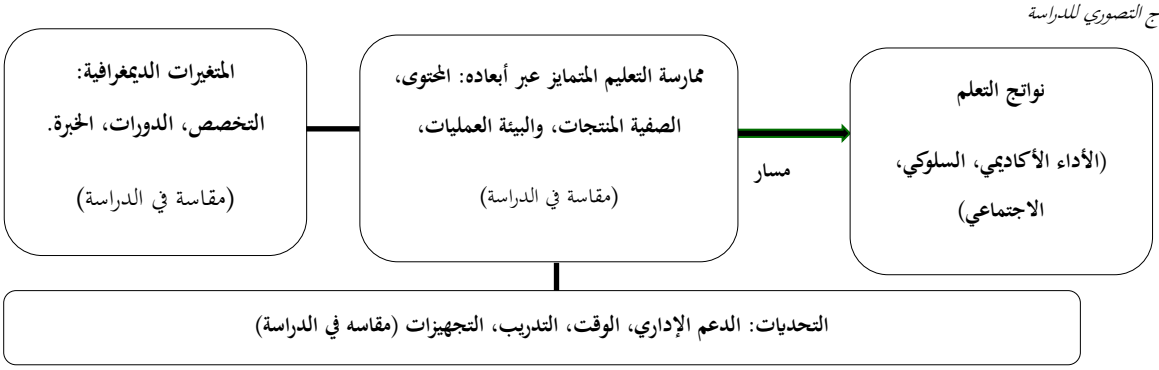
وعلى الرغم من الفاعلية التي أثبتتها الدراسات السابقة للتعليم المتمايز، كشفت الأدبيات عن جُملةٍ من التحدّيات التي تُعيق تطبيقه بفاعلية في البيئات التعليمية المختلفة، من أبرزها محدوديةُ الدعم الإداري (Al-Omari & Al-Harthi, 2023; Aranha, 2025; Tomlinson, 2014)، وضعف الموارد التعليمية (Aranha, 2025; Bhandari, Bhandari, & Baguinat, 2025; Dixon et al., 2014)، إلى جانب زيادةُ الأعباء التدريسيّة، وضيق الوقت ومتطلّبات التخطيط المسبَق (Tomlinson, 2014). كما يُعدّ ضعفُ التدريب المهنيّ وقلة فُرصِ التطويرِ من أبرز العوائق، على الرّغمِ من وعي المعلمين بأهمية التعليمِ المتمايّزِ واستعدادِهم لتبنّيه مستقبلًا (Al-Omari & Al-Harthi, 2023; Alsamiri et al., 2023; Aranha, 2025; Onyishi & Sefotho, 2020; Smale-Jacobse et al., 2019). كما تُسهم العوامل البيئية –مثل اكتظاظ الصفوف، وضعف التجهيزات، وغياب الدعم المؤسسي– في الحدّ من فاعلية التطبيق (Gheyssens et al., 2020). وتتداخل هذه العوائق لتُنتج صورًا أكثر تعقيدًا في الصفوف متعددة المستويات؛ إذ يشيرُ المعلمون إلى صعوبة مُواءمة الأنشطة مع مستويات التلاميذ المختلفة، وغيابِ الموادِّ التعليمية المناسبة، فضلًا عن نقص التدريب المتخصص في استراتيجيات التعليم المتمايّز وضعف الدَّعم المؤسسي (Aranha, 2025; Bunga, Olano, & Morga, 2025).

وعلى ضوءِ ما تقدَّم؛ فإنَّ تطبيقَ التعليم المتمايز لا يُعدُّ مجرد قرارٍ منهجيٍّ يتخذهُ المعلم/ة، بل هو عملية تتطلب منظومةً مؤسسيةً متكاملةً تشملُ التخطيط المسبق، والدعم الإداريَّ، والتطوير المهنيَّ المستمرَّ، لضمان تلبيةِ احتياجاتِ جميعِ التَّلاميذ، ولا سيَّما في برامج الدمج التي تضمُّ تلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية.

وتنطلق الدراسة الحالية من هذا الأساس لتتبنّى نموذجًا تصوّريًا يوضّح العلاقة بين مستوى ممارسة التعليم المتمايز والتحديات التي تواجه تطبيقه، إضافةً إلى نواتج التعلّم بوصفها مخرجات متوقعة، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات الديموغرافية للمعلم/ة كمعدّلات مؤثرة في هذه العلاقات (الشكل 1).

شكل رقم (1)

النموذج التصوري للدراسة



ملاحظة: نواتج التعلم للتأطير النظري وليست مقاسة في الدراسة – إعداد الباحث

مشكلة البحث

يقعُ على عاتقِ معلمي المرحلة الابتدائية توفير بيئات تعليميةٍ شاملةٍ تدعم جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الاضطرابات السلوكية. وعلى الرغم من أن التعليم المتمايز يُعَدّ من الممارسات القادرة على تعزيز المشاركة الأكاديمية والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ داخل برامج الدمج (Tomlinson, 2017; Valiandes, 2015)، فإن الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية لا يلبّي احتياجاتهم، ويحدّ من اندماجهم، مما يزيد من حدة المشكلات السلوكية (Karasova & Nehyba, 2023)، كما أشارت دراسات سابقة إلى أن تطبيق التعليم المتمايز يسهم في تعزيز دمجِ التلاميذ ذوي الإعاقة وفاعلية تعلمهم (Kurth & Keegan, 2012; Strogilos, Lim, & Buhari, 2021).

ومع ذلك، تظلّ الأبحاث التي تتناول الممارسة الفعلية للتعليم المتمايز لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية داخل برامج الدمج محدودةً (Conderman & Hedin, 2014; Lindner et al., 2021)، ولاسيما في السياق العربي والسعودي؛ إذ ركزت أغلب الدراسات السابقة على تصورات المعلمين أو على فئات أخرى مثل صعوبات التعلم، أو التلاميذ الموهوبين (الحويطي، 2021؛ الزبيدي، 2021؛ العمري والحارثي، 2023؛ السيد عطا الله وأبو الحسايب، 2024؛ الفريح والقحطاني، 2021). لذلك تبرز الحاجة إلى دراسة واقع ممارسة التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج، والكشف عن أبرز التحديات التي قد تعيق تطبيقه في البيئة التعليمية السعودية.

أسئلة البحث

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسية، جاءت على النحو التالي:

1- ما مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتمايز (المحتوى، العمليات، المنتج، البيئة الصفية) مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج؟

2- ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند تطبيق أبعاد التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج بالمرحلة الابتدائية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في أبعاد التعليم المتمايز، والتحديات في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، تُعزى إلى متغيرات: التخصص، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف البحث

1- تحديد مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتمايز، من حيث: المحتوى، والعمليات، والمنتج، والبيئة الصفية مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج.

2- التعرّف على التحديات التي قد تحدّ من قدرة المعلمين والمعلمات على تطبيق أبعاد التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج.

3- الكشف عن الفروق في ممارسة أبعاد التعليم المتمايز لدى المعلمين والمعلمات تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية (التخصص، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة).

4- الكشف عن الفروق في التحديات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند ممارسة التعليم المتمايز تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية (التخصص، الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

- تُسهم الدراسة في إبراز التعليم المتمايز بوصفه أحد الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية ضمن برامج الدمج.
- تُسهم في سد الفجوة البحثية من خلال تناول التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج.
- تُضيف معرفة نظرية حول مستوى ممارسة التعليم المتمايز في المرحلة الابتدائية، وما يرتبط به من فاعلية في تعزيز التعلم داخل بيئات الدمج.

الأهمية التطبيقية:

- قد تُسهم نتائج الدراسة في رفع جودة التعليم المقدّم للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج، من خلال الكشف عن المعوقات التي تحد من تطبيق التعليم المتمايز واقتراح حلول عملية لمعالجتها.
- تُفيد نتائج الدراسة أصحاب المصلحة التربويين في تصميم وتطوير برامج تدريبية وورش عمل تركز على توظيف استراتيجيات التعليم المتمايز بفاعلية في بيئات الدمج.
- يُمكن أن تُسهم في تطوير السياسات التعليمية الداعمة للمعلمين والمعلمات في تلبية الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ، وتوفير بيئة تعليمية أكثر تكافؤًا وعدالة داخل بيئات الدمج.

