برنامج قائم على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم.

إعداد:

د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

برنامج قائم على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ في تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم. واستُخدِم – في بحث المشكلة – المنهجان: الوصفي التحليلي، والتجريبي؛ بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتطبيقين: قبلي، وبعدي، فضلاً عن التحليل الكيفي لصحائف التفكُّر الذاتي الخاصة بمجموعة الدراسة.

وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز، ومقياس اليقظة الريادية، وأخيرًا صحيفة التفكُّر الذاتي؛ وكلها من إعداد الباحثة.

وقد طُبِّقت الدراسة في فصل الخريف من العام الجامعي ٢٠٢٣م / ٢٠٢٤م؛ على عينة قِوامها (**سبعة وستون**) طالبًا من طلاب المستوى الثالث ببرنامج التعليم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\mathbf{a \leq 0.05}$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز؛ لصالح التطبيق **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**، بلغ (**3.459**).

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\mathbf{a \leq 0.05}$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي

باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز؛ لصالح التطبيق **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**، بلغ **(4.935)**.

ووجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (**a ≤ 0.05**) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس اليقظة الريادية؛ لصالح التطبيق **البعدي**، وبحجم تأثير **صغير**، بلغ **(0.305)**.

ودعَّم ذلك كله ما ذكرته مجموعة الدراسة في صحائف التفكُّر الذاتي؛ بشأن أثر البرنامج في تدريبهم على استراتيجيات تعليم اللغة العربية المتمايز، وتنمية يقظتهم الريادية في أثناء ذلك.

الكلمات المفتاحية:

تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني / استراتيجيات التعليم المتمايز/ اليقظة الريادية / الطلاب معلمو اللغة العربية/ كلية التربية – جامعة الإسكندرية/ برنامج التعليم العام.

Abstract:

A Program Based on Social Emotional Learning Applications to Train Arabic Language Student Teachers on Its Differentiated Instruction Strategies and to Develop Their Entrepreneurial Alertness

The study aimed to determine the impact of a program based on social emotional learning applications on training Arabic language student teachers on its differentiated instruction strategies and to develop their entrepreneurial alertness.

In researching the problem, both the descriptive approach and the analytical experimental approach with its one-group pretest-posttest quasi-experimental design were used, as well as the qualitative analysis of the study group's self-reflection journals.

The study instruments were: a test of the cognitive aspect of differentiated instruction strategies, a teaching performance observation sheet using differentiated instruction strategies, an entrepreneurial alertness scale, and finally a self-reflection journal, all of which were prepared by the researcher.

The study was implemented in the fall semester of the academic year 2023/2024 on a sample of (67) third-level students in the General Education Program (Arabic language section) at the Faculty of Education - Alexandria University.

The results showed that there was a statistically significant difference at the level **(a ≤ 0.05)** between the average scores of the study group students in the pre and post applications to test the cognitive aspect of differentiated instruction strategies in favor of the **post**-application, with a **large** effect size of **(3.459).**

The results showed that there was a statistically significant difference at the level **(a ≤ 0.05)** between the average scores of the study group students in the pre and post applications of the teaching performance observation sheet using differentiated instruction strategies in favor of the **post**-application, with a **large** effect size of **(4.935).**

There is a statistically significant difference at the level **(a ≤ 0.05)** between the average scores of the study group students in the pre and post applications of the entrepreneurial alertness scale in favor of the **post**-application, with a **small** effect size of **(0.305).**

All of this was supported by what the study group mentioned in the self-reflection journals regarding the impact of the program in training

them on Arabic language differentiated instruction strategies, and developing their entrepreneurial alertness in the process.

Keywords: social emotional learning applications, differentiated instruction strategies, entrepreneurial alertness, Arabic language students, Faculty of Education-Alexandria University, General Education Program.

المقدمة:

يواجه المعلم – وبخاصة معلم اللغة العربية – في موقف التدريس تحدِّيًا في التعامل مع طلاب متباينى الاهتمامات، والاستعدادات، وأنماط التعلم، وعليه أن يكون مستعدًّا لذلك، وواعيًا به؛ ليدير ذلك الموقف جيدًا. ولا يختلف الأمر كثيرًا بالنسبة للطالب المعلم؛ بل قد يكون الأمر بالنسبة إليه أصعب؛ خاصة في مرحلة التدريب الميداني؛ فقد لا تساعده خبرته المحدودة في التعامل مع الطلاب، ولا اختيار استراتيجيات التدريس، ولا مهمات التعلم، ولا ألوان النشاط التي تراعي طبيعتهم المتمايزة بشكل مناسب.

ولما كان الطلاب مختلفين في قدراتهم، واستعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم؛ فمن الصعب على المعلم – والطالب المعلم على السواء – التعامل مع ذلك الاختلاف بكيفية واحدة؛ ظنًّا منه أنها قادرة على تلبية احتياجات طلابه المتنوعة؛ ومن ثم يعد **التعليم المتمايز** أحد الحلول المناسبة للاستجابة لتنوع الطلاب، واختلافهم داخل الصف.

فالاعتماد على **التعليم المتمايز** الذي يراعي استعدادات الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وذكاءاتهم المتعددة؛ يمكن أن يضمن للمعلم النجاح في الاستجابة لما يواجهه من تحديات؛ فيستطيع تصميم مواقف التعلم، وألوان نشاطه في ضوء خصائص طلابه؛ بما يحقق تعلمًا أفضل، يكون محوره الطالب.

وفي هذا السياق ذكر كل من: **Slapac & Catapano (2011, p. 24)**[١] أنه من الصعب على الطلاب المعلمين اتخاذ القرارات المناسبة بشأن غالبية الطلاب داخل الصف من دون مراعاة احتياجاتهم الفردية.

وأوصت دراسة **Humphrey (2020, p. 98)** بتشجيع المديرين على تبني ممارسات تعليمية متمايزة؛ من خلال التنمية المهنية، والجهود التشاركية في مدارسهم؛ للإسهام في توعية المعلمين بالممارسات الممكن استخدامها داخل الصفوف.

---

[١] يُجرى توثيق مراجع الدراسة؛ وفقًا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع، مع كتابة (اسم الباحث، والوالد، والعائلة) في المراجع العربية عند توثيق المتن، وقائمة المراجع، أما بالنسبة للمراجع غير العربية؛ فاعتُمد فيها – عند توثيق المتن – على كتابة (اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة).

وتتسم برامج إعداد المعلمين الفعالة للتعليم المتمايز بالشمول؛ حيث تنتقل – كما ذكر **Langelaan, et al. (2024, p. 10 - 11)** – من تخطيط الدروس إلى ممارسة التدريس، كما يساعد كل من: التدريب، والتغذية الراجعة اللذَيْن يتلقاهما الطلاب المعلمون في تقييم ممارساتهم الفردية، وتعزيزها؛ لذلك فمن المفيد البحث عن طرائق أكثر تدقيقًا، وتطويرها؛ لتقييم استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في سياقات التدريس الفعلية؛ ومن ثم تقديم صورة أكثر شمولاً لتأثير برامج إعداد المعلمين في الممارسات الصفية.

ومن ناحية أخرى صارت تنمية مهارات الريادة في الوقت الراهن – كما أشار **Obschonka, et al. (2016)** – جزءًا من المناهج الدراسية في عديد من البلدان؛ فقد قُدِّمت مؤخرًا في المنهج الوطني الجديد في فنلندا؛ حيث تعد تلك المهارات واحدة من المهارات الأساسية السبع المطلوبة للنجاح في اقتصاد القرن الحادي والعشرين.

وليست الجامعات ببعيدة عن ذلك؛ فلتحسين مخرجات العملية التعليمية، وإعداد الكفاءات البشرية القادرة على اللحاق بركب التقدم بعقلية واعية مبدِعة؛ كان لزامًا على منظومة التعليم الجامعي – كما ذكر كل من: **فاطمة عبد المنعم معوض، وحصة عبد المحسن الضويان (٢٠٢٠م، ص. ٧٩)** – تبنِّي مفهومات الريادة، والإبداع، واستراتيجيات فِرق العمل، وتحديث أساليب التعليم، وتجويد البيئة الجامعية.

ومن ثم صارت الجامعات مطالَبةً – كما أشار **سعيد إسماعيل القاضي، وآخران (٢٠٢٠م، ص. ١٨١)** – بالتركيز على تنمية القيم الريادية لدى الطلاب؛ من خلال ما توفره من ثقافة واعية عن ريادة الأعمال، وما تتطلبه الشخصية الريادية من خصائص وسمات؛ حتى تسهم– بشكل فعال – في تنمية المجتمع الاقتصادية، ويكون لديها القدرة على المنافسة العالمية، ومجاراة التغيرات السريعة في مجال التكنولوجيا.

وقد قدَّمت **باتريشيا جرين، وآخرون (٢٠٠٩م، ص. ١٠٦)** في تقريرهم بعض التوصيات لصانعي السياسات، والممارسين، والباحثين الأكاديميين؛ منها:

- تصميم برامج التدريب، وأدوات التقييم التي تشجع المعلمين على اكتساب المهارات والسلوكيات المناسبة، وتوظيفها؛ بما يمكِّنهم من العمل كميسِّرين لعملية التعلم؛ بدلاً من العمل كمدربين في بيئات الصفوف التقليدية.
- جعل تعليم الريادة إلزاميًّا لجميع الطلاب في مراحل التعليم – قبل الجامعي، والجامعي على السواء– لفاعليته في غرس مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.

- تصميم قاعات الدراسة بطريقة، تعزز التعلم الجماعي القائم على الممارسة العملية في مساحات مصمَّمة؛ لتعزيز روح التعاون، والإبداع.

وقدَّمت دراسة كل من: **Sang & Lin (2019, p. 151)** عدة توصيات؛ منها: تصميم مجموعة متنوعة من ألوان النشاط اللامنهجية؛ لتحفيز اليقظة الريادية لدى طلاب الجامعات؛ بما يتيح لهم الفرص للحصول على مزيد من الخبرات المباشرة في مجال ريادة الأعمال، ويعزز لديهم الوعي بالفرص، والحساسية تجاهها، والقدرة على تحليلها، كما يعزز طموحهم لريادة الأعمال، وشجاعتهم في التغلب على ما يواجههم من صعوبات.

ولا يقتصر مفهوم "**اليقظة الريادية**" على مجال الاقتصاد، ولا ريادة الأعمال؛ فتطبيقه في مجال التعليم ليس محالاً؛ فأي مشروع، أو نشاط جماعي يمارسه المعلم ينطوي على فرص، وتحديات، وسعْي إلى تقديم منتوج ينماز بالإبداع، وفي أثناء إعداد هذا المشروع، أو النشاط يمارس المعلمون/ الطلاب المعلمون التخطيط، وإدارة الذات، والتواصل وإدارة العلاقات، والتأمل وتقييم الأداء؛ وكلها لا يخلو من جوانب اجتماعية وجدانية، يجب أن يتحلى بها معلمو القرن الحادي والعشرين، وطلابه المعلمون.

وقد صار تعزيز المهارات الاجتماعية الوجدانية أكثر أهمية من أي وقت مضى؛ حيث يجب على المدارس – كما أوضحت **Schonert-Reichl, et al. (2017, p. 5)** – تزويد طلابها بمهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتواصل، والتشارك، وإدارة الذات؛ وهي ما يشار إليها غالبًا بمهارات القرن الحادي والعشرين؛ ومن ثم يجب أن يركز التعلم الاجتماعي الوجداني على التعلم النشط الذي يمكن – من خلاله – تعميم تلك المهارات عبر مجالات المناهج الدراسية، وسياقاتها المختلفة إذا ما أتيحت الفرص المناسبة لتعزيز الاتجاهات، والسلوكيات الإيجابية، وعمليات التفكير.

وأوضح **Igoe (2022, p. 16)** أن من الآثار التي خلَّفتها جائحة كورونا-(COVID-19 pandemic) أن جعلت عديدًا من الطلاب يعملون عن بُعد، بقليل من التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، وإمكانية محدودة للوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة داخل الصف؛ ونتيجة لذلك كانت الحاجة ملحة للتركيز على طرائق مختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية، وضبط الانفعالات، والتواصل بشكل مناسب.

ومن ثم يجب التأكد من امتلاك المعلمين تلك المهارات جميعًا، فضلاً عن الإفادة من تطبيقاتها فيما يقدَّم لهم من برامج تدريب، وتنمية مهنية؛ قبل أن يُعهَد إليهم بتنميتها لدى طلابهم.

من هنا سعت الدراسة الحاضرة إلى تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم؛ اعتمادًا على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني.

الشعور بالمشكلة:

نبع الشعور بالمشكلة؛ من ثلاثة مصادر؛ بيانها كما يأتي:

المصدر الأول: نتائج بعض الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم المتمايز؛ وبخاصة استراتيجياته:

استهدف البحث الإجرائي الذي أجراه كل من: **Stavrou & Koutselini (2016, p. 2581)** استقصاء عملية الممايزة في التعليم والتعلم داخل الصفوف متعددة القدرات من وجهة نظر المعلمين، وفحص فاعلية الممايزة في التعليم والتعلم في تحسين قدرات طلاب الصف الأول الثانوي في القراءة.

وأظهرت البيانات النوعية للدراسة ذاتها – **(p. 2583)** – أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون في بداية جهودهم لممايزة دروسهم تتعلق بما يأتي:

- قلة خبرتهم في تصميم ألوان النشاط المناسبة لاستعدادات الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، ودوافعهم.
- التنظيم غير المرن للصف الدراسي، وضعف تنظيم العمل الجماعي؛ مما أدى إلى عدم قدرة المعلمين على إدارة الصف بشكل جيد، فضلاً عن إضاعة وقت التدريس.
- تصورات المعلمين الخطأ؛ ومنها: أن المعلم هو مصدر المعرفة، وعليه نقلها إلى طلابه، وإكمال المقرر حتى لو كان لدى طلابه فجوات معرفية.
- خوف المعلمين، وعدم يقينهم بشأن قدرتهم على ممايزة دروسهم بنجاح.

وخلصت نتائج دراسة **Humphrey (2020, p. 93)** إلى أن تطبيق ممارسات التعليم المتمايز في المدارس الكاثوليكية كان ناجحًا، ومن الممكن تنفيذه في المدارس العامة. وذكر المشاركون في الدراسة أن تلك الممارسات أدت إلى تحسن كبير في أداء طلابهم داخل الصفوف، كما ساعدتهم في الاحتفاظ بالمعلومات، والقدرة على إظهار الفهم الحقيقي.

وانطلقت دراسة كل من: **رشا محمود عبد العال، ودينا صابر عبد الحليم (٢٠٢١م، ص. ٩١ – ٩٢)** من انخفاض مستوى أداء الطلاب المعلمين بالدبلوم العامة في التربية، وممارساتهم في مهارات التدريس المتمايز؛ مما انعكس على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؛ لذا قدمت الدراسة مقررًا مقترحًا في طرائق تعليم الفئات الخاصة قائمًا على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتنمية مهارات التدريس المتمايز، والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أولئك الطلاب.

وانطلقت دراسة كل من: **نادية عطية بخيت، وإيمان رجب حشيش (٢٠٢٢م، ص. ٢٤٥)** من ضعف مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بشعبتي: التاريخ، واللغة العربية؛ ولعلاج هذه المشكلة استخدمت الدراسة بعض استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعليم المتمايز؛ لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى أولئك الطلاب.

وأظهرت نتائج المقابلة التي أجرتها **Kótay-Nagy (2023, p. 42)** مع معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدارس الابتدائية، والثانوية الهنجارية؛ أن لديهم فهمًا واضحًا لمفهوم التعليم المتمايز؛ من حيث الفروق الفردية التي يمكن مراعاتها؛ ولكنهم كانوا أقل وعيًا بجوانبه التعليمية؛ ومنها: الاستراتيجيات المحددة التي يمكن استخدامها عند تطبيقه، فضلاً عن اعترافهم بمبررات استخدم التعليم المتمايز، وتقديرهم فوائده بالنسبة للطلاب؛ ولكن الشكوك المنهجية، وصعوبات التنفيذ، والشعور بالضغط تجاه المميزة – وينطبق الأخير على المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر – ذلك كله يؤدي إلى اتجاه متناقض لديهم نحو ذلك المفهوم.

وأما بالنسبة لممارساتهم المتمايزة فقد أظهرت النتائج – أيضًا – درجة من التناقض؛ فقد أظهر المعلمون جميعًا – بقطع النظر عن خبرتهم في التدريس – عناية حقيقية بتلبية احتياجات طلابهم الفردية؛ ومنها: مستويات الكفاية، والاهتمامات، وأنماط التعلم، والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية. كما أظهرت النتائج ممارسة بعضهم التجميع المرن، وإشراك الطلاب في صنع القرار. وبرغم ذلك؛ فإن معظم الاستراتيجيات التي أشاروا إليها تبدو بدهية، وعفوية؛ أكثر من كونها مخطَّطًا لها.

ولاحظ كل من: **Riordan & Convery (2024, p. 282)** أن الطلاب المعلمين يواجهون صعوبات في مميزة ممارساتهم الصفية.

ثانيًا: الدراسات السابقة المتعلقة بكل من: التربية الريادية، واليقظة الريادية:

ذكر **عبد العزيز سنهجي (٢٠١٢م، ص. ٥٤٠)** أن عنصر المعارف، والمعلومات الريادية في المناهج التعليمية يبقى الغالب على حساب العناصر الأخرى المتعلقة بالمهارات،

والاتجاهات، والكفايات الريادية، كما تظهر الثقافة الريادية في المنهج بشكل خافت، ومتفاوت بين مختلف المواد الدراسية، ومختلف المراحل التعليمية، وفي مختلف مؤسسات التربية والتعليم والتأهيل الجامعية والمهنية، ولا يحكم هذا الظهور خيط ناظم؛ مما يحول دون إرساء ثقافة ريادية صريحة موجِّهة لمختلف ألوان النشاط التربوية الصفية، واللاصفية.

وقدَّم كل من: **وائل وفيق رضوان، ورانيا وصفي عثمان (٢٠٢٠م، ص. ٢٥٧ – ٢٥٨)** تصورًا مقترحًا لتطوير كليات التربية؛ لتلبية متطلبات التعليم الريادي، ومن المقترحات التي تضمَّنها محور المقررات الدراسية ما يأتي:

- دمج كفايات التعليم للريادة، ومهاراته في المقررات الدراسية لبرامج إعداد المعلمين.
- ربط مشروعات التخرج للطلاب المعلمين بموضوعات خاصة بالتعليم الريادي.
- تعزيز كفايات الطالب المعلم في مجال المهارات الذهنية العليا؛ كالتحليل، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتقييم الذاتي.
- تصميم مقررات دراسية، تعزز التعاون، والإبداع، والعمل الجماعي.
- تدريب الطالب المعلم على استخدام طرائق التدريس التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية؛ مثل: المحاكاة، والعمل الجماعي، والعمل في مجموعات صغيرة.

ولاحظ كل من: **محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم (٢٠٢١م، ص. ٥٩ – ٦٠)** – من خلال مشاركتهما في تدريب المعلمين – أن من أهم أسباب عزوفهم عن برامج التنمية المهنية: عدم جاذبيتها؛ لضعف مراعاتها الجوانب الاجتماعية، والوجدانية، وتقليدية محتواها؛ بما لا يساعدهم في تعرُّف الفِكَر المبدعة؛ لخلق فرص عمل أفضل لهم في مجال التربية والتعليم.

المصدر الثاني: فحص اللائحة الداخلية لكلية التربية للمرحلة الجامعية الأولى (بنظام الساعات المعتمدة ٢٠٢٠م):

أولاً: بالنسبة لاستراتيجيات التعليم المتمايز:

يدرس الطلاب معلمو اللغة العربية بالبرنامج العام في **المستوى الثاني** مقررين من **متطلبات الكلية**؛ هما: "**التدريس المصغر في مجال التخصص ومشاهدة مدرسية**"، و"**التدريس المصغر في مجال التخصص ومشاهدة مدرسية (مكمل)**"، وتبيَّن – من خلال فحص توصيفَي هذين المقررين – تركيزهما على مهارات التدريس في مراحله الثلاث: تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا

في عمومها من دون إشارة إلى ما يمكن أن يُحدثه الطالب المعلم من ممايزة في أي من تلك المراحل، ولا مهاراتها الفرعية.

ويدرس الطلاب ذاتهم في **المستوى الثالث** مقررين من **متطلبات الكلية** أيضًا؛ الأول: "**استراتيجيات التعلم النشط في مجال التخصص**" الذي تبيَّن – من خلال فحص توصيفه – تركيزه على عرض مهارات التدريس بشكل عام، ثم تناوُل بعض استراتيجيات تدريس اللغة العربية من دون إشارة – أيضًا – إلى ما يمكن أن يُحدثه الطالب المعلم من ممايزة في أثناء استخدام هذه الاستراتيجيات، وما يستتبعه استخدامها من ألوان نشاط، ومهمات تعلم.

والمقرر الآخر: "**مناهج واستراتيجيات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**"؛ وهو المقرر الذي من المفترض أن يتناول التعليم المتمايز تفصيلاً؛ بوصفه استجابةً لما بين الطلاب من اختلافات – وبخاصة ذوو الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم – فكان معظم عنايته منصبة على ذوي الاحتياجات الخاصة؛ من حيث تعريفهم، ومداخل رعايتهم، واتجاهات هذه الرعاية، مع إشارات قليلة إلى بعض الاستراتيجيات العامة غير المنتمية إلى التعليم المتمايز.

وفي المستوى الرابع يدرس الطلاب ذاتهم مقررًا من **متطلبات الكلية**؛ هو: "**استراتيجيات التعلم النشط في مجال التخصص (مكمل)**"؛ والذي لم يختلف كثيرًا عن مثيله في المستوى الثالث؛ غير أنه يستكمل باقي الاستراتيجيات، وفروع اللغة وفنونها التي لم يتطرق إليها المقرر السابق دراسته في المستوى الثالث من دون إشارة – أيضًا – إلى كيفية الممايزة في أثناء استخدام تلك الاستراتيجيات.

ثانيًا: بالنسبة لليقظة الريادية:

يدرس الطلاب ذاتهم في المستوى الثالث مقررًا من **متطلبات الجامعة**؛ هو: "**الابتكار وريادة الأعمال**"، وكونه متطلب جامعة جعله عامًّا في مخاطبة الطلاب جميعًا على اختلاف كلياتهم؛ حيث يتناول توصيفه – الموحَّد من قِبَل الجامعة – تطبيقات نظرية ريادة الأعمال، وكيفية إدارة المشروعات الصغيرة، والاستراتيجيات التي يمكن – من خلالها – تحسين أداء المشروعات التجارية الجديدة، وإدراك الفرص، والتسويق والمبيعات، والإدارة المالية، فضلاً عما يتصل بكل من: براءات الاختراع، والعلامات التجارية، وحقوق النشر، ... وغيرها.

ومن ثم يتضح أن هدف ذلك المقرر منصب على تزويد أولئك الطلاب بالمهارات اللازمة لتنفيذ المشروعات الصغيرة بعد التخرج في الجامعة؛ بقطع النظر عن كلياتهم، وتخصصاتهم النوعية؛ من دون تركيز على الكفايات الذهنية، والاجتماعية، والوجدانية اللازمة

لذلك؛ والمتضمَّنة في "التفكير الريادي؛ وبخاصة "اليقظة الريادية"، كما أنه لم يركز على ما يتعلق بموقف التدريس بشكل خاص، وما يعترض الطلاب المعلمين فيه من مشكلات، وما يواجههم من صعوبات، تحتاج كفايات معينة للتعامل معها، ومع ما يشابهها في المستقبل.

المصدر الأخير: خبرة الباحثة في الإشراف على الطلاب معلمي اللغة العربية في التدريب الميداني:

حيث لاحظت الباحثة ضعف استخدام هؤلاء الطلاب استراتيجيات التدريس الحديثة، فضلاً عن إهمالهم ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الصف – على اختلاف فئاتهم – من دون محاولة لممايزة تدريسهم؛ من حيث: الأهداف، واستراتيجيات التدريس، ومهمات التعلم، وألوان النشاط، وغيرها؛ استجابةً لخصائص أولئك الطلاب، وقدراتهم المتنوعة.

