

**العلاقة بين مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز
في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة
بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت**

د. زيد الشمري

**الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الكويت**

العلاقة بين مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز

في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة

بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٥/٣/١٩

تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٠٢٥/٥/٢٧

د. زيد الشمري (١)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت؛ وما إذا كانت تختلف باختلاف المتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، ونوع المدرسة). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي والاستبيان لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) من المعلمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز كانت بمستوى مرتفع، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز تعزى لمتغيرات تخصص المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، في حين ظهرت الفروق في مستوى توظيف المعلمات للتعليم المتميز فقط على متغير نوع المدرسة ولصالح (ابتدائي بنين). وأوصت الدراسة ضرورة تعزيز المعرفة بالتعليم المتميز لدى المعلمات وتوظيفه في تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت والمحافظة على المستويات العالية المتحققة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتميز، معرفة وتوظيف المعلمات، الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مدارس الدمج، الكويت.

**Relationship Between Teachers' Knowledge and Employment Level
of the Differentiated Education in Teaching Students with Special Educational Needs
in Elementary Mainstream Schools in Kuwait**

Zaid Al-Shammari, Ph.D.

Abstract

The study aimed to reveal the relationship between teachers' knowledge and employment level of the differentiated education in teaching students with special educational needs in elementary mainstream schools in Kuwait; and whether it differs according to demographic variables (education qualification specialization, number of teaching experience years, and type of school). To achieve the study objectives, a descriptive approach with the questionnaire to collect information was used. The sample of study consisted of 192 female teachers. Results indicated that teachers' knowledge and employment level of the differentiated education was at a high level, and no statistically significant differences in the teachers' knowledge and employment level of the differentiated education attributed to the variables of education qualification specialization and number of years in teaching experience, while significant differences found in the teachers' employment level of differentiated education only on the variable of school type and in favor of primary school for boys. The study recommended the necessity of enhancing knowledge of differentiated education among female teachers and employing it in teaching students with special educational needs in elementary mainstream schools in Kuwait and maintaining high levels achieved.

Keywords: Differentiated education, teachers knowledge and employment, students with special educational needs, mainstream schools, Kuwait.

(١) الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة كلية التربية - جامعة الكويت.

المقدمة

إن عملية تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدارس الدمج العامة أصبحت ناجحة، خاصة وأنها تعتمد على الممارسات التعليمية المبنية الأدلة (Al-Shammari, 2024A, 2022, 2021A, 2021B, 2019A, 2019B, 2019C)، والتي أثبتت من خلال الدراسات التربوية تحسين مستوى تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات وزيادة نواتج تعلمهم (Al-Shammari, 2023).

أصبح التمايز في التعليم بمدارس الدمج توجها عالميا، لما للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من قدرات مختلفة واحتياجات فردية، حيث أنه يساهم في تغيير وتيرة التعليم ومستواه أو نوعه استجابة لاحتياجات المتعلم الفردية وأنماطهم أو اهتماماتهم (Heacox, 2012)، خاصة وأنه من الممارسات التعليمية الأكثر توظيفاً في مدارس الدمج الابتدائية (Hu, 2024). وهنا يأتي التعليم المتميز، كأحد الممارسات التعليمية المبنية على الأدلة، حيث يتضمن توفير الطرق المختلفة لتقديم المحتوى الدراسي وتطوير مواد التدريس والتقييم لكي يتمكن جميع الطلبة من التعلم بشكل فعال بغض النظر عن الاختلافات في القدرات (Tomlinson, 2001)، والذي ينصح بتوظيفه في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Hameed et al., 2024; Rashid et al., 2024). الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ الحويطي، ٢٠٢١؛ وذلك لما يقوم به المعلمين من معالجة تربوية لاحتياجات تعلم الطلبة بواسطة ممارسة التعليم المتميز في المدارس (Letzel-Alt & Pozas, 2024)، خاصة وأنه كنهج تدريسي شامل والذي يأخذ بالاعتبار تنوع الطلبة وزيادة تعلمهم إلى أقصى حد بعناية وفقاً لاحتياجات التعلم الفردية (Valiandes & Neophytou, 2018)، ويتطلب المرونة والتقييم والقدرات التي يشترط أن يمتلكها المعلمين (Tomlinson & Imbeau, 2010; Heacox, 2012)، وذلك لتنفيذ عمليات التكيف والمواءمة والتعديل أثناء تعليمهم في مدارس الدمج (Al-Shammari, 2024B, 2024C)؛ إلا أن هناك معلمون لا يدركون الإمكانيات الكاملة للتعليم المتميز (Letzel-Alt & Pozas, 2024)، أو يتعاونون فيما بينهم بشكل محدود من خلال تبادل المواد التعليمية والمعلومات المرتبطة بمحتواها (Pozas & Letzel-Alt, 2023)، مما يؤدي لزيادة معرفة ومهارات المعلمين في تكيف أساليب التدريس (Smale-Jacobse et al., 2019)، خاصة وأن كفاءة المعلمين الذاتية تلعب دوراً حاسماً في تنفيذ التعليم المتميز مما يؤكد وجود علاقة مباشرة بين ثقة المعلمين في معرفتهم وممارستهم للتعليم المتميز (Suprayogi et al., 2017)، وأن عامل الخبرة مهما في تعزيز معرفة المعلمين وقدرتهم على تنفيذ التعليم المتميز (Van Geel et al., 2022)، وأن التطوير المهني المستمر لإتقان التعليم المتميز يحسن بشكل كبير من معرفة المعلمين وممارستهم والتمايز بشكل أفضل في الفصول الدراسية (Smale-Jacobse et al., 2019)؛ وبالتالي فإن تدريب المعلمين ودعمهم في المدارس أمر بالغ الأهمية لتحقيق التمايز الناجح (Brighton et al., 2005).

كما وأشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية بأن التعليم المتميز يفيد جميع الطلبة من خلال تحسين الأداء الأكاديمي والمشاركة (Reis et al., 2011)، ويؤدي إلى تفاعلات أكثر إيجابية بين المعلم والطالب وتحقيق نتائج أفضل للطلبة على الرغم من وجود تحديات في التنفيذ (Bondie et al., 2019)، وبعض الصعوبات العملية في التطبيق في الفصول الدراسية بسبب الوقت والموارد والتدريب (Subban, 2006)، ووجود أدلة على التأثيرات الإيجابية ولكنها تشير إلى أن التمايز يتطلب إعداداً وتكيفاً كبيرين من جانب المعلم (Valiandes, 2015)، وأن استراتيجيات التعليم المتميز تعمل على تمييز المناهج الدراسية والتي يمكن تطبيقها على نطاق واسع (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

وأما على مستوى دولة الكويت، فقد كشفت الدراسات والبحوث التربوية عن الفجوة في المتعلقة بالتعليم المتميز، إلا أنها أشارت إلى كفاءة المدارس الحكومية بمستويات ترتبط بشكل غير مباشر بالتعليم المتميز من خلال النظر في كيفية إدارة الموارد لتلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة (Burney et al., 2013)، وأن الهيكل للنظام التعليمي وسياساته المتبعة قد توضح كيفية التمايز في المناهج التعليمية لتلبية المعايير التعليمية ونواتج

الطلبة (Mullis et al., 2026)، وأنه من المهم تسليط الضوء على التحديات التي تواجه المدارس الحكومية في تكييف أساليب التدريس لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة (Alhouti, 2020)، وأهمها التحديات التي تواجه المعلمين والتي تشمل صعوبة التخطيط وإدارة الوقت والتكيف مع تغير اهتمامات الطلبة وأساليب تعلمهم (Hati et al., 2025). ومن هنا أتت أهمية هذه الدراسة لتسلط الضوء على مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز، والعلاقة بينهما، وذلك للتحقق من مدى معرفتهن بما يلزم نحو توظيفه في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت محل البحث.