حدود البحث

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية التي تضم برامج دمج في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) من العام الدراسي (1446هـ).

الحدود البشرية: اقتصرت العينة على معلمي ومعلمات في المرحلة الابتدائية العاملين في برامج الدمج دون غيرهم من المعلمين في المراحل التعليمية الأخرى.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة أبعاد التعليم المتمايز (المحتوى، والتدريس، والتقويم، والبيئة)، والتحديات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في تطبيقه.

مصطلحات البحث

التعليم المتمايز (Differentiated Instruction): اصطلاحًا: هو نهجٌ تدريسي استباقي يُكيف فيه المعلّم المناهج وطرائق التدريس والموارد وأنشطة التعلّم ومنتجات المتعلّمين؛ وفق استعداداتهم واهتماماتهم وأنماط تعلّمهم؛ لتعظيم تعلّم كل متعلم (Tomlinson, 2014). إجرائياً: هي درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتجيات تكييف المحتوى والعمليات والمنتج والبيئة الصفية كما تُقاس بمحاور أداة الدراسة.

الاضطرابات السلوكية (Behavioral Disorders): اصطلاحًا: أنماطٌ سلوكية/انفعالية شديدة ومتكرّرة ومستمرة تؤثّر سلبًا في الأداء الأكاديمي والاجتماعي، ولا تُعزى أساسًا لإعاقة حسّية/عقلية، وتتطلّب دعمًا تربويًا منظّمًا (Kauffman & Landrum, 2018). إجرائيًا: هم تلاميذ من المرحلة الابتدائية مصنَّفون رسميًا ضمن فئة الاضطرابات السلوكية وفق سجلات المدرسة، وتظهر لديهم أنماط غير تكيفية بدرجة تؤثر في المشاركة الصفية والتعلم.

برامج الدمج (Inclusive Education): اصطلاحًا: هي سياساتٌ وممارساتٌ تضمن تعلّم الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم في صفوف التعليم العام مع تكييفاتٍ معقولةٍ ودعم مناسب؛ تحقيقًا للإنصاف وتكافؤ الفرص (UNESCO, 2009). إجرائيًا: هي صفوف التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة الرياض التي تضمّ طالبًا واحدًا على الأقل من فئة الاضطرابات السلوكية، ويتولّى تدريسَها معلمو التعليم العام، مع وجود معلم

تربية خاصة يقوم بالمتابعة وتقديم الدعم الفردي خارج الصف عند الحاجة، مع توفير تكيفات تعليمية وتقويمية ودعمٍ سلوكي وفق متطلبات كل حالة.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمقارن، بهدف جمع البيانات الكمية المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعليم المتمايز في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، والتحديات المرتبطة بتطبيقها. كما سعت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في محاور الأداة (الاستبانة) تبعًا لمتغيرات: التخصص، وعدد الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة.

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية العاملين في المدارس الحكومية التي تضم برامج دمج للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة منهج المسح المقطعي (Cross-sectional survey)، حيث جُمعت البيانات خلال فترة زمنية محددة وفي نطاق جغرافي معين، وهو ما قد يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على سياقات تعلمية أخرى.

عينة الدراسة (المشاركون): تم اختيار عينة الدراسة من بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية التي تضم برامج دمج لذوي الاضطرابات السلوكية في منطقة الرياض، وذلك خلال الفصلين الدراسيين (الأول والثاني) من العام الدراسي (1446هـ)، وشملت مرحلتين كما يلي:

1. **العينة الاستطلاعية (السيكومترية) :** استخدمت للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)، وبلغ حجمها (40) معلماً ومعلمة (21 معلماً و19معلمة). واقتصر دورهم على التطبيق الاولي للأداة، دون ادراجهم في العينة الأساسية.
2. **العينة الأساسية:** تكونت من (265) معلمًا ومعلمة من المرحلة الابتدائية (127 ذكور، و138 إناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. ويعرض الجدول (1) التوزيع التفصيلي لأفراد العينة وفق المتغيرات الديمغرافية.

جدول1

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة المئوية	المتغير	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	127	47.9	التخصص	تعليم عام	136	51.3
	إناث	138	52.1		تربية خاصة	129	48.7
عدد الدورات التدريبية	أقل من (5) دورات تدريبية	94	35.5	عدد سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	82	30.9
	(5-10) دورات تدريبية	88	33.2		(5- 10) سنوات	93	35.1
	أكثر من (10) دورات	83	31.3		أكثر من (10) سنوات	90	34
العينة ككل		265	100				

أداة الدراسة: أعد الباحث استبانة تهدف إلى الكشف عن مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس المتمايز في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، إلى جانب التعرف على التحديات التي تعوق تطبيق هذا النهج. وتم اختيار الاستبانة لملاءمتها لقياس الممارسات، وقدرتها على توفير بيانات كمية دقيقة قابلة للتحليل الاحصائي خلال فترة زمنية محددة (Creswell & Creswell, 2022). وقد خضعت أداة الدراسة لعدٍ من المراحل لضمان صدقها وثباتها.

أولاً: إعداد الأداة: اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على البيانات الديموغرافية للمشاركين التي تضمنت ثلاثة متغيرات: التخصص، وعدد الدورات التدريبية، وسنوات الخبرة. كما تضمنت الاستبانة (37) عبارة موزعة على محورين رئيسيين:

1. **المحور الأول:** درجة ممارسة التدريس المتمايز، ويتضمن أربعة أبعاد فرعية، هي: المحتوى، والتدريس، اولتقويم، والبيئة، واشتمل على (28) عبارة.
2. **المحور الثاني:** التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات، ويشمل على (9) عبارات تقيس العوائق المتعلقة بتطبيق التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج.

ثانياً: الخصائص السيكومترية للأداة

أ. **الصدق الظاهري:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة (5) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وذلك لتقييم ملاءمة المحاور والفقرات لأهداف الدراسة، ومدى وضوح صياغة العبارات لغوياً ومضمونًا. وأظهرت النتائج أن نسبة اتفاق المحكمين بلغت (90%)، وقد اقترح بعضهم حذف أو دمج أو تعديل بعض العبارات، إلى جانب تعديلات لغوية، وقد أُخذ بهذه التعديلات جميعها، مما ساهم في تحسين الصورة النهائية للأداة.

ب.**الاتساق الداخلي:** سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بوصفه أحد مؤشرات الصدق الداخلي، وذلك باستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب العلاقة بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور. وقد تم ذلك على عينة استطلاعية مكوّنة من (40) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية. وأسفرت النتائج الواردة في الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين عبارات المحور الأول (أبعاد التعليم المتمايز) والدرجة الكلية لمحاورها الفرعية تراوحت بين (0.46 – 0.85)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة للمحور الأول والدرجة الكلية للمحور بين (0.88 – 0.93). أما بالنسبة المحور الثاني (التحديات)، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور بين (0.40 – 0.82). وتُعد جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد أن الأداة تتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والصدق البنائي.

جدول 2

معاملات الارتباط بين مفردات المحور الأول ودرجته الكلية

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الأول	الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الأول
المحتوى	1	0.590**	0.681**	التقويم	15	0.557**	0.681**
	2	0.629**	0.650**		16	0.651**	0.549**
	3	0.817**	0.685**		17	0.815**	0.690**
	4	0.624**	0.484**		18	0.833**	0.624**
	5	0.650**	0.564**		19	0.782**	0.638**
	6	0.719**	0.624**		20	0.795**	0.727**
التدريس	7	0.812**	0.710**		21	0.739**	0.653**
	8	0.655**	0.618**	البيئة	22	0.702**	0.763**
	9	0.759**	0.706**		23	0.717**	0.736**
	10	0.525**	0.576**		24	0.669**	0.460**
	11	0.800**	0.724**		25	0.719**	0.681**
	12	0.734**	0.658**		26	0.744**	0.589**
	13	0.812**	0.710**		27	0.785**	0.704**
	14	0.655**	0.618**		28	0.848**	0.651**

ملاحظة (**) :دال عند مستوى 0.01

جدول 3

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الأول

	المحور الأول	المحتوى	التدريس	التقويم	البيئة	المحور الأول ككل
المحتوى		1				
التدريس		0.866**	1			
التقويم		0.780**	0.706**	1		
	البيئة	0.714**	0.783**	0.681**	1	
	المحور الأول ككل	0.919**	0.929**	0.878**	0.886**	1

ملاحظة (**) :دال عند مستوى 0.01

جدول 4

معاملات الارتباط بين بين درجات مفردات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثاني	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثاني
29	0.62**	34	0.82**
30	0.77**	35	0.65**
31	0.72**	36	0.73**
32	0.40**	37	0.65**
33	0.78**		

ملاحظة (**) :دال عند مستوى 0.01

ثالثًا: الثبات: تم حساب معامل (ألفا كرونباخ) للتحقق من اتساق الاستبانة الداخلي بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، كما يوضح الجدول (5). وقد أظهرت النتائج أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول ككل (0.95)، وللمحور الثاني (0.86)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات جيد جدًا لأداة الدراسة (Field, 2018).