ولاحظت – أيضًا – أن الطلاب معلمي اللغة العربية في أثناء التدريب الميداني لا يُظهِرون أي كفايات تدل على يقظتهم الريادية؛ فهم معنيون – في المقام الأول – بأداء المطلوب منهم؛ رغبةً في اجتياز ذلك المقرر؛ كغيره من المقررات التي تمثل لهم متطلَّبًا من متطلبات الكلية.

تحديد المشكلة:

من خلال ما أثبتته الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرَي الدراسة التابعَيْن تتضح الحاجة إلى العناية بهما، وتنميتهما لدى الطلاب المعلمين؛ وبخاصة الطلاب معلمو اللغة العربية، ومن خلال نتائج فحص اللائحة الداخلية لكلية التربية للمرحلة الجامعية الأولى (بنظام الساعات المعتمدة ٢٠٢٠م)، فضلاً عن خبرة الباحثة في الإشراف على أولئك الطلاب في التدريب الميداني؛ يظهر القصور في معالجة المتغيرين ذاتهما فيما يدرسه أولئك الطلاب من مقررات، وفي تطبيقهما في أثناء التدريب الميداني؛ ومن ثم تتضح الحاجة إلى اقتراح برنامج؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم؛ اعتمادًا على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني. ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة؛ من خلال الأسئلة الآتية:

١) ما استراتيجيات التعليم المتمايز التي يمكن تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية عليها؟
٢) ما أبعاد اليقظة الريادية التي يمكن تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٣) ما أسس البرنامج القائم على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم؟

٤) ما أثر البرنامج المقترح في تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز؟

٥) ما أثر البرنامج المقترح في تنمية أبعاد اليقظة الريادية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

حدود الدراسة:

١) تضمَّن البرنامج المقترح بعض استراتيجيات التعليم المتمايز الممثلة في: (المهمات المتدرجة، التكعيب، نقاط التفكير، حلقات الأدب، بطاقات الدور، لوحات الاختيار، الأركان الأربعة، فكِّر– اكتب – ناقِش – شارِك، الكتابة التخيُّلية، قوائم التعلم، نقاط الدخول، وقبعات التفكير الست).

٢) تمثلت أبعاد اليقظة الريادية في: (التخطيط لموقف التدريس، إدارة الذات الريادية، التواصل وإدارة العلاقات، وتأمُّل الأداء وتقييمه).

٣) طُبِّقت الدراسة الحاضرة على طلاب المستوى الثالث ببرنامج التعليم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ لأنهم في هذا المستوى يبدأ تدريبهم الميداني؛ ومن ثم يحتاجون معرفة الاستراتيجيات التي يمكن الاعتماد عليها في تدريس اللغة العربية؛ وفقًا لاحتياجات طلابهم، واستعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم.

٤) طُبِّقت الدراسة في فصل الخريف من العام الجامعي ٢٠٢٣م / ٢٠٢٤م.

هدف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحاضرة تحديد بعض استراتيجيات التعليم المتمايز، وأبعاد اليقظة الريادية؛ ومن ثم تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ على استخدام تلك الاستراتيجيات في تدريس اللغة العربية، وتنمية اليقظة الريادية لديهم؛ من خلال البرنامج المقترح القائم على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني.

أهمية الدراسة:

١) تستمد الدراسة الحاضرة أهميتها؛ من كونها استجابةً لـ:

- تحديات القرن الحادي والعشرين، وما تتطلبه من كفايات اجتماعية، ووجدانية لازمة للتعامل مع متغيرات العصر، ومستجداته.

- ما أوصت به الدراسات السابقة؛ من ضرورة العناية بتدريب المعلمين، والطلاب المعلمين على السواء– وبخاصة معلمو اللغة العربية، وطلابها المعلمون – على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز داخل صفوفهم.
- ما أوصت به الدراسات السابقة في مجال التربية الريادية؛ من ضرورة العناية بتنمية التفكير الريادي؛ وبخاصة اليقظة الريادية لدى المعلمين قبل الخدمة، وفي أثنائها.
- الأدوار المتجددة للمعلم – والطالب المعلم على السواء – بوصفه مفكِّرًا، وقائدًا رياديًّا يقظًا متأمِّلاً مواقف تدريسه، وما يواجهه من تحديات في تعامله مع طلاب مختلفي القدرات، والاهتمامات، والاستعدادات، وأنماط التعلم.

٢) قد تفيد الدراسة كلاًّ من:

- الطلاب معلمي اللغة العربية؛ بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في:
  - تكوين خلفية معرفية عن التعليم المتمايز، وتطبيقاته المتعددة داخل الصف.
  - التدرُّب على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز– في أثناء فترة التدريب الميداني – في تدريس اللغة العربية.
  - تنمية يقظتهم الريادية في أثناء ممايزة تدريسهم؛ تلبيةً لاحتياجات طلابهم.
- معلمي اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي؛ من ضرورة العناية بممايزة تدريسهم؛ في ضوء اهتمامات طلابهم، واستعداداتهم، وأنماط تعلمهم المختلفة.
- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية – المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها – بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في:
  - تدريب طلابهم على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز داخل الصف.
  - العناية بتنمية اليقظة الريادية لدى طلابهم في المواقف المختلفة.
- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ من العناية بإجراء دراسات تستهدف:
  - التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية؛ من خلال تدريبهم على كيفية ممايزة صفوفهم الدراسية.
  - تنمية اليقظة الريادية لدى عينات مختلفة.
- مطوِّري برامج إعداد المعلمين؛ من ضرورة العناية بتضمين تلك البرامج مقررات، وألوان نشاط تستهدف إثراء معارف الطلاب، ومهاراتهم بشأن التعليم المتمايز، وتنمية أبعاد التفكير الريادي لديهم؛ وبخاصة اليقظة الريادية.

- الجهات المعنية بالتنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة؛ من العناية بتصميم برامج، تستهدف:
  - تدريبهم على تطبيقات التعليم المتمايز.
  - تنمية يقظتهم الرياضية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة – في بحث مشكلتها – على كل من:

- **المنهج الوصفي التحليلي**؛ في تحليل الكتابات التربوية المختلفة؛ لتحديد:
  - تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني التي سيصمَّم – في ضوئها – البرنامج التدريبي المقترح.
  - استراتيجيات التعليم المتمايز المناسبة.
  - أبعاد اليقظة الرياضية.
- **المنهج التجريبي** بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتطبيقين: قبلي، وبعدي؛ لأن الدراسة اقترحت محتوى جديدًا.
- **التحليل الكيفي** لصحائف التفكر الذاتي الخاصة بالطلاب المعلمين (مجموعة الدراسة).

أدوات الدراسة (وكلها من إعداد الباحثة):

- اختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام.
- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لدى الطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام.
- مقياس اليقظة الرياضية للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام.
- صحيفة التفكُّر الذاتي للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام.

مصطلحات الدراسة[٢]:

التعلم الاجتماعي الوجداني: Social Emotional Learning (SEL)

عُرِّف – إجرائيًّا – في الدراسة الحاضرة بأنه:

قدرة الطلاب معلمي اللغة العربية – مجموعة الدراسة – على الوعي بذواتهم وإدارتها، والعناية بالآخرين وتكوين علاقات إيجابية معهم، واتخاذ قرارات مسئولة؛ بشأن ما يواجههم من مشكلات، والعمل على حلها بأساليب مبدِعة، فضلاً عن المثابرة في تحقيق أهدافهم، ومواجهة ما يعترضهم من تحديات، والاستجابة لها بمرونة؛ بما يسهم في رفاهيتهم، ويعود بالنفع على أقرانهم، وطلابهم.

التعليم المتمايز: Differentiated Instruction (DI)

عُرِّف – إجرائيًّا – في الدراسة الحاضرة بأنه:

فلسفة في التعليم تعترف باختلاف المتعلمين في قدراتهم، واستعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وتوجِّه تلك الفلسفة مداخل التدريس، واستراتيجياته، وألوان نشاطه، وجميع ممارسات المعلمين الصفية الساعية إلى تكييف تدريسهم؛ من خلال ممايزة المحتوى، أو العملية، أو المنتوج، أو بيئة التعلم، أو كلها معًا؛ وذلك كله؛ تلبيةً لاحتياجات متعلميهم، ومخاطبةً لتمايزهم.

اليقظة الريادية: Entrepreneurial Alertness (EA)

عُرِّفت – إجرائيًّا – في الدراسة الحاضرة بأنها:

قدرة الطلاب معلمي اللغة العربية – مجموعة الدراسة – على الاستجابة لمختلف مواقف التدريس؛ من خلال التخطيط الجيد لهذه المواقف، وإدارة ذواتهم الريادية، والتواصل مع أقرانهم وإدارة العلاقات فيما بينهم داخل فريق العمل، وتأمُّل أدائهم وتقييمه. ويقاس تمكُّنهم من هذه الأبعاد؛ من خلال المقياس المُعَد لذلك من قِبَل الباحثة.

---

[٢] توصلت الباحثة إلى التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة؛ من خلال مراجعة الكتابات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة، وسوف يرد تعريف كل مصطلح – تفصيلًا – في موضعه من الدراسة.

إطار الدراسة النظري:

يتناول إطار الدراسة النظري ثلاثة محاور، تمثل متغيرات الدراسة الثلاثة؛ الأول: التعليم المتمايز، والثاني: اليقظة الريادية، والأخير: التعلم الاجتماعي الوجداني. وفيما يأتي بيان هذه المحاور تفصيلاً:

المحور الأول: التعليم المتمايز: Differentiated Instruction (DI)

يتناول هذا المحور التعليم المتمايز؛ من حيث: نشأته، وتعريفه، وأساسه النظري، ومبادؤه، وأهميته، وأهدافه، وأدوار المعلمين فيه، وعناصره، وانتهاءً باستراتيجياته. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

نشأة التعليم المتمايز:

لا يعد التمايز مفهومًا جديدة على الإطلاق؛ وإن تعالت الصيحات في الآونة الأخيرة بضرورة مراعاته؛ فقد نشأ – كما ذكر كل من: **Anderson (2007, p. 50), Erickson (2010, p. 4) & Kamarulzaman, et al. (2017, p. 78)** – من التحول التربوي الذي أحدثه العلماء مِمَّن أولوا اختلافات المتعلمين في تلقي المعرفة عنايةً، ومُورِسَ في أشكال مختلفة منذ عقود، وتعد المدرسة ذات حجرة الصف الواحدة – لتلبية احتياجات الطلاب جميعًا – مثالاً واضحًا عليه حتى أوائل القرن العشرين، ومع ذلك فتصوُّر **Tomlinson** للتعليم المتمايز يجعله مدخلاً حديثًا، وفعالاً.

وينطلق التعليم المتمايز – كما أشار **Anderson (2007, p. 50)** – من الاعتقاد في الاختلافات القائمة بين المتعلمين في أنماط تعلمهم، واهتماماتهم الفردية؛ لذا يجب أن يتمحور الهدف من المدارس حول تعظيم قدرات الطلاب جميعًا.

وبناءً على ذلك فالمعلم مطالَب – كما ذكر كل من: **Rasheed & Wahid (2018, p. 193)**– بتعديل عرض المحتوى، والتسلسل الذي يقدمه به، وأنواع التقييمات المقدَّمة لكل طالب بمفرده، أو لمجموعة من الطلاب؛ لذا تعد نظرية التعليم المتمايز إحدى النظريات التي غيرت طريقة المعلم في التدريس؛ وفقًا لحاجات الطلاب.

تعريف التعليم المتمايز:

عرَّفت **Tomlinson (2000, p. 2)** التعليم المتمايز– واتفق معها في ذلك **Hall, et al. (2003, p. 2 - 3)**– بأنه: جهود المعلمين في الاستجابة للتباين بين المتعلمين داخل الصف.

وعرَّفه **Theisen (N.D, p. 2)** – واتفق معه في ذلك **خير سليمان شواهين (٢٠١٤م "أ"، ص. ٨)**– بأنه: فلسفة التدريس، والتعلم التي تعترف بأن كل متعلم فريد في تعلمه؛ ومن ثم يعد التعليم المتمايز استجابة لهذا التفرُّد؛ وبناءً على ذلك لا يؤدي كل طالب داخل الصف المتمايز الشيء نفسه بالطريقة نفسها، ولا في الوقت نفسه تمامًا. وبرغم ذلك فالتعليم المتمايز ليس مجرد مجموعة من الاستراتيجيات، ولا ألوان النشاط التي تتحدى الطلاب بطرائق متنوعة؛ بل هو معتقد يعلن أن الطلاب – باختلافاتهم جميعها – يأتون إلى الصفوف بإمكانات جاهزة للتعامل معها.

وعرَّفه كل من: **Smit & Humpert (2012, p. 1153)** بأنه: مدخل يمَكِّن المعلمين من التخطيط استراتيجيًّا؛ لتلبية احتياجات كل طالب، وهو يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتدريس التكيُّفي.

واتفق معهما في ذلك كل من: **Kamarulzaman, et al. (2017, p. 79)**، **وصفوت توفيق حرحش (٢٠٢١م، ٢١٥)**، **Perry (2022, p. 64)**، **نادية عطية بخيت، وإيمان رجب حشيش (٢٠٢٢م، ص. ٢٥٤)**، **Williams (2023)**، **Riordan & Convery (2024, p. 282)**، **Langelaan, et al. (2024, p. 2)**

ويعني – وفقًا لما ذكره كل من: **Obilişteanu & Niculescu (2016, p. 466)** – التنويع في تنظيم عملية التدريس؛ وفقًا لأعمار الطلاب، وخصائصهم الفردية، وخلفياتهم الثقافية، والاجتماعية.

وعرَّفه **موسى عبد المعين القرني (٢٠١٧م، ص. ٢٥٤)** بأنه: استراتيجية تعليم، تتمركز حول الطلاب، وتُعنى بالاختلاف الموجود بينهم، كما تلبي احتياجاتهم، واهتماماتهم، وميولهم المختلفة؛ حيث يبدأ المعلم من الوضع الذي يكون عليه الطالب؛ وليس من مقدمة دليل المنهج. ويمكن أن يأخذ التعليم المتمايز أشكالاً، وأساليبَ تعليم مختلفة؛ مثل: التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، والتدريس وفق أنماط الطلاب، والتعلم التعاوني.

وعرَّفه **Best (2020)** بأنه: عملية تكييف خبرات التعلم؛ تلبيةً لاحتياجات الطلاب المتنوعة.

وعرَّفته **Cleaver (2024)** بأنه: تصميم التعليم؛ تلبيةً لاحتياجات الطلاب الفردية، ويشمل مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تمد الطلاب بمهمات التعلم (الفردية / الجماعية) المناسبة لمستوياتهم، وقدراتهم.

ويلاحَظ مما سبق اختلاف نظرة الباحثين إلى التعليم المتمايز؛ من حيث كونه فلسفة، أو نظرية، أو مدخلاً، أو استراتيجية تدريس، أو عملية تصميم للتعلم، أو تكييفًا لخبراته؛ ولكن الدراسة الحاضرة تتجه إلى رؤيته فلسفة توجِّه مداخل التدريس، واستراتيجياته، وألوان نشاطه، وجميع ممارسات المعلمين الصفية التي تخاطب تمايز الطلاب؛ ومن ثم فالتعليم المتمايز أكبر من مجرد كونه استراتيجيةً، أو تصميمًا للتدريس، أو تكييفًا له.

ويلاحَظ – أيضًا – أنه برغم اختلاف الدراسات السابقة في النظر إلى طبيعة التعليم المتمايز؛ فلا شك أنها قد اتفقت كلها جميعًا على انطلاقه من اعتراف واضح باختلاف الطلاب، وتمايز قدراتهم، واستعداداتهم، وأنماط تعلمهم؛ ومن ثم يجب على المعلمين الاستجابة لذلك، وتكييف تدريسهم؛ تلبيةً لاحتياجات طلابهم.

الأساس النظري للتعليم المتمايز:

يستمد التعليم المتمايز أساسه النظري من كل من: النظرية البنائية الاجتماعية، ونظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلم؛ وهذا ما يمكن توضيحه فيما يأتي بشيء من التفصيل:

أولاً: النظرية البنائية الاجتماعية:

تؤكد النظرية البنائية الاجتماعية – كما ذكر كل من: **Erickson (2010, p. 4), Kamarulzaman, et al. (2017, p. 80)** – أن التعلم الأمثل يحدث عندما يتمكن الطلاب من تكوين المعنى الخاص بهم؛ من خلال التعلم التشاركي، ومشاركة فِكَرهم مع الآخرين، كما تؤكد أن تعلم الطلاب يُيسَّر عندما يواجه الطلاب تحديات في تعلمهم؛ وهو الاعتقاد الذي ذهب إليه **"Vygotsky"** عام (١٩٨٦م) في نظريته بشأن منطقة النمو القريب (ZPD)؛ حيث افترض أن التدريس يجب أن يتجاوز مستويات استعداد الطلاب، وأن يكلفهم مهمات أعلى قليلاً، أو أكثر تحدِّيًا من منطقة نموهم القريب؛ ولكنها – في الوقت ذاته – مناسبة لتلك المنطقة؛ مما ييسِّر نموهم الأكاديمي.

وأكد ذلك كل من: **Djatmika & Astutik (2023, p. 53)**؛ بإشارتهما إلى أن نجاح الفرد يعتمد على ما يبذله من جهد في عملية التعلم أكثر من اعتماده على قدراته المعرفية الفطرية، وأن على المعلم – عند تطبيق التعليم المتمايز داخل الصف – أن يعي أن الطلاب يتعلمون بشكل أكثر فاعلية عند أدائهم مهمات على قدر من التحدي، وفي الوقت ذاته يمكن إدارتها بالدعم، وبناءً على ذلك؛ فمن المتوقع أن يكيِّف المعلم دروسه؛ لتلائم احتياجات الطلاب، وخصائصهم الاجتماعية، والمعرفية، والوجدانية، والسلوكية المختلفة.

ثانيًا: نظرية الذكاءات المتعددة:

حدَّد **"Gardner"** في هذه النظرية تسعة ذكاءات؛ هي: اللغوي، والمنطقي – الرياضياتي، والمكاني، والجسمي– الحركي، والموسيقي، والشخصي، والاجتماعي، والطبيعي، والوجودي.

وذكرت **Gangi (2011, p. 24)** أنه لكي يتمكن المعلم من تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة داخل الصف؛ عليه فهمها جيدًا؛ حتى يمكنه تحديد قوة الذكاء لدى طلابه؛ ومن ثم تلبية احتياجاتهم، وإشراكهم في عملية التعلم على نحو فعال؛ مما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم.

وأكد ذلك **Crim, et al. (2013, p. 72)**؛ حيث أشاروا إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم الدعم لمداخل التدريس المعنية بخبرات الطلاب، واهتماماتهم. وانطلاقًا من أن الأفراد ينجذبون إلى المجالات التي يتمتعون فيها بالقوة، ويتمكنون من دمجها في تعلمهم؛ فإن مفهوم الذكاءات المتعددة يناسب الصفوف المتمايزة، ويدعمها.

ثالثًا: أنماط التعلم:

يشير مصطلح أنماط التعلم – كما ذكرت **Tomlinson, et al. (2003, p. 129)** – إلى أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب؛ والذي يمكن أن يتأثر بعدد من العوامل؛ منها: الذكاء، والنوع، والثقافة.

ويعتمد التعليم المتمايز الفعال – كما ذكر كل من: **Djatmika & Astutik (2023, p. 52)** – على فهم المعلم الاحتياجات الفريدة لكل طالب، فضلاً عن المشترك منها مع أقرانه، وتقديرها جميعًا، والاستجابة لها بطريقة مرنة؛ للإفادة القصوى من قدراتهم في التعلم. وبناءً على ذلك فالتعليم المتمايز ليس ممارسة فردية يؤديها (أو لا يؤديها) المعلم؛ ولكنه إطار يحكم تدريسه؛ لذا عليه أن يكون ماهرًا في تكييف استراتيجيات التدريس، وألوان النشاط،

ومصادر التعلم، وأساليب التقييم، وبيئات التعلم بشكل مناسب، ومبدع في الوقت ذاته؛ استجابةً لاحتياجات طلابه، وأنماطهم المتعددة في التعلم.

ويتضح مما سبق تضافُر الأسس الثلاثة في إرساء دعائم التعليم المتمايز، وأن أحدها لا يعمل في معزل عن الآخر؛ فما يقدَّم للطالب من مهمات لا بد من أن يتسم بنوع من التحدي الذي لا يعوق قدرته على الإنجاز؛ بل يزيد من مثابرته في تحقيق أهدافه التي تتوافق مع قوة ذكائه، ونمطه في التعلم، وقد يحتاج – في أثناء تعلُّمه – دعمًا خارجيًّا من معلمه، أو من أقرانه؛ ولكن هذا الدعم مؤقت، وسرعان ما يتجاوزه الطالب بعد اكتسابه خبرة التعلم، وتحمُّله مسئولية تعلُّمه؛ وبذلك يخاطب التعليم المتمايز شخصيات المتعلمين ذاتيًّا، واجتماعيًّا، ووجدانيًّا، ويعزز قوة ذكائهم، ونمطهم في التعلم.

مبادئ التعليم المتمايز:

ينطلق التعليم المتمايز– كما ذُكر سلفًا – من الاعتراف الصريح بما بين الطلاب من اختلافات، وضرورة الاستجابة لها بتدابير تربوية، تكفل نموهم أكاديميًّا، وزيادة تحصيلهم، فضلاً عن العناية بالسياق الاجتماعي لعملية التدريس؛ من خلال ما يقدمه المعلم – والأقران – على السواء للطلاب في المراحل الأولى من التعلم؛ تمهيدًا لتعويدهم الاستقلال، وتحمُّل مسئولية تعلمهم فيما بعد.

ومن ثم تتمثل مبادئ التعليم المتمايز – كما أوردها كل من: **Tomlinson (2005, p. 267), Subban (2006, p. 944), Obilişteanu & Niculescu (2016, p. 466)** – فيما يأتي:

- الاختلاف حق أساس لكل طالب.
- الدافعية الإيجابية للتعلم عامل مهم في نجاح الطالب.
- ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب؛ من حيث سرعة التعلم، وأسلوبه، وعمق المعرفة / المعلومات.
- الاعتراف بالاختلافات بين قدرات الطلاب الفطرية، والمكتسَبة، واحترامها يوفر فرصًا متساوية في التعليم.
- الحصول على فرص متساوية في التعليم لا يعني أن "المدرسة للجميع"؛ بل يعني مدرسة معدَّلة؛ وفقًا لقدرات كل طالب، واحتياجاته.
- بذل الجهد ضروري للتحصيل.

- يجب أن ينمو كل طالب أكاديميًّا من نقطة استعداده.
- يجب أن يمد المعلمون طلابهم بالدعم اللازم لنموهم؛ انطلاقًا من نقاط البداية الخاصة بكل منهم.
- التفاعل الاجتماعي المتبادل، والعلاقات التشاركية بين المعلم، والطلاب تؤثر في عملية التعلم.
- سياق التعلم اجتماعي، يشجع على تنمية الوظائف المعرفية، والنشاط الفكري، ومهارات التواصل.
- تتسع إمكانية التعلم؛ بإشراك الطلاب جميعًا، مع ربط الخبرات الجديدة بالمعلومات السابقة، والسماح لهم بدعم هذه المعلومات بطريقة تناسب أسلوب التعلم الفردي.