مشكلة الدراسة:

يعد التعليم المتميز نهجا تعليميا مبنيا على الأدلة، حيث يساعد المعلمات على تحقيق الأهداف التعليمية بطرق مختلفة ونتائج متساوية، مما يساهم في تحسين جودة التعليم بما يتوافق مع مبادئ التعليم الشامل العالمية، وتشير العديد من الدراسات التربوية (العليمات، ٢٠٢٣؛ نجدي والغامدي، ٢٠٢٠؛ الجبوري والجنابي، ٢٠٢٠؛ القرني، ٢٠١٧) إلى أهمية التعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، حيث يلعب التعليم المتميز دورا حيويا في تزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لتعليم جميع الطلبة باختلاف قدراتهم واحتياجاتهم المتنوعة (Bleux et al., 2024). خاصة وأن التعليم المتميز مرتبط بالتعليم الشامل الذي يوظف في مدارس الدمج (Koutsouris et al., 2023). وانطلاقا من ذلك، حرصت وزارة التربية بدولة الكويت على وضع السياسات التربوية التي تساعد المعلمين، خاصة في مدارس الدمج، من خلال إيجاد الأساليب والطرق المثلى لتوظيف التعليم المتميز بنجاح والذي يضمن تعلم جميع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وفقا للأهداف التعليمية المراد إنجازها؛ إلا أن ذلك يتطلب بذل المزيد من الجهود من قبل القائمين على مدارس الدمج لتمكين المعلمات من التدريس المتميز بفاعلية في بيئات الدمج التعليمية، وما إذا تواجه المعلمات في الفصول الدراسية بمدارس الدمج الابتدائية مشكلة في المعرفة والمهارات الأساسية الخاصة بالتعليم المتميز، خاصة فيما يتعلق بإعداد الدروس المتميزة التي تناسب الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ممن لديهم قدرات واحتياجات متنوعة. كما وقد لاحظ الباحث، من خلال زيارته الميدانية للمدارس والتدريس والإشراف على طالبات الدراسات العليا في كلية التربية، بأن هناك توجه لدى المعلمات نحو التعليم المتميز، ووجود قصور في مستوى كفاءة توظيف المعلمات للتعليم المتميز، والذي قد يُعد من المشاكل التي ترتبط بمستوى المعرفة لديهن بالتعليم المتميز.

لذلك، تكمن فكرة هذه الدراسة في تسليط الضوء على مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز والعلاقة بينهما في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وكذلك الصعوبات التي تعترض كفاءة توظيفهن للتعليم المتميز، بهدف التعرف عليها وتحليلها للوصول إلى المستويات الواقعية للمعرفة والتوظيف وعلاقتهما بمستوى الكفاءة لتحقيق الأهداف المرجوة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- (١) ما مستوى معرفة المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت؟
- (٢) ما مستوى توظيف المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت؟
- (٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت تعزى لتأثير المتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، ونوع المدرسة)؟
- (٤) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت؟

حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة الحالية فيما يلي:

(١) الحدود الموضوعية:

العلاقة بين مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتمايز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت.

(٢) الحدود البشرية:

أعدت الدراسة الحالية للمعلمات بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت.

(٣) الحدود المكانية:

مدارس الدمج الابتدائية في الكويت.

(٤) الحدود الزمنية:

أجريت الدراسة الحالية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥).

المفاهيم الإجرائية:

تضمنت الدراسة بعض المصطلحات الآتية:

(١) التعليم المتمايز:

عُرف التعليم المتمايز بالنهج التدريسي المتمايز، والذي يتم فيه تصميم التعليم لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة حسب أنماط التعلم والقدرات والاهتمامات ومستويات الاستعداد المختلفة عبر تكييف الأساليب التدريسية والمواد التعليمية وسرعة سير الدرس والتقييمات لاستيعاب هذه الاختلافات الفردية (Tomlinson, 1999).

(٢) مدارس الدمج الابتدائية في الكويت:

مدارس الدمج الابتدائية هي بعض مدارس التعليم العام ضمن مرحلة التعليم الابتدائية التابعة لوزارة التربية في الكويت (Al-Shammari & Mintz, 2023)، والتي تسمح بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة مع الطلبة العاديين، والتي إجرائياً تنقسم لنوعين من الدمج الكلي والجزئي (بغرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً).

(٣) الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة:

عرف الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بأنهم الطلبة الذين لديهم قدرات متميزة، صعوبات تعلم أو سلوكية، مشاكل صحية، إعاقات أو الغياب الطويل عن الدراسة (Keränen & Kõrgesaar, 2010).

الإطار النظري والدراسات السابقة:**أولاً: التعليم المتمايز.**

يعتمد التعليم المتمايز إلى أسس نظرية متعددة والتي تشكل الإطار النظري وممارساته لتحقيق تعلم فعال، حيث تُعدّ النظرية البنائية للتعلم أحد أبرز هذه الأسس، حيث تؤكد أن التعلم يحدث من خلال تفاعل المتعلمين مع البيئة المحيطة وربطهم المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة (Achmad et al., 2024)، كما تستند إلى أعمال فيجوتسكي، حيث تؤكد النظرية الاجتماعية الثقافية على أهمية السياق الاجتماعي والثقافي في التعلم، حيث تُبرز دور التفاعلات الاجتماعية في تطوير الإدراك، وتُسلط الضوء على منطقة التطور القريبة (ZPD) التي تشير إلى المسافة بين مستوى الأداء المستقل للمتعلمين ومستواهم بمساعدة الآخرين؛ لذلك يُعتبر فهم هذه المنطقة أساساً لتكييف التعليم وفقاً لاحتياجات الطلاب. إضافة إلى ذلك، تتبنى نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد غاردنر، والتي تفترض وجود أنواع متعددة من الذكاءات (مثل الذكاء اللغوي، الرياضي، والبصري) يمكن تنميتها بطرق متنوعة، مما يسمح للمعلمين بتقديم استراتيجيات تعليمية تتماشى مع نقاط القوة الفردية للطلاب، كما يركز التعليم المتمايز على نظرية التعلم القائمة على الدماغ، التي تؤكد أهمية توفير بيئة تعليمية آمنة وتحديات ملائمة،