جدول 5

معاملات الثبات لأداة الدراسة

الأبعاد/ المحاور	عدد المفردات	معامل ألفا–كرونباخ
المحتوى في التعليم المتمايز	6	60.7
التدريس في التعليم المتمايز	8	50.8
التقويم في التعليم المتمايز	7	0.86
البيئة في التعليم المتمايز	7	0.86
المحور الأول (أبعاد التعليم المتمايز ككل)	28	0.95
المحور الثاني (التحديات)	9	0.86

رابعًا: الصورة النهائية للاستبانة : أعدّ الباحث استبانة الدراسة الحالية بالاعتماد على الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على (37) فقرة موزعة على محورين رئيسيين، تم صياغتهما وفقاً لمقياس (التكراري) الخماسي بدرجات: (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا)، ورُصدت لها القيم العددية (5، 4، 3،2، 1) على التوالي. وفيما يلي توزيع فقرات الاستبانة بحسب المحاور:

أولاً: محور درجة ممارسة المعلمين للتعليم المتمايز في برامج الدمج مع ذوي الاضطرابات السلوكية، واشتمل هذا المحور (28) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد فرعية كما يلي:

- البعد الأول: **المحتوى** في التعليم المتمايز (6 فقرات، وتأخذ الأرقام من 6-1)
- البعد الثاني: **التدريس** في التعليم المتمايز (8 فقرات، وتأخذ الأرقام من 14-7).
- البعد الثالث: **التقويم** في التعليم المتمايز (7 فقرات وتأخذ الأرقام من 21-15).
- البعد الرابع: **البيئة** في التعليم المتمايز (7 فقرات وتأخذ الأرقام من 28-22).

ثانياً: محور التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تطبيق التعليم المتمايز في برامج الدمج مع التلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية، ويشتمل هذا المحور (9) فقرات، وتأخذ الأرقام من (37-29).

الأساليب الإحصائية المستخدمة: شملت الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة وموثوقيتها، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لوصف اتجاهات استجابات أفراد العينة. كما تم استخدام **اختبار** (ت) (t-test) لتحليل الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، **وتحليل** التباين الأحادي (One-Way ANOVA) مع اختبار أقل فرق معنوي(LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات، بالإضافة إلى معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation)لدراسة العلاقات بين متغيرات الدراسة. كما تم تفسير المتوسطات المرجحة وفقاً لمقياس (التكراري الخماسي)، كما يتضح من الجدول (6) أدناه. وقبل إجراء الاختبارات البارامترية (t-test)و(ANOVA)، تم التحقق من افتراضات التجانس باستخدام اختبار (Levene's Test)، وأظهرت النتائج أن التباينات متجانسة (Sig. > 0.05)، مما يبرر استخدام هذه الاختبارات الإحصائية البارامترية. كما فُسرت المتوسطات المرجحة وفقًا لمقياس التكراري الخماسي كما يتضح من الجدول (6) أدناه.

جدول 6

استجابة أفراد العينة وفق المقياس التكراري الخماسي

استجابات الاستبانة	الترميز	مدى الموافقة	مستوى التقييم
أبدًا	1	1.80 - 1	منخفض جدًا
نادرًا	2	2.60 - 1.81	منخفض
أحيانًا	3	3.40 - 2.61	متوسط
غالبًا	4	4.20 - 3.41	مرتفع
دائمًا	5	5 – 4.21	مرتفع جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل عرض نتائج الدراسة، تم حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات الدراسة؛ وذلك للتحقق من اعتدالية توزيع تلك المتغيرات، كما هو موضح في جدول (7):

جدول 7

الخصائص الإحصائية لبيانات الدراسة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
المحتوى	18.27	18	3.682	0.174	0.399-
التدريس	23.92	24	4.059	0.157	0.023-
التقويم	21.15	21	3.574	0.058-	0.187-
البيئة	21.38	21	3.928	0.04-	0.509-
الدرجة الكلية للمحور الاول	84.72	85	7.857	0.168	0.224-
الدرجة الكلية للمحور الثاني	26.95	27	4.185	0.324	0.107-

يتضح من الجدول (7) أن قيم المتوسطات الحسابية جاءت متقاربة مع قيم الوسيط، كما أن جميع قيم الالتواء والتفرطح تقع ضمن الحدود المقبولة (±3)؛ مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد العينة يقترب من التوزيع الطبيعي. وبناء على ذلك، تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في تحليل بيانات الدراسة.

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لأبعاد التعليم المتمايز (المحتوى، العمليات، المنتج، البيئة الصفية) مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة لدرجات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمستويات التقييم الموضحة في الجدول (8) كالتالي:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة التعليم المتمايز لدى أفراد العينة على المحور الأول

الأبعاد	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	المستوى	الترتيب
المحتوى	6	18.27	3.682	%60.9	3.043	متوسط	2
التدريس	8	23.92	4.059	%59.8	2.99	متوسط	4
التقويم	7	21.15	3.574	%60.43	3.021	متوسط	3
البيئة	7	21.38	3.928	%61.09	3.06	متوسط	1
الدرجة الكلية	28	84.72	7.857	%60.51	3.0275	متوسط	-

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول (8)، بلغت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية لمستويات ممارسة المعلمين للتعليم المتمايز في برامج الدمج مع ذوي الاضطرابات السلوكية (84.72)، بانحراف معياري قدره (7.857) ؛ مما يشير

إلى أن مستوى الممارسة جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج أن بُعد "البيئة الصفية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (3.06)، وانحراف معياري (0.57)، وهو ما يعكس تركيز المعلمين بدرجة كبيرة على ضبط بيئة الصف، باعتبارها أساسًا ضروريًا عند التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية، وهو ما أشار إليه Tomlinson & Imbeau (2023) حول أهمية البيئة الصفية في نجاح تطبيق التعليم المتمايز.

في المقابل، جاء بُعد "التدريس" في المرتبة الأخيرة؛ مما قد يُعزى إلى تحديات تتعلق بصعوبة التنويع في طرائق التدريس بما يراعي الفروق الفردية، أو إلى عوامل مرتبطة بالتدريب والخبرة، أو بأعداد التلاميذ وتنوع احتياجاتهم داخل الصفوف، خصوصا مع ذوي الاضطرابات السلوكية. أشارت دراسة Smale-Jacobse et al. (2019) إلى أن التعليم المتمايز يتطلب تخطيا مسبقا، ومعرفة دقيقة باحتياجات المتعلمين.

وبمقارنة هذه النتائج مع ما ورد في الأدبيات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية تتفق جزئيًا مع دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024) التي توصلت إلى أن الممارسة جاءت بدرجة متوسطة، بينما اختلفت مع نتائج الفريح والقحطاني (2021) والزبيدي (2021) التي أظهرت أن مستوى الممارسة جاء بدرجة مرتفعة.

كما تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات العينة على مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية كما في الجداول (9، 10، 11، 12).

