



عنوان المذكرة:

اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
دراسة ميدانية على مستوى بعض المؤسسات التعليمية لولاية البويرة

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر في التربية الخاصة

من إعداد الطالبتين:

- تمساوت نسرين

- أركام ثابينة

نوقشت يوم 2025/06/15 أمام اللجنة المكونة من السادة:

الجامعة	الصفة	الرتبة	اسم ولقب الأستاذ
جامعة محمد آكلي -البويرة	رئيسا	أستاذ	لوزاعي رزيقة
جامعة محمد آكلي -البويرة	مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر	مراكشي الصالح
جامعة محمد آكلي -البويرة	ممتحنا	أستاذ	ميلودي حسينة

السنة الجامعية: 2024-2025



قسم علم النفس وعلوم التربية

مصلحة البحث العلمي للقسم

السنة الجامعية: 2025/2024

إذن بإيداع مذكرة التخرج بعد التصحيح

نحن الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة عن المذكرة :

الأستاذ المشرف (ة) :

الأستاذ المناقش (ة) :

الأستاذ الرئيس (ة) :

نأذن بإيداع مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر بعد تصحيحها

بعنوان :

والتي أعدها الطالب (ة) :

والطالب (ة) :

والطالب (ة) :

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ميدان :

تخصص :

الموسم الجامعي : 2024 / 2025

إمضاء المشرف

إمضاء المناقش

إمضاء رئيس اللجنة



شُكْرٌ تَقَاتِيهِ

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإننا نشكر الله تعالى على فضله حيث وفقنا لإنجاز هذا العمل الجميل فله الحمد والشكر أولاً وآخراً، ثم نشكر أولئك الأخيار الذين مدوا لنا يد المساعدة خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم الأستاذ المشرف على الرسالة الأستاذ الفضيل الدكتور مراكشي الصالح على جهوده المخلصة وعطائه اللامحدود وتفانيه في أداء رسالته التعليمية بكل إخلاص وأمانة.

ثانية - نسرين

الإهداء:

أجمل لحظة يعيشها الإنسان هي أن يتحقق ما صبر وتعب لأجله, أهدي تخرجي وفرحي لمن كان لهم الفضل في ذلك.

إلى من أوصاني الرحمان بها, إلى من جنة الله تحت قدميها, إلى من أفنت عمرها من أجل أن تراني في أبهى الصحة والسعادة ولو على حساب نفسها فهي تستحق أن أهديها فرحتي بل حياتي مسلمة لها أُمي سندي أدامها الله انا.

إلى من غرس في قلبي القوة وأشعل في دروبي النور, إلى سبب إبتسامتي وسندي في كل لحظة أي حبيبي أشكرك لأنك دائما هنا معي.

إلى أُمي الثانية التي كانت معي في كل خطوة سيئها قبل جيدها, في الضراء قبل السراء, من كانت تجد كل الطرق من أجل مساعدتي, من ساندتني منذ كنت صغيرة وعلمتني الأصول خالتي عزيزة قلبي حفظها الله.

أختي عزيزتي التي كانت معي في أوقات ضعفي واستسلامي وساندتني أدام الله عليك الابتسامة والفرح ووفقك لكل ما تحبين.

عائلتي وأصدقائي وحتى زملائي في العمل أشكركم لدعواتكم الصادقة لي.

زميلتي في المذكرة التي شاركت معها كل متاعب الإنجاز وبكينا معا عند الخذلان وضحكنا عند رؤية العمل الجميل الذي توصلنا إليه.

لأحدهم تمنيت لو كنت معي لتشاركني فرحتي في تحقيق ما تمنيناه معا وترى كيف أن صغيرتك وصلت لمرادها لكن للقدر رأي آخر, أتمنى أن تكون بخير في مكانك.

وأخيرا أهدي تخرجي لنفسي التي رافقتني ولم تمل مني أنا.

ثانية

الإهداء:

قال الله تعالى: "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات".

فالحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه و الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

إلى من كانت لهم في القلب نبضات، وفي الروح جذور، إلى أولئك الذين سكنوا تفاصيل أيامي، وتركوا في داخلي دفنا لا يزول.

إلى من كانوا سندا حين مالت الدنيا، ونورا حين أظلمت الطرق، وغرسوا في قلبي بذور القوة ورووا روعي بالحب والدعاء، الذين كانت خطواتي الأولى نحو النجاح بفضلهم.

إلى أمي الحبيبة، يا نبع الحنان الذي لا يجف، ويا حضنا لا يعوض، كنت لي دعاء مستمرا في جوف الليل، دعواتك لي كانت سترا ونورا، وصوتك كان دوائي، ونظرتك كانت كافية لأن اشعر أنني بخير مهما حدث. كنت الصخرة التي احتيمت بها حين عصفت بي الدنيا. شكرا لأنك كنت دائما معي، قبل الجميع وفوق الجميع، وكنت رفيقتي في كل مشاوير حياتي، أسأل الله ان يحفظك ويرزقك الصحة والعافية.

إلى أبي الغالي، يا عمود البيت وروحه يا من زرعت في داخلي معاني الصبر والعزيمة، رغم التعب والصمت كنت الأمان والقُدوة، لك يا أبي كل التقدير الذي لا تصفه الكلمات، وكل المحبة التي لا يسعها الكون.

إلى من عرفت معهم معنى الانتماء الى اخوتي وأخواتي، من كانوا لي سندا حين مالت بي الأيام وضحكة صافية في زحمة التعب، أنتم جزء من روعي ونبض لا ينطفئ. ادام الله بيننا الرحمة والمودة.

الى زميلتي في المذكرة "ثانية" شكرا لكونك أكثر من مجرد زميلة وجودك خفف الكثير، شكرا على كل لحظة صدق، وكل كلمة طيبة، وكل موقف نبيل، أتمنى لك كل النجاح الذي يليق بروحك الجميلة.

إليك يا من شاركتني الطريق بخطواته المتعثرة، يا من كانت الضوء حين خفتت انوارِي، لم تكوني مجرد صديقة بل كنت اختا لم تلدها امي، سندا في التعب وضحكة في الزحام، شكرا لصدقك ولأنك بقيت حين تغير الكثير.

هناك من يمر بحياتنا بصمت لكنه يترك أثر شكرا لك بلا اسم، بلا عنوان، بلا شروط، فأحيانا أعظم الامتنان يكون في الصمت.

نسرين(بسة).

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الى معرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقمنا باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيق أداة جمع البيانات المتمثلة في الاستبيان أعد من طرف الطالبين وذلك استنادا إلى الدراسات السابقة، وقد تكونت الدراسة من عينة بلغ عددها 30 معلم ومعلمة يدرسون في المدارس الابتدائية الواقعة بولاية البويرة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الخبرة المهنية.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير المستوى التعليمي.
- الكلمات المفتاحية للدراسة: اتجاهات المعلمين، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التدريس الفارقي.

Abstract:

The study aimed to identify teachers' attitudes toward the use of differentiated instruction with students who have learning difficulties. We used the descriptive analytical method and applied a data collection tool in the form of a questionnaire prepared by the two students, based on previous studies. The study sample consisted of 54 male and female teachers from Bouira province during the period from April 7, 2025, to May 7, 2025. The following results were reached:

- There are positive attitudes among teachers toward using differentiated instruction with students who have learning difficulties.
- There are statistically significant differences in teachers' attitudes toward using differentiated instruction with students who have learning difficulties according to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in teachers' attitudes toward using differentiated instruction with students who have learning difficulties according to the professional experience variable.
- There are no statistically significant differences in teachers' attitudes toward using differentiated instruction with students who have learning difficulties according to the educational level

Keywords of the study: Teachers' attitudes, students with learning difficulties, differentiated instruction.

قصہ ششم نختی آب

الصفحة	المحتوى
	شكر وتقدير
	إهداء
	ملخص الدراسة
	فهرس المحتويات
	قائمة الجداول
01	مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
4-5	1. إشكالية الدراسة
5	2. فرضيات الدراسة
6	3. أهداف الدراسة
6	4. أهمية الدراسة
8/6	5. تحديد مفاهيم الدراسة
10/8	6. الدراسات السابقة
11	7. التعقيب على الدراسات السابقة
	الفصل الثاني: الاتجاهات
12	تمهيد
12	1- مفهوم الاتجاه
13	1-1 تعريف الاتجاه في سياق دراسة السلوك وصعوبات التعلم
13	1-2 التعريف الإجرائي
13-14	2- أهمية دراسة الاتجاهات
15	3- خصائص الاتجاهات
15/18	4- مكونات الاتجاه وعوامله وأنواعه

15	4-1- مكونات الاتجاه
16	4-2- عوامل الاتجاه
17-18	4-3- أنواع الاتجاه
18	5- الإطار النظري للاتجاهات
18/26	6- النظريات المفسرة للاتجاهات
26-27	7- المفاهيم المتصلة بالاتجاهات
28	خلاصة
الفصل الثالث: التدريس الفارقي	
29	تمهيد
30-31	1- مفهوم التدريس الفارقي
31-32	2- أسس التدريس الفارقي
32/34	3- الفرق بين التدريس الفارقي والتعليم العادي
34	4- أهمية التدريس الفارقي في تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم
35/38	5- مبادئ وأهداف التدريس لذوي صعوبات التعلم
38/41	6- استراتيجيات التدريس الفارقي وأدواته
41/43	7- التحديات التي تواجه التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم
43	خلاصة
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
45	تمهيد
45	1- الدراسة الاستطلاعية
45	1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
46	1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية
46	1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية

46-47	1-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكمترية
48	1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية
48	2- الدراسة الأساسية
48	2-1- منهج الدراسة الأساسية
48	2-2- مجتمع وعينة الدراسة
49	2-3- أدوات جمع البيانات
50-49	2-4- مجالات الدراسة
50	2-5- أساليب المعالجة الإحصائية
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
52	تمهيد
53-52	1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة
55-54	2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
56-55	2-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
57-56	2-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
58	3- استنتاج عام
59	4- مقترحات الدراسة
60	خاتمة
64/62	قائمة المراجع
الملاحق	

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول مقارنة للفرق بين التدريس الفارقي والتعليم العادي	34-33
02	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبيان اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	46
03	أسماء المحكمين وأهم الملاحظات التي تم تقديمها	47
04	توزيع أفراد مجتمع البحث	49
05	يمثل سلم ليكارت الثلاثي	49
06	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة	53-52
07	يوضح قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وكذا قيم (ت) للفرضية الجزئية الأولى	54
08	يوضح قيم المتوسطات وقيمة (ف) للفرضية الجزئية الثانية	55
09	يوضح قيم المتوسطات وقيمة (ف) للفرضية الجزئية الثالثة	56

تحریر

مقدمة:

تعد التربية عبر العصور حجر الزاوية في بناء المجتمعات وتقدمها، فهي عملية إنسانية واجتماعية تهدف الى تطوير قدرات الفرد ومهاراته من أجل دمج الإيجابي والفعال في المجتمع. ومن هذا المنطلق لا ينحصر دور التربية في عملية التلقين أو نقل المعارف فقط، بل يتعداه إلى بناء شخصية الفرد وتنمية قدراته العقلية والاجتماعية والوجدانية، بما يتيح له التفاعل مع محيطه والتأقلم مع مستجدات الحياة المتسارعة. ومن هنا برز مفهوم "التعليم للجميع" كأحدى الركائز الجوهرية التي قامت عليها سياسات التعليم الحديثة، والمفهوم الذي تدعمه المنظمات العالمية وعلى رأسها منظمة اليونسكو، باعتباره مدخلا أساسيا لتحقيق العدالة الاجتماعية والتربية. فالتعليم لم يعد مقتصرًا على النخب أو الافراد ذوي القدرات العادية، بل أصبح حقا لكل فرد بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة. وتطور هذا التوجه مع ظهور مفاهيم جديدة "كالمدرسة الشاملة" و"الدمج التربوي"، والتي تنادي بإدماج كل المتعلمين داخل الفصول العادية بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم.

وفي هذا السياق لقي موضوع صعوبات التعلم اهتماما خاصا في العقود الأخيرة حيث أدرج ضمن الاهتمامات البيداغوجية والنفسية الحديثة، نظرا لتأثيره الكبير على الأداء المدرسي للمتعلمين، فصعوبات التعلم لا تعني وجود إعاقة عقلية أو حسية، بل تشير الى اضطرابات العمليات الذهنية مثل الإدراك، الانتباه، الذاكرة والمعالجة البصرية واللغوية مما يؤدي إلى مشكلات في القراءة، الكتابة، الحساب. هذه الفئة من المتعلمين تكون غالبا متميزة من حيث الذكاء العام، لكنها تعاني من عراقيل في مسيرة السير العادي للدروس بسبب خلل بعض الوظائف المعرفية والاساسية. ولكي يتم تحقيق تعليم فعال ومنصف يشمل هذه الفئة، كان من الضروري اعتماد

مقاربات بيداغوجية بديلة تتجاوز النماذج التقليدية في التعليم ومن أبرز هذه المقاربات "التدريس الفارقي" ويعد من إحدى الممارسات التربوية الحديثة التي تهدف إلى توفير بيئة تعليمية عادلة وشاملة من خلال مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين من حيث الاستعدادات والقدرات والاهتمامات وأنماط التعلم، ومن خلال تكييف المحتوى، الوسائل، الأنشطة، والتقويم مما يتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم المختلفة.

ومع ان هذا النمط من التدريس يمثل بديلا واعدا للتعامل مع التنوع داخل الفصول الدراسية، فإن فعاليته التطبيقية مرهونة بالمعلمين واتجاهاتهم نحو هذا النمط من التعليم ومدى قناعتهم به وقدرتهم على تحسين تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ تعد الاتجاهات المهنية والنفسية التي يحملها المعلمين نحو التمايز عاملا حاسما في مدى تطبيقه ونجاحه داخل القسم، فالمعلمون الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية يكونون أكثر قابلية للتجريب والتغيير والتطوير، في حين ان الاتجاهات السلبية تشكل عائقا أمام أي إصلاح تربوي أو ابتكار بيداغوجي.

وفي دراستنا هذه التي هدفت إلى إبراز اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع ذوي صعوبات التعلم، قمنا بتصميم استبيان مكون من 27 عبارة مقسم إلى أربع ابعاد موزع على معلمي المدارس الابتدائية. حيث قسمنا دراستنا إلى جانبين الأول الجانب النظري، والثاني الجانب التطبيقي.

يحتوي الجانب النظري على:

الفصل الأول المعنون بالإطار العام للدراسة، والذي يحتوي على الإشكالية والفرضيات، وأهمية الدراسة وأهدافها، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

في الفصل الثاني تناولنا الاتجاهات وتكون الفصل من مفهوم الاتجاهات، أهمية دراسة الاتجاهات، خصائصه، مكونات وعوامل وأنواع الاتجاه، النظريات المفسرة والمفاهيم المتصلة بالاتجاهات.

في الفصل الثالث تطرقنا إلى التدريس الفارقي بداية من مفهوم التدريس الفارقي وأساسه، الفرق بين التدريس الفارقي والعادي، أهمية التدريس الفارقي في تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم، مبادئ وأهداف التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم، استراتيجياته وأدواته. وأخيرا التحديات التي تواجه التدريس الفارقي.

وفي حين تمحور الجانب التطبيقي على فصلين:

الأول يشير إلى إجراءات الدراسة الميدانية.

الثاني حول عرض النتائج وتحليلها واستنتاج عام حول الدراسة ومقترحات، وأخيرا خاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- تحديد مفاهيم الدراسة.
- 6- الدراسات السابقة.
- 7-التعقيب على الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة

يعد التدريس من أعظم المهن المقدسة وأساس بناء المجتمعات وتطورها، فهو العملية التي تنقل من خلالها المعرفة، القيم والمهارات من جيل الى آخر، وهنا يكون المعلم هو الركيزة الأساسية في هذه العملية، فهي لا تقتصر على تقديم المعلومات فقط بل يساهم في تشكيل شخصيات الأفراد، غرس القيم الأخلاقية وتعزيز التفكير النقدي وفي هذا الخصوص يلاحظ المعلمون أن بعض التلاميذ في الصفوف العادية يختلفون عن أقرانهم في الشخصية والقدرات البدنية والمعرفية مما يؤدي الى صعوبات متنوعة مثل الادراكية أو السلوكية أو الصحية.

تعرف صعوبات التعلم على أنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في جوانب عديدة مثل القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، القدرة على الاصغاء والتفكير والكلام، القدرة على القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية. هذه التحديات تعيق أدائهم للمهام الدراسية مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الأكاديمي وتكيفهم المدرسي والاجتماعي لهذا نجدهم يلجؤون الى تصميم منهج خاص يناسب احتياجات كل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم داخل الصف العادي، والتأكيد على تحديد احتياجات كل تلميذ بشكل فردي ليتمكنوا من مراعاتها أثناء عملية التدريس، والتعرف على ما يمتلكه التلميذ من معرفة ومهارات ليكون ذلك نقطة انطلاق للتعلم بدلا من الاعتماد على أساليب تقليدية أثبتت عدم فعاليتها مع هذه الفئة. (مجلة الفتح التربوية 2016).

يعد التدريس الفارقي من الاستراتيجيات الحديثة في مجال التربية، التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين داخل الصف الواحد، من خلال تكيف المحتوى والعمليات، والمنهج التعليمي، بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم.

تزداد أهمية استراتيجية التدريس الفارقي في ظل تنامي الوعي بضرورة دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، بحيث يواجهون تحديات في العمليات المعرفية الأساسية، مما يتطلب تدخلات تعليمية متخصصة ومراعية لإمكانياتهم. قد أثبتت العديد من الأبحاث فعالية (دراسة خالد 2015) هذا النمط من التدريس في رفع تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتعزيز دافعيتهم وثقتهم.

رغم كل ما يقدمه التدريس الفارقي من مزايا تربوية، فإن نجاح تطبيقه يعود الى المعلمين، باعتبارهم الفاعل الرئيسي في أي عملية إصلاح تربوي، تشير الدراسات مثل دراسة (الإيدو 2020) الى أن اتجاهات المعلمين نحو هذا النوع من التدريس تختلف باختلاف تكوينهم الأكاديمي وخبرتهم العملية. كما أظهرت دراسة (زكية حسين 2023) ان اتجاهات المعلمين تعود الى قناعتهم الذاتية حول فعالية التدريس الفارقي وقدرتهم على تنفيذه يمثل محددًا جوهريًا في مدى تبنيهم له. وبينت دراسة (ماكنزي 2020) ان هناك بعض المعلمين يبدون مقاومة

لتطبيق هذا النمط من التدريس بسبب الضغط المهني وكثرة التلاميذ داخل القسم. وبينت دراسة (الجهني 2022) أن غياب الموارد التكنولوجية والبيداغوجية قد يؤدي الى تحول التدريس الفارقي من فرصة إلى عبء إضافي ما لم تتوفر له بيئة داعمة.

إن فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مستوى تعلم ذوي صعوبات التعلم تتوقف بشكل كبير على اتجاهات المعلمين نحو هذا الأسلوب. ومن هنا تبرز الإشكالية الرئيسية، وهي:

ما هي اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

التساؤلات الجزئية:

ينطوي تحت التساؤل العام التساؤلات الجزئية:

1- هل توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس؟

2- هل توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الخبرة المهنية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المستوى التعليمي؟

2- فرضيات الدراسة:

1-2 الفرضية العامة:

- اتجاهات المعلمين إيجابية نحو استخدام التدريس الفارقي مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2-2 الفرضيات الجزئية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى المستوى التعليمي.

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على وجهات نظر المعلمين حول استخدام التدريس الفارقي.
- التعرف على أهمية التدريس الفارقي وفاعليته التي تراعي الاختلافات والفروق الفردية بين التلاميذ.
- التعرف على فاعلية التدريس الفارقي في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- بناء أداة الدراسة المتمثلة في استبيان حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4- أهمية الدراسة:

4-1- الأهمية النظرية:

- إثراء المعرفة التربوية والنفسية فدراستنا تساهم في توسيع القاعدة المعرفية المتعلقة بمفاهيم التدريس الفارقي واتجاهات المعلمين مما يساعد في بناء نظريات ومداخل أكثر فاعلية في مجال التعليم الشامل.
- فهم العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين، فدراستنا توضح كيف تؤثر الخبرات والتدريب والدعم المؤسسي والبيئة المدرسية في تكوين الاتجاهات الايجابية او السلبية نحو التدريس الفارقي.
- دعم تطوير البرامج التربوية من خلال نتائج الدراسة يمكن صياغة توصيات علمية لتطوير برامج اعداد وتدريب المعلمين.

4-2- الأهمية التطبيقية:

- تحسين الممارسات التعليمية واستراتيجيات التعليم داخل الصفوف لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أكثر فاعلية.
- توفير أدوات لتقويم الأداء التعليمي.
- تحسين بيئة التعليم الدامج من خلال فهم اتجاهات المعلمين.

5- تحديد المفاهيم:

5-1 - مفهوم اتجاهات المعلمين:

اجرائيا: يشير إلى الآراء والمواقف والسلوكيات التي يتبناها المعلمون تجاه استخدام تقنيات التعليم الحديثة في العملية التعليمية. هذه الاتجاهات تتأثر بعوامل متعددة، منها الوعي التكنولوجي، والتدريب المهني، والموارد المتاحة، والبيئة التعليمية.

5-2- مفهوم التدريس الفارقي:

اصطلاحاً: يعرف التدريس الفارقي بأنه "إستراتيجية تعليمية تهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب المتباينة داخل الفصل، من خلال تنويع طرق التدريس والأنشطة التعليمية والتقييمات بما يتناسب مع قدراتهم (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2018).

اجرائياً: يُقصد درجة تطبيق المعلم لاستراتيجيات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب داخل الصف الدراسي، ويتم قياسه من خلال استجابات المعلمين أو الطلاب على مقياس معد لهذا الغرض. ويظهر التدريس الفارقي في تنويع المعلم لطرق الشرح، والأنشطة الصفية، وأساليب التقويم، بحيث تتلاءم مع أنماط تعلم الطلاب وميولهم وقدراتهم الأكاديمية، بهدف رفع مستوى التحصيل وتحقيق العدالة التعليمية.

5-3- مفهوم صعوبات التعلم:

اصطلاحاً: تعود صعوبات التعلم إلى عجز أو تأخير في واحدة أو أكثر من عمليات اللغة والقراءة، والتهجئة والكتابة والحساب، نتيجة خلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي. لكن ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية. وتصنف صعوبات التعلم إلى:

- صعوبات تعلم نمائية: وهي صعوبات الانتباه، الذاكرة، الإدراك.
 - صعوبات تعلم أكاديمية: وهي صعوبة القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب (أسامة محمد وآخرون، 2005، ص30).
- اجرائياً: يُقصد بصعوبات التعلم تلك الدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعتمد لصعوبات التعلم، والذي يكشف عن وجود عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية المرتبطة باللغة، مثل: الانتباه، والإدراك، والذاكرة، أو في المهارات الأكاديمية الأساسية مثل: القراءة، التهجئة، الكتابة، والحساب.