تشجع على ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة لتعزيز التعلم الفعال، وبالتالي فإن التعليم المتميز يوفر نهجاً متكاملًا يلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة ويعزز تطورهم الأكاديمي والشخصي (Burkett, 2013). ويعتمد نهج التعليم المتميز على مركبات أساسية والتي تشمل المحتوى الذي يتم تنويعه لكي يتعلمه الطلبة أو كيفية وصولهم إليه (Tomlinson, 2017)، والعملية التي يتم من خلالها تعديل أنشطة التعلم لكي تتناسب مع أنماط المتعلمين المختلفة ومستويات الاستعداد (Heacox, 2012)، والمنتج الذي يسمح للطلبة بإظهار تعلمهم بطرق مختلفة (Tomlinson & Imbeau, 2010). وبيئة التعلم والتي يتم إنشاؤها لكي تكون بيئة صفية مرنة لدعم التعلم المتنوع (Sousa & Tomlinson, 2011).

كما ويرتكز التعليم المتميز على كل من الأسس القانونية، والتي تركز على حق جميع الأطفال في الحصول على تعليم عالي الجودة يتماشى مع قدراتهم وخصائصهم، دون تمييز على أساس النوع أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي أو القدرات الذهنية والبدنية (ESSA Act, 2015; Goertz, 2005; Trohanis, 2008). وكذلك يركز على الأسس النفسية لنظريات فيجوتسكي جاردر وبياجيه وماسلو ودويك والتي تشمل مبادئ متنوعة مثل قدرة كل تلميذ على التعلم، واختلاف أساليب التعلم بين الطلاب، والتعدد والتنوع في الذكاء (Maslow, 1943; Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Dweck, 2006; Gardner, 2011). وبالإضافة إلى الأسس التربوية والتي تؤكد على دور المعلم كمنسق وميسر للعملية التعليمية، وأهمية المعلم كمحور رئيسي لها، حيث يركز التدريس على التفكير الإبداعي (العجمي والظفيري، ٢٠٢٣)، وتحويل المعلومات إلى معرفة مفهومة وقابلة للتوظيف، وتشجيع مشاركة المتعلمين في تحديد الأهداف بناءً على قدراتهم وأنماط تعلمهم (رحمة، ٢٠١٧).

وللتعليم المتميز أهداف رئيسية، حيث يساعد في إعداد الطالب للقيام بمهام حياتية واقعية متوقعة أو غير متوقعة، ويساهم في موازنة مستويات التعلم واحتياجات المتعلمين المتنوعة، كما يساعد المعلمين في توفير تعلم فعال لجميع الطلاب من خلال تقديم تجارب تعلم مختلفة، ويعمل على تحقيق أقصى درجات التعلم مع مراعاة أنماط التعلم والميول والقدرات المختلفة، ويُتيح للمعلمين اختيار الممارسات الأفضل بما يتناسب مع سياق التعلم، ويساعدهم في استخدام التقويم بشكل فعال وأكثر ملاءمة، كما يوفر استراتيجيات تعليمية جديدة تدعم تركيز المعلمين على أساسيات المنهج الدراسي، بالإضافة إلى ذلك، يقدم التعليم المتميز نظاماً تعليمياً شاملاً للمديرين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور لتحقيق متطلبات الاختبارات عالية المستوى ويلبي احتياجات المنهج الدراسي بطريقة ذات معنى لضمان نجاح الطالب (القرني، ٢٠١٧). وكذلك يهدف التعليم المتميز إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي وجعل عملية التعلم أكثر سهولة وفعالية، كما يعمل على زيادة مستوى التحدي لدى الطلاب الذين يمتلكون معرفة سابقة ومهارات تفكير متقدمة، ويقدم الدعم والمساعدة الإضافية للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، ويساعد أيضاً في رفع حماس الطلاب وزيادة اهتمامهم بالتعلم، ويعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على النجاح، مما يساهم في التخلص من المشاعر السلبية أو القناعات التي قد يشعر بها بعض الطلاب كاعتقادهم بأنهم طلاباً غير ناجحين (شواهين، ٢٠١٤).

ويتميز التعليم المتميز بعدة إيجابيات، أبرزها أنه يساهم في تعزيز فهم المعلمين للتقييم واستخدامه بشكل أفضل، كما يتوافق مع متطلبات المناهج الدراسية بطريقة تساهم في تحقيق نجاح الطلبة، بالإضافة إلى ذلك، فإنه يرضي كلا من المتعلمين والمعلمين، ويوفر لكل طالب أو مجموعة احتياجات التعلم التي تناسبهم، مما يعزز فاعلية الطلاب في عملية التعلم (الراعي، ٢٠١٤؛ عطية، ٢٠١٣). وأشارت عدنان وآخرون (Adnan et al., 2024) إلى أن التعليم المتميز يمنح المعلمين مرونة في تعديل خطط الدروس بما يتماشى مع مستويات الطلاب واحتياجاتهم وتفضيلاتهم الثقافية، مما يوفر تجارب تعليمية مخصصة، كما يساهم في تعزيز المشاركة والنشطة وتحفيزهم من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة، مثل الأنشطة الجماعية الصغيرة، الوسائط المتعددة، والتطبيق العملي، إضافة إلى ذلك فهو يدعم الاندماج الثقافي من خلال دمج خبرات ووجهات نظر الطلاب المختلفة، مما يعزز التفاهم المتبادل وتقدير التنوع الثقافي، كما يساعد هذا النهج في تقليص فجوات الإنجاز بينهم من خلال تقديم تعليم عادل وشامل يلبي احتياجات الجميع. كما ويتسم الصف الدراسي المتميز بنمط متكرر متضمناً التحضير الصفّي الشامل، والمراجعة والمشاركة للأفكار، وتوفير فرص الاستكشاف، والإنتاج الفردي أو في مجموعات صغيرة (Tomlinson, 2017).

ومع ذلك، إلا أن التعليم المتمايز له بعض السلبيات، والتي تتمثل في الحاجة إلى معلم يمتلك كفاءة عالية في التدريس؛ حيث يفترض بعض المعلمين إلى التدريب اللازم لفهم وتنفيذ استراتيجيات التعليم المتمايز بشكل فعال، مما يؤثر على جودة التنفيذ، كما يُعد إعداد الدروس وتنفيذها وفق أسلوب التعليم المتمايز وتصميم خطط تدريس متشعبة تناسب تنوع فئات المتعلمين أمراً مستهلكاً للوقت والجهد، مما يزيد من أعباء العمل على المعلمين، كما يتطلب تنظيمياً خاصاً لبيئة التعلم؛ حيث إن تنظيم الصفوف وإدارة المجموعات المختلفة أثناء تنفيذ التعليم المتمايز يشكل تحدياً للمدرسين، خاصة في بيئات التعلم الكبيرة أو المزدحمة، وقد يعاني بعض الطلاب من صعوبة التكيف مع استقلالية التعلم والمسؤولية المرتبطة بالتعليم المتمايز، مما يتطلب دعماً إضافياً من المعلمين (Adnan et al., 2024؛ عطية، ٢٠١٣).