جدول 9

متوسطات استجابات العينة لبعد المحتوى

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ال مستوى	ال ترتيب
1	أعدل المحتوى ليتناسب مع قدرات الطلبة المضطربين سلوكياً.	3.07	1.35	م توسط	3
2	أقدم محتوى متعدد الوسائط لتحفيز اهتمام الطلبة المضطربين سلوكياً.	3.13	1.40	م توسط	1
3	أراعي تدرج الصعوبة في تقديم المحتوى من السهل إلى المعقد.	3.00	1.30	م توسط	5
4	أقدم محتوى يراعى فيه ميول الطلبة واهتماماتهم.	3.06	1.40	م توسط	4
5	أصمم أهدافًا تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية لتشجع الطلبة على المشاركة بفعالية.	3.12	1.40	م توسط	2
6	استخدم أمثلة واقعية مرتبطة بحياة الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية لشد الانتباه.	2.88	1.40	م توسط	6
	المتوسط المرجح للبعد الأول		3.043	متوسط	

يتبين من الجدول (9) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة تراوحت بين (2.88) و (3.13)، بانحراف معياري يتراوح بين (1.30) و(1.40) ؛ مما يشير إلى أن مستوى ممارسة المعلمين لبُعد تمايز المحتوى جاء بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يميلون بدرجة أكبر إلى استخدام الوسائط المتعددة (العبارة 2؛ بمتوسط مرجح 3.13)، يليها تصميم أهداف تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية (العبارة 5؛ بمتوسط مرجح 3.12)، وهو ما يعكس وعيًا نسبيًا بأهمية تنويع المحتوى بوصفه أحد المرتكزات الأساسية للتعليم المتمايز في بيئات الدمج.

في المقابل، جاءت العبارة المتعلقة باستخدام الأمثلة الواقعية المرتبطة بحياة التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية (العبارة 6؛ بمتوسط مرجح 2.88) في أدنى ترتيب، وهو ما قد يُعزى إلى محدودية معرفة بعض المعلمين والمعلمات بخصائص، واحتياجات ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج، الأمر الذي يحدّ من قدرتهم على ربط المحتوى باهتمامات، واستعدادات التلاميذ.

وبالمقارنة مع الادبيات السابقة، فقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، ودراسة Kabtyimer & Zhao (2024)، اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة بُعد المحتوى جاء بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع نتائج دراسة الفريح والقحطاني (2021) والحويطي (2021) اللتين بينتا أن الممارسة جاءت بدرجة كبيرة.

جدول 10

متوسطات استجابات العينة لبعد التدريس

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ال مستوى	ال ترتيب
7	استخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لزيادة تفاعل الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية (مثل تعلم الأقران، التعليم التعاوني، الحوار والمناقشة).	2.84	1.45	م توسط	8
8	أقدم تعليمات واضحة (صريحة) تتناسب مع احتياجات الطلبة المضطربين سلوكياً.	3.06	1.35	م توسط	2
9	أراعي أساليب التعلم المختلفة للمتعلمين (سمعيا، بصريا، حركيا).	3.09	1.43	م توسط	1
10	أستخدم أنواع مختلفة من التحفيز من أجل تشجيع الطلبة على المشاركة بفاعلية.	2.90	1.40	م توسط	7
11	أستخدم أنشطة متنوعة لجعل الدرس أكثر ارتباطاً بواقع حياة الطلبة.	3.01	1.46	م توسط	4
12	أتيح للطلبة من ذوي الاضطرابات السلوكية فرصا للمشاركة في عمليات الأنشطة والمهام	2.98	1.39	م توسط	6
13	استخدم أنشطة تعتمد على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة الخ)	2.99	1.49	م توسط	5
14	استخدم أنشطة تعتمد على مهارات التفكير الناقد (التحليل، الاستنتاج، التركيب الخ)	3.05	1.46	م توسط	3
	المتوسط المرجح للبعد الثاني		2.99	متوسط	

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة حول بُعد تمايز التدريس تراوحت بين (2.84) و(3.09)، مع انحراف معياري يتراوح بين (1.35) و(1.49)، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات لهذا البُعد جاء بدرجة متوسطة. ومن حيث ترتيب العبارات، جاءت العبارة رقم (9) في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح بلغ (3.09)؛ وهو ما يعكس وعي المعلمين والمعلمات بأهمية تنويع أساليب التعلم (كالأسلوب السمعي، البصري، الحركي)؛ لما لذلك من أثر إيجابي في تحسين الأداء الأكاديمي، والاجتماعي، والسلوكي للتلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية، فضلا عن دوره في الحد من التفاعلات السلبية داخل برامج الدمج.

في المقابل، جاءت العبارة رقم (7) في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح بلغ (2.84)، مما يشير إلى ضعف تطبيق أساليب التدريس التفاعلية مثل التعلم بالأقران، والتعليم التعاوني، والحوار والمناقشة، على الرغم من فعاليتها في تعزيز مشاركة ذوي الاضطرابات السلوكية. ويمكن تفسير ذلك باعتماد بعض المعلمين والمعلمات على أنماط تقليدية في عملية التدريس، أو محدودية التدريب على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

وقد دعمت الادبيات هذا التفسير؛ إذ أشار Dixon et al.,(2014) إلى أن تحقيق أهداف التعليم المتمايز يتطلب تدريبًا مهنيًا كافيًا، وأوضح Davis & Boudreaux(2019) أن التدريب المهني المستمر يعزز من قدرة المعلمين والمعلمات على تنويع الممارسات التدريسية. كما بينت دراسة (D'Elia et al.,2024) أن استخدام التعليم القائم على المشاريع والتعلم التعاوني مع ذوي الاضطرابات السلوكية يقلل من السلوكيات السلبية ويزيد من التفاعل الأكاديمي والاجتماعي.

وبالمقارنة مع الدراسات السابقة، اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، ودراسة Kabtyimer & Zhao (2024)، اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة بعد التدريس جاء بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع نتائج دراسة الفريح والقحطاني (2021) ودراسة الزبيدي (2021) اللتين بينتا أن مستوى الممارسة جاء بدرجة كبيرة.

جدول 11

متوسطات استجابات العينة لبعد التقويم

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
15	أقدم تقييمات مستمرة لمراقبة أداء الطلبة خلال الدرس، (مثل: التقويم التشخيصي والتكويني والختامي)	3.11	1.42	متوسط	1
16	أعدل التقييمات لتتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية.	3.07	1.46	متوسط	2
17	أتيح فرصاً إضافية لإعادة تقييم الطلبة من ذوي الاضطرابات السلوكية عندما لا يقدمون أداء مرضياً.	3.05	1.43	متوسط	3
18	أقدم تغذية راجعة بشكل مستمر من أجل زيادة تحفيز أداء الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية.	2.99	1.44	متوسط	5
18	أضع تقييمات يعتمد فيها الطلبة على تقويم أقرانهم من أجل بناء مشاركة وتواصل فعال.	3.03	1.39	متوسط	4
20	أستخدم أساليب تقويم مختلفة، (مثل التأمل الذاتي، تقييم الاقران، الملاحظات... إلخ).	2.96	1.40	متوسط	6
21	أنوع في أدوات التقويم المختلفة: (اختبارات شفهية وكتابية، ملفات المهام، إجراء التجارب).	2.94	1.42	متوسط	7
	المتوسط المرجح للبعد الثالث	3.021		متوسط	

يتضح من الجدول (11) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة حول بُعد التقويم المتمايز تراوحت بين (2.94) و(3.11)، بانحراف معياري يتراوح بين (1.39) و(1.46)، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة هذا البُعد جاء بدرجة متوسطة، مع تباين طفيف في استجابات أفراد العينة.

ومن حيث ترتيب العبارات، جاءت العبارة رقم (15) المرتبطة بتقديم تقييمات مستمرة لمراقبة أداء المتعلمين في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (3.11)؛ مما يعكس وعيًا لدى المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام التقويم المستمر بنوعيه التكويني والختامي، لمتابعة تقدم التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يبدون مرونه نسبية في إتاحة فرص إضافية لإعادة التقييم عند الحاجة (العبارة 17؛ بمتوسط مرجح 3.05)، مما يدل على إدراكهم لأهمية مراعاة الفروق الفردية.

في المقابل، جاءت العبارة رقم (21) في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (2.94)، مما يكشف استمرار الاعتماد على أساليب تقويم تقليدية كاختبارات منتصف الفصل والنهائية، مع ضعف توظيف أدوت بديلة مثل ملفات الإنجاز والمشاريع، والعروض التقديمية. ويمكن تفسير ذلك بضعف التدريب في تطوير أدوات تقويم متنوعة، فضلا عن القيود الإدارية والتشريعية المرتبطة بسياسات التقويم في المدارس.

وبالمقارنة مع الادبيات، تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، ودراسة الزبيدي (2021)، اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة بُعد التقويم المتمايز جاء بدرجة متوسطة، كما تتسق مع نتائج دراسة Kabtyimer & Zhao (2024)، التي بينت حاجة المعلمين والمعلمات إلى تدريب إضافي لتنويع أدوات التقويم. في المقابل، تختلف النتائج الحالية مع دراسة الفريح والقحطاني (2021) التي أظهرت أن هذا البُعد يُمارس بدرجة مرتفعة.