أهمية التعليم المتمايز:

لا شك أن تطبيق مبادئ التعليم المتمايز سيمثل فائدة كبرى للطلاب في جوانب شتى؛ حيث تتمثل أهمية التعليم المتمايز– وفقًا لكل من: **Theisen (N.D, p. 7), Tomlinson (2005, p. 263), Anderson (2007, p. 52), Erickson (2010, p. 4, 20), Pham (2012, p. 15), Obilişteanu & Niculescu (2016, p. 467) & Cleaver (2024)** – فيما يأتي:

- جعْل الطلاب محور عمليتي: التعليم، والتعلم.
- الاعتراف بتفرُّد كل طالب.
- تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، وتعزيز المساواة، والتميُّز لديهم.
- ارتباط أهداف المنهج باحتياجات الطلاب، واهتماماتهم.
- تكييف استراتيجيات التدريس؛ وفقًا لأنماط تعلم الطلاب المختلفة.
- احترام سرعة الطلاب في التعلم، والإفادة جيدًا من خبراتهم السابقة.
- تقديم الدروس، وألوان النشاط التي تتوافق مع معارف الطلاب، واهتماماتهم، ومهاراتهم، وأنماط تعلمهم المفضلة.
- مشاركة الطلاب جميعًا، وانخراطهم في عملية التعلم، وفي ألوان النشاط، والمهمات كلها التي يحددها المعلم، وتنفَّذ داخل الصف؛ بما يتوافق مع قدراتهم.
- زيادة استقلالية الطلاب في تعلمهم؛ مما يقلل من مشكلاتهم السلوكية داخل الصف.

- التركيز على جوانب القوة لدى الطلاب؛ في مقابل النموذج الشائع في التدريس الذي يركز على جوانب الضعف لديهم.
- تحمُّل الطلاب جميعًا مسئولية تعلمهم؛ من خلال ما يتخذونه من قرارات في اختيارهم ألوان النشاط، والمشروعات التي ينفذونها، وفي قدرتهم على التقييم الذاتي لأدائهم.
- تقييم أداء الطلاب؛ من خلال مقارنتهم بأنفسهم، وبالطريقة التي يتطور بها أداؤهم خلال البرنامج التعليمي.
- تقوية العلاقة بين المعلم، وطلابه؛ من خلال تعرُّف قدراتهم، واحتياجاتهم؛ مما يحسِّن ثقافة الصف.
- جعل الصفوف الدراسية مجتمعات تعلم، يتحمل فيها الطلاب – مع معلميهم – مسئولية تعلمهم الكبرى.
- مناسبته تدريس المواد الدراسية المختلفة؛ وبخاصة اللغة.

أهداف التعليم المتمايز:

تتمثل أهداف التعليم المتمايز– كما أوردها كل من: **Hall, et al. (2003, p. 3)**، **وخير سليمان شواهين (٢٠١٤م "أ"، ص. ١٢)** – فيما يأتي:

- جعل عملية التعلم أكثر سهولة.
- رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- زيادة مستوى التحدي لدى الطلاب ذوي القدرات المرتفعة، وتقديم مزيد من المساعدة، والدعم لذوي القدرات المنخفضة.
- زيادة حماسة الطلاب، وعنايتهم بالتعلم.
- تحقيق أقصى قدر من النمو لكل طالب، ونجاحه الفردي؛ من خلال تلبية احتياجاته، ومساعدته في عملية التعلم.
- التخلص من المشاعر، أو القناعات التي يشعر بها بعض الطلاب؛ مثل: قناعتهم بأنهم لن يكونوا طلابًا ناجحين، فضلاً عن زيادة ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على التعلم.

أدوار المعلمين في التعليم المتمايز:

ذكر كل من: **Tomlinson (2001, p. 16), Theisen (N.D, p. 7), Tomlinson (2005, p. 263), Pham (2012, p. 15), Obilişteanu &**

Niculescu (2016, p. 465), Butler (2017, p. 14), Pozas, et al (2020, p. 218) & Cleaver (2024) أن المعلمين عندما يطبقون التعليم المتمايز فإنهم:

- يبتعدون عن رؤية أنفسهم كحافظين للمعرفة، وناقلين إياها؛ ليروا أنفسهم منظمين لفرص التعلم.
- يلبُّون متطلبات تعلم الطلاب بشكل مناسب؛ لضمان نجاحهم جميعًا داخل صف دراسي متنوع، وشامل.
- يهيئون المناخ الإيجابي الذي يكون فيه التعلم بنَّاءً، ومثمرًا.
- يتأكدون من أن بيئة التعلم آمنة، وفي الوقت ذاته تمثل نوعًا من التحدي لكل طالب.
- يتفاعلون بشكل أكثر أصالة، وواقعية مع طلابهم.
- يطبقون إجراءات التدريس؛ بحيث تتضمن الصف كله، والمجموعات الصغيرة، والأفراد.
- يستخدمون استراتيجيات التدريس المتمايزة؛ استجابةً لاحتياجات الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم المفضلة؛ فقد يناسب التدريس المباشر الطلاب ذوي الأداء المنخفض؛ على حين يناسب التعلم المستقل، أو الموجَّه ذاتيًّا ذوي الأداء المرتفع.
- يستخدمون استراتيجيات، وأساليب متنوعة؛ لمساعدة طلابهم في استكشاف محتوى المنهج، وألوان نشاط متعددة؛ لمساعدتهم في فهم المعلومات، والفِكَر، و"امتلاكها".
- يركزون على أدوارهم كمدربين، ومرشدين تربويين "Mentors".
- يمنحون طلابهم قدرًا أكبر من مسئولية التعلم.
- يوفرون خيارات متنوعة يمكن لطلابهم – من خلالها – التعبير عن فهمهم، وتعميق هذا الفهم بأساليب مختلفة.
- يشجعون الطلاب على التواصل مع أقرانهم، والتعاون معهم في تنفيذ ألوان النشاط، والمهمات المكلَّفين إياها.
- يوظِّفون الوقت، والمكان، ومصادر التعلم، واستراتيجيات التدريس بمرونة؛ لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة.
- يقيِّمون استعدادات طلابهم؛ باستخدام أساليب، ووسائل متنوعة.
- يأخذون في حسابهم كلاً من:

- تكوين المجموعات؛ حيث يخططون للمجموعات المرنة، مع التركيز على إنشاء المجموعات التي تسمح لكل طالب بالتعلم بشكل أفضل، وفي هذا الصدد تشجع الدراسات تكوين المجموعات الصغيرة؛ لتلبية احتياجات الطلاب.
- مصادر التعلم؛ من خلال تزويد كل مجموعة بمصادر مختلفة تمامًا عن غيرها من المجموعات؛ بما يتناسب مع مستوى المهمة، وألوان النشاط المكلفين إياها.
- السرعة؛ فلا ينبغي أن تكون توقعاتهم واحدة للمجموعات كلها؛ فلا يتعلم الطلاب جميعهم، ولا يكملون عملهم بالسرعة نفسها، ولا ينتهون عند المستوى نفسه.
- المعرفة؛ فيقيِّمون الطلاب؛ ليحددوا ما لديهم من تصورات خطأ؛ مما يساعد في تصميم الدروس التي تمكِّن هؤلاء الطلاب من الانتقال إلى المستويات التالية.

عناصر ممايزة التعليم:

يمكن للمعلمين الممايزة بين أربعة عناصر داخل الصف؛ بناءً على استعدادات الطلاب، أو اهتماماتهم، أو أنماط تعلمهم؛ وهذه العناصر حدَّدها كل من: **Tomlinson (2000, p. 2), Best (2020)** – فيما يأتي:

١) **المحتوى**؛ أي: ما يحتاج الطالب تعلمه، أو كيفية وصوله إلى المعلومات.

٢) **العمليات:** استراتيجيات التدريس، وأساليبه، فضلاً عن ألوان النشاط التي يشارك فيها الطلاب؛ لفهم المحتوى، أو إتقانه.

٣) **المنتوجات / تنفيذ المشروعات:** ما ينتجه الطلاب من مشروعات، تتطلب منهم التدرب على ما تعلموه في الوحدة الدراسية، وتطبيقه، وتوسيع نطاقه.

٤) **بيئة التعلم:** المكان الذي يحدث فيه التعلم؛ بما يتضمنه من الطريقة التي يعمل بها الطلاب، وما يشعرون به داخل الصف.

وتجدر الإشارة إلى أن عناية الدراسة الحاضرة منصبَّة على ممايزة العمليات، وبيئة التعلم؛ حيث إنها المعنية بالتفاعل الحادث داخل الصف بين المعلم وطلابه، وما يوظِّفه من استراتيجيات تدريس، وألوان نشاط، تراعي استعدادات هؤلاء الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم؛ لذلك سيتناولها الجزء الآتي بشيء من التفصيل:

(١)ممايزة العمليات:

ذكرت **Tomlinson (2001, p. 80)** أن ممايزة العمليات تجرى؛ وفقًا لكل من: **استعدادات الطلاب**؛ وتعني: مطابقة تعقُّد مهمة التعلم مع مستوى فهم الطالب، ومهارته

الفعليَيْن. أما الممايزة وفقًا **لاهتمامات الطلاب**؛ فتعني: إعطاءهم خيارات بشأن جوانب الموضوع الذي يدرسونه، أو مساعدتهم في ربط عنايتهم الشخصية بهدف منطقي. وأخيرًا تعني الممايزة وفقًا **لأنماط تعلم الطلاب:** تشجيعهم على فهم فكرة ما بطريقتهم المفضلة للتعلم؛ على سبيل المثال: استكشاف ما يتعلمونه، أو التعبير عنه بطريقة حركية، أو مكانية، أو لفظية، أو مبدِعة، أو اتخاذ الطالب القرار بمفرده في مقابل التعاون مع أقرانه، أو الجلوس على الأرض؛ لأداء عمل ما في مقابل الجلوس على مقعد، وغيرها.

ويمكن للمعلم ممايزة العمليات – كما ذكر **Best (2020)** – من خلال تكييف استراتيجيات التدريس؛ للتمييز بين مستويات القدرة المتنوعة؛ ولتحقيق ذلك يمكنه العناية بكل من:

أ) ضبط مستوى مشاركة المعلم:

حيث يمكنه تعديل مستوى مشاركته؛ ليناسب احتياجات الطلاب المختلفة؛ فيمكنه استخدام التدريس المباشر المكثف مع مَن يحتاج دعمًا. ومن ناحية أخرى قد يستفيد الطلاب الواثقون في أنفسهم من الاستراتيجيات الأكثر استقلالية في تنفيذ النشاط نفسه. ويمكن للمعلم الإفادة من ذلك بشكل أفضل في حال المجموعات المصمَّمة؛ وفقًا لمستوى القدرة.

ب) المجموعات الاستراتيجية:

ييسر تجميع الطلاب – حسب مستوى القدرة – إدارة عملية الممايزة؛ فبمجرد وجود الطلاب ذوي القدرات المتماثلة معًا في المكان نفسه يمكن للمعلم:

- تفقُّد المجموعات التي تحتاج مزيدًا من الدعم؛ ليكون مستعدًا للتدخل، وتقديم المساعدة على الفور.
- تكوين مجموعات عمل متمايزة.
- تنسيق نشاط المهمات التعاونية المجزأة "Jigsaw Activity"؛ حيث تؤدي المجموعات المختلفة مهمات بمستويات متفاوتة من الصعوبة؛ ولكنها تتحد معًا في المنتوج النهائي. ووجود بعض الاختلاف في القدرات داخل المجموعات أمر لا يدعو إلى القلق؛ إنما يعد فرصة لتعلم الطلاب من بعضهم.

ج) الوقت الإضافي:

يوفر الوقت الإضافي لنشاط ما الدعم للطلاب المتعثرين؛ لإنهاء المهمات المكلَّفين إياها، كما يشجع ذوي القدرات العليا منهم على التفكير في المهمة بمزيد من العمق.

د) الشركاء الاستراتيجيون:

يمكن للمعلم تصميم نشاط ثنائي يضم ذوي القدرات المنخفضة، والأكثر ثقة منهم؛ وهنا لن تقتصر الإفادة على المتعثرين فحسب؛ بل سيعزَّز فهم ذوي القدرات العليا أيضًا؛ من خلال شرح المفهوم نفسه لشركائهم.

(٢)ممايزة بيئة التعلم:

وتشمل – كما ذكرت **Tomlinson (2000, p. 3)** – ما يأتي:

- التأكد من وجود أماكن داخل حجرة الصف للعمل بهدوء، ومن دون تشتيت انتباه، فضلاً عن الأماكن المناسبة للعمل التشاركي بين الطلاب.
- وضع إرشادات واضحة للعمل المستقل المتوافق مع احتياجات كل طالب الفردية.
- تحديد الإجراءات التي تسمح للطلاب بالحصول على المساعدة عندما يكون المعلم مشغولاً مع طلاب آخرين، ولا يمكنه مساعدتهم في الحال.
- توضيح أن بعض الطلاب يحتاج الحركة كثيرًا للتعلم؛ على حين يفضل بعضهم الجلوس بهدوء.

استراتيجيات التعليم المتمايز[٣]:

تتعدد استراتيجيات التعليم المتمايز، ويمكن تصنيفها؛ وفقًا لكل من: استعدادات الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم؛ كما يأتي:

أولاً: استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لاستعدادات الطلاب:

(١)المهمات المتدرجة Tiered Tasks:

يمكن للمعلم – كما أشارت **Erickson (2010, p. 2)** – الممايزة بين الطريقة التي يُظهر بها الطلاب فهمهم؛ من خلال تصميم مهمات متدرجة، أو أشكال مختلفة من المنتوجات التي تلبي نواتج التعلم ذاتها؛ لإتاحة الفرص للطلاب لاختيار كيفية التعبير عن تعلمهم.

ويمكن تدريج المهمات كمِّيًّا، وكيفيًّا – كما ذكر كل من: **Hockett (2018. p. 38), Pozas, et al, (2020, p. 218)** – وفقًا لمستوى التحدي، والتعقيد، والمصادر،

---

[٣] قدَّم هذا المحور وصفًا مختصرًا لاستراتيجيات التعليم المتمايز؛ لورودها تفصيلاً في ملحق رقم (١): دليل المتدربين إلى تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية، وتنمية اليقظة الريادية لديهم.

والمخرجات، والعمليات، والمنتوج؛ وبرغم ذلك تهدف تلك الاستراتيجية إلى تحقيق المساواة في وقت التعلم المتاح لإكمال المهمة.

(٢)التكعيب Cubing:

تتيح هذه الاستراتيجية للمعلم – كما أشار كل من: **خير سليمان شواهين (٢٠١٤م "أ"، ص. ٧٤ – ٧٥)، وعبد الله بن خميس أمبوسعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية (٢٠١٦م، ص. ٥٣٩)** – تصميم عدة ألوان من النشاط؛ وفقًا لاستعدادات الطلاب؛ حيث تنمي لديهم القدرة على التحليل، وربط جوانب الموضوع بعضها ببعض؛ بالنظر إليه من ست زوايا مختلفة، تتضمن: (الوصف، والمقارنة، والتطبيق، والربط، والتحليل، والتقويم). وتناسب هذه الاستراتيجية الطلاب الذين يعانون صعوبة في الكتابة؛ وبخاصة كتابة موضوعات التعبير، والبحوث، والتقارير.

ويمكن للمعلم استخدام تصنيف بلوم في أوجه المكعب؛ بحيث يمثل كل وجه مستوى من مستويات بلوم الستة، كما يمكنه تنفيذها في أثناء الحصة، أو عقب انتهاء الدرس.

(٣)نقاط التفكير Think Dots:

تُعنى هذه الاستراتيجية التي طوَّرها "**Kay Brimijoin**" – كما أوضحت **Hockett (2018. p. 44)** – بمعالجة الفِكَر، أو مناقشتها، أو ممارسة المهارات في مجموعات صغيرة، أو كبيرة. وفيها يصمم المعلم ستة أسئلة، أو مهمات مرتبطة بموضوع مشترك، مع الإشارة إلى كل منها بنقاط تتوافق مع جوانب حجر النرد.

(٤)حلقات الأدب Literature Circles:

تستند هذه الاستراتيجية إلى نظريات: الذكاءات المتعددة، والبنائية الاجتماعية، واستجابة القارئ، كما تدعم ملكية الطالب ومسئوليته عن تعلمه، فضلاً عن التعلم الجمعي وما يقدمه الطلاب لبعضهم من دعم في أثناء عملية التعلم.

وفيها يقسَّم الطلاب إلى مجموعات يديرونها بأنفسهم؛ لدراسة نص ما؛ من خلال أدائهم عدة أدوار؛ هي: قائد المناقشة، والنجم الأدبي، والشارح، والرابط المبدع، والملخِّص، ومثري الكلمات، ومتعقب المشاهد، ومستكشف الشخصيات، والمحقِّق، والناقد الأدبي، وبعد الانتهاء من دراسة الموضوع يعرضونه أمام أقرانهم في الصف، ثم يعاد تكوين المجموعات مرة أخرى؛ لدراسة نص جديد؛ وهكذا.

(٥)بطاقات الدور Role Cards:

تمنح هذه الاستراتيجية – كما أوضحت **Hockett (2018. p. 51)** – الطلاب وظيفةً، أو مسئوليةً محددة؛ لقراءة نص ما، أو إكمال مهمة، أو المشاركة في مجموعة. ويمكن للمعلم تحديد دور لكل طالب، أو ترك الحرية لهم لاختيار الأدوار المناسبة لهم؛ بناءً على نواتج التعلم المستهدفة من الدرس.

وثمة نوعان من بطاقات الأدوار؛ هما: عدسات النظر/ الاستماع، وواجبات المناقشة.

- **عدسات النظر/ الاستماع:**

يمكن استخدامها في قراءة النصوص الخيالية، أو الواقعية، ومناقشتها، أو عند الاستماع إلى متحدث بشكل مباشر، أو مشاهدة فيديو.

- **واجبات المناقشة:**

تهدف إلى تدريب الطلاب على كيفية المشاركة في الحوار الجماعي.

ويمكن استخدام كل من: عدسات النظر، وواجبات المناقشة في تنمية مهارات الطلاب في القراءة، ومعالجة المعلومات، ومناقشة المحتوى، كما يمكن استخدام كل منهما في ألوان النشاط داخل الصف بأكمله، أو ضمن المجموعات الصغيرة.

ثانيًا: استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لاهتمامات الطلاب:

(١)لوحات الاختيار Choice Grid / Think-Tac-Toe:

تمنح هذه الاستراتيجية – كما ذكر **خير سليمان شواهين (٢٠١٤م "أ"، ص. ٧٩)**– الطلاب فرصًا للمشاركة في مهمات متعددة، تسمح لهم بممارسة ما تعلموه من مهارات داخل الصف، أو توضح استيعابهم المفهومات، وتثريه.

وتكشف هذه الاستراتيجية اهتمامات الطالب، والموضوعات التي يفضلها؛ حيث يختار ثلاثًا من المهمات الأفقية، أو القُطرية التي تتدرج في مستوى صعوبتها؛ فتبدأ باليسير، يليه متوسط الصعوبة، ثم الأصعب الذي قد يستغرق أيامًا؛ لإنجازه.

(٢)الأركان (الزوايا) الأربعة Four Corners:

تساعد هذه الاستراتيجية في معرفة آراء الطلاب، واتجاهاتهم نحو فكرة ما؛ حيث يحدد المعلم – كما أوضح **ماشي بن محمد الشمري (١٤٣٢هـ، ص. ٩٢)** – الأركان الأربعة داخل الصف، ويطرح سؤالاً ذا أربعة اختيارات، يضع كلاً منها في ركن من أركان الصف، ويمنح الطلاب وقتًا للتفكير، وتحديد الاختيار المناسب، والتوجُّه نحو الركن المعبر عن اختياره، ثم

يتناقش كل طالبين – في الركن ذاته – في سبب اختيار كل منهما هذا الاختيار، يعقب ذلك مناقشة جماعية؛ بحيث تطرح كل مجموعة سبب اختيارها.

(٣)فكِّر – اكتب – ناقِش – شارِك Think-Write-Pair-Share:

تشجع هذه الاستراتيجية الطلاب – كما ذكر **ماشي بن محمد الشمري (١٤٣٢هـ، ص. ٢٤ – ٢٥)**– على الكتابة في أثناء عملية التعلم، وفي أثناء التفكير في حل الأسئلة الموجَّهة إليهم؛ حيث يفكر الطالب بمفرده في السؤال الموجَّه إليه من قِبل المعلم، ثم يكتب إجابته التي توصَّل إليها، بعد ذلك يشارك زميله الآخر، ويتناقشان، ويتبادلان الفِكَر بشأن ما كتبه كل منهما، ثم يعدِّلان المكتوب، أو يضيفان إليه في ضوء هذه المناقشات، وفي النهاية يشارك الطالب إجابته أمام جميع الطلاب داخل الصف.

(٤)الكتابة التخيُّلية RAFT:

ويطلَق عليها **(RAFT)**؛ إشارة إلى الأحرف الأولى لعناصرها؛ وهي: **الدور (Role)** الذي يتخيله الطلاب، **والجمهور (Audience)** الذي يخاطبونه، **والبنية (Format)** التي يخاطبونه بها، وأخيرًا **الموضوع (Topic)** الذي يخاطبون جمهورهم بشأنه.

وتؤكد هذه الاستراتيجية – كما أشارت **منار إسماعيل الشيخ (٢٠٢٢م، ص. ٢١٩)** – الدور الفعال للطالب، وتركز على تنمية مهاراته في التفكير في عمليات الكتابة؛ مما يدفعه إلى التفاعل مع النص المكتوب؛ حيث تتطلب من الطالب تحليل المعلومات، وتخيُّل بعض المواقف؛ حتى يتمكن من أداء دور الشخصية المتضمنة في الموضوع، واختيار الأسلوب المناسب للجمهور المستهدَف.

(٥)قوائم التعلم (الطعام) Learning Menus:

تقوم فكرة هذه الاستراتيجية – كما ذكر كل من: **عبد الله بن خميس أمبوسعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية (٢٠١٦م، ص. ٥٠١)** – على تقديم المهمات، والمشروعات المطلوبة من الطلاب في شكل قائمة طعام، تتضمن **(ثلاثة)** جوانب؛ هي: **المقبِّلات، والطبق الرئيس، والحلويات**؛ كما يأتي:

- **المقبِّلات:** يختار فيها الطالب مهمة، أو مشروعًا من بين مجموعة من الخيارات.
- **الطبق الرئيس:** جميع الخيارات فيه إلزامية.
- **الحلويات:** الخيارات فيها غير إلزامية؛ ولكنها شائقة، وتدفع الطلاب إلى إنجازها.

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى كسر الملل، وتنفيذ المهمات، ومشروعات الطلاب في جو من المتعة، والتحدي.

ثالثًا: استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لأنماط تعلم الطلاب:

(١)نقاط الدخول Entry Points:

طوَّر هذه الاستراتيجية – كما أوردت **"Howard – Hockett (2018. p. 108) Gardner"**؛ لدعوة الطلاب إلى موضوع، أو مفهوم، أو نص؛ من خلال أحد المداخل الستة. وتتمثل فكرتها في الإفادة من تفضيلات التعلم لدى الطلاب؛ لإثارة اهتمامهم بما هم على وشك دراسته؛ بحيث تمثل كل نقطة نوعًا من الذكاءات المتعددة.

وفيها تُحدَّد كل نقطة دخول، وبعض الأسماء الملائمة (الصديقة) للطلاب؛ متبوعةً بوصف مختصر لكل دور، والمهمات المطلوبة فيه. ويمكن استخدام الإطار نفسه في تصميم المهمات النهائية التي يمكن وصفها بأنها "نقاط خروج".

(٢)قبعات التفكير الست Six Thinking Hats:

تكمن الفكرة من وراء هذه الاستراتيجية التي اقترحها **"Edward DeBono"** في تركيز التفكير، وضرورة الفصل بين العاطفة والمنطق، والإبداع والمعلومات، فضلاً عن ضرورة ضبط الانفعالات، والتحكم فيها عند اتخاذ القرارات؛ وبذلك يمكن للفرد قيادة تفكيره، والانتقال إلى مسارات متعددة، والتفكير بطريقة مختلفة بشأن مشكلة ما.

ويميز القبعات الست سهولة استخدامها، وملاءمتها مختلف المواقف، كما يمكن استخدامها في استثارة الطاقة الذهنية، ومناقشة الموضوعات المختلفة، وحل المشكلات، واستكشاف البدائل، والتوصل إلى قرارات، وقدح الذهن، والمشاركة الحقيقية في عمل المجموعات والتفكير الجمعي، وإعداد الأبحاث وكتابة التقارير.