ولتوظيف التعليم المتمايز، فهناك خطوات منظمة (عطية، ٢٠١٣)، والتي تشمل المرحلة الاستطلاعية، التي تشكل الأساس لفهم احتياجات الطلاب، حيث يتم تقييم الطلاب في هذه المرحلة من خلال تحديد مستواهم المعرفي، واكتشاف قدراتهم ومواهبهم، وتحليل ميولهم واتجاهاتهم، وتحديد أسلوب التعلم المفضل لديهم، ومن ثم مرحلة تحديد أهداف التعلم التي تكون موحدة لجميع الطلاب، مع التأكد من أنها قابلة للتكيف مع مستويات التعلم المختلفة، ومرحلة تصنيف المتعلمين إلى مجموعات صغيرة بناءً على العوامل المشتركة التي تم تحديدها أثناء الدراسة الاستطلاعية، مثل أساليب التعلم المفضلة أو مستويات الأداء الأكاديمي، ثم مرحلة اختيار مصادر التعلم المناسبة، حيث يتم تحديد الموارد التعليمية الملائمة لكل مجموعة، مثل الكتب والأدوات التكنولوجية، ومرحلة تنظيم بيئة التعلم بحيث تدعم التفاعل الإيجابي بين الطلاب، مع تصميم مساحات مخصصة لكل مجموعة للعمل بشكل تعاوني. ومرحلة تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب مع خصائص المجموعات المختلفة، مع مراعاة تفضيلات التعلم مثل التعلم بالاستكشاف، أو التعلم من خلال الألعاب، أو التعلم القائم على المشاريع. ثم مرحلة تطوير أنشطة إثرائية موجهة لكل مجموعة بهدف تعزيز التعلم العميق وتنمية المهارات الإبداعية أو حل المشكلات. ومرحلة إعداد خطة شاملة لتنفيذ الدرس تراعي الخطوات السابقة، وتضم الأنشطة والموارد والطرق المستخدمة لتحقيق الأهداف التعليمية. وأخيراً، مرحلة تنفيذ وتطبيق الخطة من خلال مشاركة جميع المجموعات في تعلم الدرس نفسه بأساليب ووسائل متنوعة.

ثانياً: الدراسات السابقة؛

أشارت دراسة نكتسيا وآخرون (Nketsia et al., 2024) التي هدفت الكشف عن المعرفة المدركة لدى المعلمين حول ممارسات التدريس المتمايز في غانا، وتم استخدام المنهج الكمي الوصفي، وشملت العينة (١٩٩) من المعلمين، وكشفت النتائج أن المعلمين يطبقون التدريس المتمايز بفاعلية، وعدم وجود فروق دالة في الإدراك بين المعلمين من مؤسسات مختلفة، ولكن كانت هناك اختلافات فردية بين المعلمين أنفسهم في درجة استخدامهم للتدريس المتمايز، وأن الذين لديهم خبرة أطول في التعليم أظهروا مستوى أعلى من الثقة في تطبيق التدريس المتمايز مقارنة بالآخرين، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين تدريب المعلمين على التدريس المتمايز لتمكينهم من نمذجة تجارب تدريسية فعالة للمعلمين الجدد، وإجراء المزيد من الأبحاث حول الطرق الفعالة لدمج التدريس المتمايز في برامج إعداد المعلمين لضمان جاهزيتهم لتطبيقه في الفصول الدراسية الفعلية.

وبدراسة راشد وآخرون (Rashid et al., 2024) والتي هدفت إلى استقصاء مستوى الوعي بالتعليم المتمايز لدى معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية استناداً إلى النوع الاجتماعي (الذكور والإناث) والمؤهلات الأكاديمية في باكستان، حيث شملت العينة (٢٠١) من معلمي التربية الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن غالبية المعلمين يمتلكون وعياً عالياً بتقديم الدعم الإضافي وتخطيط الأنشطة البديلة، في حين كان مستوى الوعي متوسطاً في استخدام بيانات الطلبة لاتخاذ القرارات وتكييف أساليب التقييم.

دراسة حامد وآخرون (Hameed et al., 2024) والتي هدفت الكشف عن تصورات المعلمين حول تنفيذ التعليم المتمايز للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمدارس في باكستان، حيث شملت العينة (٣٤٦) من معلمي مدارس التربية الخاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن المعلمين كانوا على دراية بقيمة التعليم المتمايز وأبدوا مواقف إيجابية تجاه استخدامه، وقد واجهوا تحديات منها نقص الموارد والدعم، بالإضافة إلى ضيق الوقت وصعوبة تلبية احتياجات الطلبة السلوكية.

وبدراسة سنائي (Asnawi, 2024) والتي هدفت إلى وصف تصورات معلمي المدارس الابتدائية حول نموذج التعلم المتميز المطبق على طلاب المرحلة الابتدائية في إندونيسيا، حيث شملت العينة (٣٠) من معلمين المدارس الابتدائية، وتم استخدام المنهج النوعي لوصفي، كما تم جمع البيانات من خلال تقنيات التثليث، وكشفت النتائج أن تصورات المعلمين حول الجوانب المختلفة للتعلم المتميز، بما في ذلك المواد التعليمية، والتفاعلات، وبيئات التعلم، والنماذج التعليمية، كانت ضعيفة.

ودراسة الدوسري والزميع (٢٠٢٤) والتي هدفت الكشف عن مستوى معرفة معلمات التعليم العام في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية باستراتيجية التدريس المتميز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ومستوى استخدامها، والمعوقات التي تحول دون استخدامها، حيث شملت العينة (٤٦٩) معلمة، وتم استخدام المنهج النوعي، وكشفت النتائج إلى وجود ضعف عام في مستوى معرفة معلمات التعليم العام باستراتيجية التعليم المتميز، وتم الكشف عن عدد من المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمات للتدريس المتميز ومنها معوقات متعلقة بشخصية المعلمة، ومعوقات متعلقة بالبيئة الصفية، ومعوقات متعلقة بأولياء الأمور، ومعوقات متعلقة بالإدارة المدرسية.