جدول 12

تحليل درجة استجابات العينة لمحور البيئة

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
22	أوفر بيئة صفية آمنة تشجع ذوي الاضطرابات السلوكية على الانخراط مع أقرانهم.	2.96	1.39	متوسط	6
23	أعدل ترتيب المقاعد لتحسين تفاعل الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية في الصف.	3.05	1.42	متوسط	4
24	أحرص على تقليل المشتتات لزيادة تركيز ذوي الاضطرابات السلوكية.	3.17	1.36	متوسط	2
25	أهيئ في الصف مناطق هادئة تساعد الطلبة على الاسترخاء وتنظيم انفعالاتهم.	3.02	1.41	متوسط	5
26	أوفر بيئة صفية تشجع على العمل الجماعي.	3.09	1.40	متوسط	3
27	أصمم مساحات تعلم مرنة لتلبية احتياجات الطلبة المختلفة.	2.92	1.39	متوسط	7
28	أستخدم تعزيزات إيجابية لزيادة تحفيز الطلبة عند تقديم سلوكيات إيجابية.	3.18	1.39	متوسط	1
	المتوسط المرجح للبعد الرابع	3.056		متوسط	

يتضح من الجدول (12) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد العينة حول بُعد التمييز في البيئة الصفية تراوحت بين (2.92) و(3.18)، مع انحراف معياري يتراوح بين (1.36) و(1.42)، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة المعلمين والمعلمات لهذا البُعد جاء بدرجة متوسطة، مع وجود تباين نسبي بين استجاباتهم.

ومن حيث ترتيب العبارات، تصدرت العبارة رقم (23) المتعلقة باستخدام التعزيزات الإيجابية لتحفيز التلاميذ عند إظهار السلوكيات المرغوبة المرتبة الأولى بمتوسط مرجح بلغ (3.18)، وهو ما يعكس وعيا جيدًا لدى المعلمين

والمعلمات بأساليب التعزيز (المشروط وغير المشروط، الثناء، الاقتصاد الرمزي) في إدارة السلوك، لما لها من أثر في زيادة المشاركة الأكاديمية وتقليل السلوكيات السلبية داخل برامج الدمج. كما جاءت العبارة رقم (24) الخاصة بقدرة التلاميذ على تقليل المشتتات لزيادة تركيز التلاميذ في المرتبة الثانية بمتوسط (3.17)، مما يشير إلى وعيهم بأهمية تهيئة بيئية صفية داعمة ومنظمة داخل برامج الدمج. وقد أكد (D'Elia et al., 2024) أن تقليل المثيرات البيئة يسهم في تحسين ضبط السلوك لدى التلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية.

في المقابل، جاءت العبارة رقم (27) في أدنى ترتيب بمتوسط مرجح (2.92)، والمتعلقة بتصميم مساحات تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية. ويُعزى ذلك إما إلى محدودية إلمام المعلمين بمبادئ التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning)، أو إلى معوقات تنظيمية كضيق مساحة الفصل الدراسي وارتفاع أعداد عدد التلاميذ.

وبالمقارنة مع الأدبيات، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، التي وجدت أن ممارسة هذا البعد جاءت بدرجة متوسطة، في حين تختلف مع نتائج دراسة الفريح والقحطاني (2021)، الحويطي (2021)، الزبيدي (2021)، التي كشفت أن مستوى الممارسة جاء بدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند تطبيق أبعاد التعليم المتمايز مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج بالمرحلة الابتدائية؟ للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة وجدول (13) يوضح هذه النتائج.

جدول 13

تحليل درجة استجابات العينة لمحور التحديات المرتبطة بالتعليم المتمايز

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
29	أجد صعوبة في تكييف الأنشطة لتناسب جميع الطلبة.	2.97	1.42	متوسط	6
30	أواجه تحدياً في تحديد استراتيجيات مناسبة للطلبة المضطربين سلوكياً.	3.03	1.45	متوسط	3
31	أحتاج موارد إضافية لتطبيق التعليم المتمايز بفعالية.	2.95	1.43	متوسط	7
32	لا أملك الوقت الكافي لتطوير خطط تعليم متمايز.	2.89	1.39	متوسط	9
33	أجد صعوبة في إدارة سلوكيات الطلبة أثناء التعليم المتمايز.	3.04	1.36	متوسط	2
34	الأدوات التقييمية المتاحة لا تناسب جميع الطلبة.	3.18	1.38	متوسط	1
35	أجد صعوبة في تحفيز الطلبة المضطربين سلوكياً.	2.90	1.47	متوسط	8
36	أحتاج تدريباً إضافياً لتطبيق التعليم المتمايز.	2.99	1.50	متوسط	5
37	أواجه صعوبة في توفير بيئة تعليمية مناسبة للجميع.	3.00	1.44	متوسط	4
	المتوسط المرجح للمحور الثاني	2.994		متوسط	

يُلاحظ من الجدول (13) أن استجابات أفراد العينة حول التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تطبيق التعليم المتمايز جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط مرجح بلغ (2.994)، مما يشير إلى أن المعلمين والمعلمات يدركون وجود تحديات مؤثرة في تطبيق التعليم المتمايز في برامج الدمج، إلا أنها لا تمثل عائقًا حسامًا يمنعهم من الممارسة. وقد يعزى ذلك إلى تلقي بعضهم تدريبًا مسبقًا في التعليم المتمايز، أو امتلاكهم كفاءة في إدارة الصف، إلى جانب عوامل أخرى مثل الخبرة والمؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج أن أبرز التحديات تمثلت في العبارة رقم (34) الخاصة بمدى مناسبة أدوات التقويم لذوي الاضطرابات السلوكية، حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (3.18)، وتعكس هذه النتيجة الحاجة إلى تطوير أدوات تقويم أكثر مرونة تتلاءم مع خصائص ذوي الاضطرابات السلوكية، مثل التقويم الواقعي الذي يعتمد على إشراك التلاميذ في تقييم أدائهم الذاتي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، بدلا من الاعتماد على الاختبارات التقليدية. كما جاءت العبارة رقم (33) المتمثلة بصعوبة إدارة السلوك في المرتبة الثانية بمتوسط مرجح (3.04)، مما يشير إلى حاجة المعلمين والمعلمات إلى تدريب مهني مستمر في مجال إدارة الصف وضبط السلوك، من خلال برامج تدريبية وورش عمل متخصصة في التعامل مع ذوي الاضطرابات السلوكية.

أما أقل التحديات فكانت العبارة رقم (32) المتعلقة بعدم كفاية الوقت لتطوير خطط التعليم المتمايز، بمتوسط مرجح (2.89)، مما يعكس قدرة المعلمين والمعلمات على تجاوز هذا العائق نسبيًا مقارنة بالتحديات الأخرى، مع استمرار الحاجة إلى دعم إداري وتدريب مستمر لضمان تطبيق التعليم المتمايز بكفاءة.

وبالمقارنة مع الدراسات السابقة، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024) التي أوضحت أن مستوى التحديات متوسط، بينما تختلف مع دراسة الفريح والقحطاني (2021) والتي أشارت إلى أن التحديات ضعيفة، ودراسة العمري والحارثي (2023) التي بينت أن التحديات كبيرة جدا. كما تتقاطع النتائج جزئيًا مع دراسة Ginja &Chen (2020) التي أظهرت أن قلة عدد المعلمين، وكثافة عدد التلاميذ في الصف، وضعف التدريب. والموارد، من أبرز العوامل المعيقة لتطبيق التعليم المتمايز.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في أبعاد مهارات التعليم المتمايز، والتحديات في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية في المرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغيرات: (التخصص، الدورات التدريبية، عدد سنوات الخبرة)؟

- **الفروق باختلاف متغير التخصص**: تم حساب المتوسط والانحراف المعياري، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) كما في الجدول التالي:

جدول 14

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية تبعا للتخصص

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الاول	تعليم عام	136	87.59	7.639	6.570	0,01
	التربية الخاصة	129	81.70	6.915		
المحور الثاني	تعليم عام	136	25.64	3.679	- 5.540	0,01
	التربية الخاصة	129	28.34	4.251		