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسات عربية:

6-1-1- دراسة "احمد عبد الله الزهراني" 2019 بعنوان "اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي في التعليم الأساسي".

تمت الدراسة بهدف التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو استخدام التدريس الفارقي، إضافة الى تحديد الفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير الجنس والخبرة. حيث اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، على عينة قوامها 120 معلما ومعلمة في الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وطبقت أداة الاستبانة التي تكونت من 30 بنداً. وكانت الأداة ثابتة بمعامل الفا كرو نباخ 0.87

وأظهرت النتائج على:

-وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التدريس الفارقي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي حسب متغير الجنس. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

- إبراز العوائق: كثافة الفصول، ضعف التدريب، قلة الموارد (احمد عبد الله الزهراني 2019).

6-1-2- دراسة "فاطمة العتيبي 2020" بعنوان "فعالية برامج التدريب في تحسين اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي"، في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة الى معرفة أثر برنامج تدريبي على اتجاهات المعلمين، حيث اعتمد على منهج شبه تجريبي، بتطبيق استبانة قبلية وبعدية ومقياس ملاحظة على عينة قوامها 60 معلم ومعلمة في التربية الخاصة وقسمت الى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

وأظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر البرنامج التدريبي بين المجموعة الضابطة والتجريبية تبعا لمتغير الجنس.

تحسن ملحوظ بعد البرنامج التدريبي (فاطمة العتيبي 2020).

6-1-3- دراسة حمزة عايد بني خالد 2015، بعنوان "فعالية التدريس الفارقي في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية". هدفت الدراسة الى معرفة فعالية برنامج تدريبي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي ومقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم، وقد تألفت عينة الدراسة من 60 تلميذ من التلاميذ الملحقين بغرف المصادر، حيث تكونت الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذا والدراسة الأساسية تكونت من 30 تلميذا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية و اختيار الذكور دون الاناث، ولتحقيق هدف الدراسة قم الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهما أداة الكشف عن أخطاء القراءة والبرنامج التدريبي المستند إلى أسلوب التدريس الفارقي، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات مناسبة لهما ولأغراض الإجابة عن الدراسة تم استخدام تحليل التقارير، وقد توصلت الدراسة الى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة، (التركيب، التحليل، القراءة الجهرية) (حمزة عايد بني خالد 2015).

6-1-4- دراسة النعيمي 2020 بعنوان " اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو التدريس الفارقي "، العراق.

هدفت الدراسة الى معرفة اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو التدريس الفارقي، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان المكون من 25 بندا وزع على عينة قدرها 85 معلم ومعلمة من مدارس بغداد.

وأظهرت النتائج:

ان اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو التدريس الفارقي ايجابية نسبيا (النعمي، 2020).

6-1-5-دراسة نورة الخطيب 2020، بعنوان " اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس الفارقي.

هدفت الدراسة الى معرفة اتجاهات المعلمين التعليم العام وذوي صعوبات التعلم نحو التدريس الفارقي حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق أداة الدراسة تمثل في الاستبيان على عينة قدرها 252 معلم ومعلمة. وكانت النتائج كالتالي:

وجود تصورات ايجابية للتدريس الفارقي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير فأعلى على مستوى 0,05.

6-1-6-دراسة محمد السعيد غطاس، شفيقة كحول 2022 بعنوان " واقع تطبيق البيداغوجية الفارقية في تدريس مادة الرياضيات لدى أساتذة التعليم الابتدائي" الجزائر.

هدفت الدراسة الى الوقوف على واقع تطبيق البيداغوجيا التي تقوم عليها مقاربة التدريس بالكفاءات، وهي البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ولمعالجة المشكلة المطروحة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتم استخدام أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان لجمع البيانات والذي تم توزيعه على عينة الدراسة الاستطلاعية المقدرة ب 32 معلم ومعلمة والدراسة الأساسية المقدرة ب 102 معلم ومعلمة في الابتدائية. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- لا توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6-2-دراسات أجنبية:

6-2-1-دراسة Johann LUE 2017 التي جاءت بعنوان TEACHERS attitude and practices on differentiated instruction

هدفت الدراسة نحو اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي، اعتمد الباحث أداة نوعي (مقابلة شبه منظمة) على عينة معلمان من المرحلة الابتدائية. وظهرت النتائج بان المعلمين يواجهون تحديات في تنفيذ التدريس الفارقي مع التأكيد على أهمية التقييم والتخطيط الفردي.

6-2-2-دراسة maria DARRA and Anastasia papanthymou2022

(Perceptions of primary school teachers regarding the implementation of differentiated instruction to students with learning difficulties).

هدفت الدراسة الى معرفة تصورات معلمي المرحلة الابتدائية بشأن تطبيق التدريس الفارقي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. تم استخدام أداة استبيان الكتروني على عينة تتكون من 174 معلما من الابتدائية في منطقة دوديكانيز اليونان، في الفترة 13 فيفري الى 28 أفريل. حيث اشارت الدراسة الى ان المعلمين المرحلة الابتدائية يدركون أهمية التدريس الفارقي ويستخدمون استراتيجيات متنوعة لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويواجهون تحديات تتعلق بالوقت والموارد والتدريب المهني.

7- التعقيب على الدراسات:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة التي تناول موضوع اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يتبين لنا أن هذا الموضوع له دراسات سابقة حديثة تنوعت بين العربية والأجنبية، حين اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة وعينة الدراسة، المنهج المستخدم، حيث اعتمد اكثرها على المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبيان لتحقيق اهداف الدراسة، حيث تم توزيعه على عينة متمثلة في المعلمين.

أما من حيث النتائج فقد توصلت معظم الدراسات الى اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تتشابه دراستنا الحالية مع كل من دراسة (احمد عبد الله الزهراني 2019، محمد السعيد وشفيقة كحول 2022، النعيمي 2020، نورة الخطيب 2020) في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي.

تتشابه دراستنا الحالية مع كل من دراسة (فاطمة العتيبي 2020، محمد السعيد وشفيفة كحول 2022، احمد عبد الله الزهراني 2019، النعيمي 2020، maria DARRA and Anastasia 2022) في أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان، وعينة الدراسة وهي المعلمين.

تختلف دراستنا الحالية مع دراسة (فاطمة العتيبي 2020) في المنهج المستخدم وهو الشبه التجريبي. وتختلف مع دراسة (johann LUE 2017) في الأداة المستخدمة حيث استخدم أداة المقابلة الشبه منظمة. ومع دراسة (حمزة عايد بن خالد 2015) حيث استخدم برنامج التدريب المستند للتدريس الفارقي وأداة الكشف عن أخطاء القراءة على عينة متمثلة في التلاميذ. (فاطمة العتيبي 2020) استخدمت أداة الملاحظة. وفي الأخير يمكن قول ان الدراسة الحالية استفادت من الكثير من النقاط، وذلك عن طريق الاطلاع على أدوات الدراسة والعينة المستخدمة، والمنهج المستخدم، والنتائج المتوصل اليها.

من حيث النتائج تم التوصل الى ما يلي:

- هناك اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- هناك فروق فردية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي.
- تحسن ملحوظ في أداء التلاميذ بعد استخدام التدريس الفارقي.
- يواجه المعلمون تحديات في تطبيق التدريس الفارقي تتعلق بالوقت، الموارد، التدريب المهني.
- إدراك المعلمين أهمية استخدام التدريس الفارقي لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثاني: الاتجاهات

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

1- مفهوم الاتجاه

1-1- تعريف الاتجاه في سياق دراسة السلوك وصعوبات التعلم

1-2- التعريف الاجرائي

2- اهمية دراسة الاتجاهات

3- خصائص الاتجاهات

4- مكونات الاتجاه وعوامله وانواعه

5- الإطار النظري للاتجاهات

6- النظريات المفسرة للاتجاه

7- المفاهيم المتصلة بالاتجاهات.

خلاصة

تمهيد:

يُعد كل ما يندرج ضمن المجال الحيوي للفرد قابلاً لأن يكون موضوعاً لاتجاه معين، حيث تتشكل لديه مواقف معرفية، وجدانية، وسلوكية تجاه تلك الموضوعات ونظراً لأن الإنسان في مختلف جوانب حياته الاجتماعية يحمل عدداً كبيراً من الاتجاهات نحو أشخاص وأشياء متعددة، فإنه يسعى باستمرار إلى اكتشاف اتجاهات الآخرين وأفكارهم والتعبير عن اتجاهاته الخاصة، بل ومحاولة التأثير على الآخرين لتغيير آرائهم واتجاهاتهم بما يتوافق مع منظومته الفكرية والسلوكية، وقد أكدت الباحثة "سهام إبراهيم" من خلال دراسة منشورة عبر الإنترنت، أن مفهوم الاتجاهات يُعد من المفاهيم الجوهرية في علم النفس الاجتماعي وأكثرها غنىً وتعقيداً، بل ويشكل محوراً أساسياً لهذا الحقل المعرفي. فالناس يحملون اتجاهات متعددة ليس فقط تجاه الآخرين أو البيئة المحيطة، وإنما أيضاً تجاه أنفسهم، ويشكل هذا السعي المتواصل نحو فهم وتوجيه الاتجاهات جزءاً لا يتجزأ من ديناميكية الحياة الاجتماعية.

1- مفهوم الاتجاه Attitude:

الاتجاه هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور وردة الفعل تجاه الناس، القضايا، المواقف، الأحداث، والمفاهيم، واتجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة. والمكونات الرئيسة للاتجاهات هي الأفكار، المعتقدات، المشاعر، أو الانفعالات، والنزعات إلى رد الفعل، ومن هنا فإن الاتجاه يتشكل عند ترابط هذه المكونات معاً، لتكون رد الفعل بصورة دائمة (لطي الخطيب، 2002، ص 523).

كما أشار النبهان في كتابه "القياس والتقويم" أن أول من أطلق مصطلح الاتجاهات واستخدمه هو الفيلسوف "هربرت سبنسر" سنة 1962، حيث قال: "أن وصولنا إلى الأحكام الصحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، أو نشارك فيه وتنشأ الاتجاهات عند الفرد من خلال التنشئة الاسرية، وتفاعل الفرد المباشر مع الآخرين سواء في المدرسة أو المجتمع، وعن طريق اتصاله بوسائل الثقافة المختلفة من حوله (بن كريمة بوحفص، 2015، ص 122).

1-1 تعريف الاتجاهات في سياق دراسة السلوك وصعوبات التعلم:

في سياق دراسة السلوك وصعوبات التعلم، تُشير الاتجاهات إلى أنماط التفكير أو الأطر المنهجية التي تُستخدم لفهم السلوكيات أو العمليات المعرفية والعمل على تصحيحها أو تحسينها، وتمثل هذه الاتجاهات استراتيجيات علمية، تربوية أو نفسية، تُعتمد في التعامل مع صعوبات التعلم لدى الأفراد، وتُعرف الاتجاهات عموماً بأنها منظومة

من المبادئ أو الآراء التي تُوجّه التفكير والسلوك إزاء موضوع معين، وتشكل الإطار الذي من خلاله تُفحص القضايا وتُعالج وتُفسّر.

أما عند الحديث عن الاتجاهات في دراسة صعوبات التعلم وعلوم السلوك، فإنها تشير إلى الأطر النظرية أو المقاربات التي يتم تبنيها لدراسة سلوكيات الأفراد الذين يواجهون صعوبات في التعلم، مع التركيز على فهم كيفية تأثير العوامل النفسية والعصبية والاجتماعية على قدرتهم في التعلم والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم. وانطلاقاً من أهمية مفهوم الاتجاهات، فقد تنوعت التعريفات المقدمة له حيث تناول العديد من العلماء هذا المفهوم من زوايا مختلفة كل وفقاً لمدرسته الفكرية ووجهة نظره العلمية:

- فقد أشار النبهان، نقلاً عن ثيرستون بأن الاتجاه "هو عاطفة الفرد نحو تأييد فكرة أو معارضتها، أو تفضيل قيمة ما أو عدم تفضيلها، أو بناء نظرة إيجابية أو سلبية نحو موضوع ما".
- أما تعريف ألبرت جوردن الذي ذاع أكثر من غيره والذي لا يزال يحوز القبول لدى غالبية المختصين فعرف الاتجاه "أنه حالة من الاستعداد العقلي أو التأهب العصبي النفسي من خلال خبرة الشخص".
- في تعريف آخر "الاتجاه استعداد وتهيؤ عقلي وعصبي، خفي، متعلم ومنظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه".
- وعرفة الجبالي، "بأنه ميل فردي نحو موضوع ما أو شيء ما بهدف تحقيق غرض ما وذلك من خلال المعارف والخبرات التي يكونها الفرد عن هذا الموضوع أو الشيء" (الجبالي، حسني، 2010، ص55).
- لقد أوضحت التعريفات الكثيرة للاتجاه وجهات نظر مختلفة ظاهرياً ولم يجمع العلماء على تعريف شامل له، إلا أن القاسم المشترك بينهما هو: أن الاتجاه يشمل على المكونات الإدراكية والمكونات المعرفية، والسلوكية وتتعلق بتوجيه سلوك الفرد نحو موضوع ما بالقبول أو الرفض.

1-2 التعريف الاجرائي:

هي استعداد معلمي صعوبات التعلم للاستجابة بطريقة سلبية أو إيجابية أو محايدة نحو استخدام الأجهزة اللوحية، ويقاس الاتجاه بمتوسط استجابات معلمي صعوبات التعلم في الجانب التطبيقي.

2- أهمية دراسة الاتجاهات:

تستنبط دراسة الاتجاهات أهميتها في معرفة وتفسير سلوك الإنسان الموجه من خلال الاتجاهات كما يمكن من خلال دراسة الاتجاهات التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الافراد أو الجماعات أو غيرها من المجموعات التي تجرى

عليها الدراسات وهذا ما أكدته مجموعة من الباحثين بقولهم "أن الاتجاهات من العوامل المؤثرة في مشاعر الافراد الوجدانية واستعداداتهم حيث تحرك الاتجاهات وتوجه سلوكهم على نحو يتوافق مع البيئة التي يعيشون فيها". ومن هذا المنطلق يرى التربويون أن الاتجاهات قد تؤثر على توجيه سلوك المعلم نحو المنهج الجديد ذلك لأن الاتجاه هو دافع من دوافع السلوك. فإذا كان اتجاه المعلم إيجابياً نحو المنهج الجديد فذلك يساعد المعلم على التكيف والتأقلم والتفاعل بشكل سريع ومثمر مع المنهج الجديد وهذا ما أكدته أحد الباحثين، حيث تطرق الى أن من المعروف أن الأفراد الذين يتبنون اتجاهات إيجابية أسرع على التكيف ومجتمعهم ويحققون تقدماً في علاقاتهم مع الآخرين، ويكونون أكثر إيجابية مع ما يواجهون من مواقف في قبول ما أوكل إليهم من مهمات. كذلك أن الإيجابية تزيد المخزون المعرفي لدى الأفراد من حيث أنها تتيح لهم الفرص في الاندماج في مواقف مختلفة، وهذه تتيح لهم الفرص في الاندماج في مواقف مختلفة (بن ملحم فهد، 2020، ص 231-244).

كما أن الاتجاهات تشكل جانباً معرفياً هاماً على الطالب وأدائه التربوي والفني بحيث يكون تعلم الاتجاهات والتعلم الانفعالي مطلباً للوصول الى تنمية الشخصية المتكاملة للطالب كما يرى التربويون أن تطور الاتجاهات الإيجابية لدى الطالب نحو المدرسة والنشاطات الصفية واللاصفية هو هدف هام تسعى التربية الى تحقيقه. حيث أكد قطامي، "أن الاتجاهات تشكل جانباً معرفياً هاماً لتكامل النمو والتعلم لدى المتعلم، حيث أن التعلم الانفعالي بالإضافة الى التعلم المعرفي يعطي فرصة للتعلم أن يصوغ خبراته ويطور سلوكه بحيث تلقى قبولاً ويجعلها أكثر مساهمة لمعايير الجماعة. ومن المعروف أن التركيز في السابق كان منصفاً على نتائج المعرفة، وبذلك كان هدف المدرسة حشو عقول التلاميذ بالمعارف والمعلومات مما يؤدي الى تأخر النمو الانفعالي لدى المتعلم، وتقديم الخبرات اللازمة التي تسمح للتلميذ أن يطور اتجاهات إيجابية وسلبية نحو ما يواجه تطور الجوانب الانفعالية ويساهم في تكامل خبراته وبذلك يكون تعلم الاتجاهات والتعلم الانفعالي مطلباً للوصول في تنمية الشخصية المتكاملة.

تعد دراسة الاتجاهات من المحاور الأساسية في العديد من ميادين الحياة، لما لها من دور حاسم في دعم الاتجاهات الإيجابية التي تُيسر تحقيق الأهداف، والحد من الاتجاهات السلبية التي تُعيق الأداء. وقد أشار أحد الباحثين إلى أن دراسة الاتجاهات تحتل موقعاً بارزاً في البحوث النفسية والتطبيقية، باعتبارها أداة لفهم السلوك الإنساني والتأثير فيه. ففي كثير من الحالات، يُعد العلاج النفسي نفسه محاولة لتعديل اتجاهات الفرد نحو ذاته أو الآخرين أو العالم المحيط به ويؤدي تراكم الاتجاهات في ذهن الفرد إلى تشكيل أنماط سلوكية متكررة، قد تقيد

حرية التصرف لكنها في المقابل تساهم في إرساء الاستقرار السلوكي وتيسير التفاعل الاجتماعي (الحسين عبد الكريم وحنان ال داوود ,2018,ص355).

3- خصائص الاتجاهات:

هناك عدة خصائص يمكننا ذكرها فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من خلال الخبرات الجديدة التي يتعرض لها الفرد وكذا الأنشطة والمواقف.
- تتكون الاتجاهات وترتبط بمثيرات ومواقف وقد ترتبط بأشياء وأفراد وجماعات وأماكن.
- تتكون الاتجاهات نتيجة تفاعل الفرد مع ما يواجهه من موضوعات بيئية، وهذا يظهر علاقة بين الافراد والمواضيع حتى يتشكل الاتجاه.
- تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب الموضوع أو المثير الذي ترتبط به وتوجه استجابات الفرد تبعا لطبيعة هذا المثير.
- الاتجاهات ليست فطرية.
- للاتجاه خصائص انفعالية حيث استجابات الفرد التي تعبر عن اتجاه، اما ان يتبعها سرور أو ارتياح أو يتبعها ضيق، ويتبع ذلك سلوك قبول ومشاعر محبة أو سلوك تجنب ومشاعر كراهية.
- معرفة الاتجاهات تساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد اتجاه الموضوعات والأشياء.
- الاتجاه النفسي قد يكون محددا بعناصر أو موضوعات أو يأخذ صفة التعميم.
- الاتجاه النفسي يعبر عن مشاعر ذاتية أكثر منها مشاعر موضوعية اتجاه ما يواجهه.
- بعض الاتجاهات تظهر في سلوكيات الفرد الشعورية والتي يعبر عنها بكلمات أو الفاظ خاضعة للضبط وبعضها الآخر تظهر في سلوكيات الأفراد اللاشعورية من مثل زلات اللسان وغير ذلك من السلوكيات التي لا تخضع للضبط.
- تتسم اتجاهات الافراد نحو الأشياء والموضوعات بصفة الثبات النسبي، وهي خاضعة للتعديل والتغيير تحت ظروف التعلم، وبعضها نمطي يقاوم التغيير كما تظهر في الاتجاهات النمطية.
- توصف الاتجاهات بانها قابلة للملاحظة والقياس والتقدير، ويمكن التنبؤ بها.
- تتكون الاتجاهات من بعدين رئيسيين، البعد المعرفي والبعد الانفعالي (ملاك معلا الحربي، ذيب بن ترحيب الجبرين المطيري ,2023, ص350)

4- مكونات الاتجاه وعوامله وأنواعه:

4-1- مكونات الاتجاه:

يتكون الاتجاه من ثلاث مكونات او جوانب أساسية هي:

4-1-1-المكون المعرفي الفكري:

يتضمن معتقدات الفرد نحو الأشياء، حيث لا يكون للفرد أي اتجاهات حيال أي موضوع الا إذا كانت لديه وقبل كل شيء معرفة عنه، كما أن نوع الاتجاه مرتبط ارتباطا وثيقا بالمدة الدراسية التي يتعلمها، فالاتجاهات تعتبر حصيلة ما اكتسبها الفرد من الخبرات والآراء والمعتقدات من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية، فالاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم والتعليم، وتتكون وتنمو وتتطور لدى المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة كالبين والمدرسة والمجتمع.

4-1-2-المكون الوجداني الانفعالي:

وهو شعور عام يؤثر في استجابة القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه ويشير الى ما يتعلق بالشيء أو الموضوع من نواح عاطفية وانفعالية، أو وجدانية تظهر في سلوك المتعلم، بمعنى كيف يشعر الفرد إذا تعامل مع هذا الموضوع هل يشعر بالسعادة أم لا؟ وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها الفرد مهمة، ويصبح هذا الشعور إيجابيا تجاه الموضوع إذا كان يؤدي بدوره الى تحقيق أهداف أخرى والعكس صحيح.

4-1-3-المكون السلوكي:

ويتضمن هذا المكون جميع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه فعندما يمتلك الفرد اتجاهها إيجابيا نحو شيء أو موضوع ما فإنه يسعى الى مساندة وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا امتلك الفرد اتجاهها سلبيا نحو موضوع أو شيء ما فإنه يظهر سلوكا معاديا لهذا الشيء أو الموضوع (التميمي ومحمد عبد العزيز سليمان, 2009, ص165).

4-2-عوامل تكوين الاتجاه:

الاتجاهات هي حصيلة تأثر الفرد بما حوله من المثيرات المتعددة وهي نتيجة اتصاله بالبيئة والثقافة التي يمارسها والتراث الحضاري للأجيال السابقة، وأيضا الوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه، لذا يمكن القول إن الاتجاهات مكتسبة وليست وراثية أو فطرة فما جود الفرد من تأثيرات وأيضا الفروق في الطبقة الاجتماعية لها الدور الكبير في تحديد سلوك الفرد وسط مجموعة من الاقران، لهذا الاتجاهات التي نحملها تتأثر بما حولنا من معايير ثقافية وتنشئة

اجتماعية، وهناك عدد من العوامل التي يشترط توافرها حتى يتكون الاتجاه النفسي، يمكن ايجازها فيما يلي: (التمييزي ومحمد عبد العزيز سليمان، 2009، ص166)

4-2-1- تكامل الخبرة: أي تشابه الخبرات الفردية حتى ينجو الانسان الى تعميم هذه الخبرات، كوحدة تصدر عنها احكام الفرد واستجاباته للمواقف المتشابهة.