والقبعات الست؛ هي: البيضاء (التفكير الحيادي)، والحمراء (التفكير العاطفي)، والسوداء (التفكير السلبي / الحذِر)، والصفراء (التفكير الإيجابي)، والخضراء (التفكير الإبداعي)، والزرقاء (التفكير الشمولي).

(إدوارد دي بونو، "ترجمة: خليل الجيوسي"، ٢٠٠١م، ص. ١١)، (خير سليمان شواهين، ٢٠١٤م "ب"، ص. ٩).

وإذا كان الطالب معلم اللغة العربية مطالَبًا – قبل الخدمة، وفي أثنائها – بمراعاة مبادئ التعليم المتمايز، وتطبيقها؛ استجابةً لاحتياجات طلابه المتنوعة؛ فنجاحه في ذلك

مرهون بامتلاكه ذاتًا ريادية يقظة قادرة على الاستجابة الواعية لما يتضمنه موقف التدريس من فرص، وتحديات على السواء، فضلاً عن قدرته على إدارة ذاته، وعلاقاته مع الآخرين، وتأمُّله أداءه جيدًا، وتحسينه في كل مرة يمارس فيها التدريس لطلابه المتمايزين؛ وهذا ما يوضحه المحور الثاني الآتي تفصيلاً:

المحور الثاني: اليقظة الريادية: Entrepreneurial Alertness (EA)

يتناول هذا المحور المتغير التابع الثاني؛ وهو اليقظة الريادية؛ ولكن قبل البدء في استعراضه لا بد من من الحديث عن التربية الريادية؛ بوصفها تمهيدًا له، ولضرورة وجوده في مجال التربية؛ فيبدأ الحديث عن التربية الريادية؛ من حيث نشأتها، والحاجة إليها، وأهميتها، وأهدافها.

ثم اليقظة الريادية؛ من حيث نشأتها، وتعريفها، وأهميتها، وأهدافها، وسمات الأشخاص اليقظين ريادياً وغير اليقظين ريادياً، وانتهاءً بأبعادها؛ كما وردت في الكتابات المختلفة، وأبعادها في الدراسة الحاضرة.

وفيما يأتي بيان ذلك بشيء من التفصيل:

التربية الريادية Entrepreneurial Education:

تولي الكتابات المختلفة في مجالَي: الريادة في الأعمال، والتعليم معًا موضوع التربية الريادية، والتعليم الريادي أهمية بالغة؛ حيث نتجت فلسفة التربية الريادية – كما أوضح **مجدي عوض مبارك (٢٠١٤م، ص. ٣٠)** – عن التزاوج بين حقلَي الريادة في الأعمال الحديث بفلسفته ونظمه ومفهوماته ونماذجه وقواعده؛ والتعليم القديم الحديث بنظرياته وفلسفته؛ حيث يجب أن يهدف التعليم إلى إنتاج أفراد مبدعين في مجال الأعمال؛ لخدمة المجتمعات التي يعيشون فيها.

ولا تقتصر التربية الريادية على إطلاق مشروعات أعمال جديدة؛ وإنما يُستخدَم هذا الإطلاق – كما أوضحت **باتريشيا جرين، وآخرون (٢٠٠٩م، ص. ٣، ٦)** – وسيلةً لتطوير العقلية الريادية، وبناء قاعدة صلبة من مهارات الحياة المناسبة للقرن الحادي والعشرين؛ بحيث يمكن استخدامها في إنشاء مشروعات جديدة، وتطويرها في شتى المجالات؛ ومن ثم تبنَّى تقريرهم رؤية شاملة لتعليم الريادة، يمكن تطبيقها في مجالات أخرى خارج قطاع الأعمال؛

مشددين على أهمية غرس عقلية الريادة في نفوس الشباب، وتزويدهم بخبرات حيوية ضرورية، تكون لهم عونًا في مختلف الظروف، والمواقف.

أهمية التربية الريادية:

تسهم التربية الريادية – كما أشار كل من: **مجدي عوض مبارك (٢٠١٤م، ص. ٣٠)، وعصام سيد السعيد (٢٠١٥م، ص. ١٣٦)** – في إعداد الثروة البشرية وتأهيلها، كما تساعد في تنمية قدرات الطالب بشكل يجعله مواطنًا صالحًا، وفعالاً، يسهم في بناء الوطن وخدمته والتفاعل الإيجابي مع بيئة الأعمال المحيطة به، والتعامل مع أفراد المجتمع، وشرائحه المختلفة بأسلوب خلقي، واجتماعي حميد، وتعديل أنماط السلوك والتفكير التقليدية، ونظام القيم والاتجاهات؛ بما يناسب طموحات التنمية في المجتمع، كما تخلق قاعدة عريضة من الرياديين، والمبدعين في شتى المجالات؛ من خلال إعداد الطالب لثقافة ريادية قوامها الإبداع، والإنجاز.

ويعد تعليم الطلاب – كما ذكر كل من: **حسين بن علي الخروصي، وربيع بن المر الذهلي (٢٠٢٢م، ص. ٦٣٣)** – ريادة الأعمال تحدِّيًا لنموذج التعليم التقليدي داخل الصف؛ حيث يتمحور تعليم الريادة الفعال حول المتعلم، مع تركيزه على التعلم الجماعي، والفردي معًا؛ فالطالب هو الذي يتولى مسئولية تحديد الأهداف، وتوجيه العمل، واقتراح الفِكَر، والتقييم الذاتي.

أهداف التربية الريادية:

تهدف التربية الريادية – كما أشار كل من: **عبد العزيز سنهجي (٢٠١٢م، ص. ٥٤٤)، وأماني محمد مصطفى (٢٠٢٠م، ص. ٧٩ – ٨٠)، وعائشة عبد الفتاح الدجدج (٢٠٢٠م، ص. ٥٧٦)** – إلى تحقيق ما يأتي:

- تشجيع الطالب على بناء علاقة مغايرة مع الذات، ومع الآخرين؛ من خلال تمكينه من تطوير قابليات التعلم، والاستعداد للعمل.
- توجيه الطالب نحو استثمار مختلف الموارد، واقتناص الفرص المتوافرة، والممكنة.
- تغيير نمط تفكير الطلاب التقليدي إلى أنماط التفكير الحديثة المبنية على الإبداع، والتجديد.
- تعزيز النزعة الريادية، وإثارة الدافعية لدى الطلاب.
- مساعدة الطلاب في بناء تصور أفضل لمهنة المستقبل.

- تطوير سمات الطلاب، ومهاراتهم الشخصية؛ ومنها: (الإبداع، والمبادأة، والمخاطرة، والاستقلالية، والثقة في النفس، والقيادة، وروح الفريق)؛ مما يساعد في إنشاء القاعدة الرئيسة للتفكير، والسلوك الريادي لديهم.
- تعزيز مهارات بناء العلاقات، والتواصل الإيجابي في بيئة تربوية مناسبة.
- بناء القيم، والمهارات التي توسع مدارك الطلاب في الدراسة، وما يليها من فرص، وتبنِّي الأساليب اللازمة لذلك، ولاستخدام ألوان النشاط الشخصية، والسلوكية، والاتجاهات المتعلقة بالتخطيط لمسار المهنة.

ولكي تؤتي التربية الريادية ثمارها؛ لا بد من أن يتحلى الفرد بالتفكير الريادي الذي تعد اليقظة الريادية أحد أبعاده. وبيان ذلك تفصيلاً؛ كما يأتي:

اليقظة الريادية Entrepreneurial Alertness:

وهي مفهوم بيني بطبيعته، قدَّمه للمرة الأولى الاقتصادي **(Kirzner 1979)** في سياق ريادة الأعمال؛ ولكن جذور هذا المفهوم – كما ذكرت **Chavoushi, et al. (2020, p. 4)** – تعود إلى علم النفس، والعلوم المعرفية الخاصة بالانتباه.

وقد استخدم عديد من المكتوبات كلمة "تأهُّب"، أو "يقظة" – كما أشار **Lanivich, et al. (2022, p. 1171)** – بمعناه العام؛ ومن ثم فالتعبير الواضح عن اليقظة الريادية كمجموعة من المعارف (ملاحظة البيئة، والربط بين المعلومات، وتقييم الفِكَر) سوف ييسر نشر أبعادها، والتوسع فيها بين الممارسين، والتربويين.

والدراسة الحاضرة ليست معنية باليقظة الريادية بمفهومها الاقتصادي؛ بل بطبيعتها البينية، وجذورها النفسية، والمعرفية التي تسعى إلى تعرُّف الطريقة التي يفكر بها الريادي، ويسلك وفقًا لها في المواقف التي تتطلب منه حل مشكلة ما، أو اقتراح حلول مبدِعة، وغيرها؛ ومن ثم فتلك المهارات يمكن أن تمتد إلى مختلف المواقف، والمجالات، ولا تقتصر على موقف، ولا مجال بعينه؛ وهذا ما سيتناوله الجزء الآتي بشيء من التفصيل:

تعريف اليقظة الريادية:

قدَّم **"Kirzner"** تعريفين لليقظة الريادية – كما أورد كل من: **Gaglio & Katz (2001, p. 96), Sang & Lin (2019, p. 141)** – أحدهما عام (١٩٧٩م)؛ حيث عرَّفها بأنها: القدرة على الملاحظة من دون البحث عن الفرص التي تم تجاهلها. والتعريف الآخر في عام (١٩٨٥م)؛ حيث عرَّفها بأنها: النزعة المحفِّزة للإنسان؛ لصوغ صورة المستقبل. وقد تبنَّى

معظم الدراسات التعريف الأول على نطاق واسع؛ ومن ثم صار تعرُّف الفرص، وتحديدها مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا باليقظة الريادية.

فذكرت **Tang, et al. (2007)** أن اليقظة الريادية تتضمن ما إذا كان المخطط الذهني لرائد الأعمال يعزز احتمالية إدراك فرص المشروع الجديد، أو يقلل منها.

وقد عرَّفتها **Chavoushi, et al. (2020, p. 3)** بأنها: قدرة معرفية رئيسة لرواد الأعمال على إدراك الفرص.

وعرَّفها كل من: **خديجة باليكي، وآمنة سودي (٢٠٢١م، ص. ١٤)** بأنها: القدرة على رؤية المستقبل بشكل أكثر تدقيقًا من الآخرين؛ استنادًا إلى مهارات البحث وفحص المعلومات، والاقتران والتواصل، والتقييم والحكم.

وعرَّفها كل من: **زهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري (٢٠٢٢م "أ"، ص. ٨٨)، وزهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري (٢٠٢٢م "ب"، ص. ١٩٣)** بأنها: عملية تمتُّع رواد الأعمال بدرجة عالية من مهارات الإبداع، والتفكير، والقدرة على الملاحظة في بيئة الأعمال؛ مما يمكِّنهم من اغتنام فرص الاستثمار المُربحة والانتفاع منها، وتجنُّب التهديدات المحتملة.

ويلاحَظ تأثُّر التعريفات السابقة بتعريف "Kirzner"؛ حيث ركز معظم التعريفات على ربط اليقظة الريادية بإدراك الفرص، وبمجال الاقتصاد، وريادة الأعمال، مع قليل من العناية بطبيعتها البينية ذات الجذور النفسية التي تجعلها عابرة للمجالات المختلفة؛ وبخاصة التربية.

ولكن بقليل تأملٍ لطبيعة اليقظة الريادية، يتضح أنها تتضمن – في طياتها – مزيجًا من العمليات الذهنية، والكفايات الاجتماعية الوجدانية التي يمكن أن يجريها الفرد اليقظ رياديًّا في مواجهة مختلف المواقف؛ ومنها: الملاحظة، واستشراف المستقبل، والبحث، والربط بين المعلومات، والتواصل وتكوين العلاقات، والتقييم والحكم، واتخاذ القرار، والإبداع في استثمار فرص النجاح وتجنُّب الفشل، والحاجة إلى الإنجاز، والالتزام، والمخاطرة؛ مما يعني إمكانية تناولها من منظور تربوي، وتنمية أبعادها لدى الطلاب في مختلف مراحل التعليم.

أهمية اليقظة الريادية:

ترتبط اليقظة الريادية ارتباطًا وثيقًا باتخاذ القرار الفعال بشأن الفرص؛ ومن ثم يتمتع الأفراد ذوو اليقظة الريادية المرتفعة بحساسية أعلى للفرص، وإمكانية إدراكها من المعلومة

نفسها؛ مقارنةً بالآخرين **(Sirén, et al., 2019, p. 555), (Sang & Lin, 2019, p. 141).**

وذكر **Lanivich, et al. (2022, p. 1171)** أنه عندما يصير الأفراد أكثر وعيًا بكيفية تفاعل معارفهم، ومهاراتهم، وقدراتهم مع البيئة؛ فإن ذلك سوف يعزز قدرتهم على إيجاد فرص جديدة؛ ومن ثم فاليقظة الريادية تعمل كآلية معرفية في عملية إيجاد الفرص التي تراعي الموارد المتاحة؛ بما يتماشى مع المستقبل المتخيَّل الذي يخطط رائد الأعمال لبنائه.

أهداف اليقظة الريادية:

في ضوء ما ذكره كل من: **خديجة باليكي، وآمنة سودي (٢٠٢١م، ص. ١٥، ١٨)** يمكن إجمال أهداف اليقظة الريادية فيما يأتي:

- التنبؤ بالفرص، وحُسن استغلالها، وتجنُّب التهديدات وآثارها.
- تشخيص أفضل الممارسات التي تخدم المؤسسة، وتحديدها.
- البحث عن الفِكَر المبدعة.
- جمع المعلومات التي تساعد في اتخاذ القرارات المناسبة.
- تقييم الأداء، ومحاولة تطويره.

سمات الأشخاص اليقظين رياديًّا، وغير اليقظين رياديًّا:

ينماز الأفراد اليقظون – كما أشار كل من: **Gaglio & Katz (2001, p. 97 - 98)** – بأن لديهم مخططات ذهنية أكثر تدقيقًا، وتؤدي هذه المخططات دورها في توقُّع المستقبل، وتوجيه أفعالهم، وزيادة وعيهم بإمكانات الإبداع؛ وهو ما يمكن أن يطلَّق عليه: "مخطط اليقظة".

وفي السياق ذاته حدَّدت **Tang, et al. (2007)** ثلاث سمات للرياديين؛ هي: الحاجة إلى الإنجاز، والالتزام، والمخاطرة.

أبعاد اليقظة الريادية:

قدَّمت **Tang, et al. (2012, p. 80)** نموذجًا لليقظة الريادية، يشمل ثلاثة أبعاد؛ هي: المسح والبحث اليقظ، والربط والتواصل اليقظ، والتقييم والحكم.

وتبنَّى بعض الدراسات نموذج **Tang, et al. (2012)**، مع تغيير طفيف في تسميات أبعاده، ودلالاتها؛ ومن هذه الدراسات: **إحسان دهش جلاب (٢٠١٣م)**، و **Obschonka, et al. (2016)**، **وزهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري (٢٠٢٢م "أ")**، **زهراء كريم**

المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري (٢٠٢٢م "ب")، وسارة بهاء الدين الخياط، وآخران (٢٠٢٤م)؛ فصارت تلك الأبعاد: المسح والبحث، والتعاون والتواصل، والتقييم والحكم.

وفيما يأتي بيان ذلك بشيء من التفصيل:

(أ) المسح، والبحث اليقظ Alert Scanning and search:

عرَّفته **Tang, et al. (2021, p. 1)** بأنه: السعي وراء المعلومات التي تشير إلى التغييرات المحتمَلة التي لها آثار في ألوان النشاط المستقبلية.

وعرَّفه كل من: **زهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري (٢٠٢٢م "أ"، ص. ٨٩)، وزهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري (٢٠٢٢م "ب"، ص. ١٩٥)** بأنه: عملية بحث مستمرة في البيئة؛ من خلال كون رواد الأعمال أكثر حذرًا، وذكاءً من غيرهم في استكشاف الفرص الجديدة، والمبتكَرة، واغتنامها، فضلاً عن جمع المعلومات الضرورية، والموثوقة لأداء العمل؛ والتي أغفل عنها الآخرون.

ولإيجاد فرص جديدة؛ لا يحتاج الأفراد – كما ذكر **Mitchell, et al. (2007, p. 12)** – البحث عن معلومات جديدة؛ بل يحتاجون إيجاد طرائق مفيدة، وفعالة، وجديدة؛ للإفادة مما هو متاح لديهم.

ومن ثم يتضمن هذا البعد – كما ذكرت **Tang, et al. (2012, p. 79)** – المعرفة الموجودة سلفًا، والاستعداد، والحساسية تجاه الفرص الجديدة. ويساعد المسح، والبحث اليقظ في إرساء دعائم الأطر المعرفية؛ أي: المخططات التي تعكس معرفة الفرد، ومعتقداته بشأن العالم الخارجي، وتمثل تلك الأطر الخبرة المتراكمة، والتعلم، والمعنى الذي أنشأه الفرد بشأن مجال معين؛ ومن ثم فهي ضرورية لمعالجة المعلومات والمعارف المختزَنة، واستخدامها.

(ب) الربط، والتواصل اليقظ Alert Association And Connection:

ويعني: جمع أجزاء متباينة من المعلومات، وبناءها في بدائل متماسكة، ويتوافق هذا البعد مع تصوُّر **"Kirzner"** اللاحق (١٩٩٩م) بشأن اليقظة، ويتناول كيفية استجابة الأفراد معرفيًّا للمعلومات الجديدة، ومعالجتها؛ ومن ثم يركز هذا البعد على تلقي المعلومات الجديدة، والإبداع في ضم أجزائها إلى بعضها، فضلاً عن تطبيق المعلومات، وتوسيعها، كما يتيح للفرد التفكير في خيارات، وإمكانات متعددة، وإجراء ارتباطات وعلاقات فريدة بينها **(Tang, et al., 2021, p. 1), (Tang, et al., 2012, p. 79 - 80).**

وأطلق كل من: **زهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري (٢٠٢٢م "أ"، ص. ٨٩ – ٩٠)، وزهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري (٢٠٢٢م "ب"، ص. ١٩٥ – ١٩٦)** على هذا البعد: **التعاون، والتواصل**؛ ومن ثم عُرِّف بأنه: تبادل الآراء، والفِكَر، والمعلومات، والفرص المكتشَفة بين رائد الأعمال، والآخرين؛ حيث يقترح الفِكَر، ويوجه المعلومات، ويأخذ بالآراء؛ فالعمل الجماعي يفرض القوة، ويبث روح التعاون. وتتضمن هذه العملية القدرة على تجميع أجزاء متباينة من المعلومات، والميل إلى بناء مثل هذه المعلومات؛ كبديل ثابت. ويمَكِّن التواصل رواد الأعمال من ربط المعلومات الجديدة بتلك التي تبدو غير مترابطة؛ لتوليد فِكَر جديدة.

ويلاحَظ من التعريف السابق اتساع النظرة إلى الربط، والتواصل؛ بحيث لا يقتصر على الربط بين المعلومات والفِكَر، ولا معالجتها معرفيًّا فحسب؛ وإنما يمتد ذلك إلى التعاون، والتواصل بين الأفراد؛ لبث روح الفريق، والعمل الجماعي بينهم، وما يتضمنه ذلك من مهارات اجتماعية، تسهم – بلا شك – في تدعيم اليقظة الريادية لديهم.

(ج) التقييم، والحكم Evaluation and judgment:

ويسمح – كما أشارت **Tang, et al. (2012, p. 81)** – بالحكم على محتوى المعلومات الجديدة، واستبعاد غير الضروري منها، وتحديد ما إذا كانت المعلومات الجديدة تعكس أي فرص محتملة؛ ومن ثم يعمل على تعزيز "الوعي الموقفي" لدى رواد الأعمال. وقد يتطلب التقييم من الأفراد تعديل البدائل ذات الصلة، وإعادة النظر فيها؛ ومن ثم تظهر العلاقة بين عمليتَي: المسح والبحث، والتقييم والحكم؛ فالحصول على مزيد من المعلومات قد يساعد الفرد في إجراء تقييمات أكثر تدقيقًا بشأن الفِكَر الجديدة.

ويشير – كما أوضحت **Tang, et al. (2021, p. 1)** – إلى الاستنتاجات، والتقديرات المستمَدَّة من أجزاء متنوعة من المعلومات، والفِكَر، وآثارها في المشروعات المحتملة.

ويتضح من ذلك أن عملية المسح، والبحث ليست منتهية؛ وإنما هي عملية مكرورة، يجريها الفرد في ضوء نتائج عملية التقييم، والحكم على المعلومات، والفِكَر، والفرص.

أبعاد اليقظة الريادية في الدراسة الحاضرة:

باستقراء الدراسات السابقة في مجالَي: التربية الريادية، واليقظة الريادية؛ حددت الدراسة الحاضرة **أربعة** أبعاد لليقظة الريادية المستهدف تنميتها لدى مجموعة الدراسة؛ وتمثلت هذه الأبعاد فيما يأتي:

١) التخطيط لموقف التدريس:

ويُقصَد به في الدراسة الحاضرة: العملية التي يجريها الطالب معلم اللغة العربية؛ لجمع المعلومات اللازمة لممارسة التدريس بشكل فعال؛ من خلال تعرُّف خصائص طلابه المتمايزة، والاستجابة لها – تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا – فضلاً عن استكشاف الفرص المتاحة كافةً، وتوظيفها على نحو مبدِع، يكفل نجاح أولئك الطلاب، وزيادة تحصيلهم.

٢) إدارة الذات الريادية:

ويُقصَد بها في الدراسة الحاضرة: وعي الطالب معلم اللغة العربية بقدراته، واستكشاف إمكاناته، وما لديه من مواطن قوة ينبغي له الانطلاق منها والاعتماد عليها في أداءاته كافةً، ومواطن ضعف تمثل له تحدِّيًا؛ فيحوِّلها إلى فرص؛ مستفيدًا منها في تحسين أدائه في كل مرة يمارس فيها موقف التدريس. وعليه – في أثناء ذلك كله – التحكم في انفعالاته، وضبطها؛ حفاظًا على سلامته النفسية، والذهنية من أي ضغوط، أو احتراق قد يهدد كفاياته في التدريس.

٣) التواصل، وإدارة العلاقات:

ويُقصَد به في الدراسة الحاضرة: وعي الطالب معلم اللغة العربية بالآخرين – أقرانه، وطلابه، وأولياء أمورهم، وغيرهم – ممن يتعامل معهم بشكل دائم، وفي ذلك كله عليه أن يبني معهم علاقات سليمة صحية، قوامها التعاون، والعمل الجماعي، والقدرة على حل المشكلات في جو يسوده التفاوض، والتواصل الفعال البنَّاء؛ لتحقيق هدف مشترك؛ هو الاستجابة لخصائص الطلاب المتمايزة، ودعمهم بشكل كافٍ.

٤) تأمُّل الأداء، وتقييمه:

ويُقصَد به في الدراسة الحاضرة: قدرة الطالب معلم اللغة العربية على الحكم على أدائه، وأداء أقرانه داخل المجموعة، والإفادة من نتائج هذا الحكم في تحسين الأداء في المرات القادمة؛ فلا ينتظر حكمًا خارجيًّا؛ بل يكون مبادرًا بذلك يقظًا طوال الوقت، يحركه دافع قوي للعمل والإنجاز.