يتضح من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .01$) بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في كلا محوري الاستبانة؛ مما يشيرُ إلى تأثير التخصص في مستوى ممارسة التعليم المتمايز والتحديات المرتبطة به في برامج الدمج. فقد جاءت الفروق في المحور الأول (مستوى الممارسة) لصالح معلمي التعليم العام ($t = 6.570; p < .01$)؛ مما يدل على أنهم يمارسون التعليم المتمايز بدرجة أعلى، ويُعزى ذلك إلى تنوع خبراتهم الصفية،

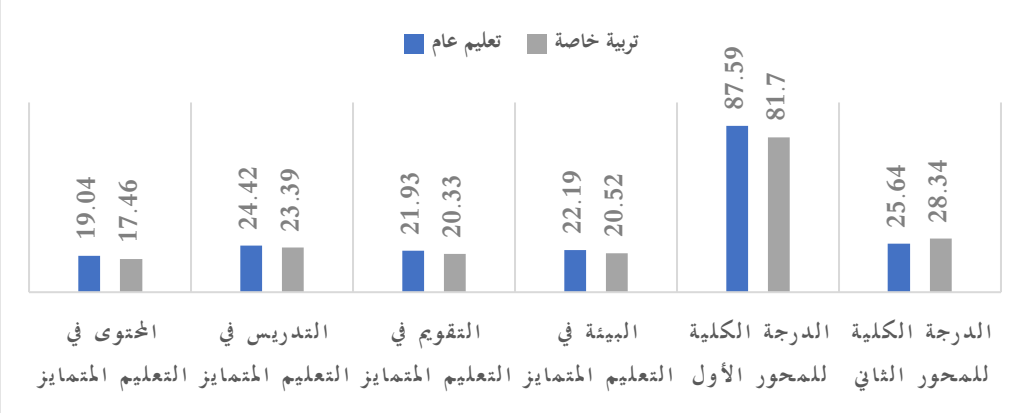
واتساع نطاق تعاملهم مع فئات مختلفة من التلاميذ، بخلاف معلمي التربية الخاصة، الذين غالبًا ما يركزون على فئة محددة. أمّا في المحور الثاني (التحدّيات) فقد جاءت الفروق لصالح معلمي التربية الخاصة ($t = -5.540$; $p < .0$)؛ مما يشيرُ إلى أنهم يواجهون تحديات أكبر عند تطبيق التعليم المتمايز. وقد يُعزى ذلك إلى ارتفاع كثافة الفصول في برامج الدمج مقارنة بالفصول المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، أو إلى زيادة المتطلبات المهنية الإضافية، مثل إعداد الخطط التربوية الفردية والخطط السلوكية، وهو ما يزيد عبء التنفيذ.

كما تم حساب حجم الأثر (Cohen's d) بين المجموعتين، حيث بلغ (0.81) للمحور الأول(مستوى الممارسة) ، وهو حجم أثر مرتفع، و(0.68) للمحور الثاني (التحديات)، وهو متوسط إلى مرتفع، مما يعزز من أهمية الفروق الإحصائية.

وتتّسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العمري والحارثي (2023)، ودراسة الفريح والقحطاني (2021)، بينما تختلف مع دراسات أخرى لم تتناول التخصص كمتغير مؤثر؛ كدراسة الحويطي، والتي ركزت على نوع تخصص معلم التربية الخاصة دون مقارنة بمعلمي التعليم العام، ودراسة السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، التي أشارت إلى فروق في متغير حجم الصف لصالح معلمي صفوف الدمج، دون الإشارة إلى نوع التخصص، وكذلك دراسة Nketsia et al. (2024)، التي وجدت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح معلمي الخدمة، دون الإشارة إلى نوع التخصص (معلم عام/تربية خاصة). ويُظهر الشكل (2) اتجاه هذه الفروق على المحورين تبعًا لاختلاف التخصّص.

شكل (2)

متوسطات الاستجابات على محور الممارسة ومحور التحدّيات تبعًا للتخصّص



- **الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) للكشف عن الفروق وفق متغير عدد الدورات التدريبية (أقل من 5 دورات تدريبية، 5 إلى 10 دورات تدريبية، أكثر من 10 دورات تدريبية)، مع استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق، كما هو موضح في الجداول (13).

جدول *15*

المتوسطات والفروق الإحصائية حسب عدد الدورات التدريبية

الأبعاد/ المحاور	أقل من 5 دورات	5– 10دورات	أكثر من 10 دورات	قيمةF	الدلالة
المحتوى	16.88	18.05	20.08	19.25	دالة عند 0.001
التدريس	22.74	23.38	25.82	15.32	غير دالة0.203

التقويم	19.93	21.16	22.54	12.88	دالة عند 0.001
البيئة	19.98	21.53	22.80	12.42	دالة عند 0.001
المحور الأول: أبعاد التعليم المتمايز	79.53	84.11	91.24	78.21	دالة عند 0.001
المحور الثاني: التحديات	27.16	26.32	27.40	1.60	غير دالة0.203

تشير نتائج الجدول (15) إلى أن متوسطات استجابات المعلمين في أبعاد التعليم المتمايز اختلفت تبعًا لعدد الدورات التدريبية؛ حيث حقق المعلمون والمعلمات الذين تلقوا أكثر من (10) دورات تدريبية أعلى المتوسطات الحسابية في معظم الأبعاد، باستثناء بعد التدريس الذي لم تظهر فيه فروق دالة إحصائيًا.

كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) فروقًا ذات دلالة إحصائية في أبعاد المحتوى، التقويم، والبيئة الصفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمحور الأول عند مستوى ($p < .001$)، في حين لم تُسجل فروق في المحور الثاني (التحديات) عند مستوى الدلالة ($p > .05$).

وأوضحت نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD أن الفروق كانت لصالح المعلمين والمعلمات الأكثر تدريبًا (أكثر من 10 دورات) مقارنة بالفئتين الأقل تدريبًا.

كما تم حساب حجم الأثر(η^2) ، فبلغ (0.374) للمحور الأول ككل، وهو حجم أثر مرتفع جدًا، مما يشير إلى تأثير قوي لعدد الدورات التدريبية في مستوى ممارسة التعليم المتمايز. أما قيم η^2 لأبعاد المحتوى (0.128)، والتقويم (0.090)، والبيئة الصفية (0.087)، فقد. جاءت متوسطة إلى مرتفعة، مما يشير إلى أهمية التدريب المهني في تطوير تطبيق التعليم المتمايز داخل بيئات الدمج.

تشير النتائج إلى أن الدورات التدريبية تُسهم بوضوح في رفع مستوى ممارسة التعليم المتمايز؛ إذ تساعد المعلمين والمعلمات على إعداد محتوى يتناسب مع احتياجات التلاميذ، وتوظيف استراتيجيات تدريسية متنوعة، وتبني أساليب تقويم مرنة، فضلاً عن تنمية مهاراتهم في إدارة البيئة الصفية، مما يسهم في خلق تعلم إيجابية وداعمة، لاسيما في برامج الدمج مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية. ويظهر أثر التدريب هنا بكونه يُسهمُ في تسريع اكتساب المهارات التي قد يتطلب اكتسابها وقتًا أطول من خلال الخبرة الميدانية.

أما غياب الفروق في بُعد التدريس، فيُعزى إلى الطبيعة النظرية لمعظم الدورات، والتي لا توفر فرصًا كافية للتطبيق العملي داخل الصفوف؛ الامر الذي يجعل تدريس التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية تحديًا مشتركًا بين جميع المعلمين والمعلمات في برامج الدمج. وهذا يؤكد الحاجة إلى برامج تدريبية نوعية تركز على الممارسة الميدانية، والنمذجة، والتغذية الراجعة المستمرة، بما يحوّل المعرفة النظرية إلى ممارسات صفية فعّالة.