4-2-2- تكرار الخبرة: لكي يتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة.

4-2-3- حدة الخبرة: فالانفعال الجاد يعمق الخبرة ويجعلها أبعد غورا في نفسية الفرد وأكثر ارتباطا بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى الخبرة.

4-2-4- تمايز الخبرة: أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الابعاد، واضحة في محتوى تصوره وادراكه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.

4-2-5- انتقال أثر الخبرة: تنتقل الخبرة عن طريق التصور، التخيل أو التفكير.

4-3- أنواع الاتجاهات:

4-3-1- الاتجاهات الجماعية والفردية:

تم تصنيف الاتجاهات الى اتجاهات جماعية واتجاهات فردية، الاتجاهات الجماعية هي الاتجاهات التي يتبناها مجموعة من الناس أو الافراد نحو تحقيق هدف معين بينما الاتجاهات الفردية هي الاتجاهات التي يتبناها فرد معين وتعتبر عن رأيه وتجاربه ومعتقداته نحو هذا الاتجاه.

4-3-2- الاتجاهات العلنية والسرية:

يُصنّف الاتجاه إلى نوعين رئيسيين: اتجاهات علنية واتجاهات سرية، وقد أوضح الجبالي (2003) أن الاتجاه العلني هو ذلك الذي يُعبّر عنه الفرد بصورة واضحة ومباشرة دون تحفظ، لكونه منسجماً مع معايير الجماعة ومعتقداتها، ما يتيح للفرد الإفصاح عنه دون شعور بالحرَج، في المقابل تُعدّ الاتجاهات السرية تلك التي يفضل الفرد الاحتفاظ بها لنفسه وممارستها في الخفاء، نظراً لعدم توافقها مع القيم أو المعايير الاجتماعية السائدة، مما يدفعه غالباً إلى إنكارها أو إخفائها خشية الرفض أو التقييم السلبي من الجماعة (الحارثي وبن عجير، 1992، ص89).

4-3-3- الاتجاهات العامة والنوعية:

صنفت الاتجاهات الى ما هو عام وما هو نوعي: فالاتجاهات العامة هي التي يتبناها الافراد بشكل عام دون الاهتمام بخصوصيتها نحو تحقيق هدف معين، وكذلك هناك اتجاهات نوعية وهي التي تخص نوع محدد من الاهداف بما يشبه الخيال.

4-3-4- الاتجاهات الموجبة والسالبة:

تم تقسيم الاتجاهات الى ما هو موجب ما هو سالب، فالاتجاهات الموجبة تُحفّز الفرد نحو الاقتراب من هدف معين، مثل مشاعر الحب أو الاحترام، في حين تدفع الاتجاهات السالبة الفرد للابتعاد عن هدف ما، كما هو الحال في مشاعر الرفض أو الكره.

4-3-5- الاتجاهات القوية والضعيفة:

تم تقسيم الاتجاهات من حيث القوة والضعف الى اتجاهات قوية واتجاهات ضعيفة، تُشير الاتجاهات القوية إلى درجة عالية من الالتزام والدافعية تجاه هدف معين، حيث يُظهر الفرد استعدادًا واضحًا للدفاع عن هذا الهدف واتخاذ قرارات حاسمة في سبيل تحقيقه، بغض النظر عن التحديات أو المعوقات التي قد تواجهه.

5- الإطار النظري للاتجاهات:

يحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي، وله أثر كبير على سلوك الفرد في حياته وعلى توجيه هذا السلوك، وتعد الاتجاهات أحد أهم الموضوعات التي تهتم المعلمين وأولياء الأمور والعاملين في مجال التربية وتعليم الأفراد، وعن طريق معرفة اتجاهات الفرد نحو موضوع معين يمكن التنبؤ بدرجة تحقيقه لهذا الموضوع، وعن طريق تحديد اتجاهات الأفراد تحديداً دقيقاً يمكن التعرف على أسباب فشلهم في تحقيق النجاح لأداء بعض الأعمال أو عدم توافقهم مع مجموعة أخرى من الأفراد، وتتكون اتجاهات من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فمن خلال الخبرة المباشرة والممارسة الفعلية للخبرة يتكون اتجاه الفرد نحو موضوع ما (سناء حسن عماشة، 2019، ص122).

6- النظريات المفسرة للاتجاه:

تُعد الاتجاهات مواقف عقلية تتجسد في استجابات معرفية أو وجدانية أو سلوكية تجاه أشياء أو أشخاص أو مواقف معينة، وفي علم النفس طُوّرت عدة نظريات لفهم كيفية تشكّل الاتجاهات وتأثيرها في السلوك البشري. من بين أبرز هذه النظريات:

6-1- النظرية السلوكية: (Behavioral Theory)

تركز بشكل كبير على كيفية تشكيل السلوكيات والاتجاهات بناءً على التجربة والتعزيزات. وفقاً لهذه النظرية، يتم تعلم الاتجاهات من خلال التفاعل مع البيئة وما يتبع ذلك من مكافآت أو عقوبات. هذه هي بعض المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية التي تفسر كيفية تشكّل الاتجاهات:

6-1-1- الشرطية الكلاسيكية: (Classical Conditioning)

طورها إيفان بافلوف، من النظريات الأساسية في تفسير تكوّن الاتجاهات وتركز هذه النظرية على كيفية ربط الفرد بين مثيرات معينة واستجابات سلوكية نتيجة لتجارب سابقة، في هذا السياق قد تتشكل الاتجاهات عندما يقترن موقف بتجربة عاطفية مثلاً: إذا ارتبطت رائحة معينة بتجربة سارة أو مؤلمة، فقد يطور الفرد اتجاهًا إيجابيًا أو سلبياً تجاه هذه الرائحة بناءً على طبيعة التجربة المرتبطة بها.

6-1-2- الشرطية الإجرائية: (Operant Conditioning)

تُعد نظرية الشرطية الإجرائية من أبرز النظريات السلوكية التي قدّمها العالم ب. ف. سكينر، والتي تفسر كيفية تشكّل السلوكيات والاتجاهات من خلال آليات التعزيز والعقاب، وفقاً لهذه النظرية يُصبح السلوك أكثر احتمالاً للتكرار إذا تم تعزيزه، بينما تقل احتمالية تكراره إذا قُوبل بالعقاب.

6-1-3- التعزيز الاجتماعي: (Social Reinforcement)

إلى جانب التعزيز المادي مثل المال أو الجوائز يُعد التعزيز الاجتماعي أحد العوامل الفاعلة في تشكيل الاتجاهات. إذ يتعلّم الأفراد الاتجاهات من خلال الملاحظة والتقليد، وكذلك من خلال المكافآت الاجتماعية، مثل القبول الاجتماعي أو التقدير من الأقران أو الرموز الاجتماعية (فياض سليم سعيد الشراري، 2014، ص23).

6-1-4- التعلم بالملاحظة: (Observational Learning)

يعبر عن فكرة أن الأفراد يتعلمون الاتجاهات من خلال مراقبة سلوك الآخرين (كالآباء، الأقران، أو الشخصيات العامة) وكيفية تعاطيهم مع المواقف هذا النوع من التعلم يعتمد على النمذجة والتقليد. باختصار، تنظر النظرية السلوكية إلى أن الاتجاهات لا تُولد بالفطرة بل هي منتج للتعلم من خلال التجربة والبيئة.

6-2- النظرية المعرفية: (Cognitive Theory)

تعتبر هذه النظرية أن الاتجاهات تتشكل بناءً على الأفكار والمعتقدات الداخلية للأفراد أن كيفية تفسير الفرد لمواقف معينة، وكيفية تكوينه لآراء معينة حول الأشخاص أو الأشياء يؤثر بشكل كبير على اتجاهاته في هذه النظرية، يمكن أن تؤدي المعلومات والمعرفة المكتسبة من البيئة والتجارب الشخصية إلى تغيير الاتجاهات.

6-2-1- التفسير المعرفي للأحداث:

تلعب العمليات المعرفية ولا سيما طريقة تفسير الفرد للأحداث والمواقف دوراً جوهرياً في تكوين الاتجاهات، فالفرد الذي يفسر المواقف بطريقة إيجابية يكون أكثر ميلاً لتبني اتجاهات إيجابية تجاه نفسه والآخرين والمواقف المحيطة به، أما في حال كانت التفسيرات سلبية أو مشوشة فإن ذلك غالباً ما يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية.

6-2-2-المعتقدات الشخصية:

المعتقدات الأساسية التي يحملها الشخص حول نفسه والعالم من حوله تؤثر بشكل كبير على تشكيل الاتجاهات. مثلاً، إذا كان شخص ما يعتقد أنه قادر على النجاح في معظم المواقف، فإنه سيطور اتجاهات إيجابية نحو التحديات، بينما إذا كان يعتقد أنه فاشل، فقد يتجنب هذه التحديات أو يتبنى اتجاهات سلبية.

6-2-3-المعرفة والتعلم:

المعلومات والمعرفة التي يكتسبها الفرد من تجاربه الشخصية أو من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة تؤثر على كيفية تشكيل الاتجاهات في هذه النظرية يُعتبر أن الخبرات المكتسبة تساهم بشكل كبير في تكوين إدراك الفرد. إذا تعرض الشخص لتجربة تعليمية أو اجتماعية جديدة أو اكتسب معرفة جديدة حول قضية معينة فإن ذلك قد يؤدي إلى تغيير في الاتجاهات.

6-2-4-التمثيلات الذهنية:

لدى الأفراد صور ذهنية أو تمثيلات لعدة مفاهيم في أذهانهم، مثل "النجاح"، "الحب"، أو "التحدي". كيف يتم تمثيل هذه المفاهيم في ذهن الفرد يؤثر على اتجاهاته نحوها. على سبيل المثال، إذا كان لدى شخص تصور معين عن مفهوم النجاح على أنه مرتبط بالتفوق الأكاديمي فقط، فقد يشكل ذلك اتجاهًا معينًا تجاه الأشخاص الذين يحققون هذا النجاح.

6-2-5-المقارنة الاجتماعية:

الأفراد يميلون إلى مقارنة أنفسهم بالآخرين كوسيلة لفهم موقفهم الاجتماعي. هذه المقارنات يمكن أن تؤثر على تكوين الاتجاهات إذا شعر شخص أنه في وضع متفوق مقارنة بالآخرين، فقد يكون لديه اتجاه إيجابي تجاه نفسه أما إذا شعر أنه في وضع أدنى فقد يطور اتجاهات سلبية نحو نفسه أو نحو الآخرين (عبد الرحمن بدوي، 1988، ص56).

6-3-نظرية التوازن المعرفي: (Cognitive Consistency Theory)

وفقاً لهذه النظرية، يسعى الأفراد إلى الحفاظ على التوازن بين معتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم إذا كان هناك تعارض بين هذه العناصر، مثل أن تكون لدى الشخص قناعة بأن التدخين ضار ولكنه يدخن فقد يشعر بالتناقض المعرفي ويعمل على تعديل أحد الجوانب لتقليل التوتر (جمال بن هلال، 2010، ص34).

6-3-1- التأثيرات الاجتماعية:

بالإضافة إلى التأثيرات الداخلية للفرد تلعب المؤثرات الاجتماعية دوراً في تشكيل الاتجاهات من خلال التفاعل مع الآخرين ومشاركتهم في نفس الآراء أو المعتقدات، يمكن أن تتغير اتجاهات الفرد حيث أن الأفراد قد يتبنون اتجاهات مشابهة لتلك التي يعبر عنها المجتمع أو المجموعة الاجتماعية التي ينتمون إليها.

6-4- النظرية الاجتماعية المعرفية: (Social Cognitive Theory)

هذه النظرية، التي طرحها ألبرت باندورا تركز على أن الأفراد يتعلمون الاتجاهات والسلوكيات من خلال الملاحظة والمحاكاة للأشخاص الآخرين (مثل القدوة أو النموذج). إضافة إلى ذلك، يعتبر التعزيز الاجتماعي والتفاعل مع المجتمع من العوامل التي تسهم في تشكيل الاتجاهات.

النظرية الاجتماعية المعرفية التي طورها ألبرت باندورا تعتبر من أهم النظريات التي تفسر كيفية تعلم الأفراد للسلوكيات والاتجاهات من خلال الملاحظة والمحاكاة للأشخاص الآخرين. هذه النظرية تدمج بين العوامل الاجتماعية والمعرفية في تفسير كيف يتشكل السلوك البشري والاتجاهات. سنتطرق إلى بعض الجوانب الرئيسية

لهذه النظرية: (P123,1962, Bertrand Russell) -

6-4-1- التعلم بالملاحظة: (Observational Learning)

وفقاً لباندورا، لا يتعلم الأفراد السلوكيات والاتجاهات فقط من خلال التجربة الشخصية، بل من خلال ملاحظة الآخرين في بيئتهم. الأفراد يتعلمون من خلال مراقبة الآخرين (مثل الأصدقاء، العائلة، المعلمين أو القدوات) وكيف يتصرفون في مواقف معينة.

6-4-2- النمذجة: (Modeling)

النمذجة هي عملية يقوم فيها الشخص بتقليد سلوكيات الأشخاص الذين يعتبرهم قدوة مثل الآباء، الأقران، المشاهير أو الشخصيات العامة. وفقاً لباندورا، هناك أنواع مختلفة من النماذج يمكن أن تؤثر على الأفراد:

- النماذج الإيجابية: التي يُحتذى بها مثل الشخصيات الناجحة التي يتبعها الفرد لتحقيق النجاح.
- النماذج السلبية: مثل الأشخاص الذين يظهرون سلوكيات غير مرغوبة أو ضارة، التي قد يقلدها الآخرون.

6-4-3- التعزيز الاجتماعي: (Social Reinforcement)

في هذه النظرية، يُعتبر التعزيز الاجتماعي عاملاً مهماً في تشكيل الاتجاهات يتعلم الأفراد السلوكيات من خلال التعزيزات الاجتماعية مثل الثناء، التقدير، والموافقة من الآخرين.

إذا تم تعزيز سلوك معين من قبل المجموعة الاجتماعية أو المجتمع، فمن المرجح أن يستمر الفرد في تبني هذا السلوك أو الاتجاه (Bertrand Russell ;1962 ;P124).

6-4-4- الفعالية الذاتية: (Self-Efficacy)

أحد المفاهيم الأساسية في النظرية الاجتماعية المعرفية هو الفعالية الذاتية، وهي اعتقاد الشخص بقدرته على تحقيق أهدافه أو إتمام المهام بنجاح. الفعالية الذاتية تؤثر على كيفية تفاعل الفرد مع المواقف، حيث أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم قادرون على النجاح في مهمة معينة يكونون أكثر عرضة لتبني الاتجاهات والسلوكيات التي تساهم في الوصول إلى هذا الهدف.

6-4-5- التفاعل بين العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية: (Reciprocal Determinism)

النظرية الاجتماعية المعرفية تعتمد على فكرة التفاعل المتبادل بين ثلاث عناصر:

- العوامل الشخصية، مثل المعتقدات والآراء.

- العوامل السلوكية، مثل الأفعال والأنشطة.

- العوامل البيئية، مثل البيئة الاجتماعية والثقافية

هذه العوامل تتفاعل بشكل مستمر وتؤثر في بعضها البعض على سبيل المثال، يمكن أن تؤثر التجارب الاجتماعية على المعتقدات الشخصية، وهذه المعتقدات يمكن أن تدفع الشخص إلى اتخاذ سلوكيات معينة التي تؤثر بدورها في البيئة التي يعيش فيها.

6-4-6- التعزيز السلبي والمكافآت:

يُعزز السلوك أيضاً من خلال التعزيز السلبي، حيث يسعى الأفراد لتجنب المواقف غير المريحة أو المؤلمة. مثلاً، إذا كان شخص ما يتجنب موقفاً اجتماعياً مؤلماً، فإنه يمكن أن يتعلم تجنب هذا النوع من المواقف في المستقبل.

المكافآت الاجتماعية مثل المدح أو القبول تُعزز من سلوكيات معينة قد يؤدي إلى تقوية الاتجاهات الإيجابية (René Descartes ;1980 ;P45)

6-4-7- التأثيرات الثقافية والاجتماعية:

النظرية الاجتماعية المعرفية تأخذ في الاعتبار التأثيرات الثقافية والاجتماعية في تشكيل الاتجاهات. فالمجتمعات المختلفة تقدم نماذج سلوكية وأدوار اجتماعية متنوعة تؤثر على كيفية تكوين الأفراد لآرائهم واتجاهاتهم. خلاصة

القول أن النظرية الاجتماعية المعرفية التي طرحها باندورا تبرز أهمية الملاحظة والنمذجة في تعلم السلوكيات والاتجاهات، وتُركز على تأثير التعزيز الاجتماعي والتفاعل مع البيئة الاجتماعية في تشكيل هذه الاتجاهات. الأفراد يتعلمون ليس فقط من خلال تجربتهم الشخصية، ولكن أيضاً من خلال مشاهدة الآخرين وتفاعلهم مع المواقف.

5-6- النظرية النفسية التحليلية: (Psychoanalytic Theory)

اقترح سيغموند فرويد أن الاتجاهات يمكن أن تكون متجذرة في اللاوعي، أي أن الاتجاهات قد تكون نتيجة لتجارب غير واعية في مرحلة الطفولة أو لآليات الدفاع النفسي في هذا السياق، تكون الاتجاهات غالباً ناتجة عن الصراعات الداخلية بين الغرائز والدوافع المختلفة.

النظرية النفسية التحليلية التي وضعها سيغموند فرويد تعتبر من أعمق النظريات التي تفسر السلوك البشري، بما في ذلك تكوين الاتجاهات وفقاً لهذه النظرية، يتم تشكيل الاتجاهات من خلال اللاوعي والصراعات النفسية الداخلية التي قد تكون ناتجة عن تجارب الطفولة أو آليات الدفاع النفسي.

سننظر إلى بعض المفاهيم الرئيسية لهذه النظرية فيما يتعلق بتشكيل الاتجاهات:

5-6-1- اللاوعي: (The Unconscious)

في إطار النظرية النفسية التحليلية، يعتقد فرويد أن كثيراً من الاتجاهات والسلوكيات التي يطورها الأفراد في مرحلة البلوغ تكون متجذرة في اللاوعي بمعنى أن العديد من العوامل التي تؤثر في الشخص ليست ظاهرة له أو حتى مدركاً لها.

التجارب غير الواعية في مرحلة الطفولة (مثل العلاقات مع الوالدين، أو التجارب المؤلمة) قد تترك انطباعات عميقة في العقل الباطن تؤثر على الاتجاهات في المستقبل.

5-6-2- الصراعات النفسية الداخلية: (Psychic Conflicts)

فرويد اقترح أن الإنسان يواجه صراعات نفسية داخلية بين عدة مكونات من العقل: **الهو (Id)** ، **الأنا (Ego)** ، و**الأنا العليا (Superego)**.

-**الهو (Id)**: يمثل الغرائز والدوافع الأساسية، مثل الرغبات الجنسية والعنصرية.

-**الأنا (Ego)**: هو الجزء الذي يوازن بين رغبات **الهو** ومتطلبات **الأنا العليا**. يعمل على اتخاذ قرارات منطقية بناءً على الواقع.

-**الأنا العليا (Superego)**: هو الجزء الذي يحتوي على القيم الأخلاقية والمعتقدات التي تم تعلمها من المجتمع والوالدين.

عندما يتصارع الهو مع الأنا العليا (مثل الرغبة في التصرف بطريقة عدوانية بينما يفرض الأنا العليا القيم الأخلاقية)، قد تنشأ اتجاهات نفسية معينة كرد فعل لهذا الصراع.

6-5-3 آليات الدفاع النفسي: (Defense Mechanisms)

تعتبر آليات الدفاع النفسي من المفاهيم الأساسية في نظرية فرويد، اليات الدفاع هي استراتيجيات لجوء يستخدمها الأفراد لحماية أنفسهم من الشعور بالقلق أو الصراع الداخلي. هذه الآليات يمكن أن تؤدي إلى تشكيل الاتجاهات غير الواعية.

6-5-4 الطفولة والصدمات المبكرة: (Childhood and Early Trauma)

وفقاً لفرويد، فإن الخبرات المبكرة في الطفولة تلعب دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات سواء كانت هذه الخبرات سلبية أو إيجابية، فإنها تترك انطباعات دائمة في العقل اللاواعي.

6-5-5 الرمزية والطفولة: (Symbolism and Childhood)

بعض الاتجاهات قد تكون رمزية لخبرات قديمة أو صراعات غير محلولة في مرحلة الطفولة على سبيل المثال، قد يكون لدى شخص اتجاه سلبي تجاه الكلاب إذا كانت الكلاب في طفولته قد تسببت له في تجربة مؤلمة.

6-5-6 التحليل النفسي والتأثير على الاتجاهات:

في العلاج النفسي لفرويد، يتم استخدام التحليل النفسي لمساعدة الأفراد في اكتشاف الصراعات اللاواعية التي تؤثر على حياتهم من خلال التحليل، يمكن أن يكتشف الفرد كيف أن تجاربه الطفولية أو آليات الدفاع اللاواعي تؤثر على اتجاهاته الحالية.

6-5-7 التركيز على الغرائز والطاقة الجنسية: (Libido)

وفقاً لفرويد، يعتبر الليبيدو (الطاقة الجنسية) عاملاً رئيسياً في تشكيل السلوكيات والاتجاهات الكثير من الاتجاهات قد تكون متجذرة في محاولات التوازن بين الغرائز الجنسية والقيم الأخلاقية للمجتمع.

الخلاصة القول ان النظرية النفسية التحليلية تفترض أن الاتجاهات تتشكل بشكل كبير من خلال الصراعات الداخلية بين الغرائز والدوافع العقلية، والتي غالباً ما تكون لا واعية. التجارب المبكرة في الحياة، آليات الدفاع النفسي، وكذلك الصراعات بين الأنا والهو والانا العليا يمكن أن تساهم في تشكيل اتجاهات غير واعية (سيغموند فرويد، 1900، ص45).

6-6 نظرية التوازن المعرفي: (Cognitive Dissonance Theory)

اقترح ليون فيستنغر أن الأشخاص يسعون إلى التوازن بين معتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم إذا كانت هناك تناقضات بين هذه العناصر، يشعر الشخص بالضيق ويسعى لتقليص هذا التناقض من خلال تغيير أحد المكونات، مثل تغيير الاتجاه أو إعادة تقييم المعتقدات.