وإذا كان نجاح الطالب معلم اللغة العربية في ممايزة تدريسه مرهونًا – كما ذُكر سلفًا – بيقظته الريادية، فنجاحه في الاثنين معًا مرهون بامتلاكه عدة كفايات اجتماعية وجدانية، تتمثل في وعيه بذاته وإدارتها، ووعيه بغيره، وإدارة علاقاته معهم على نحو فعال، فضلاً عن قدرته على اتخاذ قرارات مسئولة تتعلق بممارسات تدريسه؛ ومن ثم يمكن الاستناد إلى تلك الكفايات في تمكينه من التدابير التربوية التي تكفل نجاحه في ممارسات تدريسه المختلفة؛ وهذا ما يوضحه المحور الأخير تفصيلاً:

المحور الأخير: التعلم الاجتماعي الوجداني: Social Emotional Learning (SEL)

يتناول هذا المحور المتغير المستقل الذي اعتمدت عليه الدراسة في تصميم برنامجها التدريبي المقترح؛ لتنمية متغيرَيْها التابعَيْن؛ فيعرض التعلم الاجتماعي الوجداني؛ من حيث: تعريفه، أهميته، أهدافه، كفاياته، سمات المعلمين الأكفاء اجتماعيًّا، ووجدانيًّا، وأخيرًا علاقة هذا المتغير بكل من: التعليم المتمايز، واليقظة الريادية؛ بوصفهما المتغيرين التابعين المستهدَف تنميتهما؛ من خلال البرنامج القائم على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

نشأة التعلم الاجتماعي الوجداني:

يُطلَق على التعلم الاجتماعي الوجداني أحيانًا: "القطعة المفقودة The Missing Piece"؛ لأنه يمثل– كما ذكرت **Schonert-Reichl, et al. (2017, p. 5)** جانبًا من التعليم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنجاح المدرسي؛ ولكنه لم يُذكَر صراحة، ولم يُمنح كثيرًا من العناية حتى وقت قريب.

وقد استُخدِمت مصطلحات عدة في وصف التعلم الاجتماعي الوجداني؛ منها – كما أشار كل من: **مجلس رواندا للتعليم الأساسي Rwanda Basic Education Board (2022, p. 2)**،**Black (2022, p. 10)** – مهارات الحياة، والمهارات الناعمة، والمهارات غير المعرفية، والذكاء الوجداني، وتربية الشخصية، كما استُخدِمت مصطلحات أخرى؛ اعتمادًا على نماذج البرمجة؛ مثل: تربية اليقظة الذهنية، أو من خلال أطر عمل؛ مثل: تدخلات السلوك الإيجابي ودعمه.

تعريف التعلم الاجتماعي الوجداني:

عرَّفت **المؤسسة التعاونية للتعلم الأكاديمي، والاجتماعي، والوجداني Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2003, p. 1)** التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه: عملية تنمية القدرة على إدراك الانفعالات وإدارتها، ورعاية الآخرين والعناية بهم، واتخاذ قرارات مسئولة، وبناء علاقات إيجابية، والتعامل مع مواقف التحدي بفاعلية؛ ومن ثم يوفر التعلم الاجتماعي الوجداني إطارًا للمدارس؛ للحد من المشكلات، وتعزيز رفاهية الطلاب، ونجاحهم.

واتفق معها في ذلك كل من: **Schonert-Reichl, et al. (2017, p. 5), Glenn (2022, p. 22 – 23)، وسارة عبد المولى إبراهيم (٢٠٢٣م، ص. ٣٧١) CASEL (2024 "a"),**

وعرَّفه كل من: **طارق عبد الرؤوف عامر، وإيهاب عيسى المصري (٢٠١٨م، ص. ١٦٧)** بأنه: القدرة على قراءة أنفسنا، وتعرُّف عواطفنا، وتنمية مهاراتنا وإدارتها؛ حتى ننجح وننتج وندرك الوعي بالآخرين ومصادقتهم، والتعامل مع الأحداث بمرونة، وابتكار طرائق مشجعة؛ للتعامل مع المواقف المختلفة، والاستمتاع بالحياة.

وعرَّفه كل من: **محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم (٢٠٢١م، ص. ٦١)** بأنه: العملية التي تُعزَّز- من خلالها – قدرة المعلمين على فهم الجوانب الاجتماعية، والوجدانية لديهم، وتنظيمها، وإدارتها بالشكل الذي يمكِّنهم من النجاح في التدريس، وفي الحياة، وبما يساعدهم في تخطي التحديات، والعقبات التي تواجههم، وتكوين علاقات سوية مع الآخرين، وحل المشكلات، والتكيف الإيجابي مع عناصر أي موقف تدريسي ضاغط.

وعرَّفته **Perry (2022, p. 64)** بأنه: التعليم الذي يتعلق بالنمو الاجتماعي، والوجداني للطفل، والهوية، والشعور بالذات، وتنظيمها، والتحكم فيها.

ويلاحَظ تركيز التعريفات السابقة على إدارة الذات والتحكم في الانفعالات، والعناية بالآخرين، وبناء علاقات إيجابية معهم، والقدرة على اتخاذ القرارات المسئولة؛ بما يساعد في تخطي العقبات، ومواجهة الضغوط، والتحديات المختلفة.

أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

للتعلم الاجتماعي الوجداني أهمية كبيرة لكل من: الطلاب، والمعلمين على السواء؛ حيث يساعد – كما أشار كل من: **CASEL (2003, p. 5), Jennings &**

Greenberg (2009, p. 493 - 494), New York State Education Department (2019, p. 18), CASEL (2024 "a"), – فيما يأتي:

- اتخاذ موقف إيجابي تجاه الذات، وتجاه الآخرين.
- معرفة جوانب القوة، والشعور دائمًا بالتفاؤل تجاه المستقبل.
- التعامل مع المشاعر، والانفعالات جيدًا.
- القدرة على تحديد الأهداف، وتحقيقها.
- الفاعلية، والمسئولية في حل المشكلات.
- التواصل الفعال، والتعاون مع الآخرين، والتفاوض معهم؛ لحل المشكلات.
- تقديم إسهامات إيجابية للأسرة، والمجتمع؛ من خلال تعليم الأقران، وريادة الأعمال للشباب، والحملات الصحية التي يقودها الأقران، والنوادي الاجتماعية، واستشارات الأقران، وخدمة المجتمع.
- تعزيز الحماسة، والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب، وتوجيه سلوكياتهم وإدارتها.
- توفير مناخ صحي داخل الصف، يسهم في أداء الطلاب الاجتماعي والوجداني والأكاديمي؛ من خلال ألوان النشاط الممتدة القائمة على مواقف الحياة اليومية.
- فهم ديناميات الصراع داخل الصف، والتعامل معها بشكل أكثر فاعلية.
- تنمية العلاقات الداعمة بين المعلم وطلابه؛ فعندما يدرك المعلم مشاعر طلابه الذاتية، ويفهم التقييمات المعرفية التي قد ترتبط بها؛ يمكن أن يستجيب – بشكل فعال – لاحتياجاتهم الفردية.
- تعزيز استمتاع المعلم بالتدريس، والفاعلية، والالتزام تجاه المهنة؛ ومن ثم إيجاد ردود فعل إيجابية قد تحول دون شعوره بالاحتراق.
- تعزيز العدالة التعليمية، والتميز؛ من خلال شراكات حقيقية بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع؛ لإنشاء بيئات تعلم تمتاز بالثقة، وعلاقات التعاون، فضلاً عن التقويم المستمر.
- معالجة عدم المساواة، وتمكين الشباب والكبار من المشاركة في إنشاء مدارس مزدهرة، والإسهام في بناء مجتمعات آمنة، وصحية، وعادلة.

أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني:

يهدف التعلم الاجتماعي الوجداني – كما أشار **محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم (٢٠٢١م، ص. ٦٩)** – إلى تعزيز قدرة الفرد على الفهم، والإدارة، والتعامل مع المظاهر الاجتماعية والوجدانية في الحياة بطريقة، تمكِّنه من النجاح في إنجاز المهمات الشخصية، والحيوية المختلفة.

كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني:

حددت **CASEL (2003, p. CASEL (2012, p. 9), CASEL (2024 "a"),5)** خمس مجموعات مترابطة من الكفايات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، مثَّلت أساسًا لكثير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال؛ وهذه الكفايات هي:

الوعي الذاتي Self-Awareness: القدرة على فهم مشاعر الفرد، وفِكَره، وتأثيرها في سلوكه، ويتضمن ذلك: التقييم الواقعي المدقق لقدرات الفرد، والشعور الراسخ بالثقة في النفس، والتفاؤل، وتنمية الاهتمامات والشعور بالهدف.

إدارة الذات Self-Management: القدرة على ضبط انفعالات الفرد، وفِكَره، وسلوكياته بفاعلية في المواقف المختلفة، ويشمل ذلك: إدارة التوتر، والتحكم في الدوافع، وإظهار الانضباط الذاتي، وتحفيز الذات، وتحديد الأهداف الشخصية والجمعية، واستخدام مهارات التخطيط والتنظيم، وإظهار الشجاعة لأخذ زمام المبادرة، والمثابرة في مواجهة مواقف الإخفاق والإحباط.

الوعي الاجتماعي Social Awareness: فهم وجهات نظر الآخرين، والتعاطف معهم، والتفاعل إيجابيًّا مع المجموعات المتنوعة، ويشمل: تبنِّي وجهات نظر الآخرين، وتحديد نقاط القوة لديهم، وإظهار التعاطف والرحمة، والعناية بمشاعر الآخرين، والتعبير عن الامتنان، وتحديد المطالب والفرص.

مهارات العلاقات Relationship Skills: التعامل مع الانفعالات السائدة في العلاقات بشكل فعال، والقدرة على إقامة علاقات صحية مع الأفراد والمجموعات المتنوعة، والمحافظة عليها، ويشمل ذلك: التواصل بفاعلية، والاستماع بنشاط، وممارسة العمل الجماعي والتعاوني في حل المشكلات، ومقاومة الضغوط الاجتماعية السلبية، والتفاوض بشكل بنَّاء، وإظهار القيادة في المجموعات، وطلب المساعدة أو تقديمها عند الحاجة، والدفاع عن حقوق الآخرين.

اتخاذ القرار المسئول Responsible Decision Making: القدرة على اتخاذ خيارات بنَّاءة؛ بشأن السلوك الشخصي، والتفاعلات الاجتماعية؛ بناءً على مراعاة المعايير الخلقية، واعتبارات السلامة، والأعراف الاجتماعية، واحترام الآخرين، وتحمُّل مسئولية القرارات الذاتية، ويشمل ذلك: تعلم كيفية إصدار حكم مسبَّب بعد تحليل البيانات والحقائق، وتقديم حلول للمشكلات الشخصية والاجتماعية، وتوقُّع عواقب تصرفات الفرد وتقييمها، وإدراك فائدة التفكير الناقد داخل المدرسة وخارجها، وتعزيز الرفاهية الشخصية والاجتماعية.

وقد اتخذت الدراسة الحاضرة تلك الكفايات الرئيسة، وما يندرج تحتها من كفايات فرعية؛ أساسًا لبناء البرنامج التدريبي المقترح؛ وهو ما سيرد ذكره تفصيلاً في موضعه من إطار الدراسة الميداني.

سمات المعلمين الأكفاء اجتماعيًّا، ووجدانيًّا:

ذكر كل من: **Jennings & Greenberg (2009, p. 495)** أن المعلمين الأكفاء اجتماعيًّا، ووجدانيًّا:

- يتمتعون بوعي ذاتي مرتفع؛ فيدركون مشاعرهم، وأنماطهم الوجدانية، وميولهم، ويدركون كيفية استخدام الانفعالات؛ مثل: المرح، والحماسة؛ لتحفيز التعلم لديهم، ولدى الآخرين، ويتمتعون بفهم واقعي لقدراتهم، وإدراك لنقاط القوة والضعف الوجداني لديهم.
- يتمتعون بوعي اجتماعي مرتفع؛ فيدركون كيفية تأثير تعبيراتهم الانفعالية في تفاعلاتهم مع الآخرين، كما يدركون مشاعر الآخرين، ويستطيعون بناء علاقات قوية وداعمة؛ من خلال الفهم المتبادل، والتعاون، ويمكنهم التفاوض بفاعلية؛ لحل المشكلات، كما يتمتعون بحساسية ثقافية، ويدركون أن الآخرين قد تكون لهم وجهات نظر مختلفة؛ ومن ثم يراعون ذلك في علاقاتهم مع الطلاب، وأولياء الأمور، والأقران.
- يُظهِرون قيمًا اجتماعية إيجابية، ويتخذون قرارات مسئولة؛ بناءً على تقييم العوامل؛ بما في ذلك: تأثير قراراتهم في أنفسهم، وفي الآخرين، وهم يحترمون الآخرين، ويتحملون مسئولية قراراتهم، وأفعالهم.
- يديرون مشاعرهم، وسلوكياتهم، وعلاقاتهم مع الآخرين، ويمكنهم إدارة سلوكهم عند استثارتهم انفعاليًّا، كما يمكنهم تنظيم مشاعرهم بأساليب صحية، تحقق نتائج إيجابية داخل الصف.

ويمثل المعلمون – كما أشارت **Schonert-Reichl (2017, p. 137)** – المحرك الذي يدفع برامج التعلم الاجتماعي الوجداني، وممارساته في المدارس، والصفوف الدراسية؛ حيث تؤثر كفاياتهم الاجتماعية الوجدانية، ورفاهيتهم بقوة في طلابهم، كما تدعم الصفوف التي تتمتع بعلاقات دافئة بين المعلم، وطلابه التعلم العميق، والنمو الاجتماعي الوجداني الإيجابي بين الطلاب.

ويُظهِر المعلمون ذوو الكفاية الاجتماعية الوجدانية المرتفعة – كما أضافت **Schonert-Reichl (2017, p. 143)** – قيمًا اجتماعية إيجابية؛ فهم يُكِنُّون احترامًا عميقًا لأقرانهم، وطلابهم، وأولياء أمور هؤلاء الطلاب، ويُعنون بكيفية تأثير قراراتهم في رفاهية الآخرين، وأخيرًا يمتلك هؤلاء المعلمون مهارات قوية في إدارة الذات؛ ففي المواقف المشحونة انفعاليًّا، يمكنهم ضبط انفعالاتهم، وسلوكياتهم بطرائق صحية، تعزز بيئة الصف الإيجابية لطلابهم.

ويسهم التعلم الاجتماعي الوجداني – كما أوردت **CASEL (2024 "b")** – في تحسين رفاهية المعلم، وتحقيق مستويات أعلى من الرضا الوظيفي، وانخفاض مستويات القلق المرتبط بالوظيفة، وبناء علاقات أقوى مع الطلاب والمحافظة عليها، وإدارة الصفوف الدراسية.

وقد استفادت الدراسة الحاضرة – أيضًا – من هذه السمات في بناء البرنامج التدريبي المقترح؛ وهو ما سيرد ذكره تفصيلاً في موضعه من إطار الدراسة الميداني.

وهكذا بعد الانتهاء من عرض كل محور على حدة، يعرض الجزء الآتي العلاقات التبادلية بينها جميعًا؛ فيعرض علاقة التعلم الاجتماعي الوجداني بكل من: التعليم المتمايز، واليقظة الريادية، ثم علاقة الأخيرة بالتعليم المتمايز، وبيان ذلك تفصيلاً فيما يأتي:

العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني، والتعليم المتمايز:

يستند التطبيق الناجح للتعليم المتمايز داخل الصف إلى التعلم الاجتماعي الوجداني؛ حيث يعترف المعلم / الطالب المعلم بتمايز طلابه؛ ومن ثم يراعي ذلك عند تخطيط دروسه، وتنفيذها، وتقويمها؛ وهو – في ذلك – واعٍ بذاته وقدرته على تكييف تدريسه، وإدارة هذا التدريس في ضوء خصائص طلابه، وقادر على إدارة ذاته؛ فلا يتأثر سلبًا بأي عوائق تعترضه في أثناء ممايزة تدريسه؛ بل يرى في كل تحدٍّ فرصة للإنجاز، وتحقيق الذات.

وهو – أيضًا – واعٍ بأقرانه، وطلابه، وغيرهم من المحيطين به المشاركين في إنجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، وقادر على إدارة العلاقات الاجتماعية مع هؤلاء الأشخاص؛

بما يسهم في تحقيق الهدف الأسمى؛ وهو الارتقاء بمستوى الطلاب، ودفعهم للإنجاز؛ في ضوء خصائصهم المتمايزة.

وهو– فضلاً عن ذلك – قادر على اتخاذ القرارات الحاسمة المسئولة في مختلف مواقف التدريس من دون إغفال تنوُّع الطلاب، وتمايزهم.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بعض الدراسات السابقة؛ مثل: دراسة **Dugas (2016, p. 1 – 2)** التي أشارت إلى أن التعليم المتمايز مدخل جيد لإدارة الصف، يُعنى باحتياجات الطلاب الاجتماعية الوجدانية، ومن خلال ذلك المدخل يتعلم الطلاب أن بيئة الصف مسئولية الجميع، وأن ثمة أدوارًا متنوعة متاحة لهم؛ للمساعدة في إيجاد تلك البيئة؛ وهنا لا تكون العناية بما يحتاجونه؛ بل بما يمكن أن يسهموا به في المجموعة؛ مما يمنح كلاًّ منهم طريقة للتفوق؛ بخلاف كونه الأفضل في تعلم المحتوى.

وأوضح **Greenberg, et al. (2017, p. 23)** أنه لتعزيز النمو الاجتماعي الوجداني للطلاب جميعًا داخل الصف؛ يمكن للمعلمين تدريس المهارات الاجتماعية والوجدانية، ونمذجتها، ومنح الطلاب فرصًا لممارستها، وصقلها، وتطبيقها في مواقف مختلفة. كما يمكنهم دعم تلك المهارات؛ من خلال تفاعلاتهم الشخصية، والتعليمية مع الطلاب خلال اليوم الدراسي، ويمكن لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم التعاوني تعزيز المهارات الشخصية، وكذلك مهارات التواصل لدى الطلاب.

وكما أوردت إدارة التعليم بولاية نيويورك **New York State Education Department (2019, p. 22)**؛ فإن دمج التعلم الاجتماعي الوجداني في الصف يعني استخدام استراتيجيات التدريس، وممارساته المقصودة التي تعزز المهارات الاجتماعية الوجدانية، ويتضمن جزء من ذلك توفير فرص منظمة للطلاب لممارسة مهارات بعينها، ويمكن أن يحدث ذلك طوال اليوم الدراسي، أو في جزء منه؛ فعلى سبيل المثال: إذا أراد المعلم تنمية مهارات بناء العلاقات، والتواصل؛ فيمكنه تضمين العمل الجماعي، أو المشروع الفريقي في المنهج الدراسي، وتوفير فرص يومية للطلاب؛ للعمل معًا. وإذا أراد تنمية مهارات إدارة الذات؛ فقد يقدم استراتيجيات مختلفة للتنفس، أو التهدئة، أو اليقظة الذهنية يوميًّا عقب عودة الطلاب من العطلة. وإذا أراد مساعدة الطلاب في تنمية فاعليتهم الذاتية، وثقتهم في أنفسهم؛ فقد يطلب إليهم الظهور أمام الصف كله، أو قيادة الصف؛ من خلال نشاط معين.

وفي إطار العلاقة المتبادلة بين كل من: التعلم الاجتماعي الوجداني، والتعليم المتمايز؛ أشارت **Perry (2022, p. 19)** إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني فردي بطبيعته، يراعي خصائص كل طالب على حدة؛ من حيث: مزاجه الفريد، وخلفيته، وخبراته، ونمط تعلمه، وتفضيلاته، ومحفزاته، ونقاط قوته، وما يواجهه من تحديات؛ وهذه الخصائص – في الوقت ذاته – ما يجب مراعاته عند تطبيق التعليم المتمايز.

ويحتاج التعليم المتمايز – أيضًا – تضمين عناصر التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لأن التعليم المتمايز يتطلب تفريد التعلم، والخبرات الأكاديمية؛ لضمان فهم الطلاب جميعًا المحتوى؛ وهو ما يمكن أن يساعد التعلم الاجتماعي الوجداني في تحقيقه؛ لذا يمكن أن يساعد التعلم الاجتماعي الوجداني في تنفيذ التعليم المتمايز، ونجاحه داخل الصف.

العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني، واليقظة الريادية:

يعد كل من: التعلم الاجتماعي الوجداني، وريادة الأعمال التربوية والتعليمية – كما ذكر كل من: **محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم (٢٠٢١م، ص. ٥٨)** – اتجاهين حديثين، يمكن أن يقدما (منفصلَيْن، أو مجتمعَيْن) رؤية جديدة لتدريب اجتماعي وجداني ريادي، يسعى إلى محاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

وأوضحا – في موضع آخر **(ص. ٦٠)** – أنه مع زيادة الحاجة إلى التدريب التحويلي الداعم للفكر الريادي في مجال التعليم؛ فمن الممكن أن يتحقق لبرامج التدريب الريادي القائمة على أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني الفاعلية في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

واتفق عديد من الدراسات على بعض الكفايات التي تميز الأشخاص الرياديين، وكلها ذات طبيعة نفسية – اجتماعية، ويمكن تصنيفها – وفقًا لما أورده كل من: **عبد العزيز سنهجي (٢٠١٢م، ص. ٥٤٥ – ٥٤٦)، وعماد عبد اللطيف محمود (٢٠١٧م، ص. ٢١٩ – ٢٢٢)، وحنين أحمد الزهراني (٢٠٢١م، ص. ١٢)** – وفق بعدين أساسين؛ الأول: يتعلق بالكفايات الشخصية المتعلقة بالفرد، ودافعيته؛ وتشمل: الثقة في الذات، والتطور، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والمبادرة، والمخاطرة، والمرونة، واتخاذ القرار، والتفاؤل، والنظام، والالتزام، والرغبة في الإنجاز، واستغلال الفرص، والرؤية المستقبلية، وتنظيم الوقت وتدبيره، والاستقلالية وتحمل المسئولية، والتحكم الذاتي.

أما البعد الآخر فيتعلق بالكفايات الاجتماعية التي تشمل: التعاون وتكوين العلاقات، والتواصل، والتفاوض، والتكيف.

ويلاحَظ مما سبق أن اليقظة الريادية – وإن غلب عليها الطابع الاقتصادي – فجذورها متأصلة في التعلم الاجتماعي الوجداني، وأبعادها مستمدَّة من كفاياته؛ ومن ثم يمكن اتخاذ تلك الكفايات أساسًا؛ لتنمية اليقظة الريادية لدى المعلمين، والطلاب المعلمين على السواء.

العلاقة بين التعليم المتمايز، واليقظة الريادية:

عند ممايزة المعلم / الطالب المعلم تدريسه تتضح العلاقة بين مراحل التدريس ومهاراته، وأبعاد اليقظة الريادية؛ اعتمادًا على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ كما يأتي:

(١)**التخطيط لموقف التدريس**؛ ويتضمن قدرة الطالب المعلم على:

أ) تحديد خصائص طلابه، واستعداداتهم، وأنماط تعلمهم.

ب) اختيار استراتيجيات التدريس التي تدعم الجوانب الاجتماعية الوجدانية لدى طلابه.

ج)اختيار استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع خصائص طلابه المتمايزة.

د) اختيار استراتيجيات التدريس المتوافقة مع كل من: نواتج التعلم المستهدفة، ومحتوى الدرس.

هـ)اختيار أساليب التهيئة التي تتوافق مع استعدادات طلابه، واهتماماتهم.

و) اختيار مداخل متنوعة للتمهيد، تراعي التمايز بين طلابه.

ز) اختيار مصادر تعلم متنوعة، تراعي التمايز بين طلابه.

ح)تحديد أسئلة متنوعة المستويات، تتوافق مع تمايز طلابه ذهنيًّا، ووجدانيًّا.

ط)تصميم ألوان نشاط متنوعة (فردية / جماعية)؛ وفقًا لخصائص طلابه المتمايزة.

ي)تصميم ألوان نشاط متنوعة (موجَّهة / مستقلة)؛ وفقًا لخصائص طلابه المتمايزة.

ك)تحديد مهمات تعلم متنوعة؛ وفقًا لاستعدادات طلابه، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم.

(٢)**إدارة الذات الريادية**؛ ويتضمن قدرة الطالب المعلم على:

أ) اتخاذ القرار المناسب، والثقة في ذلك.

ب) إدارة الوقت جيدًا.

ج)المبادرة بتقديم المقترحات، والحلول للمشكلات التي تواجه المجموعة.