وأيضاً دراسة شريفة وآخرون (Shareefa et al., 2024) والتي هدفت إلى تحليل مستويات إدراك المعلمين وتنفيذهم للتدريس المتميز وعلاقتها بمؤهلاتهم وخبراتهم التدريسية وتدريبهم في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في جزر المالديف، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي المقطعي، وشملت العينة (٢٦٢) من المعلمين، وكشفت النتائج أن ٥٢.٨% من المعلمين سجلوا مستويات إدراك مرتفعة للتدريس المتميز، و٥٢.٣% منهم أظهروا مستويات تنفيذ أعلى من المتوسط، كما تبين أن المعلمين الحاصلين على تدريب متخصص في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم مستويات إدراك وتنفيذ أعلى للتدريس المتميز مقارنة بغيرهم، بينما كان المعلمون الأكثر خبرة أقل تطبيقاً لاستراتيجيات التدريس المتميز، كما كان تنفيذ التدريس المتميز فيما يخص المحتوى والمنتج أقل مقارنة بالعملية والبيئة الصفية، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التنمية المهنية المستمرة للمعلمين من خلال برامج تدريبية عملية وزيارات ميدانية للفصول التي تُطبق التدريس المتميز بفعالية، كما أكدت على أهمية التعاون بين مؤسسات إعداد المعلمين والمدارس لضمان تكامل برامج التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

في دراسة كاهمان وآخرون (Kahmann et al., 2024) والتي هدفت إلى الكشف عن ممارسات التمايز التي يستخدمها معلمو المرحلة الابتدائية في تدريس العلوم والتكنولوجيا في هولندا، وتم استخدام المنهج النوعي (تصميم دراسة الحالة المتعددة)، حيث شملت العينة على تسعة معلمين من سبع مدارس ابتدائية، وكشفت النتائج أن جميع المعلمين قاموا بتعديل البيئة الصفية وعملية التدريس لدعم تعلم الطلبة، إلا أن التعديلات في المحتوى كانت بنسبة أقل حيث ركزت على تنمية الفضول والإبداع لدى الطلبة، واعتمدوا غالباً على انطباعاتهم العامة لتحديد جاهزية الطلبة، وسلوكهم واحتياجاتهم العاطفية، كما اختلفت استراتيجيات التمايز تبعاً لخلفيات المعلمين المهنية، فالمعلمون العاديون ركزوا أكثر على التعديلات العامة في التدريس، بينما قام معلمو العلوم والتكنولوجيا والمنسقون باختيار مواد دراسية بعناية أكبر وتخطيط تعديلات أكثر تفصيلاً، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز وعي المعلمين بكيفية تطبيق التمايز في التدريس، مع التركيز على مشاركة الأهداف التعليمية بوضوح مع الطلاب، وتطوير أدوات لمراقبة معارفهم ومهاراتهم واهتماماتهم في العلوم والتكنولوجيا بشكل أكثر منهجية، وتدريب المعلمين على كيفية مراقبة احتياجات الطلاب بشكل أكثر تنظيمياً، مما يساعدهم في تطبيق استراتيجيات التدريس المتميز بشكل أكثر فاعلية في تدريس العلوم والتكنولوجيا.

ودراسة امواكوا ودونكو (Amoakwah & Donkoh, 2023) والتي هدفت إلى استقصاء مستوى معرفة معلمي المدارس الأساسية واستخدامهم للتعليم المتميز في غانا، حيث شملت العينة (٩٥) من معلمين المدارس الأساسية، منهم (٤٤) من المدارس الخاصة و(٥١) من المدارس العامة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج أن المعلمين لا يمتلكون معرفة جيدة بالتعليم المتميز وتطبيقاته في الفصول الدراسية، وأن معظمهم لم يحضر ورش عمل أو تدريبات أثناء الخدمة حول هذا النوع من التعليم، كما تبين أن غالبية المعلمين يعتمدون على استراتيجيات تدريس تقليدية لا تراعي تنوع احتياجات الطلاب.

ودراسة السامري وآخرون (Alsamiri et al., 2023) والتي هدفت إلى استكشاف مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالتعليم المتميز للطلاب ذوي الموهبة وصعوبات التعلم (SGLD) في الفصول ذات القدرات المختلطة في المملكة العربية السعودية، شملت العينة تسعة معلمين من مدينة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، تم

اختيارهم لإجراء مقابلات شبه منظمة لجمع البيانات، وتم استخدام منهج نوعي لتحليل البيانات بناءً على الإطار المفاهيمي لنظريات هوارد غاردنر وليف فيغوتسكي، والتي تركز على التعلم الفردي والتمايز في التعليم، وكشفت النتائج أن المعلمين يدركون أهمية التعليم المتميز للطلاب ذوي الموهبة وصعوبات التعلم، إلا أنهم لا يطبقونه بشكل فعال، كما وأظهرت النتائج أن توفير التدريب والمرافق المناسبة يمكن أن يعزز مخرجات التعليم لهذه الفئة.

دراسة بابانثيمو ودارا (Papanthymou & Darra, 2023) والتي هدفت الكشف عن تصورات المعلمين حول العلاقة بين معرفتهم بالتعلم المتميز وتكرار تطبيقه على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في اليونان، حيث شملت العينة (١٧٤) من المعلمين في المدارس الابتدائية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين معرفة المعلمين بممارسات التعلم المتميز وتكرار تطبيقهم لها، حيث زاد تطبيق هذه الممارسات مع زيادة معرفة المعلمين بها.

دراسة أجامبوكا (Agamboka, 2023) والتي هدفت إلى تقييم معرفة المعلمين وممارساتهم لاستراتيجيات التعليم المتميز في المدارس الأساسية في غانا، حيث شملت العينة (٦٠) من المعلمين، وتم استخدام المنهج النوعي لدراسة الحالة، وكشفت النتائج أن المعلمين يمتلكون معرفة عالية جداً فيما يتعلق باستراتيجيات التمايز، وكان تنفيذ التمايز في مجالات المواد الدراسية جيد جداً، وأن ٣.٣٪ فقط من المعلمين المختارين لا ينفذون التمايز في أي من المواد التي يدرسونها.

وأيضاً بدراسة باي وآخرون (Bi et al., 2023) والتي هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في ممارسة المعلمين للتدريس المتميز في المدارس الإعدادية في الصين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وشملت العينة (١٩٣٥) من المعلمين، وكشفت النتائج أن الممارسات التكيفية للتدريس المتميز لدى المعلمين تأثرت بشكل إيجابي بالمعتقدات الأخلاقية، والتجميع الرن للطلبة، وتوازن المدخلات والمخرجات، والخبرة التدريسية، وحجم الفصل، ولم يكن هناك تأثير دال إحصائياً لموقع المدرسة على ممارسات التدريس المتميز، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التطوير المهني للمعلمين من خلال برامج تدريبية تركز على تنظيم استراتيجيات التجميع والتقييم، إضافة إلى تشجيع المناقشات الجماعية بين المعلمين حول تكيف المناهج وأهداف التدريس وخصائص الطلبة، كما أكدت على أهمية توفير بيئة تعلم دامج ومدمومة من قبل قادة المدارس، وتعزيز فرص التأمل الذاتي والتفاعل بين المعلمين لتعزيز تطبيق التدريس المتميز بفعالية، والتأكيد على دور أدوات التقييم القبلي في تشخيص احتياجات الطلاب وتكييف التدريس وفقاً لذلك.