6-6-1- التناقض المعرفي: (Cognitive Dissonance)

التناقض المعرفي هو حالة من الضيق النفسي يشعر بها الشخص عندما يتعرض لتناقض بين معتقداته أو اتجاهاته وسلوكياته يكون هذا التناقض مزعجاً، ويخلق شعوراً بعدم الراحة لأن الشخص لا يريد أن تكون هناك فجوة بين أفكاره وسلوكه.

6-6-2- السعي نحو التوازن: (Motivation for Consistency)

يسعى الأفراد إلى التوازن المعرفي بين معتقداتهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم إذا كان هناك تناقض بين هذه العناصر فإن الشخص سيشعر بالتناقض المعرفي وسيحاول تقليص هذا التوتر. مثلاً: عندما يشعر الشخص بالتناقض بين سلوكه ومعتقداته، مثلما يحدث عند وجود تعارض بين اتجاهاته الأخلاقية وسلوكه الفعلي، فإنه يسعى إلى إزالة هذا التناقض ليعود إلى حالة من الراحة النفسية.

6-6-3- طرق تقليص التناقض المعرفي:

عندما يواجه الشخص تناقضاً معرفياً، لديه عدة خيارات للتقليل من هذا التوتر أو التناقض:

- تغيير السلوك:

قد يقرر الشخص تغيير سلوكه ليوافق معتقداته واتجاهاته. في المثال السابق، إذا كان الشخص يدخن رغم أنه يعرف أضرار التدخين، قد يقرر التوقف عن التدخين لتقليص التناقض المعرفي بين معتقداته وسلوكه.

- تغيير المعتقدات أو المواقف:

قد يغير الشخص معتقداته أو اتجاهاته بحيث يتوافق مع سلوكه على سبيل المثال، قد يبرر الشخص تدخينه عن طريق قول إن "التدخين ليس ضاراً كما يعتقد الناس" أو "كل شخص في عائلتي يدخن ولم يحدث لهم شيء".

- إضافة مكونات جديدة :

يمكن للشخص إضافة معتقدات جديدة أو تفسيرات لتبرير السلوك. في المثال السابق، قد يقنع الشخص نفسه بأن "التدخين يساعد على تقليل التوتر" وبالتالي يبرر استمراره في هذه العادة.

- التقليل من أهمية التناقض :

يمكن أن يقلل الشخص من أهمية التناقض بين سلوكه ومعتقداته على سبيل المثال، قد يعتقد الشخص أن التدخين قد يكون ضاراً ولكن ليس إلى درجة كافية للقلق بشأنه.

6-6-4- تأثيرات التنافر المعرفي على التغيير السلوكي:

التنافر المعرفي يمكن أن يكون دافعاً قوياً لتغيير السلوك. الشخص الذي يختبر هذه الحالة من التوتر الداخلي قد يتخذ إجراءات لتقليل هذا التوتر بشكل فعال. من خلال هذه النظرية، يمكن تفسير العديد من التغييرات في السلوك: مثل التغيير في اتجاهات الأشخاص تجاه قضايا معينة، مثل التغييرات في الرأي حول قضايا بيئية أو حقوق الإنسان، عندما يصبح الشخص مدركاً للتناقض بين سلوكياته وآرائه.

6-6-5- التنافر المعرفي والقرارات:

في كثير من الأحيان، التنافر المعرفي يحدث بعد اتخاذ القرارات، خاصة إذا كانت الخيارات التي تم اتخاذها غير متوافقة مع القيم أو المعتقدات السابقة في هذا السياق، قد يستخدم الشخص آليات دفاع لتقليل التوتر الناتج عن اتخاذ القرار، مثل التبرير الذاتي أو إعادة تقييم الخيارات على سبيل المثال، بعد شراء منتج باهظ الثمن، قد يشعر الشخص بتنافر معرفي بسبب التكلفة. لتقليل التنافر، قد يبرر الشخص شراؤه بالقول: "هذا المنتج سيستمر لفترة أطول ويستحق المال الذي دفعته."

6-6-6- التنافر المعرفي والتأثير الاجتماعي:

من الممكن أن الضغط الاجتماعي يزيد من التنافر المعرفي على سبيل المثال، إذا كان فرد يعتقد أن "التصرف بشكل نزيه هو الأفضل"، ولكنه يتعرض لضغوط من أصدقائه ليعتقد، قد يشعر بتنافر معرفي شديد بين معتقداته وسلوكه. في هذه الحالة، قد يتأثر الشخص بالمجموعة ويغير معتقداته أو يبرر سلوكه لتقليل التنافر.

7- المفاهيم المتصلة بالاتجاهات:

في علم الاجتماع، الاتجاهات (أو المواقف) هي مفاهيم تعبر عن الاتجاهات أو المواقف التي يتبناها الأفراد أو الجماعات تجاه قضايا أو موضوعات معينة وتعتبر الاتجاهات جزءاً أساسياً في فهم كيفية تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض ومع مجتمعهم. وتشمل المفاهيم المتصلة بالاتجاهات في علم الاجتماع عدة نقاط أساسية، مثل:

7-1- الاتجاهات الاجتماعية: (Social Attitudes)

هي مواقف وتقييمات الأفراد أو الجماعات تجاه مجموعة من القضايا أو الظواهر الاجتماعية. وهذه الاتجاهات لا تقتصر فقط على الآراء أو المشاعر البسيطة، بل تشمل مواقف معقدة تكون محكومة بتجارب فردية، ثقافية،

تاريخية، وسياقية. يمكن أن تتضمن هذه الاتجاهات تقييمات إيجابية أو سلبية تجاه قضايا معينة تؤثر على الأفراد والمجتمع ككل (محمود فهمي، 2008، ص 56).

7-2- التحولات الاجتماعية: (Social Change)

تشير إلى التغيرات الكبيرة والطويلة الأمد التي تحدث في المجتمع على مختلف الأصعدة، سواء كانت في القيم أو الأعراف أو الهياكل الاجتماعية. تتضمن هذه التغيرات تأثيرات تتراوح بين التغيرات الثقافية، الاقتصادية، السياسية، والعلمية التي تحدث في المجتمع هذه التحولات يمكن أن تكون مدفوعة بالعديد من العوامل، مثل التقدم التكنولوجي، التغيرات في الوعي الاجتماعي، التأثيرات السياسية، أو التفاعلات الثقافية بين الشعوب.

7-3- التمثيلات الاجتماعية: (Social Representations) :

هي المفاهيم أو الصور الذهنية التي تخلقها الجماعات عن موضوعات أو مفاهيم معينة مثل العرق، والجنس، والفقر، وغيرها من المواضيع الاجتماعية التي تؤثر على كيفية رؤية الأفراد والمجموعات للعالم المحيط بهم. تعتبر التمثيلات الاجتماعية أحد المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي لأنها تساهم في تشكيل تصورات الناس عن الآخرين وعن القضايا الاجتماعية، وبالتالي تؤثر على سلوكهم واتجاهاتهم.

8_ قياس الاتجاهات:

من غير الممكن التعرف على الاتجاهات بطريقة مباشرة، فإذا أراد شخص ما معرفة اتجاه فرد معين فعليه إيجاد طريقة أخرى لتحديد هذا الاتجاه، وقد تم تطوير أدوات مختلفة لقياس الاتجاهات.

وهناك طريقتان لقياس الاتجاهات هما:

- الطريقة المباشرة في القياس: وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يتم توجيهها للشخص المراد قياس اتجاهاته؛

- الطريقة غير المباشرة: حيث يتم استنتاج الاتجاهات من أدلة أخرى غير الأسئلة المباشرة، فالمقياس غير المباشر للاتجاه صمم لكشف بعض الاتجاهات التي لا يكون الشخص على وعي بها وهي ما تسمى بالاتجاهات الضمنية (سامية حسن، 2010، ص 129).

وفيما يلي سنتطرق لهذه الأساليب بتفاصيل أكثر:

8-1 الطرق المباشرة لقياس الاتجاهات:

- إيجاد النسبة المئوية للإجابات المؤيدة أو المعارضة: هذا الإحصاء للاتجاهات المؤيدة والمعارضة يشبه الدراسات الأولى التي عملت على الراي العام.

- استخدام سلالم الاتجاهات: وهناك نوعان رئيسيان من السلالم هما:
 - ✓ السلالم القبليّة: هي كسلم المسافة الاجتماعيّة لـ 'ليوجادروس'، ويعرف عنها انها سابقة على التجربة لان الباحث يحدد مقدما ترتيب العبارات المختلفة المتعلقة بالقبول او الرفض، ولهذا النوع من السلالم عيب هو ان ترتيب العبارات بحسب درجة التغلب يختلف باختلاف الافراد. فمن الممكن ان لا يتفق الترتيب الذي يقترحه المختبرون، ولإصلاح هذا العيب أنشأ "ثرستون" السلالم المسماة بالسلالم النفسية الفيزيائية.
 - ✓ السلالم النفس فيزيائية: تعتمد بصفة عامة على الطرق المستخدمة في الأبحاث النفس فيزيائية على مرحلتين:
 - المرحلة الأولى: هي وضع الاختبار على أساس تجريبي، وذلك بأجراء بحث على عينة محدودة، كما نحدد بالضبط دلالة الاتجاهات المتضمنة في أسئلة السلم عند الأشخاص الذين نسألهم.
 - المرحلة الثانية: هي تطبيق السلم بعد ضبطه على مجموعة الأشخاص المقترح اختيارهم
- 8-2 الطرق غير المباشرة للقياس:
- المقابلة الاكلينيكية؛
 - دراسة تواريخ الحياة: ان دراسة تواريخ الحياة دراسة مقارنة يوضح بعض الاتجاهات.
 - استخدام التكتيكات الاسقاطية: وهي تمثل نوعا من الادراك الداخلي للموضوع فقد قدم بروشانسكي لطلاب أمريكيين صورا مستخرجة من الصحف بها مشاهد تتضمن صراعات اجتماعية كالبطالة والاضراب بحيث يكون مدلول الموقف ملتبسا وكان قد قاس مقدما اتجاهاتهم الاجتماعيّة فظهر ان اوصاف الطلاب للصور الواحدة مختلفة اشد اختلاف.
 - الطريقة القائمة على دراسة سلوك الشخص في المواقف الواقعية: وغرض من هذه الطريقة استبعاد الأخطاء التي قد تنشأ من عدم الصراحة عند الأشخاص في اجاباتهم الشفوية. وهناك العديد من البحوث والدراسات النفسية تشير الى وجود أنواع وطرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية (سامي يوسف، 2010، ص 122).

خلاصة:

لا يمكن اعتبار الاتجاه مفهوماً جامداً ثابتاً بشكل مطلق، كما لا يمكن وصفه بأنه متغير على نحو مستمر من لحظة إلى أخرى، بل هو يتميز بالثبات النسبي ويعني هذا الثبات النسبي أن الاتجاه قابل للتعديل أو التغيير في ظل ظروف معينة، وهو ما يُعد جانباً حيويًا في ميادين علم النفس وعلم الاجتماع، وقد أشار إلى ذلك "محمد السيد صديق" مؤكداً أن الاتجاه يُعد مفهوماً ثابتاً نسبياً، يُعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين، سواء بالإيجاب أو الرفض كنتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، والسلوكية وتشكل هذه العوامل في مجموعها خبرات الفرد ومعتقداته وأنماط سلوكه تجاه الأشياء والأشخاص في البيئة المحيطة به.

الفصل الثالث:

التدريس الفارقي

تمهيد

- 1- مفهوم التدريس الفارقي
- 2- أسس التدريس الفارقي
- 3- الفرق بين التدريس الفارقي والتعليم العادي
- 4- أهمية التدريس الفارقي في تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم
- 5- مبادئ وأهداف التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم
- 6- استراتيجيات التدريس الفارقي وأدواته
- 7- التحديات التي تواجه التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد:

يجسد التدريس الفارقي استجابة تعليمية متكيفة لاحتياجات الطلاب المتنوعة بصفة عامة، وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة ، حيث يتم تجاوز النموذج التقليدي لمعاملة الجميع كمجموعة واحدة، مراعيًا الفروق الفردية في القدرات و الاهتمامات و الأساليب التعليمية ، وتتبلور الفكرة الأساسية للتدريس الفارقي في فهم النمط التعليمي لكل تلميذ، وملائمة محتوى الدروس وأساليب التدريس وفقًا لذلك ويعد هذا النمط ضروريًا في سياق التعلم الحديث، حيث تتزايد التحديات المرتبطة بكثافة الفصول الدراسية وتنوع الخلفيات الثقافية والمعرفية للطلاب.

1- مفهوم التدريس الفارقي:

يندرج التدريس الفارقي كنهج تربوي يهدف الى تلبية احتياجات جميع المتعلمين من خلال تكييف المحتوى التعليمي واستراتيجيات التعليم بناء على اختلاف الطلاب في القدرات، الاهتمامات والأساليب التعليمية. يركز هذا الأسلوب على احترام الفروق الفردية بين الطلاب، مما يعزز من فرص التعلم والابداع لديهم، يعتبر مفهوم التدريس الفارقي نتاجا للبحوث والدراسات التي أكدت على أهمية التنوع في الفصول الدراسية، حيث يمكن ان يؤدي التوجه التقليدي الموحد إلى إهمال بعض حاجات الطلاب أو دفعهم الى الفشل. ومن خلال استخدام الأدوات والتقنيات المناسبة يمكن للمعلم استكشاف وضم الخبرات المعرفية المختلفة التي يمتلكها كل طالب، مما يساهم في انشاء بيئة تعليمية أكثر شمولية وتفاعلا. يتطلب التدريس الفارقي من المعلمين التفكير بطرق مبتكرة لتوزيع المحتوى، واستخدام استراتيجيات متعددة تتيح للطلاب الانخراط بناء على قدراتهم ومهاراتهم الخاصة، بالإضافة الى ذلك يسعى المعلمون إلى خلق تجارب تعلم ثرية ومتميزة (سعيد صديق عبد العظيم, 2018, ص47).

مما يوفر للطلاب الفرصة لاكتساب المعرفة بطريقة تناسبهم، مما يسهل عليهم تحقيق التعلم العميق وإغلاق الفجوات المعرفية في عصر المعلومات والتكنولوجيا أصبح من الممكن بشكل متزايد ان تكون طرق التدريس أكثر تفاعلا وتنوعا قادرة على جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم على التعلم بشكل فعال. وفيما يلي مجموعة من التعاريف من باحثين مختصين:

(أ) - تعريف توملنسون (Tomlinson, 2001):

يعرّف التدريس الفارقي بأنه "استراتيجية تعليمية تستجيب لاختلاف حاجات المتعلمين وقدراتهم واهتماماتهم، من خلال تعديل المحتوى، والعمليات، والمنتجات، وبيئة التعلم لتحقيق التعلم الأمثل لكل طالب (Tomlinson, 2001) C. A. ص5

(ب) - تعريف هيوز:

يُعرّف التدريس الفارقي بأنه "ممارسة تربوية مرنة تقوم على تكييف طرق التدريس والتقييم لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين في الصف الواحد، مع الحفاظ على أهداف تعليمية واضحة (Heacox, D. (2002) ص12)

(ج) - عبد الحميد حسن:

يعرفه بأنه "أسلوب تدريسي يقوم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال تقديم محتوى تعليمي متنوع، واستخدام أساليب تقييم مرنة، وتوفير بيئة صفية داعمة للتعلم (حسن عبد الحميد, 2010, ص147).

كتعريف عام وشامل التدريس الفارقي هو أسلوب تعليمي يهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب المختلفة من خلال تقديم محتوى تعليمي يتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم واهتماماتهم. يعتمد هذا الأسلوب على فهم الفروق الفردية بين الطلاب، مثل أساليب التعلم، والقدرات العقلية، والخلفيات الثقافية والاجتماعية.

(2-) أسس التدريس الفارقي:

تعتبر أسس التدريس الفارقي ركنا أساسيا لضمان فاعلية التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ومن بين هذه الأسس نجد:

الأسس النفسية والتي تتمحور حول الفهم العميق للاحتياجات النفسية للطلاب، اذ يجب أن يكون المعلمون قادرين على التعرف على الأنماط التعليمية المختلفة والاهتمام بالعوامل النفسية مثل التحفيز والثقة بالنفس، كما أن تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب يساهم في خلق بيئة تعليمية موجبة.

الأسس الاجتماعية التي تعكس أهمية السياق الاجتماعي الذي يتواجد فيه الطلاب، حيث يتأثر التعلم بالعلاقات الاجتماعية ودعم الاقران.

2-1- الأسس النفسية:

تستند الأسس النفسية للتدريس الفارقي الى فهم الديناميكيات النفسية التي تؤثر على تعلم الطلاب وتطورهم، تمثل الفروقات الفردية في القدرات العقلية والميول والاهتمام اسسا رئيسية ينبغي على المعلمين مراعاتها عند تطوير استراتيجيات التعليم. على سبيل المثال، يعد النموذج المعرفي من النظريات النفسية التي تبرز كيفية معالجة الافراد للمعلومات، مما يوضح ان استجابات الطلاب قد تختلف بناء على كيفية بناء المعرفة السابقة لديهم وكيفية تحليلهم للمعلومات الجديدة.

2-2- الأسس الاجتماعية:

تعتبر الأسس الاجتماعية للتدريس الفارقي من العناصر الحاسمة التي تساهم في نجاح عملية التعلم، كما تستند هذه الأسس على فهم عميق للسياقات الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الطلاب، حيث يمكن أن تؤثر هذه السياقات بشكل كبير على أساليب التعلم وأنماط المشاركة والسلوكيات الدراسية، حيث يتمتع كل طالب بخلفية اجتماعية وثقافية فريدة تؤثر في طريقة استقباله للمعلومات ومعالجتها، مما يستدعي ضرورة تعديل استراتيجيات التعلم لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب بشكل فردي. يعتبر تعزيز القيم الاجتماعية مثل التعاون والمشاركة واحترام التنوع جزءا أساسيا من التعليم الفارقي، اذ يعزز من مفهوم التعلم في مجتمع متنوع. من خلال تطبيق استراتيجيات تعكس هذه الأسس، يتمكن المعلمون من خلق بيئة تعليمية متكاملة تعزز من فرص التعلم وتقلل من الفجوات التعليمية التي قد

تنشأ بسبب الاختلافات الاجتماعية. كما يساهم تدشين أنشطة تعليمية تعكس تنوع مسببات النجاح الدراسي في تعزيز اندماج الطلاب وتفاعلهم بالمجمل، فإن فهم الأسس الاجتماعية يقود الى توفير بيئة تعليمية شاملة تسمح بتطوير مهارات الحياة الأساسية لدى الطلاب. مما يسهل عليهم التكيف مع مختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المستقبل (سارة وريان، 2020، ص9).

2-3- الأسس التربوية:

تتأسس التربية الفارقية على مجموعة من المبادئ التربوية التي تهدف الى تحقيق تعلم فعال وشامل لجميع الطلاب. اول هذه الأسس هو مبدأ التعلم الشخصي، حيث يعتبر كل طالب كيان فردياً يتطلب استراتيجيات تعليمية تتناسب مع إمكانياته واحتياجاته الخاصة. تتطلب التربية الفارقية من المعلم ان يكيف أساليبه ومواده التعليمية بحسب اهتمامات وتوجهات الطلاب، مما يعزز من دافعيتهم للتعلم ويزيد من قدرتهم على الاستجابة. الثاني هو مبدأ التفاعل الاجتماعي، حيث يشجع على التواصل بين الطلاب. مما يعزز من بيئة تعليمية إيجابية تعتمد على التعاون والتفاعل. بالإضافة الى ذلك يتم التركيز على مبدأ التقويم المستمر والذي يسهم في تتبع تقدم كل طالب وتحديد نقاط القوة والضعف، مما يساعد على تقديم الدعم المناسب عند الحاجة. تعتبر الشمولية في التعليم إحدى الأسس الأخرى التي تركز على تضمين جميع الطلاب. بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة، في بيئة تعليمية واحدة، مما يعزز من القيم الإنسانية والاحترام المتبادل بينهم. التعاون بين الاسرة والمدرسة يعد من الأسس التربوية المهمة أيضاً، حيث يشجع على التواصل المستمر بين الاهل والمعلمين لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة. من خلال هذه الأسس تدعى التربية الفارقية الى تجاوز الطرق التقليدية في التعليم وتحقيق نجاحات ملموسة في مختلف بيئات التعلم (منى الحديدي، 2021، ص100).

3- الفرق بين التدريس الفارقي والتعليم التقليدي:

هناك اختلاف بين التعليم التقليدي والتدريس الفارقي في عدة جوانب أساسية، حيث يركز التعليم التقليدي على أسلوب "مقاس واحد يناسب الجميع"، بينما ينطلق التعليم الفارقي من مبدأ التكيف مع الفروق الفردية للمتعلمين. ففي التعليم التقليدي، يتلقى جميع التلاميذ نفس المحتوى بنفس الطريقة ونفس التوقيت، مع اعتماد أسلوب الإلقاء والمحاضرة كاستراتيجية رئيسية؛ بينما التدريس الفارقي يستخدم طرقات متعددة لتقديم المحتوى وأنشطة متنوعة تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة.

من حيث التقويم، يعتمد التدريس التقليدي على اختبارات موحدة لجميع التلاميذ، في حين يستخدم التدريس الفارقي أساليب تقويم متنوعة تشمل التقويم التكويني والختامي، مع مراعاة الفروق الفردية. كما يختلفان في دور المعلم،

ففي التدريس التقليدي يكون المعلم مصدراً وحيداً للمعرفة، بينما في التعليم الفارقي يصبح موجهاً ومرشداً ومنسقاً للعملية التعليمية.

أما من حيث بيئة التعلم، فإن الفصل التقليدي يتميز بترتيب مقاعد ثابت، بينما يشجع الفصل الفارقي على تنظيم مرن للمكان يتناسب مع الأنشطة المختلفة كما يختلفان في التعامل مع الأخطاء، حيث يعتبرها التعليم التقليدي مؤشراً للفشل، بينما يراها التدريس الفارقي فرصاً للتعلم (سعد صديق عبد العظيم، 2018، ص72).