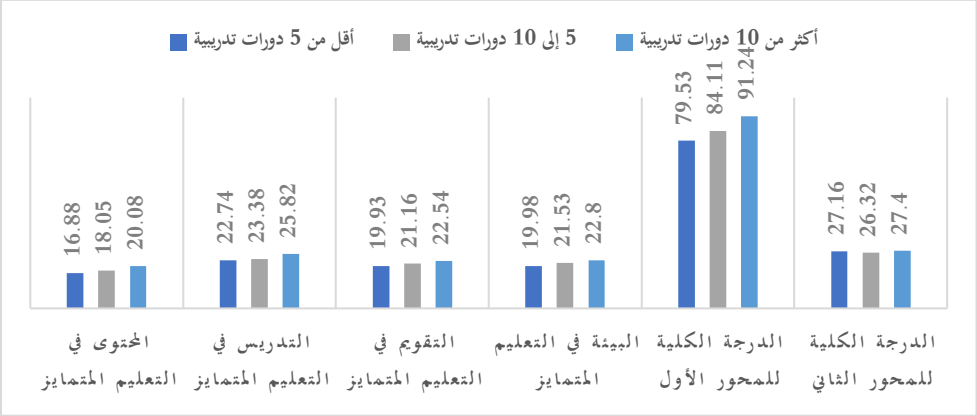
كما أن عدم وجود فروق في المحور الثاني (التحديات)، يعكس أن هذه التحديات ذات طبيعة هيكلية أكثر من ارتباطها بمستوى التدريب؛ فهي تتعلق بعوامل خارجية ترتبط بكثافة الصفوف، ومحدودية الموارد، وضعف الدعم الإداري، وهي عوامل تتجاوز أثر التدريب.

وتتسق هذه النتائج مع ما أشارت إليه بعض الدراسات (الفريح والقحطاني 2021، السيد عطا الله وأبو الحسايب، 2024)، اللتين أشارتا إلى وجود فروق دالة لصالح المعلمين الأكثر تدريبًا في أبعاد التعليم المتمايز، في

حين أبرز دراسة Alsamiri et al. (2023) –ذات المنهج الكيفي– أن معرفة المعلمين بمفهوم التعليم المتمايز، لا يُترجم بالضرورة إلى ممارسة فعلية داخل الصفوف، نتيجة ضعف برامج التدريب والتطوير المهني. كما أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت التحديات— في حدود علم الباحث — لم تبحث أثر عدد الدورات التدريبية كمتغير مستقل في هذا الجانب. والشكل البياني التالي يوضح الفروق على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعًا لاختلاف عدد الدورات التدريبية.

شكل رقم (3)

الفروق في استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعًا لاختلاف الدورات التدريبية



- **الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) للكشف عن الفروق وفق متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، مع استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق، كما هو موضح في الجدول (16)

جدول16

المتوسطات والفروق الإحصائية حسب عدد سنوات الخبرة

الأبعاد/ المحاور	أقل من 5 سنوات	5– 10سنوات	أكثر من 10 سنوات	قيمة F	الدلالة
المحتوى	16.18	18.32	20.12	29.97	دالة عند 0.001
التدريس	22.02	23.45	26.12	27.36	غير دالة 0.203
التقويم	18.72	21.61	22.90	39.41	دالة عند 0.001
البيئة	19.32	21.03	23.61	32.42	دالة عند 0.001
المحور الأول: أبعاد التعليم المتمايز	76.24	84.42	92.76	334.64	دالة عند 0.001
المحور الثاني: التحديات	27.17	26.55	27.18	0.67	غير دالة0.511

تشير نتائج الجدول (16) إلى أن متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في أبعاد التعليم المتمايز اختلفت تبعًا لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث حقق المعلمون ذوو الخبرة (أكثر من 10سنوات) أعلى المتوسطات الحسابية في معظم الأبعاد، لاسيما في أبعاد المحتوى، التقويم، والبيئة الصفية، بينما سجل المعلمون والمعلمات الأقل خبرة أدنى المتوسطات.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($p <$ .001) في أبعاد المحتوى، التقويم، والبيئة الصفية، وكذلك في الدرجة الكلية للمحور الأول (أبعاد التعليم المتمايز)، في

حين لم تظهر فروق دالة في بُعد التدريس أو المحور الثاني (التحديات) عند مستوى الدلالة ($p > .05$). كما بينت نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD أن الفروق كانت لصالح فئة المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة مقارنة ببقية الفئات، مما يعكس أثر تراكم الخبرة في تنمية الكفاءة المهنية وتطبيق ممارسات التعليم المتمايز داخل الصفوف الدراسية.

كما تم حساب حجم الأثر (η^2) لتحليل التباين الأحادي، فبلغ للمحور الأول ككل (0.42)، وهو حجم أثر مرتفع جدًا، يشير إلى تأثير قوي لمتغير الخبرة في مستوى ممارسة التعليم المتمايز. وبلغت قيم η^2 لأبعاد المحتوى (0.19)، والتقويم (0.14)، والبيئة الصفّية (0.12)، وهي أحجام أثر متوسطة إلى مرتفعة، تؤكد دور الخبرة العملية في تعزيز فاعلية تطبيق التعليم المتمايز في برامج الدمج.

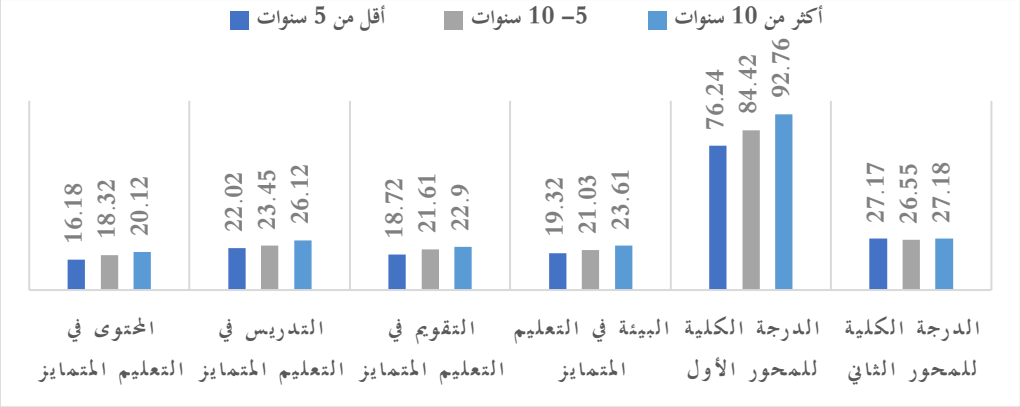
وتُفسر النتائج بأن تراكم سنوات الخبرة المهنية يُسهم في تحسين ممارسة التعليم المتمايز داخل برامج الدمج بكفاءة عالية؛ إذ كلما ازدادت خبرة المعلمين والمعلمات، تنامت قدرتهم على تكييف المحتوى بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ، وتوظيف أدوات تقويم مرنة، وإدارة البيئة الصفية بفاعلية أكبر. وتؤكد هذه النتيجة على أهمية إتاحة فرص للتطوير المهني المستمر للمعلمين والمعلمات الأقل خبرة، بما يساعدهم من تطبيق التعليم المتمايز بفاعلية في بيئات الدمج.

أما غياب الفروق في بُعد التدريس، فيُعزى إلى أن مواجهة السلوكيات الصعبة لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية –مثل العناد، المقاطعة المستمرة، السلوك العدواني– الاضطرابات السلوكية تُعد تحديًا مشتركًا بين جميع المعلمين والمعلمات، بعض النظر عن سنوات خبرتهم، وهو ما يستلزم توفير برامج تدريبية متخصصة في إدارة السلوك والتدخلات المناسبة.

وفيما يتعلق بالمحور الثاني (التحديات) فإن النتائج أظهرت أن إدراك المعلمين والمعلمات للتحديات متقارب، وهو ما يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة العمري والحارثي (2023)، في حين أن الدراسات الأخرى –في حد علم الباحث– لم تتناول التحديات كمتغير مستقل. وقد تميزت نتائج الدراسة الحالية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وهو ما يختلف مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل الفريح والقحطاني (2021)، والحويطي (2021)، السيد عطا الله وأبو الحسايب (2024)، Lindner et al. (2021)، التي لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصائية مرتبطة بسنوات الخبرة. والشكل البياني التالي يوضح الفروق على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

شكل رقم (4)

الفروق في استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة



التوصيات

- دمج التعليم المتمايز في برامج إعداد المعلمين عبر إدراج مقررات أو وحدات تدريبية متخصصة تركز على الجانب التطبيقي مثل إعداد نماذج دروس، والمحاكاة الصفية، والتدريب الميداني.
- مراجعة وتطوير البرامج التدريبية الحالية للتأكد من توافقها مع احتياجات الواقع الفعلي لبرامج الدمج، مع التركيز على تدريب المعلمين والمعلمات على الممارسات المبنية على الأدلة مثل التعليم التعاوني لدعم اندماج التلاميذ، واستراتيجيات إدارة السلوك للتعامل مع المشكلات الصفية، وأساليب التقويم البديل التي تراعي قدرات واحتياجات التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية.
- تعزيز الجانب التطبيقي في التدريب من خلال ورش عمل تطبيقية، لعب أدوار، التدريب الميداني في برامج الدمج، مع توفير تغذية راجعة وإشراف مستمر، بما يسهم في اكتساب مهارات قابلة للتطبيق واستدامة أثر التدريب.
- تطوير أدوات تقويم مرنة مثل ملفات الإنجاز، التقويم الأدائي، الملاحظة المنظمة، لتتماشى مع خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية، تسمح برصد تقدمهم بدقة أكبر من الاختبارات التقليدية.
- تعزيز الدعم الإداري وتخفيف الأعباء الصفية عبر تقليل كثافة الفصول الدراسية، وتوفير موارد تعليمية إضافية، وتخصيص كوادر مساندة (مثل مساعد معلم)، بما يهيئ بيئة تعليمية مرنة وداعمة للتعليم المتمايز.