وفي دراسة ديما وآخرون (Dema et al., 2022) والتي هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول التدريس المتميز في مدارس الدمج في بوتان، وتم استخدام المنهج الكمي، وشملت العينة (١٨٥) من المعلمين، وكشفت النتائج أن غالبية المعلمين لديهم تصورات إيجابية تجاه التدريس المتميز، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات بناءً على المؤهلات الأكاديمية أو سنوات الخبرة، إلا أنه كانت تصورات معلمي التربية الخاصة أعلى بشكل ملحوظ من معلمي التعليم العام، كما كانت تصورات المعلمين الحاصلين على تدريب في التدريس المتميز أعلى من غير المدربين، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس المتميز، وإجراء مزيد من الأبحاث حول تأثير هذه الاستراتيجيات على مخرجات تعلم الطلاب في المدارس الدامجة.

دراسة الحويطي (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتميز وفقاً لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والتخصص في السعودية، حيث شملت العينة على (٥٠٠) من معلمين المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج أن متوسط الدرجات للمحاور الخمسة (المعرفة العامة للمعلمين بالتعليم المتميز، ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم، ممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفي للطلاب، ممارسة المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم، ممارسة المعلمين والربن فيما يتعلق بالمحتوى) جاءت بمستوى مرتفع.

دراسة ليو (Liu, 2021) والتي هدفت إلى معرفة مستوى تطبيق المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعليم المتميز في الفصول الدراسية الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت العينة (٣٠) من المعلمين المتدربين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن المشاركين لديهم وعي بأهمية التقييم الشامل عند تطبيق التعليم المتميز لدعم احتياجات الطلاب المتنوعة، إلا أن تطبيق الاستراتيجيات المتميزة كان متبايناً من حيث تنظيم الأنشطة ومستوى مشاركة الطلاب.

دراسة محمد (Mohammed, 2021) والتي هدفت الكشف عن معرفة معلمي الصفوف المبكرة، ومواقفهم، وممارساتهم تجاه التدريس المتمايز في غانا. وشملت العينة (٥٠) من المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج أن المعلمين أظهروا معرفة جيدة ومواقف إيجابية تجاه التدريس المتمايز، وكانت ممارساتهم البيداغوجية في تطبيق هذا النهج في الفصول ضعيفة.

دراسة أونيشي وسيفوثو (Onyishi & Sefotho, 2020) والتي هدفت الكشف عن تصورات معلمي المدارس الابتدائية حول استخدام التعليم المتمايز في الفصول الشاملة في نيجيريا، حيث شملت العينة (٣٨٢) من المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن مستوى تنفيذ التعليم المتمايز كان منخفضاً، حيث كان من أبرز العوائق التي تواجه تطبيق التعليم المتمايز كل من ضيق الوقت ونقص المرافق التعليمية المتنوعة وارتفاع عدد الطلاب في الفصول وضعف مهارات المعلمين.

ودراسة بيغرام (Pegram, 2019) والتي هدفت إلى استقصاء تصورات المعلمين حول تطبيق التعليم المتمايز للمتعلمين من ذوي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ELLS) في مدرسة ابتدائية جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، حيث شملت العينة ثمانية معلمين من الصفوف من الأول إلى الثالث ومعلمين متخصصين في تعليم ELLS، وتم استخدام المنهج النوعي لدراسة الحالة، وكشفت النتائج أن التعليم المتمايز ضروري لتلبية احتياجات المتعلمين ELLS، وأن المعلمين يستخدمون استراتيجيات متنوعة لتحقيق هذا الهدف، مع الحاجة إلى تطوير مهني ذي صلة لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية.

ودراسة آكو وآخرون (Ako et al., 2019) والتي هدفت إلى استكشاف مستوى معرفة واستخدام معلمي المدارس الإعدادية لاستراتيجيات التعليم المتمايز (DI) في بلدية كواداسو في غانا، حيث شملت العينة (٧٥) من المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي مع نهج تفسيري متسلسل مختلط، وكشفت النتائج أن المعلمين لديهم معرفة عالية بمفاهيم التعليم المتمايز، إلا أن ممارساتهم التدريسية لم تكن تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة، حيث اعتمد معظمهم على أساليب التدريس التقليدية التي تركز على نهج موحد غير فعال.

وكذلك، دراسة شريف وآخرون (Shareefa et al., 2019) والتي هدفت إلى تحليل تصورات المعلمين حول التدريس المتمايز في المرحلة الابتدائية، وتأثير الخبرة والمؤهلات والتحديات المرتبطة به في جزر المالديف، وتم استخدام المنهج المختلط الكمي والنوعي، وتكونت العينة من (١٠١) من المعلمين، وكشفت النتائج أن غالبية المعلمين لديهم تصورات إيجابية عالية تجاه التدريس المتمايز، حيث اعتبروه أداة فعالة لتحسين تعلم الطلاب، ولم تُظهر التحليلات فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين تجاه التدريس المتمايز بناءً على الخبرة التدريسية أو المؤهلات الأكاديمية، وقد تم تحديد عدة تحديات رئيسية تعيق تطبيق التدريس المتمايز، أبرزها نقص الموارد، وضيق الوقت، وكثرة الأعباء التدريسية، وضعف الدعم الإداري، وضخامة حجم الفصول الدراسية، وأوصت الدراسة بضرورة توفير دعم إضافي للمعلمين من خلال تقليل الأعباء الإدارية وزيادة فرص التدريب، فضلاً عن توفير موارد تعليمية إضافية لمساعدتهم في التطبيق الفعلي، وإعادة النظر في حجم الفصول الدراسية لضمان تقديم تعليم فردي أكثر توافقاً مع احتياجات الطلبة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي للتعرف إلى مستوى معرفة وتوظيف المعلمات بمدارس الدمج الابتدائية للتعليم المتمايز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الكويت.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات صفوف التربية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت، والبالغ عددهن (٢٩٦)، حيث اقتصرت عليهن فقط وذلك لأن نسبة الإناث تشكل الغالبية من المعلمين؛ تم توزيع الاستبيان عليهن بشكل إلكتروني، وتمت الاستجابة من قبل (١٩٢) معلمة وبذلك يكون اختيارهن بطريقة العينة المتيسرة، والتي تمثل ما نسبته (56.8%) من المجتمع الأصلي، كما هو مبين بالجدول (١).