ويوضح الجدول التالي اهم الفروقات بين التعليم التقليدي والتدريس الفارقي:

الجدول رقم (1): جدول مقارنة بين التدريس الفارقي والتعليم التقليدي

المعيار	التعليم التقليدي	التعليم الفارقي
المبدأ الأساسي	"مقاس واحد يناسب الجميع"	يراعي الفروق الفردية (الذكاء، الأنماط التعليمية، القدرات)
استراتيجيات التدريس	- إلقاء وحفظ - توجيه موحد للجميع	- أنشطة متعددة المستويات - تعلم تعاوني - تعلم قائم على المشاريع
دور المعلم	مصدر وحيد للمعرفة	ميسر ومرشد ومنظم للبيئة التعليمية
التقويم	- اختبارات موحدة - معايير ثابتة	- متنوع (تكويني ختامي) - يعتمد على معايير مرنة
بيئة التعلم	- ترتيب تقليدي ثابت - تركيز على السبورة	- ترتيب مرن للمقاعد - زوايا تعلم متنوعة
المنهج	- ثابت ومحدد مسبقاً - يركز على المحتوى	- مرن وقابل للتكيف - يركز على احتياجات المتعلم
إدارة الوقت	- زمن محدد مسبقاً - جدول زمني ثابت	- زمن تعلم مرن - يتكيف مع سرعات التعلم المختلفة
التعامل مع الأخطاء	- مؤشر للفشل - عقوبات أحياناً	- فرص للتعلم - تقويم تكويني

الأهداف	- تحقيق نتائج جماعية - التركيز على المعدلات	- تنمية المهارات الفردية - تحقيق التميز الشخصي
---------	--	---

(TOMLINSON ,2001 ;P62)

4- أهمية التدريس الفارقي في تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر التدريس الفارقي أداة فعالة لتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة، بحيث يتميز بقدرته على تحسين منهج التعليم من خلال تخصيص أساليب وتقنيات تعليمية تتماشى مع مستويات التحصيل المختلفة. تدرك هذه الطريقة الفروق الفردية بين التلاميذ، سواء من حيث القدرات العقلية أو الأساليب التعليمية المفصلة، مما يساهم في تعزيز دافع التلاميذ وحماسهم للتعلم.

تعتمد أهمية التدريس الفارقي على مجموعة من النقاط هي:

- التركيز على تجربة التعلم الشخصية، حيث يمكن للمتعلمين استخدام استراتيجيات متنوعة مثل المشاريع الجماعية والأنشطة العملية لتناسب اهتمامات التلاميذ المختلفة.

- يعزز منهج التدريس الفارقي من قدرة التلاميذ على البحث والاستقصاء، ويخلق بيئة تعليمية محفزة تشجع على التفكير النقدي وحل المشكلات.

- يراعي التدريس الفارقي الفروق الفردية، حيث يسمح بتكييف التدريس حسب قدرات واحتياجات كل متعلم.

- يساهم التدريس الفارقي في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

- يساهم التدريس الفارقي في تعزيز الدافعية وزيادة الحماس لدى التلاميذ للتعلم.

- يساهم التدريس الفارقي في تعزيز التفاعل بين التلاميذ والمجتمع التعليمي ككل من خلال تعزيز التعاون والعمل الجماعي، مما يعزز الشعور بالانتماء والاحترام المتبادل.

- يساهم التدريس الفارقي في تحقيق نتائج أفضل في التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم في الفصول العادية، نظراً لأنهم يتلقون الدعم المناسب والموارد التي احتياجاتهم.

- يساهم التدريس الفارقي في تقليل الفجوات في الأداء الأكاديمي، مما يعني ان جميع التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم أو قدراتهم، يحصلون على فرص متساوية للنجاح في بيئة تعليمية عادلة وشاملة (قاسمي أحمد المجلد 12، ص 81).

5- مبادئ وأهداف التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم:

يعرف التدريس الفارقي بأنه منهج تربوي مرن يستجيب لتنوع احتياجات المتعلمين وخاصة ذوي صعوبات التعلم، من خلال تكييف المحتوى والاستراتيجيات والتقييم وفقاً لفروقاتهم الفردية. يهدف هذا المنهج إلى توفير بيئة تعليمية داعمة تُسهّل اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية، مع تعزيز الثقة بالنفس لدى هذه الفئة. تعتمد مبادئه على التشخيص الدقيق للصعوبات، وتصميم تدخلات مُخصصة، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة. كما يسعى إلى تحقيق التكيف الدراسي والاندماج الفعّال، مما يُقلّل الفجوة بينهم وبين أقرانهم، ويُمكنهم من تحقيق أقصى قدراتهم (ألب فاطمة الزهراء، 2019، ص 81).

5-1- مبادئ التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم:

تتبنى البيداغوجيا الفارقية على مجموعة من المبادئ والمرتكزات النظرية والتطبيقية التي يمكن حصرها فيما يلي:

- مبدأ الاختلاف:

يواجه المعلمون تحديات تربوية كبيرة ناتجة عن التباين الواضح بين المتعلمين داخل الفصل الواحد، حيث يختلفون في مستوياتهم التحصيلية والأكاديمية، وقدراتهم الذهنية والمعرفية، وأنماط ذكائهم المتعددة، وحالاتهم النفسية والانفعالية، بالإضافة إلى خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية المتنوعة. وتظهر هذه التحديات بوضوح خلال مراحل العملية التعليمية المختلفة، ففي مرحلة التخطيط للدروس يواجه المعلمين صعوبة في تصميم أنشطة تناسب جميع المستويات، وإعداد وسائل تعليمية تلبي الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ. أما خلال مرحلة التنفيذ والتطبيق، فتتمثل التحديات في صعوبة إدارة الفروق الفردية أثناء الحصة، وتحفيز جميع المتدربين رغم التفاوت الكبير في قدراتهم. وفي مرحلة التقويم، يواجه المدرس تحدي تصميم أدلة تقويم عادلة وشاملة، وتقديم تغذية راجعة مناسبة لكل متعلم على حدة.

لمواجهة هذه التحديات، يتطلب الأمر من المعلم اعتماد استراتيجيات تدريسية مرنة، واستخدام أساليب تقييم متنوعة، وامتلاك مهارات إدارة الصف الفعالة، بالإضافة إلى فهم عميق للفروق الفردية بين المتعلمين. لذلك أصبح التمايز في التدريس ضرورة تربوية ملحة لضمان تحقيق الإنصاف التربوي، وتوفير تكافؤ الفرص التعليمية، وتحقيق نواتج تعلم فعالة لجميع المتعلمين دون استثناء.

- مبدأ التنوع:

تعزيز التنوع والتنوع، بحيث تعمل هذه البيداغوجيا على تنويع المناهج والمقررات والبرامج والدروس والمحتويات من جهة أولى، وتنويع الطرائق البيداغوجية، وتنويع آليات التقويم والتوليف والدعم والإشهاد من جهة ثانية، بغية تحقيق مدرسة النجاح، والحد من الإخفاق والهدر المدرسيين.

-مبدأ ديموقراطية التعليم:

العمل على فلسفة الاختلاف والتنوع، لتحقيق مردودية إنتاجية فضلى على مستوى النتائج، وتفادي الفشل والهدر والانقطاع عن المدرسة بغية خلق مدرسة متساوية اجتماعيا ومقاربة ومتعايشة، تضمن للجميع تكافؤ الفرص، فتؤهلهم بمجموعة من الكفايات والقدرات الإنمائية الأساسية لمواجهة التحديات والوضعيات الصعبة والمعقدة (بوزيان خديجة، المجلد 5، ص 65).

-مبدأ النجاح:

تحقيق النجاح الحقيقي بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات والأهداف والكفايات، ومراعاة تنويع الأهداف والغايات، والطرائق والوسائل الديداكتيكية، ومختلف وسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح، من أجل خلق متعلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنية الصعبة أو الوظيفية داخل المجتمع.

-مبدأ التفريد:

تتطلب البيداغوجيا الفارقية من المدرس احتراماً عميقاً لخصوصيات كل متعلم، سواء على المستوى الذهني والمعرفي أو الذكائي والوجداني والحركي، مع مراعاة دقيقة لحالته النفسية بمستوياتها الشعورية واللاشعورية. كما تستلزم هذه المقاربة التربوية الانطلاق من المميزات الفردية لكل طالب على المستويات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والطبقية والثقافية. ويتمثل التطبيق العملي لهذا المبدأ في تنويع الدروس وتباين الطرائق التعليمية وتعدد الوسائل الديداكتيكية، فضلاً عن تفريد أساليب التقويم والمعالجة التربوية.

غير أن تطبيق هذه البيداغوجيا الفارقية في إطار المقاربة بالكفاءات يواجه تحديات جمة، حيث يصطدم بتناقضات منهجية وعملية عديدة. فمن جهة، تفرض المقاربة بالكفاءات معايير موحدة لجميع المتعلمين، بينما تتطلب البيداغوجيا الفارقية تكييفاً فردياً للتعلم، ومن جهة أخرى يصعب التوفيق بين متطلبات التقويم الجماعي المعتمد على الكفاءات الأساسية، وبين ضرورة التفريد في أساليب التقويم التي تقتضيها الفوارق الفردية. كما أن محدودية الزمن المدرسي وضخامة المقررات الدراسية تشكل عائقاً إضافياً أمام التطبيق الأمثل لهذه المقاربة التربوية التي تحتاج إلى وقت كافٍ لمراعاة الفروق الفردية (محمد محمود حليلة، 2017، ص 80).

• مبدأ التفريق:

ويعني تفريق المتعلمين داخل القسم الجماعي في ضوء الأهداف والكفايات، والمحتويات والمضامين، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديدانكتيكية، ووسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح.

• مبدأ الذكاءات المتعددة:

الإيمان بوجود ذكاءات متعددة ومتنوعة ومستقلة لدى المتعلم، يمكن صقلها وشحذها بالتشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب، وتنمية المواهب والعبقريات والمبادرات.

• مبدأ التعلم الذاتي:

تعويد المتعلم على التعلم الذاتي، وتمثل العمل الشخص ي، والتسلح بمختلف القدرات الكفائية الضرورية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة، والاعتماد على النفس في الاستذكار والمراجعة والاستكشاف، والمشاركة داخل القسم، والتعامل بفردية جدية مع الأنشطة والتمارين والفروض والامتحانات التقويمية والشهادية. يؤكد جميع البيداغوجيين على أنه من اللائق الانطلاق من التلميذ، من حاجاته ومصالحه. ويضيفون بأن الأمر لا يجب أن يتوقف هنا، بل يجب أن نزوده بالأدوات ليتجاوز حاجاته ومصالحه، والسماح له بالوصول لتمثيلات صافية ومعارف علمية".

هذا، ولن يتحقق ذلك التعلم الذاتي إلا في ضوء البيداغوجيا التوجيهية أو البيداغوجيا المؤسساتية أو البيداغوجيا الإبداعية أو بيداغوجيا الذكاءات المتعددة أو بيداغوجيا المشروع أو بيداغوجيا التعاقد أو بيداغوجيا الأهداف والكفايات، أو بيداغوجيا الشراكة أو في إطار مدرسة النجاح والحياة المدرسية.

• مبدأ التنشيط:

للتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم لكونه يرفع من التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية والقضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين، ومراعاة الفوارق الفردية، كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي (بوسنة فاطمة، شريفي هناء، 2020، ص314 و315).

• مبدأ الإنتاجية:

تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق الإنتاجية والإبداعية والابتكار، وتنمية القدرات والكفايات الأساسية، وتطوير الذكاء لدى المتعلم، وصقلها نظريا وتطبيقيا ووظيفيا، وهذا كله من أجل خلق مدرسة منتجة ومبدعة.

5-2-أهداف التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم:

يهدف التدريس الفارقي لبلوغ مجموعة من الغايات من بينها تلبية احتياجات الطلاب مما يساعد في تقديم الدعم المناسب لكل طالب بناءً على مستواه. وكذا تعزيز المشاركة، الأمر الذي يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. بالإضافة إلى تحسين الأداء الأكاديمي الذي يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. أما بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، يستهدف التدريس الفارقي إلى تحقيق جملة من الأهداف التربوية والنفسية التي تركز على مبدأ التكيف مع الفروق الفردية، حيث يسعى أولاً إلى توفير بيئة تعليمية داعمة تتناسب مع القدرات المتباينة لهذه الفئة. ومن أبرز أهدافه:

- تعويض الفجوات الأكاديمية: من خلال تصميم أنشطة تعليمية متدرجة الصعوبة تراعي مستويات الأداء المختلفة، مع التركيز على المهارات الأساسية التي يعاني منها الطالب.
 - تعزيز الثقة بالنفس: عبر تكييف المهام لتكون ضمن "منطقة النمو القريب" للتعلم، مما يقلل من مشاعر الإحباط (محمد محمود الحليلة، 2017، ص 118).
 - تنمية الاستقلالية: بتمكين الطالب من استخدام استراتيجيات تعلم تتناسب مع نمطه (مثل البصري أو السمعي).
 - تحسين الاندماج الاجتماعي: عبر تعلم تعاوني يُشرك الطالب مع أقرانه وفق أدوار مناسبة لقدراته. كما يشمل ذلك:
 - تطوير مهارات التعويض: كتعويض صعوبات القراءة بأدوات سمعية أو بصرية
 - تعديل سلوكيات التعلم: باستخدام تقنيات مثل "التجزئة" لتبسيط المعلومات.
 - تعميم التعلم: بربط المهارات الأكاديمية بمواقف حياتية (سعيد صديق عبد العظيم، 2018، ص 95).
- 6- استراتيجيات التدريس الفارقي وأدواته:
- استراتيجيات التدريس الفارقي:

تشمل استراتيجيات التدريس الفارقي مجموعة من الطرق التعليمية التي تهدف إلى تلبية احتياجات التلاميذ المختلفة وتوفير بيئة تعليمية مرنة تحفز كل طالب وفقاً لمستواه وقدراته. إحدى الاستراتيجيات الفعالة هي استراتيجية التعلم المتمركز حول الطالب، حيث يعتبر الطالب مركز العملية التعليمية ويشجع على المشاركة النشطة والتفاعل مع المحتوى، مما يعزز من دافعيته للتعلم. تركز هذه الاستراتيجيات على تكييف الأساليب التعليمية والموارد التعليمية لتناسب احتياجات كل طالب مشجعة إياهم على تطوير مهارات التفكير النقدي والابتكار.

بالإضافة إلى ذلك، تعتبر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع من الطرق الهامة التي تعزز التعلم الفعال، حيث يتمكن الطلاب من العمل على مشاريع واقعية تعكس اهتماماتهم. تشجع هذه الاستراتيجية الطلاب على التعاون

وتبادل الأفكار فيما بينهم، مما يساهم في تعزيز فهمهم للمادة بشكل أعمق. اما استراتيجية التعليم التعاوني، فهي تركز على أهمية العمل الجماعي، حيث يتعاون الطلاب في مجموعات صغيرة لحل المشكلات او اكمال المهام. تعزز هذه الاستراتيجيات المهارات الاجتماعية وتوفر بيئة تعليمية داعمة، مما يجعل التعلم عملية جماعية نابضة بالحياة. هذه الاستراتيجيات الثلاث تمثل أسس تعزيز التدريس الفارقي. حيث تساهم جميعها في بناء تجربة تعليمية غنية ومتنوعة تلبي احتياجات جميع الطلاب (بن عمر محمد، 2021، ص40).

- استراتيجية التعلم المتمركز حول الطالب:

تعتبر استراتيجية التعلم المتمركز حول الطلاب من الأساليب التعليمية الحديثة التي تهدف الى جعل الطلاب في قلب العملية التعليمية، حيث يتم التركيز على احتياجاته وتجارب الشخصية في هذه الاستراتيجية، يتم تشجيع الطلاب على الانخراط بشكل نشط في التعلم، مما يعزز من قدرتهم على التفكير النقدي وحل المشكلات. تتضمن هذه الاستراتيجية مجموعة من الأساليب والتقنيات التي تدعم الفردية والتعاون بين الطلاب، مثل التعلم القائم على المشاريع والنقاشات الجماعية، والتعلم القائم على الاستكشاف. تسعى هذه الاستراتيجية الى تعزيز الخصوصية التعليمية لكل طالب، حيث يتم تصميم الأنشطة والمهام وفقا لمستوياتهم المختلفة واهتماماتهم، مما يزيد من دافعيتهم ويعزز من فهمهم العميق للمواد. كما يشمل هذا المنهج أيضا استخدام التكنولوجيا بشكل فعال، حيث يمكن للطلاب الوصول الى موارد تعليمية متنوعة وفعالة مع المحتوى بطرق متعددة. يعتبر المعلم "facilitators" في هذه البيئة، حيث يقدم الدعم والإرشاد، لكنه يتراجع من مركزية الدور التقليدي، مما يمنح الطلاب مساحة أكبر للتعبير عن أفكارهم واستكشاف مفاهيم جديدة وبالتالي، يعزز هذه الاستراتيجية من مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي، مما يساعد الطلاب على الاستعداد لمواجهة تحديات المستقبل. (Vaughn.2020. P78)

-استراتيجية التعلم القائم على المشاريع:

تعد استراتيجية التعلم القائم على المشاريع من الأدوات الفعالة في التدريس الفارقي، حيث تسمح للطلاب بتطبيق المهارات والمعارف التي اكتسبوها في سياق واقعي. تعتمد هذه الاستراتيجية على إتاحة الفرصة للطلاب للعمل ومجموعات صغيرة على مشاريع ذات صلة بموضوع الدورة الدراسية، مما يعزز من تحفيزهم ويزيد من انخراطهم في عملية التعلم. وتهدف هذه الطريقة الى تطوير مجموعة متنوعة من المهارات. بما في ذلك التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون بين الاقران حيث يشجع الطلاب على تبادل الأفكار وتحمل المسؤولية عن تعلمهم الخاص. في هذا السياق، يتم اختيار موضوعات المشاريع بناء على اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم التعليمية، مما يجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية وفائدة. عند تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع، يصبح دور المعلم ميسرا

وموجها، حيث يساعد الطلاب في توجيههم خلال مراحل المشروع المختلفة، بدءا من التخطيط الجمعي، مرورا بالتنفيذ وانتهاء بالتقييم. كما يمكن تكامل هذه الاستراتيجيات مع التقنيات الحديثة مثل استخدام الأدوات الرقمية والبرامج التفاعلية، مما يساهم في جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم على المشاركة الفعالة. يتطلب نجاح هذه الاستراتيجية وجود تخطيط ووضوح في الأهداف التعليمية، بالإضافة الى تقييم مستمر خلال مراحل المشروع لتقديم الملاحظات الضرورية للطلاب وتعزيز تعلمهم. وبذلك تساهم استراتيجية التعليم القائم على المشاريع في تحقيق الأهداف التعليمية، وتطوير مهارات الطلاب بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث (بن عمر محمود، 2021، ص41).

-استراتيجية التعلم التعاوني:

تعد استراتيجية التعليم التعاوني من اهم استراتيجيات التدريس الفارقي التي تسعى الى تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض في بيئة تعليمية مشجعة. تهدف هذه الاستراتيجية الى تعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، مما يتيح لهم الفرصة للتعلم من بعضهم البعض وتبادل المعارف والأفكار. في التعلم التعاوني يتم تقسيم الطلاب الى مجموعات صغيرة حيث يقومون بإنجاز مهام مشتركة تعزز من مهارات التواصل والعمل الجماعي. وهذا النوع من التعلم يعزز من شعور المسؤولية الفردية والجماعية، حيث ان نجاح المجموعة يعتمد على مساهمات كل فرد فيها. من خلال تعزيز التفكير النقدي والتحليلي، يتمكن الطلاب من تبادل الآراء حول المادة التعليمية وحل النزاعات، وهو ما يعتبر ضروري في حياة الطلاب الاكاديمية والاجتماعية. هذه القيم تعزز من قدرة الطلاب على العمل ضمن فريق، مما يساهم في بناء علاقات إيجابية بينهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم. ان تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني يتطلب من المعلمين التخطيط الجيد وتحديد الأدوار والمسؤوليات داخل كل مجموعة، فضلا عن مراقبة سير العمل لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (Vaughn.2020. p79)

6-2- أدوات التدريس الفارقي:

تتضمن أدوات التدريس الفارقي مجموعة من الأساليب والموارد التي تساعد المعلمين على تلبية احتياجات التعلم المختلفة لدى الطلاب، ومن بين هذه الأدوات تأتي التكنولوجيا في مقدمتها، وذلك لإسهامها في تعزيز التجربة العلمية عن طريق برمجيات التعلم الالكتروني والتطبيقات التفاعلية. تساعد هذه الأدوات الطلاب في الاستفادة من محتوى تعليمي متنوع يتلاءم مع مستوياتهم المختلفة، كما تسمح لهم بالتعامل مع المواد التعليمية بطرق متعددة. بالإضافة الى التقييم التكويني، الذي يلعب دورا حيويا في التدريس الفارقي، ويعتمد هذا النوع على تحديد مستوى تقدم الطالب بشكل مستمر، مما يساعد المعلمين على تعديل استراتيجياتهم التعليمية وفقا لحاجات الطلاب.

كما يمكن ان يتضمن هذا النوع من التقييم مجموعة من الأدوات مثل الاختبارات القصيرة، الملاحظات الصفية، والمشاريع التي تقدم للطلاب فرصة لإظهار مهاراتهم وفهمهم للموضوعات.

علاوة على ذلك، توفر المواد التعليمية المفتوحة مثل المواقع الالكترونية ذات المحتوى التعليمي المجاني، ثراء إضافي للتعليم، مما يمكن من إيصال المتعلمين الى مواد تكميلية تتجاوز ما يتم تدريسه في الصف. هذه الأدوات مجتمعة تزيد من قدرة المعلمين على تطبيق التدريس الفارقي بفعالية تخلق بيئة تعليمية شاملة ومشجعة (بوزايد مختار، 2024، ص17).

7-التحديات التي تواجه التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم:

يواجه التدريس الفارقي عددا من التحديات التي تتعلق بالتخطيط والتنفيذ والتقييم، أولا: تحديات التخطيط تتضمن صعوبة تصميم مناهج تناسب تنوع احتياجات الطلاب ومستوياتهم المختلفة، مما يتطلب وقتا وجهدا إضافيا من المعلمين. بالإضافة الى ذلك، قد يفتقر بعض المعلمين الى التدريب الكافي في استراتيجيات التدريس الفارقي، مما يعوق قدرتهم على التخطيط الفعال. ثانيا، تحديات التنفيذ تتعلق بقدرة المعلمين على تطبيق الاستراتيجيات في الفصل بشكل فعال. فقد يتعرض المعلمون لضغوط الوقت والمناهج الدراسية المرتبطة بالاختبارات الموحدة، مما قد يؤدي الى تقليل جودة التدريس الفارقي. فضلا عن ذلك، قد تعيد الفصول الدراسية المزدحمة وتحجيم الموارد الفعالة تنفيذ أساليب متنوعة لتلبية احتياجات الطلاب. ثالثا، بالنسبة لتحديات التقييم، يمكن ان تكون معايير التقييم التقليدية غير ملائمة لقياس تقدم وكفاءة جميع الطلاب في بيئة تعليمية فارقية. يحتاج المعلمون الى أدوات تقييم تستطيع توضيح الفروق الفردية وفهم العمليات التعليمية للطلاب، وهي تحديات قد تؤدي الى صعوبة في تحديد مدى فعالية التدريس الفارقي. كل هذه التحديات تتطلب حولا مبتكرة وتعاون بين المعلمين والمدرسين وادارات التعليم لتحقيق بيئة تعليمية فعالة تلبي احتياجات جميع الطلاب. (Lerner, J., & Johns, B.2019.p45).