د) قيادة فريق عمل ناجح، وامتلاك الصفات المؤهِّلة لذلك (حال كونه قائدًا للمجموعة).

هـ)الشعور بالرضا عن الأداء داخل المجموعة؛ برغم ما يوجه له من نقد.

و) تحمُّل مسئولية قراراته أمام أعضاء مجموعته.
ز) التحكُّم في انفعالاته عندما يوجَّه إليه نقد، أو لوم من أعضاء مجموعته.
ح)تقبُّل الفشل؛ لثقته أنه بداية جديدة للنجاح فيما بعد.
ط)الاعتراف بأخطائه، والتعلم منها في المواقف المشابهة.
ي)البحث عن الجوانب الإيجابية، والفرص في كل تحدٍّ يواجهه.
ك)الاستمتاع بأداء المهمات الصعبة، والجديدة؛ لإثبات ذاته.
ل)تأمُّل أدائه باستمرار، وتقييمه.

(٣)**التواصل، وإدارة العلاقات**؛ ويتضمن قدرة الطالب المعلم على:

أ) التعاون مع أعضاء مجموعته، والتعامل معهم باحترام.
ب) الاستماع بعناية إلى آراء أعضاء مجموعته حتى لو كانت مخالفة لرأيه.
ج)تبادُل المعلومات مع أعضاء مجموعته.
د) التعاون مع أعضاء مجموعته في اتخاذ القرارات.
هـ)أداء المهمات المطلوبة منه بإتقان، والثقة في ذلك.
و) المثابرة في تحقيق أهداف المجموعة حتى لو اعترضته تحديات، تعوق ذلك.
ز) إدارة العمل داخل المجموعة بفاعلية، وموضوعية (حال كونه قائدًا للمجموعة).
ح)توزيع الأدوار، والمهمات على أعضاء المجموعة في ضوء اهتمامات كل منهم (حال كونه قائدًا للمجموعة).
ط)تفويض بعض المهمات، والمسئوليات إلى غيره (حال كونه قائدًا للمجموعة).
ي)تشجيع المجموعة باستمرار عل العمل الجاد؛ حتى يظهر أداؤها بشكل لائق (حال كونه قائدًا للمجموعة).

(٤)**تأمُّل الأداء، وتقييمه**؛ ويتضمن قدرة الطالب المعلم على:

أ) عقد جلسات حوار قبل التدريس مع أعضاء مجموعته؛ لمراجعة خطة الدرس قبل تنفيذها فعليًّا.
ب) التدرُّب مع أعضاء مجموعته على أداء دوره قبل التدريس الفعلي؛ لتجنب الأخطاء.
ج)الاستجابة لملحوظات زملائه، وتعديل أدائه في ضوئها.
د) عقد جلسات حوار عقب التدريس مع أعضاء مجموعته؛ لتأمل أدائهم، وتقييمه.
هـ)تقديم التغذية الراجعة المستمرة لأعضاء مجموعته؛ بشأن أدائهم.

و) تقبُّل النقد الموجَّه له من قِبَل أعضاء مجموعته، والمجموعات الأخرى.

ز) الاشتراك مع أعضاء مجموعته في تدوين ملحوظاتهم باستمرار؛ للإفادة منها في المواقف المشابهة.

وبعد عرض إطار الدراسة النظري؛ يعرض الجزء الآتي إطار الدراسة الميداني الممثل في الإجراءات المتَّبَعة؛ للتحقق من أثر المتغير المستقل في تنمية المتغيرين التابعين.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار مجموعة الدراسة، وإعداد البرنامج التدريبي المقترح، والأدوات، وتطبيقها، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

(أ) اختيار مجموعة الدراسة:

تكونت مجموعة الدراسة من **(سبعة وستين)** طالبًا من طلاب المستوى الثالث ببرنامج التعليم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ وهم مَن رحَّبوا بالمشاركة في البرنامج التدريبي، والتزموا حضور لقاءاته، والتطبيقين: القبلي، والبعدي لأدوات الدراسة.

(ب) إعداد برنامج الدراسة:

➢ **أسس بناء البرنامج المستمَدَّة من تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني:**

تتمثل هذه الأسس في أن الطالب معلم اللغة العربية قادر على:

- فهم ذاته، والثقة في قدرته على ممايزة تدريسه؛ في ضوء استعدادات طلابه، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم.
- ضبط انفعالاته، والتحكم فيها جيدًا في أثناء التدريس؛ بما لا يؤثر سلبًا في طلابه، ولا يُشعره – في الوقت ذاته – بالاحتراق.
- تحفيز ذاته، والمثابرة في تحقيق أهدافه، ومواجهة ما يعترضه من تحديات، وتحويلها إلى فرص.
- إقامة علاقات صحية مع أقرانه، وطلابه، تتضمن التعاون، والتواصل الفعال في المواقف المختلفة.
- اتخاذ القرارات المناسبة، وتحمُّل مسئوليتها.
- قيادة فريق العمل بشكل فعال؛ بما يعود بالنفع على الجميع.

- المبادرة بتقديم حلول لما يعترض أقرانه، وطلابه من مشكلات.
- إدراك استعدادات طلابه، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، والاستجابة لها بشكل فعال.
- التخطيط الجيد لموقف التدريس؛ مراعيًا خصائص طلابه المتمايزة.
- تكييف استراتيجيات التدريس، وألوان النشاط، وبيئة التعلم؛ في ضوء خصائص طلابه المتمايزة.
- تأمُّل أدائه باستمرار، وتحديد جوانب القوة، والضعف لديه، والعمل على تحسينها.

➢ **نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج:**

هدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية قدرة الطالب معلم اللغة العربية على:

- صوغ تعريف للتعليم المتمايز في أسلوبه الخاص.
- تحديد الأساس النظري للتعليم المتمايز.
- استنتاج مبادئ التعليم المتمايز.
- استنتاج أهمية التعليم المتمايز، وأهدافه.
- تحديد أدوار المعلم في التعليم المتمايز.
- تحديد عناصر مميزة التعليم داخل الصف.
- تصنيف استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لاستعدادات الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم.
- تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز على دروس اللغة العربية المقررة على المرحلة الإعدادية.
- التعاون مع أعضاء مجموعته في التخطيط لدروس اللغة العربية؛ في ضوء تطبيقات التعليم المتمايز.
- التعاون مع أعضاء مجموعته في تنفيذ دروس اللغة العربية؛ في ضوء تطبيقات التعليم المتمايز.
- تحمُّل مسئولية قراراته أمام أعضاء مجموعته.
- التحكُّم في انفعالاته عندما يوجَّه إليه نقد، أو لوم من أعضاء مجموعته.
- البحث عن الجوانب الإيجابية، والفرص في كل تحدٍّ يواجهه.
- التعاون مع أعضاء مجموعته في اتخاذ القرارات.
- المثابرة في تحقيق أهداف المجموعة حتى لو اعترضته تحديات، تعوق ذلك.

- تأمُّل أدائه باستمرار، وتقييمه.

➢ **محتوى البرنامج:**

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: التعليم المتمايز، واليقظة الريادية[٤]؛ أعدت الباحثة محتوى البرنامج؛ لتدريب مجموعة الدراسة عليه. وقد تمثَّل محتوى البرنامج في:

(١) دليل المتدربين[٥]:

وقد تضمَّن مقدمة تمهيدية، والهدف العام من البرنامج التدريبي، والفئة المستهدفة من التدريب، وأسس البرنامج، ونواتج التعلم المستهدفة منه، وبعض الإرشادات المفيدة في أثناء التدريب، والجدول الزمني للبرنامج التدريبي، ثم فاعليات كل يوم من أيام التدريب؛ بحيث تشمل: (نواتج التعلم المستهدفة، وأوراق العمل، والمحتوى التدريبي)، وخُتِم الدليل ببعض المصادر الإثرائية؛ لمزيد من التفصيلات بشأن كل موضوع من موضوعات التدريب.

(٢) دليل المدرب[٦]:

وقد تضمَّن مقدمة تمهيدية، والهدف العام من البرنامج التدريبي، والفئة المستهدفة من التدريب، وأسس البرنامج، ونواتج التعلم المستهدفة منه، وبعض الإرشادات المفيدة في أثناء التدريب، والجدول الزمني للبرنامج التدريبي، ثم فاعليات كل يوم من أيام التدريب؛ بحيث تشمل: (نواتج التعلم المستهدفة، وألوان النشاط وإجراءات تنفيذها؛ شاملة: "رقم النشاط، وعنوانه، ونوعه، وإجراءات تنفيذه").

---

[٤] ذُيِّل دليلا: المتدربين، والمدرب بقائمة بأهم الكتابات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة التي اعتُمِد عليها في تصميم البرنامج؛ فيما يتعلق بمتغيري الدراسة التابعَيْن، ولم تُذكَر هنا؛ منعًا للتكرار.

[٥] ملحق رقم (١): دليل المتدربين إلى تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية، وتنمية اليقظة الريادية لديهم.

[٦] ملحق رقم (٢): دليل المدرب إلى تدريب الطلاب المعلمين؛ على استراتيجيات تعليم اللغة العربية المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم.

استراتيجيات التدريس المستخدَمة في البرنامج:

تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: التدريس المباشر، والنمذجة، والمناقشة، وقدح الذهن، وجدول التعلم (K.W.L)، و"فكِّر– زاوِج – شارِك"، والأركان الأربعة، والخرائط الذهنية، والمهمات التعاونية المجزأة (Jigsaw).

- **ألوان النشاط المستخدَمة في البرنامج:**

تنوعت ألوان النشاط المستخدمة؛ بما يتناسب مع محتوى البرنامج، وتمثلت في كونها **جماعية**؛ اتساقًا مع طبيعة المتغير المستقل؛ وهو: "تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني"، كما جاءت في صورتين؛ **الأولى:** عُنيت بتطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز على أحد دروس اللغة العربية المقررة على المرحلة الإعدادية في جلسات **(الممارسة الموجَّهة)** في أثناء التدريب؛ بدعم، وتوجيه من المدرب. **والأخرى:** عُنيت بتطبيق تلك الاستراتيجيات على درس آخر؛ في صورة نشاط، ينفَّذ عقب انتهاء كل لقاء؛ ويُطلَق عليها **(الممارسة المستقلة)**.

- **أساليب التقويم المتَّبَعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المتَّبَعة؛ ما بين:

١. **التقويم القبلي:** الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لاختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز، ومقياس اليقظة الريادية؛ لتحديد مستوى الطلاب المبدئي قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهم.

٢. **التقويم المرحلي:** الذي تَمثَّل في ألوان النشاط المتعددة في أثناء التدريب (الممارسة الموجَّهة)؛ لتطبيق ما دُرِّبوا عليه من استراتيجيات تعليم اللغة العربية المتمايز؛ متضمنةً أبعاد اليقظة الريادية لدى مجموعة الدراسة، والمناقشات التي كانت تدور بينهم وبين المدرب في أثناء جلسات البرنامج؛ من خلال أوراق العمل الموزَّعة عليهم.

٣. **التقويم الختامي:** الذي تَمثَّل في كل من: التقويم الختامي الشامل عقب كل لقاء من اللقاءات (الممارسة المستقلة)، كما تمثل في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة السابق ذكرها؛ لتحديد أثر البرنامج المقترح في تنمية متغيري الدراسة التابعَيْن، فضلاً عن توزيع صحائف التفكُّر الذاتي على مجموعة الدراسة؛ لمعرفة آرائهم بشأن البرنامج، وأثره في تدريبهم على استراتيجيات تعليم اللغة العربية المتمايز، وتنمية يقظتهم الريادية في أثناء ذلك.

➢ **الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:**

تضمَّن البرنامج التدريبي **(تسعة)** لقاءات، يوضحها الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم (١): الجدول الزمني للبرنامج التدريبي:

اليوم	المحتوى التدريبي	الزمن
الأول	**الجلسة الأولى:** • التعارف. • التوقعات. • توزيع المهمات، والأدوار. • قواعد جلسات التدريب.	ساعة.
	الجلسة الثانية: التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، ومقياسها.	ساعة ونصف.
الثاني	التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.	ساعتان ونصف.
الثالث	**التعليم المتمايز:** • تعريفه، وطبيعته. • أساسه النظري، ومبادؤه. • أهميته، وأهدافه.	ساعة ونصف.
الرابع	**الجلسة الأولى: (الإطار النظري):** ➢ **تابع/ التعليم المتمايز:** • أدوار المعلم في التعليم المتمايز. • عناصر مميزة التعليم داخل الصف. ➢ **استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لاستعدادات الطلاب:** • المهمات المتدرجة. • التكعيب.	ساعة.
	الجلسة الثانية: (الممارسة الموجَّهة): **التطبيق على دروس اللغة العربية المقررة على المرحلة الإعدادية.**	ساعة ونصف.
الخامس	**الجلسة الأولى: (الإطار النظري):** **تابع/ استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لاستعدادات الطلاب:** • نقاط التفكير.	ساعة.

اليوم	المحتوى التدريبي	الزمن
	• حلقات الأدب. • بطاقات الدور.	
	الجلسة الثانية: (الممارسة الموجَّهة): **التطبيق على دروس اللغة العربية المقررة على المرحلة الإعدادية.**	ساعة ونصف.
السادس	**الجلسة الأولى: (الإطار النظري):** **استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لاهتمامات الطلاب:** • لوحات الاختيار. • الأركان الأربعة. • فكِّر– اكتب – ناقِش– شارِك. • الكتابة التخيُّلية. • قوائم التعلم.	ساعة ونصف.
	الجلسة الثانية: (الممارسة الموجَّهة): **التطبيق على دروس اللغة العربية المقررة على المرحلة الإعدادية.**	ساعة ونصف.
السابع	**الجلسة الأولى: (الإطار النظري):** **استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لأنماط تعلم الطلاب:** • نقاط الدخول. • قبعات التفكير الست. • العلاقات المتبادلة بين استراتيجيات التعليم المتمايز، وكيفية الإفادة منها داخل الصف.	ساعة.
	الجلسة الثانية: (الممارسة الموجَّهة): **التطبيق على دروس اللغة العربية المقررة على المرحلة الإعدادية.**	ساعة ونصف.
الثامن	التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، ومقياسها.	ساعة ونصف.
التاسع (الأخير)	التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.	ساعتان ونصف.
الإجمالي = (٩) لقاءات.		(٢١) ساعة.

ولم يغفل البرنامج التدريبي "اليقظة الريادية"؛ وإنما قصد تناولها ضمنًا في أثناء لقاءاته، وجلساته المختلفة، وتأكيدها – دومًا – عند تنفيذ كل نشاط، أو مهمة، أو ممارسة

موجَّهةً كانت، أم مستقلةً؛ وهذا ما وُجِّه إليه المدرب، والمتدرب على السواء في دليلَيْهما، فضلاً عن توجيه المتدرب – باستمرار – إلى تأمُّل أدائه، وتحسينه في كل مرة.

(ج) إعداد أدوات الدراسة:

(ج-١) اختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز[٧]:

استهدف هذا الاختبار قياس الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز لدى مجموعة الدراسة، وقد تضمَّن – في صورته المبدئية – (ثلاثة) أسئلة رئيسة، تنوعت ما بين: الاختيار من متعدد (خمسة عشر سؤالاً)، والصواب والخطأ (أحد عشر سؤالاً)، والمقال (ثلاثة أسئلة)؛ وبذلك يكون إجمالي عدد الأسئلة (تسعة وعشرين) سؤالاً. ويوضح الجدول رقم (٢) مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٢): مواصفات اختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز:

المحتوى	السؤال	نمط السؤال	عدد الأسئلة
التعليم المتمايز: طبيعته، وأساسه النظري.	الأول (١ – ٣ – ٥)	اختيار من متعدد.	٣
استراتيجية المهمات المتدرجة.	الأول (٢)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (٥ – ٩)	صواب وخطأ.	
استراتيجية حلقات الأدب.	الأول (٤ – ٨)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (٢)	صواب وخطأ.	
استراتيجية نقاط الدخول.	الأول (٤ – ١٥)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (١١)	صواب وخطأ.	
استراتيجية بطاقات الدور.	الأول (٤ – ١١)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (٨)	صواب وخطأ.	
استراتيجية الكتابة التخيُّلية.	الأول (٦ – ١٣)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (١٠)	صواب وخطأ.	

[٧] ملحق رقم (٣): اختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام.

المحتوى	السؤال	نمط السؤال	عدد الأسئلة
استراتيجية لوحات الاختيار.	الأول (٦ – ٩ – ١٣)	اختيار من متعدد.	٣
استراتيجية قوائم التعلم.	الأول (٦ – ٩)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (١)	صواب وخطأ.	
استراتيجية التكعيب.	الأول (١٤)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (٧ – ٩)	صواب وخطأ.	
استراتيجية قبعات التفكير الست.	الأول (٧ – ١٤)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (٧)	صواب وخطأ.	
استراتيجية نقاط التفكير.	الثاني (١ – ٧ – ٩)	صواب وخطأ.	٢
استراتيجية فكِّر – اكتب – ناقِش– شارِك.	الأول (١٢ – ١٤)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (٣)	صواب وخطأ.	
استراتيجية الأركان الأربعة.	الأول (١٠)	اختيار من متعدد.	٣
	الثاني (٤ – ٦)	صواب وخطأ.	
جميع الاستراتيجيات، يختار الطالب من بينها واحدة؛ ليطبِّقها على النص.	الثالث	مقال.	٣
إجمالي أعداد الأسئلة = (٣) أسئلة رئيسة، (٢٩) سؤالاً فرعيًّا. * يلاحَظ أن عدد الأسئلة الفرعية يزيد عن (٢٩) سؤالاً؛ وهذا أمر بدهي؛ لوجود بعض الأسئلة التي تستهدف عدة استراتيجيات.			

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا على (عشرين) طالبًا من طلاب المستوى الثالث ببرنامج التعليم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار مجموعة الدراسة.
- **زمن الاختبار:** حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (**خمسين** دقيقة).

- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على **صدق المحتوى؛** عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية العربية، وغير العربية في مجال التعليم المتمايز- وبخاصة استراتيجياته – ومن ثم جاءت الأسئلة ممثلة ما ورد في هذه الكتابات.
- **ثبات الاختبار:** جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (**٠.٩٣٠**)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة **عالية جدًا** من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (**٠.٤**)، **و**(**٠.٩**)؛ بمتوسط قدره (**٠.٦٧٦**)؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار- في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.
- **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (**٠.٢١٣**) **إلى** (**٠.٩٠٨**)؛ بمتوسط قدره (**٠.٥٢٨**)؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(ج-٢) بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لدى الطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام[٨]**:**

استهدفت هذه البطاقة قياس الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لدى مجموعة الدراسة، وتضمنت (خمسًا وعشرين) عبارة خاصة بمرحلة التنفيذ، وما تتضمنه من مهارات، وحُدِّدت درجة الأداء؛ وفقًا للتقدير الخماسي: (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥).

ضبط بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي:

طُبِّقت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي استطلاعيًّا على (عشرين) طالبًا من طلاب المستوى الثالث ببرنامج التعليم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات البطاقة، وعباراتها مجموعة الدراسة.

---

[٨] ملحق رقم (٤): بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لدى الطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام.

- **صدق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي:** حُسب صدق البطاقة؛ اعتمادًا على:
  - **صدق المحتوى**؛ عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية المتعلقة بمهارات التدريس؛ وبخاصة التنفيذ؛ ومن ثم جاءت العبارات ممثلة هذه المرحلة، وما تتضمنه من مهارات، وقد روعي في صوغ العبارات اتساقها مع هدف الدراسة.
- **ثبات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي:** جرى التحقق من ثبات البطاقة؛ بتطبيق معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق، والاختلاف بين الملاحظَيْن[٩]، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (**٨٤%**)، ويلاحَظ أن البطاقة على درجة **عالية** من الثبات؛ وفقًا للقيم التي حددها كوبر؛ وبذلك صارت البطاقة صالحة للتطبيق في صورتها النهائية.

(ج-٣) مقياس اليقظة الريادية[١٠]:

استهدف هذا المقياس قياس اليقظة الريادية لدى مجموعة الدراسة، وقد شمل – فى صورته الأولية – (خمسًا وخمسين) عبارة موزعة على (أربعة) أبعاد، حُددت من خلال الاطلاع على ما قدَّمته **Tang, et al. (2012)**؛ بشأن أبعاد اليقظة الريادية.

واطلعت الباحثة – أيضًا – على بعض الدراسات العربية، وغير العربية التي تبنَّت الأبعاد ذاتها[١١]؛ ولكنها آثرت إعداد المقياس؛ بما يتناسب مع مجال الدراسة الحاضرة، وهدفها. واعتمدت الباحثة – في إعداده– على التقدير الخماسي. وقد تمثلت أبعاد المقياس فيما يأتي:

- التخطيط لموقف التدريس.
- إدارة الذات الريادية.
- التواصل، وإدارة العلاقات.
- تأمُّل الأداء، وتقييمه.

ضبط المقياس:

---

[٩] استعانت الباحثة بإحدى الزميلات في تخصص: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في ضبط بطاقة الملاحظة، وهي الزميلة ذاتها التي تولَّت تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة.

[١٠] ملحق رقم (٥): مقياس اليقظة الريادية للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام.

[١١] سبق عرض هذه الدراسات في المحور الثاني من إطار الدراسة النظري.

طُبِّق المقياس استطلاعيًّا على (عشرين) طالبًا من طلاب المستوى الثالث ببرنامج التعليم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات المقياس مجموعة الدراسة.
- **صدق المقياس:**

حُسب صدق المقياس؛ اعتمادًا على **صدق المحتوى**؛ عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية العربية، وغير العربية في مجال اليقظة الريادية؛ لتحديد أبعاد المقياس، ثم صيغت العبارات؛ بما يتسق مع هدف الدراسة.

- **ثبات المقياس:**

جرى التحقق من ثبات المقياس؛ بتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" Coronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (**0.906**)، ويلاحَظ أن المقياس على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية؛ حيث شمل (خمسًا وخمسين) عبارة؛ موزعة على (أربعة) أبعاد رئيسة. ويوضح الجدول رقم (٣) مواصفات المقياس فى صورته النهائية:

جدول رقم (٣): مواصفات مقياس اليقظة الريادية:

م	البُعد	العبارات	عدد العبارات
١.	**التخطيط لموقف التدريس.**	(١ : ١٥)	١٥ عبارة.
٢.	**إدارة الذات الريادية.**	(١٦ : ٣٠)	١٥ عبارة.
٣.	**التواصل، وإدارة العلاقات.**	(٣١ : ٤٥)	١٥ عبارة.
٤.	**تأمُّل الأداء، وتقييمه.**	(٤٦ : ٥٥)	١٠ عبارات.
الإجمالي	**(٤) أبعاد.**		**(٥٥) عبارة.**

(ج-٤) صحيفة التفكر الذاتي للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام[١٢]:

[١٢] ملحق رقم (٦): صحيفة التفكر الذاتي للطلاب معلمي اللغة العربية ببرنامج التعليم العام.

استهدفت هذه الصحيفة إتاحة الفرص للطلاب المعلمين للتعبير عن تأملاتهم الذاتية عقب مرورهم بخبرة التدريب على البرنامج المقترح. وقد جاءت الصحيفة في جزأين؛ الأول: **مغلق**، يتضمن بعض العبارات التي تمثل آراءهم فيما ساعدهم فيه البرنامج، كما تقيس – في الوقت ذاته – يقظتهم الريادية؛ مما يضمن الاتساق بين المتغيرين.

والجزء الآخر: **مفتوح**، يتضمن أسئلة تستهدف الحكم على الاستراتيجيات التي دُرِّبوا عليها، وإمكانية تطبيقها في التدريب الميداني، وما أحدثته من أثر في أداء طلابهم، فضلاً عن تقييم كل منهم أداءه الذاتي، وأداء أقرانه في المجموعة؛ عند تطبيق إحدى الاستراتيجيات في أثناء التدريب، وأخيرًا مقترحاتهم لتحسين أدائهم في المرات القادمة.