المقترحات

تقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات نوعية أو مختلطة توظّف أدوات الملاحظة الصفّية والمقابلات مع المعلمين والمعلمات العاملين مع ذوي الاضطرابات السلوكية في برامج الدمج، وذلك بهدف الحصول على بيانات أعمق وأكثر شمولا في تفسير الممارسات الفعلية للتعليم المتمايز. كما يُقترح توسيع نطاق البحوث المستقبلية ليشمل مقارنة مستوى تطبيق التعليم المتمايز في مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وفي سياقات بيئية مختلفة مثل المدارس الحكومية، والأهلية والعالمية، للكشف عن طبيعة التباينات السياقية. وأخيرًا، ترى الدراسة أهمية إجراء بحوث تجريبية أو شبه تجريبية تقارن بين أنماط تدريب مختلفة (نظري وتطبيقي) لقياس أثرها على مستوى ممارسة التعليم المتمايز لدى المعلمين والمعلمات في برامج الدمج.

المراجع

أولاً المراجع العربية:

الحويطي، محمد. (2021). وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتمايز. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (128)* 32، 399-432.

الزبيدي، أحمد. (2021). مستوى استخدام ممارسات التعليم المتمايز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، (6)* 6، 184-133.

السيد عطا الله، عبدالله؛ أبو الحسايب، بلال. (2024). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز ومعوقات تطبيقها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، (18)* 4، 716-626.

العمري، أيمن؛ الحارثي، صبحي. (2023). تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والآداب، (7)* 26، 41-1.

الفريح، نايف؛ القحطاني، سميرة. (2021). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، (37)* 12، 378-329.

المراجع الأجنبية:

Alsamiri, A., Hussain, M., Aljohani, M., & Alsawalem, I. (2023). Primary school teachers' knowledge of differentiation for students with giftedness and learning disabilities in mixed-abilities classrooms in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, *43*(1), 1–7.

AM, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, *7*(5), 18–33. https://doi.org/10.33902/JPR.202322021

Aranha, R. C. (2025). Teacher perspectives on contemporary challenges to differentiated instruction: A case study. *Educational Planning*, *32*(2), 145–160.

Bhandari, B. L., Bhandari, L. P., & Baguinat, N. S. (2025). English language teachers' practices of differentiated instruction in mixed-ability classrooms. *Journal of Languages and Language Teaching*, *13*(2), 912–923.

Bukamal, H. (2024). Unravelling the dichotomy of differentiated instruction in Bahrain: Inclusionary or exclusionary practice?. *International Journal of Developmental Disabilities*, *70*(6), 1056–1067. https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2378249

Bunga, J. B., Olano, M. L. R., & Morga, M. R. (2025). Differentiated instruction in multigrade classrooms: Bridging theory and practice. *International Journal of Educational Methodology*, *11*(3), 377–390. https://doi.org/10.12973/ijem.11.3.377

Cody, R. A., Boldt, G. T., & Gubbins, E. J. (2023). How teachers make decisions in response to professional learning: A study on Grade 3 differentiation in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *35*(1), 156–185. https://doi.org/10.1177/1932202X231221143

Conderman, G., & Hedin, L. (2014). Differentiating instruction in co-taught classrooms for students with emotional/behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *20*(4), 349–361. https://doi.org/10.1080/13632752.2014.976918

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

D'Elia, P., Stalmach, A., Di Sano, S., & Casale, G. (2024). Strategies for inclusive digital education: Problem/project-based learning, cooperative learning, and service learning for students with special educational needs. *Frontiers in Education*, *9*, Article 1193108. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447489

Darra, M., & Kanellopoulou, E. M. (2019). The implementation of differentiated instruction in higher education: A research review. *International Journal of Education*, *11*(3), 151–172. https://doi.org/10.5296/ije.v11i3.15307

Davis, F., & Boudreaux, M. K. (2019). Teacher leaders' perceptions of charter school principals' instructional leadership practices. *Journal of Educational Research and Practice*, *9*(1), 89–103. https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.07

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(2), 111–127. https://doi.org/10.1177/0162353214529042

Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (5th ed.). Sage Publications.

Gheyssens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: The diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(14), 1383–1400. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739

Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 781–798. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13448a

Graham, L. J., De Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, *9*(1), 161–198. https://doi.org/10.1002/rev3.3238

Kabtyimer, M. T., & Zhao, W. (2024). Teachers' perceptions on curriculum differentiation for students with special needs: Does variation in teachers' demographic attributes matter?. *International Journal of Special Education*, *39*(1), 149–163. https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.14

Karasova, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education, 8*, Article 1156530. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156530

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, *11*(1), 16. https://doi.org/10.3390/educsci11010016

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11th ed.). Pearson.

Kurth, J. A., & Keegan, L. (2012). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*, *48*(3), 191–203. https://doi.org/10.1177/0022466912464782

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, *32*(3), 34–62.

Lindner, K.-T., Nusser, L., Gehrer, K., & Schwab, S. (2021). Differentiation and grouping practices as a response to heterogeneity: Teachers' implementation of inclusive teaching approaches in regular, inclusive and special classrooms. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1–16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676482

Nketsia, W., Opoku, M. P., Amponteng, M., & Mprah, W. K. (2024). Exploring the perceived knowledge of teacher educators and pre-service teachers on the differentiated instruction practices of teacher educators. *Frontiers in Education*, *9*, Article 1356675. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1356675

Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implications for teacher education. *International Journal of Higher Education*, *9*(6), 136–150. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136

Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, *6*, 729027. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.729027

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, *34*(4), 309–327. https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Strogilos, V., Lim, L., & Binte Mohamed Buhari, N. (2021). Differentiated instruction for students with SEN in mainstream classrooms: Contextual features and types of curriculum modifications. *Asia Pacific Journal of Education*, *43*(3), 850–866. https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1984873

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, *7*(7), 935–947.

Taş, H., & Minaz, M. B. (2024). The effects of learning style-based differentiated instructional activities on academic achievement and learning retention in the social studies course. *SAGE Open*, *14*(2). https://doi.org/10.1177/21582440241249290

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.)*. ASCD

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.)*. ASCD

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2–3), 119–145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, *45*, 17–26.

المراجع العربية باللغة الانجليزية

Alfraih, N., & Alqahtani, S. (2021). The reality of using differentiated instruction strategies by teachers of gifted students and the obstacles to their implementation. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37*(12), 329–378.

Alhuwaiti, M. M. (2021). Teachers' views and perceptions about the use of differentiated instruction. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 32*(128), 399–432.

Al-Omari, A., & Al-Harithi, S. (2023). Teachers' challenges in applying differentiated instruction strategies with students with learning disabilities in Medina. (In Arabic), *The Arab Journal of Disability and Talent Sciences, Arab Foundation for Education and Literature, 7*(26), 1–41.

Alzubaidi, A. O. (2021). The level of using differentiated instruction practices in inclusive schools for students with learning disabilities from the perspective of general education teachers in Jeddah. (In Arabic), *Journal of Educational and Qualitative Research, 6*(6), 133–184.

Elsayed Atallah, A., & Abu Alhsaib, B. M. (2024). The reality of using differentiated instruction strategies by teachers of gifted students and the obstacles to their implementation. (In Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences, Fayoum University, 18*(4), 626–716.