-تحديات في التخطيط:

يعتبر التخطيط الجيد عنصرا أساسيا في نجاح عملية التدريس الفارقي، الا ان هناك العديد من التحديات التي يواجهها المعلمون اثناء هذه المرحلة. من أبرزها هو عدم توفر الوقت الكافي لتطوير خطط تعليمية تتناسب مع احتياجات جميع الطلاب. فغالبا ما يكون المعلمون مضغوطين بالأعباء الإدارية والمناهج المحددة، مما يصعب عليهم تخصيص الوقت اللازم لدراسة أوضاع طلابهم بشكل فردي. كما يواجه المعلمون صعوبة في تحديد الاستراتيجيات الأكثر فعالية لكل فئة من الطلاب، نظرا لتنوع مستويات الفهم والقدرات. بالإضافة الى ذلك، يجب ان يأخذ التخطيط الفارقي في الاعتبار تنوع الخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب. مما يتطلب مزيدا من البحث

والدراسة لتكييف المحتوى التعليمي بصورة ملائمة، كما يعد نقص الموارد التعليمية مثل الكتب والمعدات التعليمية والتكنولوجية، عائقاً آخر يجعل من الصعب تحقيق التخطيط الفعال، والحد من هذه التحديات، يجب على المؤسسات التعليمية توفير الدعم الكافي للمعلمين، من خلال برامج تدريبية وورش عمل تساعد في تطوير مهاراتهم في التخطيط الفارقي، وتهيئة البيئة التعليمية لتكون ملائمة لتحقيق أهداف التعلم الشخصي لكل طالب.

-تحديات في التنفيذ:

يعتبر تنفيذ التدريس الفارقي تحدياً كبيراً للمعلمين والموظفين التعليميين، حيث يتطلب منهم تحليلاً دقيقاً لاحتياجات كل طالب وقدراته، مما قد يؤدي إلى استهلاك الوقت والجهد. من أبرز التحديات التي تواجه تنفيذه هو توافر الموارد التعليمية المناسبة، حيث يحتاج المعلمون إلى تنوع الأساليب والمواد الدراسية لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة، مما يتطلب ميزانية إضافية ودعمًا من الإدارة المدرسية. علاوة على ذلك، يواجه المعلمون صعوبة في تنظيم الفصول الدراسية، بحيث يتمكن كل طالب من التفاعل في الأنشطة التعليمية بشكل فعال دون إرباك أو تشتت. كما يعد التنسيق بين مستويات التعلم المختلفة أحد العقبات، حيث يتوجب على المعلمين إدارة فصول تحتوي على طلاب ذوي مستويات مختلفة من المهارات والمعرفة، مما يستلزم أساليب التدريس المبتكرة والمخصصة لكل مجموعة. يضاف إلى ذلك التحديات الفكرية والنفسية، حيث قد يصعب على بعض المعلمين التكيف مع فكرة التدريس الفارقي وقد يتطلب الأمر تدريباً إضافياً لتغيير نمط تفكيرهم وتقدير أهمية تلبية احتياجات الطلاب الفردية. الأمر الآخر هو التقييم الفعال لأداء الطلاب تحت هذا النظام، حيث يحتاج المعلمون إلى تطوير أدوات تقييم جديدة تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية، مما يمثل عبئاً إضافياً عليهم. في النهاية، توضح هذه التحديات أهمية التخطيط السليم والتدبير المستمر للمعلمين لتطبيق استراتيجيات التدريس الفارقي بنجاح. (Friend, M., & Bursuck, W.2018p147)

-تحديات في التقييم:

تشكل عملية التقييم في التدريس الفارقي تحديات متعددة تستوجب الدراسة والبحث. من أبرز هذه التحديات صعوبة تطوير أدوات تقييم تعكس الفروقات الفردية بين الطلاب في وثيرته وطريقته في التعلم. كما يمكن أن يصبح من الصعب على المعلمين قياس الفهم والمهارات المكتسبة بطرق موحدة، مما قد يؤدي إلى تقليل فعالية التقييم. بجانب ذلك، تتطلب عملية التقييم الفعالة، التفاعل المستمر مع الطلاب. وهذا يتطلب وقتاً إضافياً من المعلمين. كما أن قلة التكوين والتدبير المهني للمعلمين في استراتيجيات تقييم متعددة، مثلاً التقييم الذاتي أو التقييم التكويني، تجعل من الصعب تطبيق طرق تقييم تكفل تلبية احتياجات جميع المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود

ضغوطات المعايير التعليمية ومتطلبات الاختبارات الموحدة قد تجعل من الصعب على المتعلمين الالتزام بمبادئ التدريس الفارقي والتقييم المتنوع في ظل التركيز على النتائج الكمية. ويعتبر التغلب على هذه التحديات امراً أساسياً لتحقيق أهدافه، ويتطلب جهوداً جماعية من الجميع بهدف تحسين جودة التعليم وتحقيق نتائج إيجابية للطلاب.

(Turnbull, A., et al. 2020p91)

- تحديات تنظيمية:

من بين التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الفارقي لذوي صعوبات التعلم تتمثل في عدة جوانب عملية وتنظيمية. فمن الناحية التنظيمية، يواجه المعلمون صعوبة في إدارة الفصل بسبب تعدد المستويات التعليمية والاحتياجات الفردية مما يتطلب تخطيطاً دقيقاً وزائداً للدروس. كما أن نقص الموارد المادية والبشرية يعيق توفير الوسائل التعليمية المتنوعة اللازمة. أما على المستوى التقويمي، فإن صعوبة تصميم أدوات تقييم فردية ترصد تقدم كل طالب تشكل تحدياً كبيراً

من ناحية المعلمين، يظهر نقص في التدريب المتخصص على استراتيجيات التدريس الفارقي، بالإضافة إلى ارتفاع العبء الوظيفي بسبب متطلبات التخطيط الفردي. كما أن المناهج الدراسية الجامدة غير المصممة للطلاب ذوي الصعوبات تعيق التكيف المطلوب. أما على مستوى البيئة المدرسية، فإن عدم توفر مساحات تعليمية مرنة يحد من تنفيذ الأنشطة المتنوعة

التحديات النفسية تشمل مقاومة بعض الطلاب للتغيير في طرق التعلم المعتادة، وصعوبة الحفاظ على الدافعية لدى الطلاب ذوي الصعوبات. كما أن التعاون مع الأهالي غير الكافي يؤثر سلباً على استمرارية الدعم خارج المدرسة. أخيراً، فإن الاعتبارات المالية لتوفير التكنولوجيا المساعدة والمواد التعليمية الخاصة تشكل عائقاً مؤسسياً.

(Mastropieri, M., & Scruggs, T. 2018.p67)

خلاصة:

يحاكي التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم فلسفة تربوية شاملة تراعي الخصائص الفردية لكل متعلم. يحاكي أنماط التعلم المتباينة من خلال تصميم مسارات تعليمية مرنة ومتنوعة. يُحاكي احتياجات الطلاب الخاصة بتقديم

محتوى معدّل ووسائل تعليمية ملائمة. يحاكي الفروقات في سرعات التعلم عبر أنشطة متدرجة الصعوبة وزمن تعلم مرّن. يحاكي الصعوبات الأكاديمية باستراتيجيات علاجية فردية وخطط تعليمية مخصصة. يحاكي الحاجات النفسية والاجتماعية عبر تعزيز الثقة بالنفس وتوفير بيئة داعمة. يحاكي متطلبات الدمج التربوي الفعّال بتوفير تكيفات منهجية وعملية. يحاكي ضرورات التعلم المستمر عبر متابعة التقدم وتعديل الأساليب بشكل دوري. يحاكي أهمية الشراكة التربوية بين المعلمين والأسر والمختصين. يحاكي في النهاية غاية التعليم الشامل القائم على الإنصاف وتكافؤ الفرص.

الفصل الرابع:

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة استطلاعية.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكميتريّة.

1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

2-1- منهج الدراسة.

2-2- مجتمع وعينة الدراسة.

2-3- أدوات جمع البيانات.

2-4- مجالات الدراسة.

2-5- أساليب المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات المنهجية والأدوات البحثية المستخدمة في دراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم. بحيث يتكون من مرحلتين رئيسيتين هما، الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى اختبار أولي لأدوات البحث وآليات تطبيقها، ثم الدراسة الأساسية التي تتكون من منهج الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة، متغيرات الدراسة، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1-دراسة استطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة وإسبانية لكل بحث فهي تهدف إلى الاستطلاع أو الكشف عن الظروف المحيطة بالظاهرة موضع الدراسة، والتعرف على مجتمع وعينة البحث وبناء الأداة المستعملة في البحث، وتمكننا من التعرف على مدى صلاحية الأداة وخصائصها السيكومترية، وتساهم في التعرف على خصائص عينة الدراسة الأساسية.

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهداف الدراسة الاستطلاعية في:

- التعرف على حقل الدراسة.
- التعرف بدقة على موضوع البحث من خلال الإحاطة بالمشكلة البحثية.
- الحصول على التراخيص اللازمة من الأطراف المعنية للقيام بالدراسة.
- التعرف على عينة الدراسة وخصائصها عن قرب.
- بناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان في صورته الأولية.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (24) معلم ومعلمة، بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- التعرف على الصعوبات المعيقة في تطبيق أداة الدراسة وهذا لأجل تجنبها في الدراسة الأساسية.
- التغلب على الحاجز النفسي مع أفراد المجتمع وعينة البحث.

2-1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لقد قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 07 أبريل 2025 في الفترة الصباحية والمسائية، على عينة قدرت ب 24 معلم ومعلمة في كل من: متوسطة بوعرابية حموش-المدعو مخلوف، ابتدائية بسعودي ارزقي، ابتدائية طراد حسين، ابتدائية مليكشي سعيد، ابتدائية طاجة ساسي، وذلك لتسهيل الدراسة من خلال جمع المعلومات.

3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة على عينة قدرت 24 معلم ومعلمة، يدرسون في مرحلتي التعليم الابتدائي لابتدائيات (بسعودي ارزقي، طراد حسين، مليكشي سعيد، طاجة ساسي)، ومتوسطة بوعرابية حموش-المدعو مخلوف من خلال السنة الدراسية 2024/2025.

4-1- أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق اهداف الدراسة تم تصميم استبيان يتعلق باتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و ذلك بالعودة الى الجانب النظري والدراسات السابقة، و تكون الاستبيان من 27 عبارة، و قسم إلى أربعة ابعاد وهي البعد الأول و يهتم بالاتجاهات المتعلقة بالجانب المادي والإداري ويتكون من 7 عبارات، والبعد الثاني ويهتم بالاتجاهات المتعلقة بالجانب الأكاديمي ويتكون من 9 عبارات، والبعد الثالث ويهتم بالاتجاهات المتعلقة بالتدريس الفارقي و يتكون من 6 عبارات، البعد الرابع ويهتم بالاتجاهات المتعلقة بسلوكيات ذوي صعوبات التعلم ويتكون من 5 عبارات. وتم استخدام مقياس ليكارت الثلاثي لقياس استجابة عينة الدراسة كالتالي (موافق، محايد، غير موافق) وتعطى الدرجات (1،2،3) على التوالي.

4-2- الخصائص السكومترية:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الاستبيان) وذلك من خلال حساب الثبات والصدق كما يلي:

4-2-1- الثبات:

للتأكد من ثبات الاستبيان تم حساب معامل ألفا كرونباخ، والذي قدرت قيمته ب 0,70 مما يدل على أن الاستبيان على درجة من الثبات وبالتالي يسمح بتطبيقه.

الجدول رقم (02): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبيان اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
0,70	27

4-2-2- الصدق:

تم التأكد من صدق الاستبيان وذلك كما يلي:

(أ) - صدق المحكمين:

تم توزيع الاستبيان في صورته الأولى وعرضه على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (05) الذين ينتمون لتخصصي تربية خاصة وعلم النفس وذلك من أجل تقديم آرائهم حول مدى ارتباط كل عبارة الى كل مجال من مجالات الاستبيان، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، من خلال آراء المحكمين فقمنا بتثبيت العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق أكثر في الاستبيان.

جدول رقم (03): يمثل أسماء المحكمين وأهم الملاحظات التي تم تقديمها:

اسم المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة	الملاحظات
بلحاج صديق	أستاذ محاضر -أ-	البويرة	-استبيان مقبول مع إعادة صياغة بعض العبارات وتوضيحها (العبارات رقم 3،5،8)
بولبداوي علي	أستاذ محاضر -أ-	البويرة	-إعادة صياغة بعض العبارات (17،8،9،4)
ساعد وردية	أستاذ محاضر-أ-	البويرة	-إعادة صياغة بعض العبارات (27،26) -حذف العبارة المكررة (28)
جديدي عفيفة	أستاذ التعليم العالي	البويرة	-الاستبيان مقبول -توضيح العبارة رقم 09
بن حامد لخضر	أستاذ محاضر (أ)	البويرة	- الاستبيان مقبول.

(ب) - الصدق الذاتي:

حيث يمثل الصدق الذاتي الجذر التربيعي للثبات ويحسب كما يلي:

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0,70} = 0,83$$

مما يدل على أن الاستبيان على درجة من الصدق، وعلى اعتبار أن الاستبيان يتميز بدرجة من الثبات والصدق هذا ما يشجع على استخدامه.

1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية تم تحقيق ما يلي:

- معرفة ميدان الدراسة المتمثل في متوسطة بوعرابة حموش - المدعو مخلوف.
- الحصول على تراخيص لازمة من الجهات المعنية والتي تتمثل في:
- تحصلنا على الرخصة من الجامعة لإجراء الدراسة الميدانية ثم التوجه الى ميدان دراسة في كل من ابتدائيات (طراد حسين، مليكشي سعيد بسعودي ارزقي، طاجة ساسي) لولاية البويرة.
- تم التعرف على افراد ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة وتم تحديدها بدقة.
- تم التأكد من دقة الفرضيات وصحتها قبل الشروع في الدراسة الأساسية.
- تم التأكد من وضوح عبارات الاستبيان ومناسبتها لعينة الدراسة.
- تم حساب الخصائص السيكوميتريية للاستبيان.

2- الدراسة الأساسية:

1-2 منهج الدراسة:

يعد المنهج من أهم العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث في التمكن من ضبط أسئلة وفرضيات البحث، فالمنهج المناسب لموضوع اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو: "المنهج الوصفي التحليلي"، والذي يمكن تعريفه بأنه محاولة الوصول ل إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول ل إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والاعراض المستقبلية الخاصة بها.

2-2 مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو مجموعة من الأفراد التي يسعى الباحث الى دراستها والوصول الى النتائج النهائية منها. فالمقصود من مجتمع البحث هم الأفراد أو العناصر الذين يكونون موضوع مشكلة البحث ومجال الدراسة.

1-2-2 مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في معلمي المدارس الابتدائية، ابتدائية مليكشي سعيد وابتدائية بسعودي ارزقي، وابتدائية الشهيد طراد حسين الواقعة في بلدية اغبالو ولاية البويرة، ابتدائية طاجة ساسي الواقعة في الريش ولاية البويرة.

2-2-2 عينة الدراسة:

طبقتنا الأداة على عينة قدرها 30 من معلمي المدارس الابتدائية لبلديتي أغبالو والبويرة.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع افراد مجتمع البحث

البلدية	اسم المؤسسة	عدد المعلمين
أغبالو	مليكشي السعيد	8
	طراد حسين	5
	بسعودي أرزقي	9
البويرة	طاجة ساسي	8

2-2-3- معايير اختيار عينة الدراسة:

تتقلنا الى المدارس الابتدائية الواقعة في بلديتي اغبالو والبويرة قمنا بطلب لقاء المدير بعد التعريف عن أنفسنا وتقديم رخصة الدخول الى المؤسسة موقعة من طرف رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية، وإعطائهم نظرة عامة حول موضوعنا، وطلبنا منهم تزويدنا بقائمة أسماء المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة حول تدريس ذوي صعوبات التعلم، وعلى هذا الأساس تم اختيار العينة.

2-3- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الطالبتان ببناء استبيان مكون من 27 عبارة مدرج وفق سلم ليكارت الثلاثي التالي:

الجدول رقم (05): يمثل سلم ليكارت الثلاثي:

الدرجة	موافق	محايد	غير موافق
عبارات موجبة	1	2	3
عبارات سالبة	3	2	1

2-4- مجالات الدراسة:

2-4-2- المجال المكاني:

تم اجراء الدراسة في ولاية البويرة وتم اختيار كل من ابتدائيات الواقعة في بلديتي اغبالو والبويرة.

2-4-3- المجال البشري:

تم تطبيق الدراسة على عينة متمثلة من (54) من معلمي ومعلمات ابتدائية لبلديتي البويرة واغبالو.

2-4-4- المجال الزمني:

امتدت دراستنا الميدانية في الفترة ما بين 07 افريل الى غاية 07 ماي للموسم الدراسي 2024/2025.

2-5- أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

اختبار ت- T-Test لعينتين مستقلتين وذلك من أجل التعرف على الفروق في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب الجنس والمستوى التعليمي. المتوسط الحسابي: وذلك من أجل تحديد الاتجاه نحو استخدام التدريس الفارقي الانحراف المعياري: تم استخدام أسلوب الانحراف المعياري من أجل تحديد كيفية انتشار البيانات على المتوسط.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة وتحليل النتائج

- تمهيد.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

5- استنتاج عام.

6- مقترحات الدراسة.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض ومناقشة وتحليل النتائج لدراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم، بحيث يتكون من عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، ثم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى، ثم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية، ثم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة، كما تم تقديم استنتاج عام، ومقترحات الدراسة.

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة والتي تنص على: "وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم"، ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام كلا من التكرارات والنسب المئوية والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (06): يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة:

رقم العبارة	موافق		محايد		معارض	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
01	6	20%	5	16,7%	19	63,3%
02	4	13,3%	4	13,3%	22	73,3%
03	2	6,7%	2	6,7%	26	86,7%
04	3	10%	3	10%	24	80%
05	6	20%	8	26,7%	16	53,3%
06	6	20%	4	13.3%	20	66,7%
07	5	16,7%	5	16,7%	20	66,7%
08	4	13,3%	2	6,7%	24	80%
09	17	56,7%	2	6,7%	11	36,7%
10	26	86,7%	1	3,3%	3	10%
11	28	93,3%	1	3,3%	1	3,3%
12	2	6,7%	1	3,3%	27	90%

13	28	%93,3	00	%00	2	%6,7
14	24	%80	6	%20	00	00%
15	26	%86,7	3	%10	1	%3,3
16	14	%46,7	2	%6,7	14	%46,7
17	10	%33,3	5	%16,7	15	%50
18	13	%43,3	9	%30	8	%26,7
19	17	%56,7	4	%13,3	9	%30
20	29	%96,7	00	%00	1	%3,3
21	23	76,7%	1	%3,3	6	%20
22	29	%96,7	1	%3,3	00	%00
23	28	%93,3	1	%3,3	1	%3,3
24	24	%80	5	%16,7	1	%3,3
25	21	%70	7	%23,3	2	%6,7
26	27	%90	2	%6,7	1	%3,3
27	28	%93,3	1	%3,3	1	%3,3
ككل	450	%55,55	85	%10,50	275	%33,95

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ اغلب المعلمين بنسبة 55,55% لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مقارنة بنسبة 33,95% من المعارضين و 10,50% ممن كانت آراؤهم حيادية. يتبين لنا أيضا من الجدول حصول بعض العبارات على نسب عالية اللتان تتصان على الترتيب " تطبيق التدريس الفارقي في الأقسام المكتظة امر صعب على المعلم. "التدريس الفارقي يتطلب جهدا أكثر من التدريس التقليدي" حيث بلغت نسبتهما المئوية قدرت 96,7%. بينما سجلت اقل نسبة في العبارة رقم (14) والتي تنص على "هناك نقص في دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" أي بنسبة 00%.