(د) التطبيق القبلي لأدوات الدراسة الثلاث[١٣]:

طُبِّقت الأدوات الثلاث قبليًّا في الفترة من (الأحد الموافق ٨ من أكتوبر ٢٠٢٣م) إلى (الأحد الموافق ١٥ من أكتوبر ٢٠٢٣)؛ على **(سبعة وستين)** طالبًا من طلاب المستوى الثالث ببرنامج التعليم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية (مجموعة الدراسة)، ورُصدت درجاتهم، وعولجت إحصائيًّا.

وقد روعي في تطبيق بطاقة الملاحظة تقسيم الطلاب إلى مجموعات؛ حيث قُسِّموا إلى **(عشر)** مجموعات؛ انطلاقًا من تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني.

ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

بدأت تجربة الدراسة يوم الأحد الموافق ٢٢ من أكتوبر ٢٠٢٣م؛ بتنفيذ جلسات البرنامج، وانتهت يوم الأحد الموافق ١٩ من نوفمبر ٢٠٢٣م.

ثالثًا: التطبيق البعدي لأدوات الدراسة الثلاث:

طُبِّقت الأدوات الثلاث بعديًّا في الفترة من (الأحد الموافق ٢٦ من نوفمبر ٢٠٢٣م) إلى (الأحد ١٠ من ديسمبر ٢٠٢٣م)؛ على **(سبعة وستين)** طالبًا من طلاب المستوى الثالث ببرنامج التعليم العام (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية (مجموعة الدراسة)، واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

---

[١٣] يُقصَد بالأدوات الثلاث: الاختبار، والمقياس، وبطاقة الملاحظة.

وبالنسبة لبطاقة الملاحظة فقد روعي الإجراء ذاته المتَّبع في التطبيق القبلي؛ من حيث تقسيم الطلاب إلى مجموعات.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما استراتيجيات التعليم المتمايز التي يمكن تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية عليها؟

فقد تناوله تفصيلاً المحور الأول من إطار الدراسة النظري؛ حيث حُددت استراتيجيات التعليم المتمايز؛ وفقًا لاستعدادات الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم.

**** وللإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

ما أبعاد اليقظة الريادية التي يمكن تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

اطلعت الباحثة على الكتابات العربية، وغير العربية في مجال اليقظة الريادية، وما ذُكِر فيها من أبعاد، أعقب ذلك تحديد الدراسة الحاضرة **(أربعة)** أبعاد، صُمِّم في ضوئها مقياس اليقظة الريادية؛ كما سبق عرض ذلك تفصيلاً في مواضعه من الإطارين: النظري، والميداني.

**** وللإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

ما أسس البرنامج القائم على تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم؟

فقد أجيب عنه تفصيلاً في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ حيث اطَّلعت الباحثة على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة الخاصة بالتعلم الاجتماعي الوجداني، وكفاياته التي استمدَّت منها أسس البرنامج المقترح.

**** وللإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج المقترح في تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات تعليمها المتمايز؟

فقد تمثلت الإجابة عنه في بيان أثر البرنامج؛ نظريًّا، وتطبيقيًّا؛ كما يأتي:

(أ) أثر البرنامج في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب المعرفي اللازم لاستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز: (الأثر النظري):

ولقياس هذا الأثر؛ كان لا بد من التحقق من الفرضين الآتيين:

١) **يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز؛ لصالح التطبيق البعدي.**

٢) **للبرنامج التدريبي المقترح تأثير في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب المعرفي اللازم لاستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.**

وللتحقق من صحة الفرض **الأول** طبقت الباحثة اختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق الاختبار بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الدراسة؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لاستراتيجيات التعليم المتمايز:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	قيمة حجم التأثير، ونوعه
القبلي	**67**	10.4030	3.28477	66	**28.316**	0.05	**3.459**
البعدي		30.4030	5.16709			**دال**	**كبير**

- **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (1.994).**
- حدد **Cohen (1988, p.25)** قيم حجم التأثير (d)؛ كما يأتي: (0.2): حجم تأثير صغير، و(٠.٥): حجم تأثير متوسط، و(٠.٨): حجم تأثير كبير.

ويُلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(28.316)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.994)** عند درجة حرية **(66)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى **(0.05 ≥ a)**؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب المعرفي اللازم لاستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز؛ **وبذلك يُقبَل الفرض الأول.**

وللتحقق من صحة الفرض **الثاني**؛ حُسبت معادلة **كوهين** (Cohen's d)؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الدراسة.

ويُلاحَظ من الجدول رقم (٤) السابق أن حجم التأثير قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم التأثير الكبير؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح قد أسهم في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب المعرفي اللازم لاستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز؛ بحجم تأثير **كبير جدًا**، بلغ **(3.459)** بالنسبة لاختبار الدراسة؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين التطبيقين: القبلي، والبعدي للاختبار، **ويؤكد صحة الفرض الثاني**.

(ب) أثر البرنامج في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب الأدائي المرتبط باستراتيجيات التعليم المتمايز: (الأثر التطبيقي):

ولقياس هذا الأثر؛ كان لا بد من التحقق من الفرضين الآتيين:

٣) يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز؛ لصالح التطبيق البعدي.

٤) للبرنامج التدريبي المقترح تأثير في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب الأدائي المرتبط باستراتيجيات التعليم المتمايز.

وللتحقق من صحة الفرض **الثالث** طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز – قبليًا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّقت بطاقة الملاحظة بعديًا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة الملاحظة؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٥) الآتي:

جدول رقم (٥): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	قيمة حجم التأثير، ونوعه
القبلي	**67**	32.8060	4.23277	66	**40.391**	0.05	**4.935**
البعدي		93.8806	11.78536			**دال**	**كبير**
• **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (1.994).**							

ويُلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(40.391)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.994)** عند درجة حرية **(66)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى **($a \leq 0.05$)**؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب الأدائي المرتبط باستراتيجيات التعليم المتمايز؛ **وبذلك يُقبَل الفرض الثالث.**

وللتحقق من صحة الفرض **الرابع**؛ حُسبت معادلة **كوهين** (Cohen's d)؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة الملاحظة.

ويُلاحَظ من الجدول رقم (٥) السابق أن حجم التأثير قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم التأثير الكبير؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح قد أسهم في تمكين مجموعة الدراسة من الجانب الأدائي المرتبط باستراتيجيات التعليم المتمايز؛ بحجم تأثير **كبير جدًا**، بلغ **(4.935)** بالنسبة لبطاقة الملاحظة؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة الملاحظة، **ويؤكد صحة الفرض الرابع.**

وتعزى النتائج السابقة – على المستويين: النظري، والتطبيقي – إلى:

- إسهام البرنامج التدريبي في تزويد مجموعة الدراسة بخلفية نظرية كافية – إلى حد كبير – عن التعليم المتمايز، وأبرز استراتيجياته، وضرورة مراعاة خصائص الطلاب، واستعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم عند اختيار تلك الاستراتيجيات.
- تضمُّن البرنامج أوراق عمل، وألوان نشاط جماعية (موجَّهة، ومستقلة)؛ مما أسهم في تنمية معارفهم، ومهاراتهم بشأن التعليم المتمايز.

- عناية الجزء التطبيقي من البرنامج بتطبيق ما تعلمه الطلاب من استراتيجيات التعليم المتمايز؛ على دروس اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الإعدادية، ومنهم مَن استطاع بالفعل تطبيقها في فترة التدريب الميداني على طلابه، وذكر ذلك في صحيفة التفكُّر الذاتي.

ويدعم ذلك ما ذكرته مجموعة الدراسة في صحائف التفكُّر الذاتي؛ بشأن ما أحدثه البرنامج التدريبي فيهم من آثار إيجابية؛ حيث أشار معظمهم – في الجزء المغلق من الصحيفة – إلى أن البرنامج التدريبي قد ساعدهم – بدرجة كبيرة – في:

- تكوين خلفية معرفية مناسبة عن التعليم المتمايز، وأساسه النظري، وأهم استراتيجياته.
- تحديد استعدادات طلابهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم؛ بوصفها أساسًا لاختيار استراتيجية التدريس المناسبة.
- تحديد مهمات تعلم متنوعة؛ وفقًا لاستعدادات طلابهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم.
- تصميم ألوان نشاط متنوعة؛ وفقًا لخصائص طلابهم المتمايزة.
- تنويع مستويات الأسئلة؛ وفقًا لخصائص طلابهم المتمايزة.
- تنويع أساليب التهيئة، والتمهيد في ضوء خصائص طلابهم المتمايزة.
- تنويع استراتيجيات التدريس؛ وفقًا لخصائص طلابهم المتمايزة.

أما الجزء المفتوح من الصحيفة؛ فأبدى فيه الطلاب آراءهم بشأن استراتيجيات التدريس التي دُرِّبوا عليها؛ كما يأتي:

- **بالنسبة لأفضل استراتيجيات التعليم المتمايز التي دُرِّبوا عليها، وما أعجبهم فيها:**
  - **الأركان الأربعة؛** لأنها تساعد في المشاركة، والتفكير، وعرض وجهات نظر الطلاب، ومناقشتها.
  - **حلقات الأدب؛** لأنها تساعد في تحفيز الطلاب، وتفاعلهم، وبث روح التعاون وتبادل المعرفة داخل المجموعة الواحدة، فضلاً عن كسر الملل.
  - **قوائم التعلم / الطعام؛** لأنها تجمع بين الإجباري، والاختياري من المهمات.
  - **قبعات التفكير الست؛** لسهولة تنفيذها، فضلاً عن إلمامها بجميع جوانب الدرس.
  - **الكتابة التخيُّلية؛** لأنها تنمي قدرات التفكير العليا لدى الطلاب.
  - **بطاقات الدور؛** لتعدد ألوان النشاط الموجودة فيها؛ ومن ثم تعين الطالب على فهم قدراته، وتحفزه على تقديم الأفضل.

- **المهمات المتدرجة؛** لأنها تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتحدد مستوياتهم؛ من خلال الأسئلة.
- **التكعيب؛** لأنها تثير روح المشاركة الجماعية بين الطلاب، والمنافسة بين المجموعات المختلفة.

➢ **بالنسبة لمحاولة تطبيق الاستراتيجيات في أثناء التدريب الميداني:**

استطاع بعضهم تطبيق استراتيجيات: **حلقات الأدب، وقبعات التفكير الست، وقوائم التعلم، والتكعيب، والمهمات المتدرجة، والأركان الأربعة،** وذكروا أنها أحدثت أثرًا إيجابيًّا في طلابهم؛ حيث أسهمت في جذب انتباههم، وفهمهم الدرس جيدًا، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة، كما صاروا أكثر وعيًا بمهارات التعاون ومساعدة الآخرين.

وتأتي نتائج الدراسة الحاضرة – في شِقَّيْها: النظري، والتطبيقي – استجابةً لما أوصت به دراسات كل من:

Slapac & Catapano (2011, p. 25)؛ من مساعدة برامج إعداد المعلم المستهدَفين منها في تعرُّف الطلاب داخل صفوفهم بمستويات تحصيلهم المتنوعة.

وموسى عبد المعين القرني (٢٠١٧م، ص. ٢٧٩)، ومحمد فاروق محمود (٢٠٢٠م، ص. ٩٢٣)؛ من تدريب الطلاب المعلمين على استخدام التعليم المتمايز في التدريس، وتفعيل استخدامه في فترة التدريب الميداني.

ورشا محمود عبد العال، ودينا صابر عبد الحليم (٢٠٢١م، ص. ١٥٥- ١٥٦)، ونادية عطية بخيت، وإيمان رجب حشيش (٢٠٢٢م، ص. ٣٠٥)؛ من تطوير مقررات طرائق التدريس، وتضمينها استراتيجيات التعليم المتمايز، وألوان النشاط، والمهمات التي تسهم في تنمية أداء الطلاب المعلمين في استخدام تلك الاستراتيجيات.

و**Glenn (2022, p. 113 - 114)؛** من تدريب المعلمين على ممارسات التعلم الاجتماعي الوجداني من منظورين: فردي، وجماعي؛ فسوف يُمكِّنهم ذلك من ممايزة الممارسات؛ لتناسب الطلاب، مع توفير تفاعلات جماعية؛ وبذلك يمكنهم مخاطبة كل من: السلوكيات الشخصية، والقضايا الاجتماعية الوجدانية معًا.

و**Kótay-Nagy (2023, p. 43)؛** من تصميم دورات تدريبية قبل الخدمة، وفي أثنائها؛ لتزويد المعلمين بفِكَر عملية؛ بشأن كيفية تخطيط الدروس المتمايزة بطرائق متعددة، وفعالة. وأن مشاركة أمثلة من الواقع لاستراتيجيات التعليم المتمايز الفعالة يمكن أن تزيل

الغموض عن مفهوم التمايز، وتخفف التوتر المتوقَّع أن يشعر به المعلمون؛ بسبب استخدامهم هذا المدخل في التدريس.

وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من: **Chang & Hall (2022, p. 11)**؛ من أهمية تطوير برامج إعداد المعلمين، وتنميتهم مهنيًّا التي تشجعهم على التركيز على تحسين كفاياتهم في التواصل مع طلابهم، فضلاً عن تبنِّي استراتيجيات تدريس تكاملية، يمكنها مساعدة المعلمين في التواصل مع طلابهم جميعًا على اختلافهم، ودعم احتياجات هؤلاء الطلاب الوجدانية داخل الصف بشكل أفضل.

وتأتي تأكيدًا لما أشارت إليه الدراسة ذاتها – في موضع آخر **(p. 1 – 2)** – من أن التدريس الفعال لا يتأثر بأهداف المعلمين لإظهار كفاياتهم التعليمية فحسب؛ بل بأهدافهم الاجتماعية الساعية نحو تطوير علاقات جيدة مع طلابهم، وتوفير بيئة تعلم داعمة لهم.

ولما أورده **Langelaan, et al. (2024, p. 2)**؛ من أهمية العناية بالتعليم المتمايز في مرحلة مبكرة من إعداد المعلمين؛ لأن المعرفة، والمهارات المكتسبَة في أثناء هذا الإعداد ستكون مفيدة لتنفيذ التعليم المتمايز بنجاح، كما ستسمح بتقديمه كمدخل معياري للتدريس؛ بدلاً من تقديمه لاحقًا كمدخل إضافي تكميلي.

**** وللإجابة عن السؤال الخامس؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج المقترح في تنمية أبعاد اليقظة الريادية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

ولقياس هذا الأثر؛ كان لا بد من التحقق من الفرضين الآتيين:

٥) يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس اليقظة الريادية؛ لصالح التطبيق البعدي.

٦) للبرنامج التدريبي المقترح تأثير في تنمية اليقظة الريادية لدى مجموعة الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرض **الخامس** طبقت الباحثة مقياس اليقظة الريادية – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق المقياس بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ للمقياس؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٦) الآتي:

جدول رقم (٦): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس اليقظة الريادية:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	قيمة حجم التأثير، ونوعه
القبلي	67	205.9104	63.77582	66	**2.494**	0.05	**0.305**
البعدي		226.5522	22.11011			**دال**	**صغير.**
• **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (1.994).**							

ويُلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي للمقياس، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(2.494)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.994)** عند درجة حرية **(66)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى **($0.05 \geq a$)**؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية اليقظة الريادية لدى مجموعة الدراسة؛ **وبذلك يُقبَل الفرض الخامس.**

وللتحقق من صحة الفرض **السادس**؛ حُسبت معادلة **كوهين** (Cohen's d)؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي للمقياس.

ويُلاحَظ من الجدول رقم (٦) السابق أن البرنامج المقترح قد أسهم في تنمية اليقظة الريادية لدى مجموعة الدراسة؛ ولكن بحجم تأثير **صغير**، بلغ **(0.305)**؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين التطبيقين: القبلي، والبعدي للمقياس، **ويؤكد صحة الفرض السادس.**

وتعزى النتائج السابقة إلى:

- ارتباط أبعاد اليقظة الريادية بمراحل التدريس؛ من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم؛ فالطالب المعلم – في أثناء تطبيقه استراتيجيات التعليم المتمايز– يقظ ريادياً؛ فيخطط جيدًا لموقف التدريس، ويدير ذاته الريادية، ويتواصل بفاعلية مع أقرانه داخل المجموعة، ويتأمل أداءه باستمرار ويقيِّمه؛ وبذلك يتكامل متغيرا الدراسة، ولا يُنمَّى أحدهما في معزل عن الآخر.
- مخاطبة البرنامج جانبًا قد يكون مهمَلاً في برامج إعداد المعلمين؛ وهو الجانب الاجتماعي الوجداني؛ مما أسهم في تفاعل مجموعة الدراسة الإيجابي، ومشاركتهم المثمرة في أثناء التدريب.

- تشجيع البرنامج – في جلساته المختلفة – مجموعة الدراسة على التحلي بأبعاد اليقظة الريادية؛ من خلال ألوان النشاط المتنوعة (الموجَّهة، والمستقلة) المتضمنة في البرنامج، وما يقدَّم لهم من توجيهات، تكفل نجاحهم في تنفيذ المطلوب منهم.
- تضمُّن البرنامج صحائف التفكُّر الذاتي التي ساعدت مجموعة الدراسة في التفكُّر في أدائهم، وتحديد مدى رضاهم عنه، ومقترحاتهم لتحسينه فيما بعد.

ويدعم ذلك ما ذكرته مجموعة الدراسة في صحائف التفكُّر الذاتي؛ بشأن ما أحدثه البرنامج التدريبي فيهم من آثار إيجابية؛ حيث أشار معظمهم – في الجزء المغلق من الصحيفة – إلى أن البرنامج التدريبي قد ساعدهم – بدرجة كبيرة – في:

- إدارة وقتهم، وتنظيمه جيدًا.
- العمل مع زملائهم في فريق.
- تأمُّل أدائهم باستمرار، وتقييمه.

أما الجزء المفتوح من الصحيفة؛ فجاء في قسمين:

أحدهما: متعلق بآراء الطلاب المعلمين بشأن محاولة تطبيق الاستراتيجيات في أثناء التدريب الميداني؛ وفيه أعرب معظمهم فيه عن رضاهم – بنسبة كبيرة – عن أدائهم في استخدام تلك الاستراتيجيات.

والآخر: متعلق بآرائهم بشأن تطبيق الاستراتيجيات بالتعاون مع أقرانهم في المجموعة داخل الكلية؛ اعتمادًا على "التدريس المصغر"؛ وفيه أعرب معظمهم – أيضًا بنسبة كبيرة – عن رضاهم عن أدائهم الذاتي الذي تحسَّن بعد دراسة تلك الاستراتيجيات، وأن ذلك قد منحهم الثقة في أنفسهم، كما أعربوا عن رضاهم عن أدائهم كفريق عمل.

وذكروا – أيضًا – أن ردود أفعال المجموعات الأخرى بشأن ذلك الأداء كانت مُرْضِية، كما شاع جو من المنافسة، والتحدي بينهم.

وقدَّم بعضهم مقترحات؛ لتحسين أدائهم في المرات القادمة؛ منها:

- التخطيط الجيد، وحُسن التنظيم.
- تنظيم الوقت.
- التدريب المستمر على الاستراتيجية، والتعمق فيها.
- تشجيع النقد البنَّاء.
- إدارة الصف بطريقة أكثر فاعلية.

- الدمج بين عدة استراتيجيات في التدريس.

وتأتي نتائج الدراسة الحاضرة؛ استجابةً لما أوصت به دراسات كل من:

Prabu (2016, p. 6)؛ من تقديم برامج شاملة، تستهدف إعداد المعلمين إنسانيًّا، ومهنيًّا، فضلاً عما يقدم لهم من معارف؛ من خلال دمج عديد من الكفايات في تلك البرامج؛ ومنها: **الكفايات الوجدانية**؛ مثل: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والحساسية الاجتماعية، والإدارة الاجتماعية، **ومناخ التنمية البشرية**؛ من خلال: الثقة، والمخاطرة، والانفتاح، والمكافأة، والمسئوليات، والدعم، والتغذية الراجعة، وروح الفريق، والتعاون، **وأبعاد الذكاء الروحي**؛ مثل: الوعي الذاتي، والالتزام، والعلاقات الشخصية، والمرونة، والقيادة.

ومنة الله محمد أبو لبهان (٢٠١٨م، ص. ٤٨٤)؛ من استخدام استراتيجيات تدريس، تنمي العقلية الريادية، وتتمحور حول الطالب، والتعلم القائم على الممارسة؛ ومنها: حل المشكلات، والتدريب الميداني.

و**Jagers, et al. (2019, p. 172)**؛ من ضرورة أن تدعم العملية التعليمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين التي تتضمن ألوان النشاط الموجهة ذاتيًّا، والتشاركية التي تتماز بالتفكير الناقد، والقدرة على حل المشكلات، والحصول على المعرفة، وتحليلها، وتركيبها، وتطبيقها في مواقف جديدة.

وفاطمة عبد المنعم معوض، وحصة عبد المحسن الضويان (٢٠٢٠م، ص. ٩١)؛ من التوجه نحو التعليم الجامعي القائم على تنمية التفكير الريادي، والمهارات الريادية لطلاب الجامعة.

وحنين أحمد الزهراني (٢٠٢١م، ص. ٢١)؛ من رفع روح المبادرة لدى طلاب الجامعة؛ من خلال إشراكهم في تطوير ألوان النشاط الريادية، وإنشاء مجموعات العمل؛ لتبادل الخبرات فيما بينهم، فضلاً عن دعم المقررات الجامعية بأهداف التربية الريادية، ومهاراتها، وتعليم الطلاب كيفية الإفادة منها في الواقع.

ومرفت وليد عمرو (٢٠٢٣م، ص. ١٥٤)؛ من حث المعلمين على دعم مستوى الريادة لديهم، وتشجيع مبادراتهم الريادية التي تتسم بالمخاطرة.

وتأكيدًا لما أسفرت عنه نتائج دراسة **Roeser (2019, p. 28 – 29)**؛ من أن تدريب المعلمين على كل من: اليقظة الذهنية، والتعاطف – ضمن تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي الوجداني للطلاب على مستوى المدرسة – قد أثبت فاعليته عمليًّا في تقليل شعور المعلمين

بالضغط، والاحتراق، وإسهام ذلك التدريب في تحسين رفاهيتهم، وطبيعة تفاعلهم مع طلابهم داخل الصف.

وتتفق نتائج الدراسة الحاضرة مع ما حدَّدته دراسة كل من: **فاطمة عبد المنعم معوض، وحصة عبد المحسن الضويان (٢٠٢٠م، ص. ٩٠ – ٩١)** من أدوار أسهمت بفاعلية في تنمية القيادة الريادية لدى طالبات كلية التربية – جامعة القصيم؛ من خلال فِرق العمل الأكاديمية؛ وهذه الأدوار هي:

- التخطيط الجيد، وتحديد الأولويات.
- إدراك المهمات، والمسئوليات جيدًا ضمن فريق العمل.
- توزيع المهمات، والأدوار على أعضاء الفريق.
- التعاون، والتفاعل الإيجابي بين أعضاء الفريق.
- اتخاذ القرارات المتصلة بعمل الفريق.
- إبداء الآراء، وتقديم المقترحات المبدعة؛ لتفعيل أداء الفريق.
- التعلم من الأخطاء، والإصرار على النجاح.
- العمل الجاد، وتحمُّل المسئولية مع أعضاء الفريق.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة من نتائج؛ فإنها توصي بما يأتي:

- تهيئة بيئة جامعية مشجِّعة على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ وفي جزء منه: اليقظة الريادية.
- تضمين مختلف المقررات الجامعية موضوعات عن: التعلم الاجتماعي الوجداني، والتعليم المتمايز، والتفكير الريادي، واليقظة الريادية.
- توجيه الطلاب المعلمين نحو الإفادة من تطبيقات التعليم المتمايز، وأبعاد اليقظة الريادية في تصميم مشروعات التخرج المكلَّفين إياها.
- العناية بالجوانب الاجتماعية الوجدانية لدى المعلمين / الطلاب المعلمين؛ بما ينعكس إيجابًا على ممارساتهم الصفية، وأداء طلابهم.
- تصميم مقاييس للكفايات الاجتماعية الوجدانية، واليقظة الريادية، وتطبيقها – بشكل دوري – على المعلمين / الطلاب المعلمين، ومقارنة نتائجها؛ للإفادة منها في تنميتهم مهنيًّا.