الجدول (١): خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

المتغيرات الديموغرافية	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
تخصص المؤهل العلمي	تربية خاصة	63	32.8
	مناهج وطرق التدريس	129	67.2
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٣ سنوات	43	22.4
	من ٣ إلى ٥ سنوات	28	14.6
	من ٦ سنة إلى ١٠ سنة	31	16.1
	أكثر من ١٠ سنوات	90	46.9
نوع المدرسة	ابتدائية بنات	85	44.3
	ابتدائية بنين	107	55.7
المجموع الكلي		192	100.0%

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة من خلال الإطلاع على الأدب النظري، والرجوع للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية الأجنبية (Mohammed, 2021; Mengistie, 2020; Ako et al., 2019) والعربية (القطاونة، ٢٠٢٣؛ الحويطي، ٢٠٢١)، حيث تكوّنت أداة الدراسة من جزأين، هما: الأول، الخصائص الديموغرافية للعينة (المتغيرات المستقلة) والتي تضمّنت (تخصص المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، ونوع المدرسة)، والثاني، فقرات الاستبيان والتي تتكوّن من (١٨) فقرة، والتي ترتبط بالمتغيرات التابعة وهي موزعة على النحو التالي: بُعد المعرفة بالتعليم المتميز والذي يتكوّن من الفقرات (٨-١)، بُعد توظيف التعليم المتميز والذي يتكوّن من الفقرات (٩-١٨).

كما استخدم مقياس ليكرت رباعي التدرج (موافقة بشدة (٤) درجات، موافقة (٣) درجات، غير موافقة (٢) درجة، غير موافقة بشدة (١) درجة، وذلك للإجابة عن الفقرات. ولأغراض تحليل النتائج والحكم على المتوسطات الحسابية، فقد تم تقسيم المتوسطات في المقياس على النحو التالي: المستوى المنخفض من (١-١.٩٩)، المستوى المتوسط من (٢.٠٠-٢.٩٩)، المستوى المرتفع من (٣.٠٠-٤.٠٠).

صدق المقياس وثباته:

وللتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الدراسة الحالية، فقد تم توزيعه على خمسة محكمين متخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة من جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول مدى دقة وصحة الفقرات وشموليتها ومدى تنوع محتواها من حيث وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتمائها للبعد الذي تتبع له، وإبداء أية ملاحظات من إضافة أو تعديل أو حذف وقفها لما يرونه مناسباً؛ ومن ثم تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المطلوبة على الفقرات، وذلك لكي تصبح بالنسخة النهائية لأداة الدراسة الحالية والتي أجمع عليها المحكمين.

وللتحقق من ثبات الأداة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لفقرات أداة الدراسة مع كل بُعد وما بين الأبعاد مع الأداة ككل، كما هو موضح بالجدول (٢).

الجدول (٢): معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة

متغيرات التابعة	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
المعرفة بالتعليم المتميز	0.892	8
توظيف التعليم المتميز	0.918	10
الأداة ككل	0.940	18

ويبين الجدول (٢) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي إذ تراوحت على الأبعاد ما بين (0.892–0.918)،

في حين بلغ معامل الثبات على الأداة ككل (0.940)، وتعد جميع هذه القيم جيدة لأغراض الدراسة؛ خاصة وأن قيم ألفا تجاوزت الحد الأدنى المطلوب لغايات التحليل الإحصائي (ألفا = أكبر أو مساوية ٠.٧٠) (النجار والزعبي، ٢٠٢٠)، لذلك تعتبر مقبولة في بحوث العلوم الإدارية والنفسية، في حين كلما اقتربت من (١) أكد ذلك على وجود درجة عالية من ثبات الأداة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار تحليل التباين الثلاثي المتعدد. ولأغراض تحليل النتائج والحكم على قيم المتوسطات الحسابية، تم اعتماد القيم المعيارية للحكم وفقاً للمعادلة الآتية:

$$1.00 = \frac{1-4}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى للبيانات} - \text{الحد الأدنى للبيانات}}{\text{عدد المستويات}}$$

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن التساؤل الأول: "ما مستوى معرفة المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة

ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، على فقرات بعد معرفة المعلمات بالتعليم المتميز لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت والدرجة الكلية بشكل عام، كما هو مبين بالجدول (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى التقدير لبعده معرفة المعلمات بالتعليم المتميز لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت مرتبة تنازلياً

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢.	أعلم بكيفية مراعاة اختلافات الطلبة عند التخطيط للدرس لضمان شمولية العملية التعليمية.	3.61	0.51	1	مرتفع
١.	أعرف كيفية الأخذ في الاعتبار احتياجات الطلبة الفردية عند صياغة أهداف الدرس.	3.60	0.53	2	مرتفع
٥.	أستطيع صياغة وتوجيه الأسئلة للطلبة أثناء الدرس بمختلف الأنشطة التعليمية لقياس مدى فهمهم.	3.55	0.59	3	مرتفع
٣.	لدي المعرفة بكيفية تخصيص المحتوى والمواد التعليمية لتناسب مع مستويات المعرفة السابقة للطلبة وأنماط تعلمهم واستعدادهم.	3.52	0.58	4	مرتفع
٤.	أعرف الطرق المثلى لتشكيل مجموعات الطلبة المتجانسة أثناء الدرس وفقاً لقدراتهم واهتماماتهم وأساليب تعلمهم وتفضيلاتهم في التعلم.	3.51	0.58	5	مرتفع
٦.	أعلم بإمكانية تخفيض مستوى صعوبة المحتوى للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (مثل: صعوبات التعلم المحددة) ورفعها عند الحاجة في نفس الفصل لتحقيق التوازن بين قدرات واختلافات الطلبة.	3.47	0.63	6	مرتفع

العلاقة بين مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات

د. زيد الشمري

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٧.	أعلم بأن التعليم المتميز فعال ويصلح تطبيقه في المواقف التعليمية المختلفة ولكن بوجود شروط محددة.	3.38	0.64	7	مرتفع
٨.	أستطيع عبر التعليم المتميز إعطاء بعض الطلبة اهتماماً فردياً أثناء علميتي التدريس والتعلم لتلبية احتياجاتهم الخاصة.	3.36	0.65	8	مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي	3.50	0.45		مرتفع