ويمكن ان تفسر نتائج الفرضية العامة التي تنص على وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تحليل استجابات أفراد العينة، يتبين أن غالبية المعلمين يُبدون

مبوءاً إيجابية نحو هذا الأسلوب التعليمي، مما يعكس وعياً متزايداً لديهم بأهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وضرورة اعتماد استراتيجيات تعليمية مرنة تُمكن كل تلميذ من التعلم وفق إمكانياته وقدراته. كما برزت استجابات تؤكد اقتناع المعلمين بفعالية التدريس الفارقي في تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعزيز فرص اندماجهم وتقديمهم الأكاديمي. هذا يعكس وجود أرضية خصبة يمكن من خلالها دعم المعلمين وتزويدهم بالتدريب والموارد اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل فعال.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى الى متغير الجنس"، ولاختبار صحة الفرضية تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذا قيم (ت) فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (07): يوضح قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وكذا قيم (ت):

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
ذكر	4	54,50	8,18	-2,07	28	دال إحصائياً عند 0,05
أنثى	26	60,65	5,11			

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه، يتضح أنّ المتوسط الحسابي للمعلمين قد بلغ 54,50 بانحراف معياري قدره 8,18، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات 60,65 بانحراف معياري قدره 5,11، وبالتالي فهناك تقارب كبير بين متوسطي أفراد المجموعتين من الذكور والإناث. وبالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب (-2,07) عند درجة حرية (28) نجد أنها دال إحصائياً عند المستوى (0,05)، وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

يمكن ان تفسر نتائج هذه الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأن هذا الاختلاف بأن الإناث قد يكنّ أكثر انخراطاً أو تقبلاً لأساليب التدريس الحديثة مثل التدريس الفارقي، أو أنهن أكثر قدرة على التعامل مع الفروق

الفردية داخل الصف. فان اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تختلف بين الذكور و الإناث، حيث ان إجابات المعلمين اختلفت، حيث أظهرت ان الاناث اكثر تقبلا لهذه الاستراتيجية. وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (احمد عبد الله الزهراني 2019)، بحيث أظهرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي في التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس، ودراسة (محمد السعيد غطاس وشفيفة كحول 2022) حيث أظهرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (فاطمة العتيبي 2020) والتي نصت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر البرنامج التدريبي بين المجموعة الضابطة والتجريبية تبعاً لمتغير الجنس.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الخبرة المهنية"، ولاختبار صحة الفرضية تم حساب تحليل التباين ANOVA (ف) وكانت النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح المتوسطات وقيمة (ف):

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	مربع المتوسطات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دال احصائيا عند 0,05	0,84	29,16	2	58,33	ما بين المجموعات
		34,36	27	927,83	داخل المجموعات
			29	986,16	المجموع

بالنظر الى النتائج المدونة في الجدول اعلاه نجد أن قيمة (ف) قد قدرت بـ 0,84 وهي غير دال إحصائيا عند 0.05 وبالتالي نقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

يمكن أن تفسر نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

يُعزى ذلك إلى أن الخبرة المهنية ليست العامل الحاسم في تشكيل اتجاهات المعلمين تجاه التدريس الفارقي، فقد يكون التوجه نحو هذه الاستراتيجية مرتبطاً بعوامل أخرى مثل التدريب التخصصي، المواقف الشخصية، أو الدعم المؤسسي. رغم اختلاف سنوات الخبرة المهنية في التدريس إلا أن المعلم الذي لديه خبرة سنتين و المعلم ذو خبرة 11 سنة أو أكثر، لا تؤثر في اتجاهاتهم نحو استخدام التدريس الفارقي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (احمد عبد الله الزهراني"2019) التي توصلت نتیجتها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي تبعا لمتغير الخبرة المهنية. ودراسة (محمد السعيد وشفيقة كحول2022) التي توصلت نتیجتها الى عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير المستوى التعليمي"، ولاختبار صحة الفرضية تم حساب تحليل التباين ANOVA (ف) وكانت النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح المتوسطات وقيمة (ف)

الدالة الإحصائية	قيمة (ف)	مربع المتوسطات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
غير دال احصائيا عند 0,05	0,13	5,02	2	10,04	ما بين المجموعات
		36,15	27	976,11	داخل المجموعات
			29	986,16	المجموع

بالنظر الى النتائج المدونة في الجدول اعلاه نجد أن قيمة (ف) قد قدرت بـ 0,13 وهي غير دال إحصائيا عند 0.05 وبالتالي نقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ويمكن ان تفسر نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي هذا يشير إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي قد تكون متشابهة عبر مختلف المستويات التعليمية، رغم اختلاف مستويات التعليم بين المعلمين والمعلمات بين معهد تكوين المعلمين الى ماستر إلا أن هذا لا يؤثر في اتجاهاتهم نحو استخدام التدريس الفارقي.

وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة (نورة الخطيب 2020) التي توصلت نتيجتها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس الفارقي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (محمد السعيد غطاس وشفيفة كحول 2022) التي توصلت نتيجتها الى عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

استنتاج عام:

بعد إجراء الدراسة الميدانية والتي تم تصميمها بهدف معرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية لابتدائيات بلديتي أغبالو (طراد حسين، بسعودي أرزقي، مليكشي السعيد) وبلدية البويرة (طاجة ساسي) لولاية البويرة، وبعد تطبيقنا لأداة البحث المتمثلة في الاستبيان توصلنا الى النتائج التالية:

- الفرضية الأولى تحققت فهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس بمتوسط حسابي بلغ (54,50) للمعلمين وبلغ الانحراف المعياري (8,18) و (60,65) للمعلمات بانحراف معياري قدره (5,11)، وقيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب (-2,07) عند درجة حرية (28) نجد أنها دال إحصائياً عند المستوى 0,05.

- الفرضية الثانية لم تتحقق بحيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية بمتوسط بلغ 29,16 لما بين المجموعات بدرجة حرية (2) و (34,36) لما داخل المجموعات بدرجة حرية (27) وقيمة (ف) والتي قدرت ب (0,84) وهي غير دال إحصائياً عند 0,05.

- الفرضية الثالثة لم تتحقق بحيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي بمتوسط (5,02) لما بين المجموعات بدرجة حرية (2) و (36,15) لما داخل المجموعات بدرجة حرية (27) وقيمة (ف) والتي قدرت ب 0,13 وهي غير دال إحصائياً عند 0,05.

من خلال نتائج الدراسة الميدانية، يمكن ملاحظة أن المتغيرات مثل الجنس والخبرة المهنية والمستوى التعليمي تؤثر بشكل متفاوت على اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي. حيث تم التوصل إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين الجنس واتجاهات المعلمات نحو التدريس الفارقي، بينما لم يظهر تأثير ذو دلالة إحصائية للخبرة المهنية أو المستوى التعليمي على هذه الاتجاهات. هذا يشير إلى أن بعض المتغيرات تؤثر بشكل واضح بينما لا تلعب أخرى دوراً مهماً في هذا السياق

خاتمة

خاتمة:

أصبح التدريس الفارقي أحد الركائز الأساسية في الانظمة التعليمية الحديثة خاصة عند التعامل مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الذين يحتاجون الى استراتيجيات مرنة مراعية للفروق الفردية، وقد كشفت الدراسات السابقة عن ان اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي تتفاوت بين الإيجابية المشجعة، والتي تتأثر بعدة عوامل من بينها المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ونوع التدريب التربوي المسبق.

كما اظهرت النتائج ان وجود اتجاهات إيجابية لا يعني بالضرورة تطبيقا فعليا فعلا للتدريس الفارقي حيث لا تزال التحديات مثل ضيق الوقت، كثافة الفصول، نقص الموارد، ضعف التأهيل المهني، تشكل عائقا امام التنفيذ السليم لهذه الاستراتيجية.

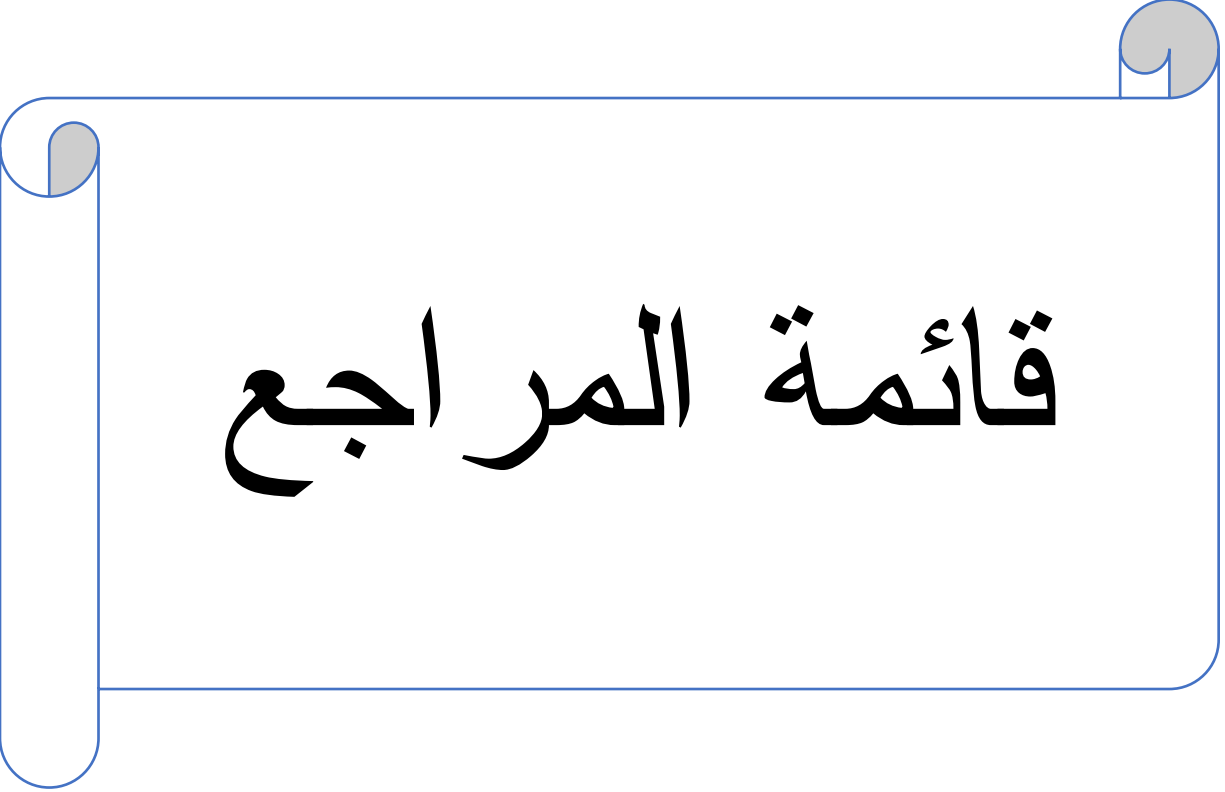
وعليه فإن تعزيز فاعلية التدريس الفارقي يتطلب دعما مؤسسيا واضحا، وبرامج تدريبية متخصصة، وإعادة النظر في أعباء المعلمين، وظروف البيئة الصفية، لضمان تقديم تعليم يتسم بالعدالة والتكافؤ لجميع المتعلمين، وعلى وجه الخصوص أولئك من ذوي صعوبات التعلم.

حيث عالجت الدراسة الحالية التي جاءت بعنوان " اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، ويتبين لنا فيما سبق ذكره، وبعد عرض وتحليل النتائج والفرضيات ومناقشتها في ظل المنهج الوصفي التحليلي انه يمكن الاستنتاج من خلال الدراسة المحدودة في الزمان والمكان توصلنا الى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تم ملاحظة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين بناءً على متغير الجنس، حيث أظهرت المعلمات توجهات أكثر إيجابية مقارنة بالمعلمين. في المقابل، لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين تجاه استخدام التدريس الفارقي استنادًا إلى متغير الخبرة المهنية أو المستوى التعليمي، مما يشير إلى أن هذه العوامل لا تؤثر بشكل ملحوظ على توجهاتهم في هذا المجال.

مقترحات الدراسة:

- تزويد المدارس بالتجهيزات الخاصة (الكتب، الأدوات، تكنولوجيا) من أجل تطبيق التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إخضاع المعلمين لدورات تدريبية حول الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في التدريس الفارقي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- توفير الدعم النفسي لذوي صعوبات التعلم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- دعم الدولة بإنشاء قسم مكيف في كل مقاطعة مع توفير معلمين مختصين.

A decorative scroll frame with a light blue border and rounded corners. The frame has a vertical strip on the left side and a horizontal strip on the top right, both with a light blue background and a darker blue outline. The text "قائمة المراجع" is centered within the frame.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أ) - مراجع باللغة العربية

- بوزيان خديجة، فعالية التدريس الفارقي في تحسين مستوى التلاميذ في الرياضيات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد الثاني.
- الب فاطمة الزهراء، 2019، صعوبات تطبيق التدريس الفارقي من وجهة نظر المعلمين الجزائريين، المجلة الجزائرية للبحث التربوي، المجلد 7، العدد الأول.
- التميمي ومحمد عبد العزيز سليمان، 2009، اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة نحو مادة التربية الفنية في منطقة حائل التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الفنية، جامعة ام القرى.
- الجبالي، حسني، 2010، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، ط 1، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.
- الحسين عبد الكريم وال داوود حنان، 2018، التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في دمج التقنيات المساعدة، واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية، العدد 3.
- بن عمر محمد، 2021، استراتيجيات التدريس الفارقي في تعليم اللغات، مجلة المعلم الحديث، المجلد 4، العدد 4.
- بن كريمة بوحفص، 2015، اتجاهات المعلمين نحو التكوين اثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية: دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي، قاعدة بيانات دار المنظومة.
- بن ملحم فهد، 2020، اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف جهاز التابلت لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأردنية: دراسة تطبيقية، مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد 20.
- بوزايد مختار، 2024، تعليمية الألعاب، محاضرات في معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3
- بوسنة فاطمة، شريفي هناء، 2020، صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد الخامس، العدد الثاني، جامعة الجزائر 2.
- حسن، عبد الحميد، 2010، استراتيجيات التدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1.
- سارة حريدي، ريان جربوعة، 2020، تعليمية اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي، بين البيداغوجيا الفارقية والمقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة 8 ماي 1945، قالمة.

- سامي طه ، 2005، الاتجاهات الاجتماعية وتشكيل الشخصية “، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1.
- سعيد الازهري، 2012، الاتجاهات الاجتماعية في المجتمع العربي، دار المعارف للنشر، مصر، ط2.
- سناء حسن عماشة، 2019، النفسية الاجتماعية الإسلامية، مجموعة النيل العربية، مصر، ب ط.
- عادل توفيق، 2010، الاتجاهات الاجتماعية وتشكيل الشخصية، دار الشروق، مصر، ط1.
- فياض سليم سعيد الشراري، 2014، اتجاهات معلمي ومشرفي المواد الاجتماعية ومديري المدارس المتوسطة نحو الاستعانة بالبيئة المحلية في تدريس المواد الاجتماعية ومعوقات توظيفها، رسالة ماجستير مقدمة الى عمادة الدراسات العليا استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، قسم المناهج والتدريس، جامعة مؤتة.
- قاسيمي احمد، التدريس الفارقي وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة المتوسطة، مجلة جامعة وهران للعلوم الاجتماعية، المجلد 12، العدد 3.
- محمود فهمي، 2008، الاتجاهات الاجتماعية، دار الفكر العربي للنشر، مصر، ط1.
- ملاك معلا الحربي، ذيب بن ترحيب الجبرين المطيري، 2023، اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس وعلاقتها بالكفايات التقنية التعليمية لديهم، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، مجلد 08، العدد 28.
- منى الحديدي، 2021، تصورات المعلمين نحو تطبيق التدريس الفارقي في المدارس العربية، مجلة دراسات تربوية، جامعة الملك سعود، السعودية، العدد 8.
- جمال بن هلال 2010، نظرية المعرفة والتعلم في التربية، مكتبة زهران، مصر.
- الرفاعي أحمد، 1998، مناهج البحث العلمي، تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل للنشر، عمان.
- سامي يوسف، 2010، سلال الاتجاهات في علم النفس، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد 18، مصر.
- سعيد صديق عبد العظيم، 2018، التدريس الفارقي: استراتيجياته وتطبيقاته في التعليم، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، ط1.
- سيغموند فرويد، 1900، التفسير النفسي للأحلام، دار ما كميلان للنشر، ب ط، النمسا.
- عبد الرحمن بدوي، 1988، نظرية المعرفة: مدخل الى الفلسفة المعرفية، دار الثقافة، مصر.
- عبد الرحمن بدوي، 1988، نظرية المعرفة: مدخل الى الفلسفة المعرفية، دار الثقافة، مصر.

- لطفى الخطيب، 2002، اتجاهات المعلمين في محافظة اربد نحو تكنولوجيا التعليم، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد 14، المجلد 04.
- محمد محمود الحيلة، 2017، التفريد في التعليم: استراتيجيات التدريس الفارقي، دار الميسرة، عمان الأردن، ط2. حمزة عايد بن خالد، 2015، فعالية التدريس الفارقي في تحسين مهارة القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية، 16 (01).
- مجلة الفتح التربوية، 2016، مدى اهتمام المعلمين بخصائص واحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.
- الجهني، 2022، معوقات تطبيق التدريس الفارقي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدمج، المجلة التربوية الخليجية، 43.
- الخطيب نورة، 2018، اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الازهار، العدد 180.
- مراجع اجنبية:

- Bertrand Russell، 1969. : La théorie de la connaissance . Editions Gallimard. France .
- Bertrand Russell، La théorie de la connaissance. OP-CIT .
- Heacox, D. (2002). " Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners," Grades 3–12. Free Spirit Publishing, USA.
- Lerner, J., & Johns, B. (2019). Learning Disabilities and Related Disabilities. Cengage.
- Turnbull, A., et al. (2020). Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools. Pearson.
- Vaughn, S., & Bos, C. (2020). "Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems". Pearson.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), USA.
- René Descartes 1980 . Les fondements de la connaissance .resses Universitaires de France.
- Friend, M., & Bursuck, W. (2018). Including Students with Special Needs. Pearson.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2018). The Inclusive Classroom. Pearson.

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم 01: استبيان

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولحاج
- البويرة -

قسم علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

تقوم الطالبتان بإعداد دراسة بعنوان " اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم " وذلك استكمالاً لنيل شهادة الماستر تخصص تربية خاصة وتعليم مكيف، نضع بين يديك هذه الاستمارة ونرجو منك الإجابة على أسئلتنا ونحيطك علماً أنها ستحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

— شاكرتان حسن تعاونكم معنا —

البيانات الأولية:

1- الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

2- الخبرة المهنية:

☐ أقل من سنتين

☐ من 5 الى 10 سنوات

☐ 11 سنة فما فوق.

3- المستوى التعليمي:

☐ معهد تكوين المعلمين

☐ ليسانس

☐ ماستر

☐ دكتوراه

4- هل سبق وأن استفدت من دورة تدريبية حول التدريس الفارقي؟

☐

نعم

☐

لا

أجب بنعم او لا بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة

البعد الأول: الاتجاهات المتعلقة بالجانب المادي والإداري

الرقم	الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
1	تتوفر مؤسستي على موارد كافية (كتب، أدوات، تكنولوجيا) تساعد على تطبيق التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم.			
2	لدينا دعم مالي يساعد على تنفيذ استراتيجيات تدريسية متنوعة تناسب تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			
3	توفر التجهيزات الخاصة داخل الفصل الدراسي لتطبيق التدريس الفارقي بفعالية.			
4	تم اخضاع المعلمين لدورات تدريبية حول الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم.			
5	البيئة التعليمية ملائمة لعملية التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم.			
6	لدينا معلمين مختصين في مجال التربية الخاصة في المدرسة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.			
7	هناك دعم من الإدارة المدرسية في توفير برامج تدريبية حول التدريس الفارقي.			
البعد الثاني: الاتجاهات المتعلقة بالجانب الأكاديمي				
8	توفر مناهج دراسية تسهل عملية تطبيق التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم.			
9	هناك مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ من خلال إعداد خطط تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم.			
10	لدينا الحاجة الى التكوين في مجال صعوبات التعلم والتدريس الفارقي.			
11	وجوب زيادة الوعي بين المعلمين حول أهمية التدريس الفارقي.			

			توفر الأدوات الفعالة التي تساعد في تحديد احتياجات ذوي صعوبات التعلم.	12
			اعتبار وجود تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل يمثل تحديا كبيرا للمعلم.	13
			هناك نقص في دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	14
			يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عدم القدرة على التعلم بالمنهج العادي للمدرسة.	15
			لدينا صعوبة في التعرف على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم دون تشخيص المتخصصين.	16
البعد الثالث: الاتجاهات المتعلقة بالتدريس الفارقي.				
			أثقت طريقة التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم	17
			أمتلك المعلومات الكافية عن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	18
			أمتلك دافعية لتعليم ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيق استراتيجيات التدريس الفارقي.	19
			تطبيق التدريس الفارقي في الأقسام المكتظة امر صعب على المعلم.	20
			التدريس الفارقي يعزز من تفاعل التلاميذ داخل الحصة الدراسية.	21
			التدريس الفارقي يتطلب جهدا أكثر من التدريس التقليدي.	22
البعد الرابع: الاتجاهات المتعلقة بسلوكيات ذوي صعوبات التعلم.				
			يظهر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشتتا في الانتباه اثناء الحصة الدراسية.	23

			24	ضعف الثقة بالنفس والتردد في المشاركة الصفية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
			25	يتجنب تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأنشطة التي تتطلب القراءة او الحساب او الكتابة بسبب شعورهم بالعجز.
			26	يشعر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالإحباط مما يؤدي الى لجوئهم إلى سلوكيات انسحابية او عدوانية في المدرسة.
			27	نلاحظ ارتباكا وترددا عند تلميذ ذو صعوبة تعلم عند الإجابة على الأسئلة الشفوية او الكتابية.

الملحق رقم 02: استمارة التحكيم:

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولحاج
- البويرة -

قسم علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم ولقب المحكم:

الدرجة العلمية:

الجامعة: محمد اكلي ولحاج -بويرة-

تخصص: تربية خاصة

استاذي الفاضل استاذتي الفاضلة السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته في إطار اعداد دراسة للحصول على شهادة ماستر تخصص تربية خاصة بعنوان: " اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم "

فانه يرجى التكرم بوضع ملاحظاتكم وافكاركم وتوجيهاتكم وفق استمارة التحكيم المرفقة ولكم جزيل الشكر
الباحثات:
الاستاذ المشرف:

د. مراكشي الصالح

1- تمساوت نسرين

2- أركام ثابينة

1)- تساؤلات وفرضيات الدراسة:

1-1- التساؤلات

- ماهي اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي تعزى إلى المستوى التعليمي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الخبرة المهنية؟

1-2- فرضيات الدراسة:

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم تعزى إلى المستوى التعليمي.

القسم الأول:

الجنس: ذكر أنثى

عدد سنوات الخبرة في التدريس:

أقل من سنتين من 2 إلى 5 سنوات من 6 إلى 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

المستوى التعليمي :

ليسانس ماستر تكوين مهني دكتوراه

هل سبق وأن استفدت من دورة تدريبية حول التدريس الفارقي؟

نعم لا

البعد الأول: الاتجاهات المتعلقة بالجانب المادي والإداري

الرقم	الفقرة	يقيس	لا يقيس	الملاحظة
1	توفر موارد كافية (كتب، أدوات، تكنولوجيا) تساعد على تطبيق التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم.			