- عناية مناهج اللغة العربية – في محتوياتها، واستراتيجيات تدريسها، وألوان نشاطها، وأساليب تقويمها– باستعدادات الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم؛ بما يضمن لهم تعلمًا أفضل.
- الاعتماد على استراتيجيات التعليم المتمايز التي تنمي أبعاد التفكير الريادي – وبخاصة اليقظة الريادية– لدى الطلاب في مختلف مراحل التعليم: الجامعي، وقبل الجامعي.
- الإفادة من تطبيقات التعليم المتمايز في تكييف مناهج اللغة العربية لذوي القدرات الخاصة في مختلف مراحل التعليم.
- تصميم أدلة استرشادية لمعلمي اللغة العربية؛ بشأن استخدام تطبيقات التعليم المتمايز داخل صفوفهم، وتنمية الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى طلابهم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين على التفكير الريادي، وكيفية تنميته لدى طلابهم في مختلف مراحل التعليم.
- تضمين كتب اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة – وبخاصة الثانوية – موضوعات عن ريادة الأعمال، واليقظة الريادية.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحاضرة إجراء الدراسات الآتية:

- برنامج قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على تصميم مناشطها المتمايزة، وتنمية الذات اللغوية لديهم.
- برنامج قائم على مهارات المستقبل؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على كفايات تدريسها المتمايز، وتنمية التفكير الريادي لديهم.
- برنامج قائم على التربية الريادية؛ لتنمية الذات اللغوية، وبعض الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية كفايات التدريس المتمايز لدى معلمي اللغة العربية، وفاعليتهم الجمعية.
- استخدام "دراسة الدرس Lesson Study"؛ لتدريب معلمي اللغة العربية على تطبيقات تعليمها المتمايز، وتنمية بعض الكفايات الاجتماعية الوجدانية لديهم.

- برنامج قائم على بحوث الفعل؛ لتدريب معلمي اللغة العربية على تطبيقات تعليمها المتمايز، وتنمية اليقظة الريادية لديهم.
- برنامج قائم على تطبيقات التعليم المتمايز؛ لتدريب معلمي اللغة العربية على تكييف مناهجها للطلاب ذوي القدرات الخاصة.
- برنامج قائم على متطلبات التربية اللغوية الريادية؛ لتنمية الفاعلية التدريسية، والقيادة الريادية لدى معلمي اللغة العربية.
- برنامج قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لتنمية الثقة اللغوية، والتفكير الريادي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج قائم على تطبيقات التعليم المتمايز؛ لتنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبعض الكفايات الاجتماعية الوجدانية لديهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١) إحسان دهش جلاب. (٢٠١٣م). دور التوجه الاستراتيجي للمنظمات التعليمية في اليقظة الريادية: بحث ميداني في جامعة كربلاء، **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية**، ١٥ (٣)، ٤٢ – ٦٤، https://www.iasj.net/iasj/download/6c2a4e4d28d51c3b

٢) إدوارد دي بونو. (٢٠٠١م). **قبعات التفكير الست**. ترجمة: خليل الجيوسي. أبو ظبي: المجمع الثقافي.

٣) أماني محمد مصطفى. (٢٠٢٠م). برنامج أنشطة مقترح قائم على ريادة الأعمال لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الريادي في مادة الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٨ (١)، ج٤، يناير، ٥١ – ١٤٨

٤) باتريشيا جرين، وكانديدا براش، وإلين إيزنمان، وهيدي نِك، وسام بيركينز. (٢٠٠٩م). **تعليم ريادة الأعمال: نظرة عالمية من الممارسة إلى السياسة حول العالم**. مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم، قطر: مؤسسة قطر، https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/insideentrepreneurship-ar_online.pdf

٥) حسين بن علي الخروصي، وربيع بن المر الذهلي. (٢٠٢٢م). معتقدات الكفاءة الذاتية نحو ريادة الأعمال لدى الطلبة. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، ١٥ (١)، فيفري، ٦٢٨ – ٦٤٣، https://www.asjp.cerist.dz/en/article/183714

٦) حنين أحمد الزهراني. (٢٠٢١م). الخصائص الريادية لدى طلبة جامعة أم القرى وآليات تحقيقها. **المجلة العلمية لكلية التربية** – جامعة الوادي الجديد، ع (٣٦)، يناير، ١ – ٢٥

٧) خديجة باليكي، وآمنة سودي. (٢٠٢١م). **الدور المعدل لليقظة الريادية في العلاقة بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية. دراسة حالة / جامعة أحمد درايه أدرار**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/5319

٨) خير سليمان شواهين. (٢٠١٤م "أ"). **التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية**. إربد: عالم الكتب الحديث.

٩) خير سليمان شواهين. (٢٠١٤م "ب"). **قبعات التفكير الستة وتصميم المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**. ط١، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

١٠) رشا محمود عبد العال، ودينا صابر عبد الحليم. (٢٠٢١م). مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة؛ لتنمية مهارات التدريس المتمايز، والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الدبلوم العام التربوي بكليات التربية. **مجلة كلية التربية** – جامعة عين شمس، ع(٤٥)، ج٣، ٧٩ – ١٧٤

١١) زهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري. (٢٠٢٢م "أ"). دور اليقظة الريادية في تعزيز الرشاقة الاستراتيجية. **مجلة الريادة والأعمال**، ٣ (١)، كانون الثاني، ٨٣ – ١٠٦، https://nejfb.edu.iq/index.php/ejfb/article/view/20

١٢) زهراء كريم المرشدي، وأحمد عبد الله الشمري. (٢٠٢٢م "ب"). دور اليقظة الريادية في تعزيز المرونة الاستراتيجية. بحث تحليلي في عينة من الشركات التابعة للعتبة العباسية المقدسة / محافظة كربلاء. **المجلة العراقية للعلوم الإدارية**، ١٨ (٧٢)، حزيران، ١٨٧ – ٢١٧، https://www.researchgate.net/publication/361832159_dwr_alyqzt_alryadyt_fy_tzyz_almrwnt_alastratyjyt

١٣) سارة بهاء الدين الخياط، ومصطفى محمد الكرداوي، ومها مصباح شبانة. (٢٠٢٤م). أثر اليقظة الريادية على أداء شركات تكنولوجيا المعلومات. دراسة تطبيقية على العاملين بشركات تكنولوجيا المعلومات في مصر. **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية**، ٥ (١)، ج ٣، يناير، ١٨٠٣ – ١٨٢٠

١٤) سارة عبد المولى إبراهيم. (٢٠٢٣م). تنمية كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لتحقيق الرفاهية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمصر– تصور مقترح. **مجلة العلوم التربوية**، ع(٤)، ج٣، أكتوبر، ٣٦٣ – ٤١٠

١٥) سعيد إسماعيل القاضي، ومنى عرفة حامد، وأقسام عاشور محمد. (٢٠٢٠م). رؤية مقترحة لدور المناهج في تأصيل ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب الجامعة في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي. **مجلة كلية التربية** – جامعة أسوان، ع (٣٥)، نوفمبر، ١٧٤ – ١٩١

١٦) صفوت توفيق حرحش. (٢٠٢١م). برنامج مقترح قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢٢ (١٠)، أكتوبر، ٢١١ – ٢٤٦

١٧) طارق عبد الرؤوف عامر، وإيهاب عيسى المصري. (٢٠١٨م). **الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي**. ط١، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

١٨) عائشة عبد الفتاح الدجدج. (٢٠٢٠م). نحو استراتيجية مقترحة لتعزيز التعليم الريادي بالجامعات المصرية (في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠). **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (١٢٦)، ج ٢، أكتوبر، ٥٦١– ٥٩٨

١٩) عبد العزيز سنهجي. (٢٠١٢م). التربية الريادية في منظومة التربية والتكوين: من أجل مقاربة منهجية لإرساء الكفايات الريادية. **مجلة عالم التربية**، ع (٢١)، ٥٣٨ – ٥٤٦

٢٠) عبد الله بن خميس أمبوسعيدي، وهدى بنت علي الحوسنية. (٢٠١٦م). **استراتيجيات التعلم النشط – ١٨٠ استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية**. ط٢، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢١) عصام سيد السعيد. (٢٠١٥م). التعليم الريادي: مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر. **مجلة كلية التربية** – جامعة بورسعيد، ع (١٨)، يونيو، ١٣٢ – ١٧٧

٢٢) عماد عبد اللطيف محمود. (٢٠١٧م). التربية الريادية ومتطلباتها من التعليم الجامعي في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، ع (٣٧)، ١٨٣ – ٣٢٤

٢٣) فاطمة عبد المنعم معوض، وحصة عبد المحسن الضويان. (٢٠٢٠م). فرق العمل الأكاديمية ودورها في تنمية القيادة الريادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهن. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، ٧ (١)، شباط، ٧٥ – ٩٦، http://search.mandumah.com/Record/1030894

٢٤) ماشي بن محمد الشمري. (١٤٣٢هـ). **١٠١ استراتيجية في التعلم النشط**. ط١. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

٢٥) مجدي عوض مبارك. (٢٠١٤م). التربية الريادية والتعليم الريادي. **رسالة المعلم**، ٥١ (٢)، حزيران، ٣٠– ٣٣، https://search.mandumah.com/Record/625131

٢٦) محمد رجب فضل الله، وريم أحمد عبد العظيم. (٢٠٢١م). التنمية المهنية للمعلمين على ضوء فلسفتي: التعلم الاجتماعي الوجداني، وريادة الأعمال، وتطبيقاتهما "رؤية مستقبلية لتدريب ريادي فعال". **مجلة كلية التربية** – جامعة العريش، ع(٢٧)، يوليو، ٥١ – ١٠١

٢٧) محمد فاروق محمود. (٢٠٢٠م). برنامج علاجي قائم على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة سوهاج، ع (٧٩)، نوفمبر، ٨٦٩ – ٩٢٩

٢٨) مرفت وليد عمرو. (٢٠٢٣م). مدى توافر سمات القيادة الريادية لدى مديري المدارس من وجهة نظر معلمي المدارس في مديرية تربية وتعليم الخليل. **مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية**، ٢ (٧)، ١٢٥– ١٥٨، https://ajhssps.com/images/pdf/no7/5.pdf

٢٩) منار إسماعيل الشيخ. (٢٠٢٢م). فاعلية استراتيجية رافت "RAFT" في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **مجلة كلية التربية** – جامعة الأزهر، ع (١٩٥)، ج٣، يوليو، ١٩٨ – ٢٥٨

٣٠) منة الله محمد أبو لبهان. (٢٠١٨م). نحو جامعات ريادية في مصر: رؤية مقترحة. **مجلة كلية التربية**– جامعة طنطا، ٧٠ (٢)، أبريل، ٤٢٨ – ٤٩٢

٣١) موسى عبد المعين القرني. (٢٠١٧م). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع (١٨)، ٢٤٣– ٢٨٠

٣٢) نادية عطية بخيت، وإيمان رجب حشيش. (٢٠٢٢م). استخدام بعض استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين شعبتي التاريخ واللغة العربية بكلية التربية جامعة المنوفية. **مجلة كلية التربية** – جامعة المنوفية، ع (٢)، ج ٢، يونيو، ٢٣٣–٣١٦

٣٣) وائل وفيق رضوان، ورانيا وصفي عثمان. (٢٠٢٠م). تطوير كليات التربية في مصر لتلبية متطلبات التعليم الريادي على ضوء تجارب بعض الدول. **مجلة كلية التربية** – جامعة بورسعيد، ع (٣٢)، أكتوبر، ٢٢٢ – ٢٦٥

ثانيًا: المراجع غير العربية:

34) Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure Alternative Education for Children and Youth*, 51 (3), April, 49 – 54, https://www.researchgate.net/publication/254347171_Tips_for_Teaching_Differentiating_Instruction_to_Include_All_Students

35) Black, D. L. (2022). *Essentials of Social Emotional Learning (SEL): The Complete Guide for Schools and Practitioners*. John Wiley & Sons, Inc, https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-17554694-38dd4c7241.pdf

36) Best, J. (2020). *A Teacher's Guide to Differentiated Instruction*, https://www.3plearning.com/blog/differentiated-instruction/

37) Butler, J. D. (2017). *One Size Doesn't Fit All: Implementation of Differentiated Instruction - A Change Leadership Plan*. (Unpublished PhD thesis), National Louis University, https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1261&context=diss

38) CASEL. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*, https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/

39) CASEL. (2012). *The 2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*, https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/alberti/docs/CASEL-Guide-SOCIAL-EMOTIONAL-LEARNING.pdf

40) CASEL. (2024 "a"). *What Is the CASEL Framework?*, https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

41) CASEL. (2024 "b"). *What Does the Research Say?*, https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/

42) Chang, C. & Hall, N. C. (2022). Differentiating Teachers' Social Goals: Implications for Teacher–Student Relationships and Perceived Classroom Engagement, *AERA Open*, 8 (1), January - December, 1 – 16, DOI:10.1177/23328584211064916

43) Chavoushi, Z. H., Zali, M. R., Valliere, D., Faghih, N., Hejazi, R. & Dehkordi, A. M. (2020). Entrepreneurial alertness: a systematic literature review, *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, June, 1 – 30, DOI:10.1080/08276331.2020.1764736

44) Cleaver, S. (2024). *Differentiated Instruction: 9 Differentiated Curriculum and Instruction Strategies for Teachers*, https://thirdspacelearning.com/us/blog/differentiated-instruction/

45) Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd Ed). Lawrence Earlbaum Associates.

46) Crim, C. L., Kennedy, K. D. & Thornton, J. S. (2013). Differentiating for Multiple Intelligences A Study of Students' Understandings through the Use of Aesthetic Representations. *Issues in Teacher Education*, 22 (2), Fall, 69 – 91, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013808.pdf

47) Djatmika, E. T. & Astutik, P. P. (2023). Learning Profile Mapping for Differentiated Instruction Implementation. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 10 (7), July, 51 – 56, https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v10-i7/6.pdf

48) Dugas, D. (2016). Group Dynamics and Individual Roles: A Differentiated Approach to Social- Emotional Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, December, 1 – 7, DOI: 10.1080/00098655.2016.1256156

49) Erickson, C. (2010). *Differentiated Instruction: Applying the Work of C.A. Tomlinson in the Primary Literacy Classroom*, (Unpublished MA thesis), University of Victoria, https://dspace.library.uvic.ca/server/api/core/bitstreams/58a47ea5-409d-44f5-96e7-539c491e9311/content

50) Gaglio, C. M. & Katz, J. A. (2001). The Psychological Basis of Opportunity Identification: Entrepreneurial Alertness. *Small Business Economics*, 16, 95 – 111, https://www.researchgate.net/publication/5158064_The_Psychological_Basis_of_Opportunity_Identification_Entrepreneurial_Alertness

51) Gangi, S. (2011). Differentiating Instruction using Multiple Intelligences in the Elementary School Classroom: A Literature Review. (Un published MA thesis), University of Wisconsin-Stout, https://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2011/2011gangis.pdf

52) Glenn, D. E. (2022). *Social Emotional Learning: Teachers' Perceptions and Understandings Regarding the Five Social Emotional Learning Competencies*, (Unpublished PhD thesis), Saint Elizabeth University, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2645890664/fulltextPDF/9A9CAE5B2BC54A5CPQ/6?accountid=178282&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

53) Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education, *The Future of Children*, 27 (1), SPRING, 13 – 32, https://futureofchildren.princeton.edu/sites/g/files/toruqf2411/files/media/foc_spring_vol27_no1_for_web_0_0.pdf

54) Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation, Effective Classroom Practices Report*, National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC), https://sde.ok.gov/sites/ok.gov.sde/files/DI_UDL.pdf

55) Hockett, J. (2018). *Differentiation Handbook. Strategies and Examples: Grades 6–12. Tennessee Department of Education*.

56) Humphrey, B. J. (2020). *Successful Practices of Implementation of Differentiated Instruction in Elementary Schools: A Case Study of Practical Application*. (Unpublished PhD thesis), Northcentral University, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2448297020/fulltextPDF/268856C527B949D7PQ/17?accountid=178282&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

57) Igoe, L. (2022). *Social Emotional Learning: An examination of teachers' perspectives on the need for social emotional learning in schools*. (Unpublished MA Thesis), Trinity Christian College, Palos Heights, Illinois, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2707982635/fulltextPDF/9A9CAE5B2BC54A5CPQ/7?accountid=178282&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

58) Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence, *Educational Psychologist*, 54 (3), 162 – 184, DOI: 10.1080/00461520.2019.1623032

59) Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), Spring, 491 – 525, DOI: 10.3102/0034654308325693

60) Kamarulzaman, M., Azman, H. & Zahidi, A. (2017). Differentiated Instruction Strategies in English Language Teaching for Gifted Students. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 7 (1S), June, 78 - 90, https://www.academia.edu/32549214/Differentiated_Instruction_Strategies_in_English_Language_Teaching_for_Gifted_Students

61) Kótay-Nagy, A. (2023). Differentiated instruction in the EFL classroom: An interview study on Hungarian primary and secondary school EFL teachers' views and self-reported practices. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 6 (1), 33 – 46, https://akjournals.com/view/journals/2059/6/1/article-p33.xml

62) Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W. & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, April, 2 – 14, https://www.researchgate.net/publication/377220450_Differentiating_instruction_Understanding_the_key_elements_for_successful_teacher_preparation_and_development

63) Lanivich, S. E., Smith, A., Levasseur, L., Pidduck, R. J., Busenitz, L. & Tang, J. (2022). Advancing entrepreneurial alertness: Review, synthesis, and future research directions. *Journal of Business Research*, 139, 1165 – 1176, https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.10.023

64) Mitchell, R. K., Busenitz, L. W., Bird, B., Gaglio, C. M., McMullen, J. S., Morse, E. A. & Smith, J. B. (2007). The Central Question in Entrepreneurial Cognition Research 2007. *Entrepreneurship Theory and Practice*, January, 1 – 27, https://aura.american.edu/articles/online_resource/The_central_question_in_entrepreneurial_cognition_research_2007/23888211

65) New York State Education Department. (2019). *Social Emotional Learning: A Guide to Systemic Whole School Implementation*, March, https://www.p12.nysed.gov/sss/documents/GuideToSystemicWholeSchoolImplementationFINAL.pdf

66) Obilişteanu, G. & Niculescu, B. (2016). Differentiated Learning in The Foreign Language Classes. *International Conference Knowledge-Based Organization*, XXII (2), 463 – 468, DOI: 10.1515/kbo-2016-0079

67) Obschonka, M., Hakkarainen, K., Lonka, K. & Salmela-Aro, K. (2016). Entrepreneurship as a twenty-first century skill: entrepreneurial alertness and intention in the transition to adulthood. *Springer*, September, DOI 10.1007/s11187-016-9798-6

68) Perry, B. (2022). *The Fusion Between Differentiated Instruction and Social-Emotional Learning in Early Childhood Development and Education*, Honors Undergraduate Theses, University of Central Florida, https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2244&context=honorstheses

69) Pham, H. L. (2012). Differentiated Instruction and The Need to Integrate Teaching and Practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9, (1), 13 – 20, https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/6710/6785

70) Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (3), 217 – 230, doi: 10.1111/1471-3802.12481

71) Prabu, M. (2016). Life Skill and Soft Skill through Teacher Education Program. *International Multidisciplinary Research Journal*. *Research Directions*, 3 (11), May, 1 – 6. https://www.researchgate.net/publication/339301709_Life_Skill_And_Soft_Skill_Through_Teacher_Education_Program

72) Rasheed, F. & Wahid, A. (2018). The Theory of Differentiated Instruction and Its Applicability: An E-Learning Perspective. *VSRD International Journal of Technical & Non-Technical Research*, IX (IV), April, 193 – 202, https://www.researchgate.net/publication/324843878_THE_THEORY_OF_DIFFERENTIATED_INSTRUCTION_AND_ITS_APPLICABILITY_AN_E-LEARNING_PERSPECTIVE

73) Riordan, T. & Convery, A. (2024). Reimagining the concept of differentiation in languages classrooms. *The Language Learning Journal*, 52, (3), 271 – 284, https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2130962

74) Roeser., R. W. (2019). Educating the Head, the Heart and the Hand in the 21st Century: Notes from India and the United States. *The Blue Dot*, UNESCO MGIEP, Issue (10), 25 – 30, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf

75) Rwanda Basic Education Board. (2022). *Social-Emotional Learning (SEL) Framework for Pre-Primary and Lower Primary Levels in Rwandan Schools*, https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00ZQJZ.pdf

76) Sang, D. & Lin, J. (2019). How does Entrepreneurial Education Influence the Entrepreneurial Intention of College Students: The Moderating and Mediating Effects of Entrepreneurial Alertness. *iJET*, 14 (8), 139 – 154, https://doi.org/10.3991/ijet.v14i08.10408

77) Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers, *The Future of Children*, 27 (1), SPRING, 13 – 32, https://futureofchildren.princeton.edu/sites/g/files/toruqf2411/files/media/foc_spring_vol27_no1_for_web_0_0.pdf

78) Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J. & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning*. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Vancouver, B.C.: University of British Columbia, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf

79) Sirén, C., Parida, V., Patel, P., C. & Wincent, J. (2019). Rushed and short on time: The negative effects of temporal planning and flexible pacing style on the entrepreneurial alertness–effectuation relationship. *Journal of Business Research*, 101, 555 – 560, https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.025

80) Slapac, A. & Catapano, S. (2011), Developing Skills to Differentiated Instruction in Preservice Teachers, *International Journal of Education and Psychology in the Community*, 1 (1), January, 11 - 31, https://www.academia.edu/82361621/Developing_Skills_to_Differentiated_Instruction_in_Preservice_Teachers?rhid=28301230329&swp=rr-rw-wc-27268450

81) Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152 – 1162, https://www.researchgate.net/publication/257246049_Differentiated_instruction_in_small_schools

82) Stavrou, T. E. & Koutselini, M. (2016). Differentiation of Teaching and Learning: The Teachers' Perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (11), 2581-2588, https://www.researchgate.net/publication/309714809_Differentiation_of_Teaching_and_Learning_The_Teachers'_Perspective

83) Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935 - 947, https://eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf

84) Tang, J., Tang, Z. & Lohrke, F. T. (2007). Developing an entrepreneurial typology: The roles of entrepreneurial alertness and attributional style. *International Entrepreneurship and Management Journal*, September, DOI: 10.1007/s11365-007-0041-4

85) Tang, J., Kacmar, K. M. M. & Busenitz, L. (2012). Entrepreneurial alertness in the pursuit of new opportunities. *Journal of Business Venturing*, 27, 77 – 94, doi:10.1016/j.jbusvent.2010.07.001

86) Tang, J., Levasseur, L., Karami, M. & Busenitz, L. (2021). Being alert to new opportunities: It is a matter of time, *Journal of Business Venturing Insights*, 15, 1 – 7, https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2021.e00232

87) Theisen, T. (N.D). *Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom: Meeting the Diverse Needs of All Learners*. LOTE Center for Educator Development, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, https://sedl.org/loteced/communique/n06.pdf

88) Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. https://eric.ed.gov/?id=ED443572

89) Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 2nd Ed, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

90) Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory into Practice*, 44 (3), Summer, 262 – 269, https://www.researchgate.net/publication/249901118_Grading_and_Differentiation_Paradox_or_Good_Practice/link/55e84be408ae3e1218422c9f/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

91) Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119 – 145, The Association for the Gifted, Reston, https://eric.ed.gov/?id=EJ787917

92) Williams, C. (2023). *Differentiated Instruction: Meeting the Needs of All Learners*. Center for Student Achievement Solutions, LLC, https://www.studentachievementsolutions.com/differentiated-instruction-meeting-the-needs-of-all-learners/