			وجود دعم مالي يساعد على تنفيذ استراتيجيات تدريسية متنوعة تتناسب وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2
			وجود تجهيزات خاصة داخل الفصل لتطبيق التدريس الفارقي بفعالية.	3
			خضع المعلمين لدورات تدريبية حول الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في التدريس الفارقي مع ذوي صعوبات التعلم.	4
			توفر بيئة تعليمية ملائمة لعملية التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم.	5
			وجود معلمين مختصين في مجال التربية الخاصة في المدرسة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.	6
			دعم الإدارة المدرسية في توفير برامج تدريبية حول التدريس الفارقي.	7
			توفر الأجهزة التكنولوجية لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	8
البعد الثاني: الاتجاهات المتعلقة بالجانب الأكاديمي				
			توفر مناهج دراسية تسهل عملية تطبيق التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم.	9
			احترام الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال إعداد خطط تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم.	10
			الحاجة الى دورات تكوينية وتدريبات أكاديمية في مجال صعوبات التعلم والتدريس الفارقي.	11
			وجود حاجة زيادة الوعي بين المعلمين حول أهمية التدريس الفارقي.	12

			13	عدم توفر أدوات فعالة التي تساعد في تحديد احتياجات ذوي صعوبات التعلم.
			14	اعتبار وجود تلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل يمثل تحديا كبيرا للمعلم.
			15	نقص دافعية التعلم لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.
			16	يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من عدم القدرة على التعلم بالمنهج العادي للمدرسة.
			17	مواجهة صعوبة في التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم دون تشخيص متخصص.
البعد الثالث: الاتجاهات المتعلقة بالتدريس الفارقي.				
			18	انقار طريقة التدريس الفارقي لذوي صعوبات التعلم
			19	امتلاك المعلومات الكافية عن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
			20	امتلاك دافعية تعليم ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيق استراتيجيات التدريس الفارقي.
			21	تطبيق التدريس الفارقي في الأقسام المكتظة امر صعب على المعلم.
			22	التدريس الفارقي يعزز من تفاعل التلاميذ داخل الحصة الدراسية.
			23	التدريس الفارقي يتطلب جهدا أكثر من التدريس التقليدي.
البعد الرابع: الاتجاهات المتعلقة بسلوكيات ذوي صعوبات التعلم.				
			24	يظهر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تشتتا في الانتباه اثناء الحصة الدراسية.

25	ضعف الثقة بالنفس والتردد في المشاركة الصفية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.		
26	تجنب تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأنشطة التي تتطلب القراءة أو الحساب أو الكتابة بسبب شعورهم بالعجز.		
27	شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالإحباط مما يؤدي إلى لجوئهم إلى سلوكيات انسحابية أو عدوانية في المدرسة.		
28	ملاحظة الارتباك أو التردد لدى التلميذ ذو صعوبة تعلم عند الإجابة على الأسئلة الشفوية أو الكتابية.		

الملحق رقم 03: قائمة المحكمين:

اسم المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة
بلحاج صديق	أستاذ محاضر -أ-	البويرة
بولبداوي علي	أستاذ محاضر -أ-	البويرة
ساعد وردية	أستاذ محاضر -أ-	البويرة
جديدي عفيفة	أستاذ التعليم العالي	البويرة
بن حامد لخضر	أستاذ محاضر (أ)	البويرة

الملحق رقم 04: نتائج الدراسة

4-1- معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ لاستبيان اتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,707	28

4-2- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة:

1ع

Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
-----------	-------------	--------------------	--------------------

Valide	غير موافق	19	63,3	63,3	63,3
	محايد	5	16,7	16,7	80,0
	موافق	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

2ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	22	73,3	73,3	73,3
	محايد	4	13,3	13,3	86,7
	موافق	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

3ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	26	86,7	86,7	86,7
	محايد	2	6,7	6,7	93,3
	موافق	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

4ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	24	80,0	80,0	80,0
	2,00	3	10,0	10,0	90,0
	3,00	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

5ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	16	53,3	53,3	53,3
	2,00	8	26,7	26,7	80,0
	3,00	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

6ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	20	66,7	66,7	66,7
	2,00	4	13,3	13,3	80,0
	3,00	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

7ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	20	66,7	66,7	66,7
	2,00	5	16,7	16,7	83,3
	3,00	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

8ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	24	80,0	80,0	80,0

	2,00	2	6,7	6,7	86,7
	3,00	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

9ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	11	36,7	36,7	36,7
	2,00	2	6,7	6,7	43,3
	3,00	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

10ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	3	10,0	10,0	10,0
	2,00	1	3,3	3,3	13,3
	3,00	26	86,7	86,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

11ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	3,3	3,3	3,3
	2,00	1	3,3	3,3	6,7
	3,00	28	93,3	93,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

12ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	27	90,0	90,0	90,0
	2,00	1	3,3	3,3	93,3
	3,00	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

13ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	2	6,7	6,7	6,7
	3,00	28	93,3	93,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

14ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,00	6	20,0	20,0	20,0

	3,00	24	80,0	80,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

15ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	3,3	3,3	3,3
	2,00	3	10,0	10,0	13,3
	3,00	26	86,7	86,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

16ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	14	46,7	46,7	46,7
	2,00	2	6,7	6,7	53,3
	3,00	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

17ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	15	50,0	50,0	50,0
	2,00	5	16,7	16,7	66,7
	3,00	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

18ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	8	26,7	26,7	26,7
	2,00	9	30,0	30,0	56,7
	3,00	13	43,3	43,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

19ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	9	30,0	30,0	30,0
	2,00	4	13,3	13,3	43,3
	3,00	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

20ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	3,3	3,3	3,3
	3,00	29	96,7	96,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

21ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	20,0	20,0	20,0
	2,00	1	3,3	3,3	23,3
	3,00	23	76,7	76,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

22ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2,00	1	3,3	3,3	3,3
	3,00	29	96,7	96,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

23ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	3,3	3,3	3,3
	2,00	1	3,3	3,3	6,7
	3,00	28	93,3	93,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

24ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	3,3	3,3	3,3
	2,00	5	16,7	16,7	20,0
	3,00	24	80,0	80,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

25ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	2	6,7	6,7	6,7
	2,00	7	23,3	23,3	30,0
	3,00	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

26ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	3,3	3,3	3,3
	2,00	2	6,7	6,7	10,0
	3,00	27	90,0	90,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

27ε

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	1	3,3	3,3	3,3
	2,00	1	3,3	3,3	6,7
	3,00	28	93,3	93,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

4-3- قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لاتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

Statistiques de groupe						
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	
الاتجاهات	ذكر	4	54,5000	8,18535	4,09268	
	انثى	26	60,6538	5,11423	1,00298	
Test des échantillons indépendants						
Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour égalité des moyennes		
F				Sig.	T	ddl
الاتجاهات	Hypothèse de variances égales	1,149	,293	-2,074	28	
	Hypothèse de variances inégales			-1,460	3,370	

Test des échantillons indépendants				
Test t pour égalité des moyennes				
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الاتجاهات	Hypothèse de variances égales	,047	-6,15385	2,96769
	Hypothèse de variances inégales	,231	-6,15385	4,21378

Test des échantillons indépendants			
Test t pour égalité des moyennes			
Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Inférieur	Supérieur
الاتجاهات	Hypothèse de variances égales	-12,23289	-,07481
	Hypothèse de variances inégales	-18,76887	6,46118

4-4- قيم المتوسطات وقيمة (ف) لاتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية:

ANOVA					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	58,331	2	29,166	,849	,439
Intragroupes	927,835	27	34,364		
Total	986,167	29			

4-5- قيم المتوسطات وقيمة (ف) لاتجاهات المعلمين نحو استخدام التدريس الفارقي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي:

ANOVA

الاتجاهات

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	10,049	2	5,025	,139	,871
Intragroupes	976,118	27	36,153		
Total	986,167	29			

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -

Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

Faculté des Sciences Sociales et Humaines



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أم القرى

جامعة أكلي محمد أومحاج

- البويرة -

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الرقم 36/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025

إلى السيد مدير: دمشق. سلمة.....
 بسو عيابة. حموش. المدعو مخلوف.....

الموضوع: رخصة إجراء بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الإجتماعية والانسانية بجامعة البويرة .

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسستكم:

الطالب (ة): فمسأوت فسرین رقم التسجيل: 302033024445

والطالب (ة): إبراهيم بن أحمد رقم التسجيل: 202033024518

وهذا من أجل إجراء بحث ميداني في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص: تربية خاصة.....

بعضون : اتجاهات المعلمين نحو التدريس الفارغ للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم

وفي هذا الاطار نرجو منكم تقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم .

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

المؤسسة المستقبلية

رئيسة قسم علم النفس وعلوم التربية

ل. علوش

[Handwritten signature]



قسم علم النفس وعلوم التربية
الرقم :/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025

إلى السيد مدير:
.....

الموضوع: رخصة إجراء بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة .

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسساتكم:

للطالب (ة):/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025 رقم التسجيل:/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025

والطالب (ة):/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025 رقم التسجيل:/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025

وهذا من أجل إجراء بحث ميداني في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص:/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025

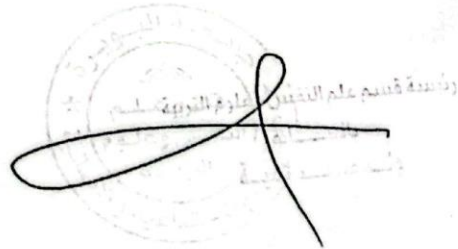
بعنوان:/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025
وفي هذا الإطار نرجو منكم تقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم .

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.



مدير المدرسة
قصري بن سعيد

رئيسة قسم علم النفس وعلوم التربية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muhend Ulhag - Tubirett -



Faculté des Sciences Sociales et Humaines

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولوجاج
- البويرة -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية
الرقم :/لك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/ 2025/2024

إلى السيد مدير:
.....

الموضوع: رخصة إجراء بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة .

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسساتكم:

للطالب(ة): أ.ي. كام ر.م. نية رقم التسجيل: 29233024.5.14.....

والطالب (ة): ه.م. نية ر.م. نية رقم التسجيل: 29233024.4.4.5.....

وهذا من أجل إجراء بحث ميداني في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص: هذا.

بعنوان: المعالجة منصوص استخدام المكن الفعالية النتائج ذواتها

وفي هذا الاطار نرجو منكم تقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم .

تقبلوا منا أسى عبارات التقدير والاحترام.

المؤسسة المستفيدة

رئيسة قسم علم النفس وعلوم التربية



إلى السيد مدير :
.....

الموضوع: رخصة إجراء بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة .

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسساتكم:

للتألم (٥): رقم التسجيل:
.....

والتألم (٥): رقم التسجيل:
.....

وهذا من أجل إجراء بحث ميداني في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص:
.....

بعنوان :
.....

وفي هذا الإطار نرجو منكم تقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم .

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.


المؤسسة المستقبلة

رئيسة قسم علم النفس وعلوم التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire



قسم علم النفس وعلوم التربية
الرقم :...../ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2025/2024





نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.

أنا المضي أسفله، السيد(ة) تمساروت بنسرينا الصفة: طالب، امكاذ، باحث لالة

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية: ٢٠٢٥/٠٤/١٨. والصادرة بتاريخ ٢٠٢٥/٠٤/١٨.

المسجل(ة) بكلية / معهد علوم التربية قسم علوم النفس وعلوم التربية

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة، التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه).

عنوانها: انتاجات المجلس نحو استحداث التثريبات الفارقة

مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تحت إشراف الأستاذ(ة) كيتي الصالح

أصح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

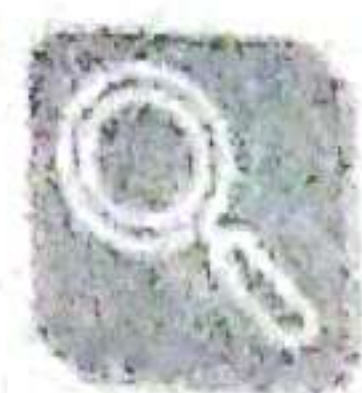
التاريخ: ٢٠٢٥/٠٤/١٨ توقيع المعني(ة)

رأي هيئة مراقبة السرقة العلمية:



رئيسة قسم علم النفس
بالنيابة
ولد محمد

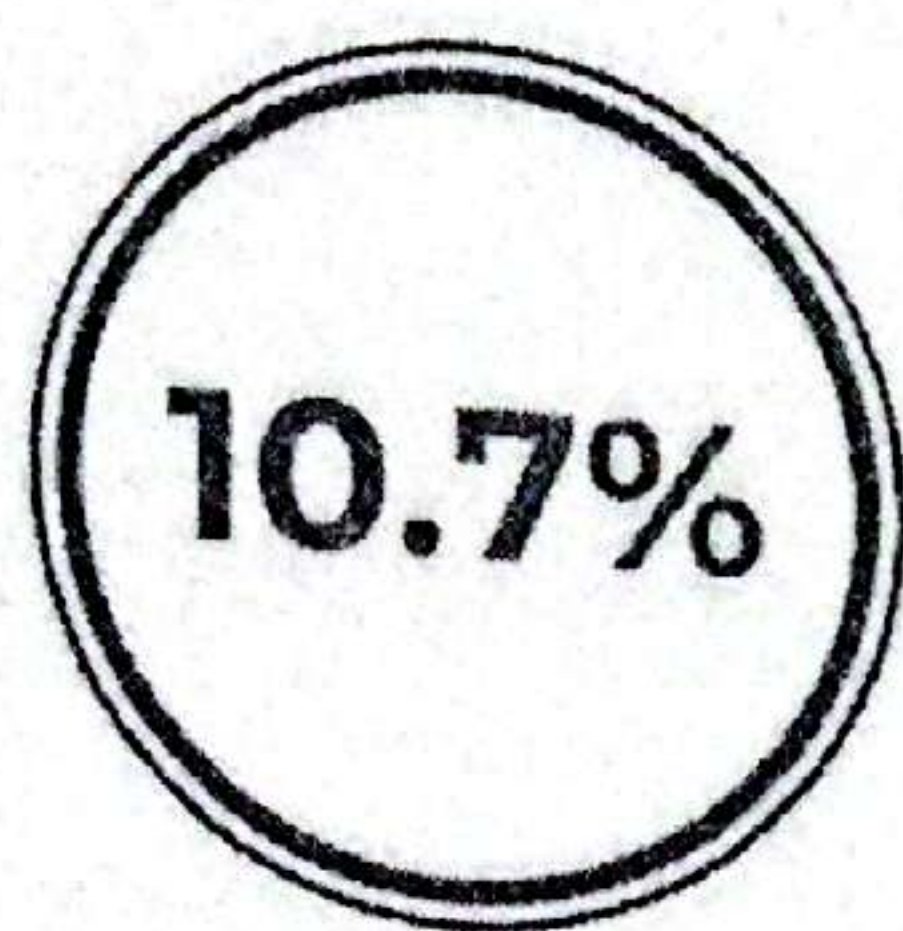
النسبة: % 10,7



ID: vot0yv-193677

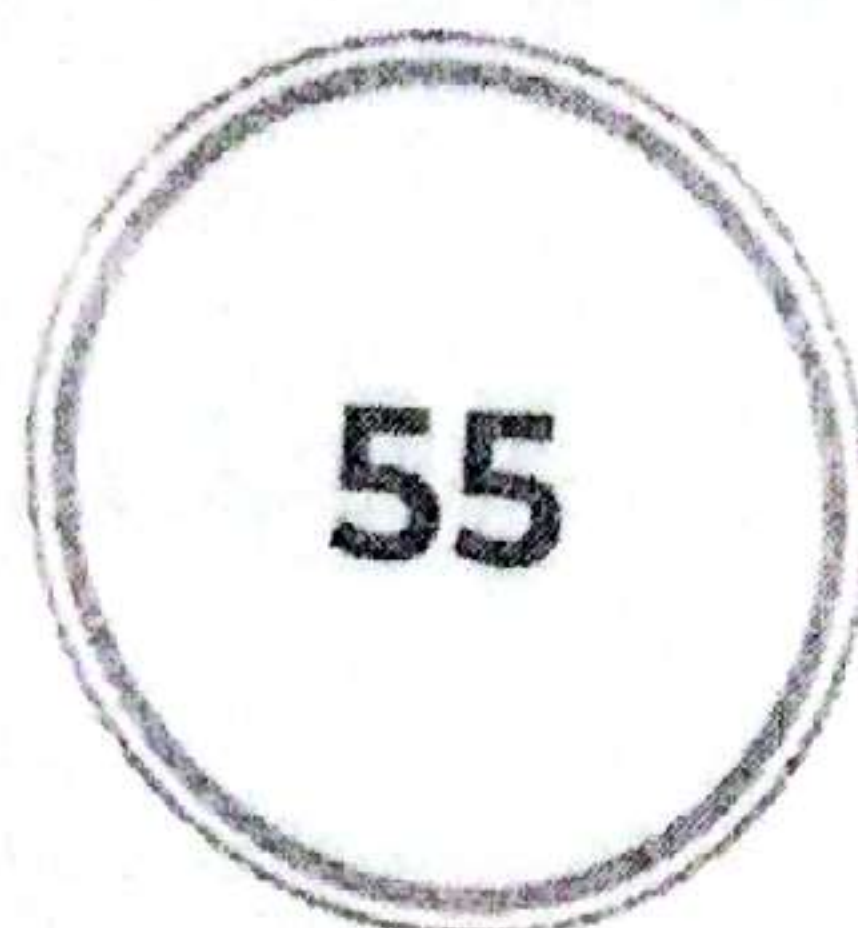
Certificat d'analyse de la similarité textuelle

- Nom du document: تمسباوت+أركام.docx
- Soumis par: OULD MOHAND Lamia Enseignant
- Date de soumission: 2025-06-04



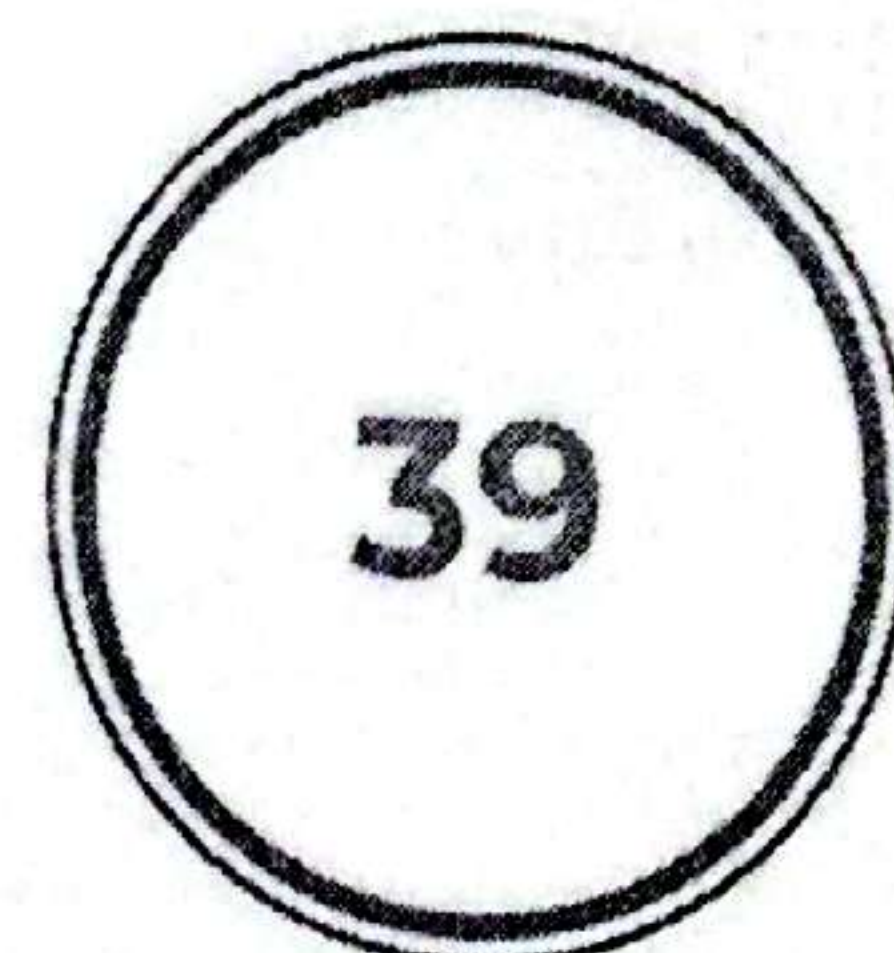
Taux global de similarité

- 10.7% Similarité Forte
- 0.0% Exclu manuellement



Nombre de sources

- 32 sources internet
- 23 sources Thèses-Algérie
- 0 sources dépôt privé



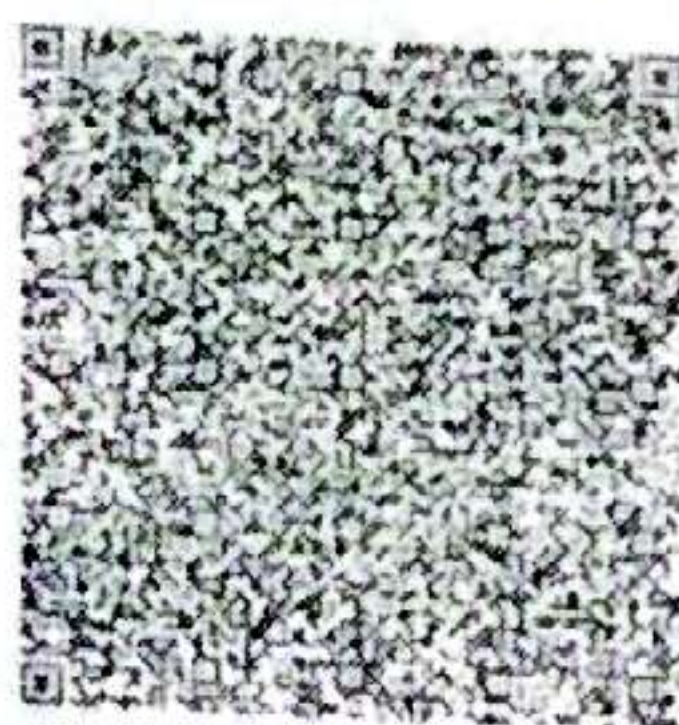
Passages surlignés

- 15848 mots
- 105903 caractères
- 8.0% de citations

Ce document est un certificat et résumé d'analyse et de détection de similarité textuelle qui peut être utilisé pour l'établissement d'un rapport de plagiat. Il revient à l'examineur, l'encadrant ou bien au comité déontologique de l'université ou de l'école d'émettre un avis quant au statut de plagiat du document analysé.

Consultez l'arrêté N° 1082 du 27 Décembre 2020 fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat pour en savoir plus concernant ce qui est considéré comme étant un acte de plagiat, les procédures ainsi que les sanctions.

Signature d'intégrité



Cachet et Signature



نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.

انا الممضي أسفله، السيد(ة) أركان ثمانية الصفة: طالب، امستاذ، باحث طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية: 100202209030001 والصادرة بتاريخ 23/03/2023

المسجل (ة) بكلية / معهد علوم إنسانية واجتماعية قسم علوم النفس وعلوم التربية

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة، المخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه).

عنوانها: اقتباسات العلماء نحو استعمال التدریس الفارقي مع التلاميذ

دُعَايَا رُغِيْبَاتِ الْعِلْمِ

تحت إشراف الأستاذ (ك): حركات المشي

أصـرـح بشـرفـي أنـيألتـزم بمـراعـاة المـعايـر العـلمـية والمـنـهـجـية الأخـلاقـيـات المـهـنـية والنـزاهـة الأكـادـيـمـية

المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 06/04/2025 توقيع المعني (ة)

رأى هيئة مراقبة السرقة العلمية:

رَبِّهِ قَلْبِهِ

بالنسبة

والدمحند الامير

النسبة: 10,7 %