يبين الجدول (٣) أن معرفة المعلمات بالتعليم المتميز لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت ككل قد جاء بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (3.50) وانحراف معياري (0.45)، كما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.36 - 3.61)، وبمستوى مرتفع على الفقرات. أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال بأن مستوى معرفة المعلمات بالتعليم المتميز مستوى مرتفع وتعد هذه النتيجة إيجابية أي أن المعلمات تمتلك المعرفة الخاصة بمفاهيم التعليم المتميز. ويمكن تفسير ذلك في قدرة المعلمات على مراعاة اختلافات الطلبة عند التخطيط وصياغة أهداف الدرس، والقدرة على صياغة وتوجيه الأسئلة للطلبة المرتبطة بمختلف الأنشطة التعليمية، والمعرفة بكيفية تخصيص المحتوى والمواد التعليمية لتتناسب مع مستويات المعرفة السابقة للطلبة وأنماط تعلمهم واستعدادهم. والمعرفة بالطرق المثلى لتشكيل مجموعات الطلبة المتجانسة وفقاً للقدرات والاهتمامات. وتوفر القناعة بأن التعليم المتميز فعال ويصلح تطبيقه في المواقف التعليمية المختلفة ويتيح إعطاء بعض الطلبة اهتماماً فردياً أثناء علميتي التدريس والتعلم لتلبية احتياجاتهم الخاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الحويطي، ٢٠٢١؛ Ako et al., 2019) واللتان أشارتا إلى أن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتميز جاءت بمستوى مرتفع، ومع دراسة ليو (Liu, 2021) والتي كشفت وجود الوعي لدى المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعليم المتميز في الفصول الدراسية الابتدائية، ودراسة محمد (Mohammed, 2021) والتي كشفت عن معرفة جيدة ومواقف إيجابية تجاه التدريس المتميز لدى معلمي الصفوف المبكرة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Asnawi, 2024؛ الدوسري والزميع، ٢٠٢٤؛ Onyishi & Sefotho, 2020؛ Amoakwah & Donkoh, 2023) واللاتي كشفن أن معلمي المدارس الأساسية لا يمتلكون معرفة جيدة بالتعليم المتميز وتطبيقاته وأن تصورات المعلمين حول استخدام التعليم المتميز كان منخفضاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن التساؤل الثاني: "ما مستوى توظيف المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة

ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، على فقرات بعد توظيف المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت والدرجة الكلية بشكل عام، كما هو مبين بالجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة و مستوى التقدير لبعء توظيف المعلمات للتعليم المتمايز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت مرتبة تنازليا

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٨.	أبدل جهوداً مدروسة لتعزيز مواقف الطلبة وتحفيزهم نحو التعلم بطريقة إيجابية أثناء الحصص الدراسية القائمة على التعليم المتمايز.	3.57	0.53	1	مرتفع
١٤.	أحرص على تهيئة البيئة الصفية الملائمة والجاذبة لتلبي جميع احتياجات الطلبة المختلفة.	3.54	0.57	2	مرتفع
١٦.	أستخدم أساليب تقييم متعددة تراعي احتياجات الطلبة المختلفة عند استخدام التعليم المتمايز.	3.53	0.58	3	مرتفع
١٧.	أقدم دعماً إضافياً وموجهاً، خاصة للطلبة الذين يواجهون صعوبة في فهم محتوى الدروس، أثناء تطبيق التعليم المتمايز.	3.52	0.58	4	مرتفع
١٢.	أعدل المهام والأنشطة الصفية في الدروس عند توظيف التعليم المتمايز لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة.	3.48	0.56	5	مرتفع
١٥.	أشجع الطلبة على اختيار مشاريع فردية أو جماعية تتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم المختلفة.	3.48	0.64	6	مرتفع
٩.	أستخدم استراتيجيات التعليم المتمايز المتنوعة لتمكين الطلبة من الوصول إلى المحتوى الدراسي بطرق تناسب احتياجاتهم المختلفة.	3.47	0.58	7	مرتفع
١٣.	أضع الخطط لمعرفة نقاط القوة الشخصية لدى الطلبة واهتماماتهم وتفضيلاتهم ودمجها ضمن الخطط التعليمية عند التدريس باستخدام التعليم المتمايز.	3.43	0.62	8	مرتفع
١٠.	أخصص وقتاً كافياً للطلبة لمعالجة المعلومات التي يكتسبونها خلال عملية التعليم المتمايز.	3.38	0.60	9	مرتفع
١١.	أقوم بتعديل المحتوى الدراسي في المنهج التعليمي ليتماشى مع مستوى استعداد الطلبة أثناء الدرس القائمة على التعليم المتمايز.	3.29	0.75	10	مرتفع
	المتوسط الحسابي الكلي	3.47	0.46		مرتفع

يبين الجدول (٤) أن مستوى توظيف المعلمات للتعليم المتمايز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج العامة في الكويت ككل قد جاء بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (0.46). كما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.29–3.57)، وبمستوى مرتفع على الفقرات.

ويستخلص من النتائج ان مستوى توظيف المعلمات للتعليم المتمايز مستوى مرتفع، وتعد هذه النتيجة الايجابية نتيجة منطقية لارتفاع مستوى المعرفة بالتعليم المتمايز لدى المعلمات حيث أن المعرفة ترتبط بشكل كبير بالقدرة على التطبيق والذي يعد مؤشر ايجابيا يشير الى قدرة المعلمات على توظيف متطلبات ومهارات التعليم المتمايز واستخدامها في العملية التعليمية، وإلى قدرة المعلمات على تهيئة البيئة الصفية الملائمة والجاذبة وتحفيز الطلبة نحو التعلم بطريقة إيجابية أثناء الحصص الدراسية القائمة على التعليم المتمايز، وعلى استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز المتنوعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حامد وآخرون (Hameed et al., 2024) والتي كشفت أن تصورات المعلمين حول تنفيذ التعليم المتمايز للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمدارس كانت عالية، وتختلف مع دراسات كل من (Amoakwah & Donkoh, 2023; Alsamir et al., 2023; Mohammed, 2021; Mengstie, 2020; Ako et al., 2019; Siam & Al-Natour, 2016; Rodriguez, 2012) واللاتي أشرن أن ممارسة معلمي المدارس الابتدائية للتدريس المتمايز كانت ضعيفة، وأنه كان بمعدل أقل مما يعكسه فهمهم، ولم تكن تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة، حيث اعتمد معظمهم على أساليب التدريس التقليدية التي تركز على نهج موحد غير فعال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن التساؤل الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتمايز في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت تعزى لتأثير المتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات

الخبرة في التدريس، ونوع المدة (سنة) ٩، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات المعلمات على مستوى معرفتهن وتوظيفهن للتعليم المتميز في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت وفقاً لمتغيرات الديموغرافية (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، ونوع المدرسة)، كما هو مبين بالجدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات الأفراد حول مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات	الأحصائي	المعرفة بالتعليم المتميز	توظيف التعليم المتميز
تخصص المؤهل العلمي	التربية الخاصة	المتوسط الحسابي	3.56	3.50
		الانحراف المعياري	0.49	0.48
	المناهج وطرق التدريس	المتوسط الحسابي	3.46	3.45
		الانحراف المعياري	0.42	0.45
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٣ سنوات	المتوسط الحسابي	3.40	3.51
		الانحراف المعياري	0.44	0.42
	من ٣ - ٥ سنوات	المتوسط الحسابي	3.54	3.49
		الانحراف المعياري	0.44	0.45
	من ٦ - ١٠ سنة	المتوسط الحسابي	3.48	3.35
		الانحراف المعياري	0.48	0.50
	أكثر من ١٠ سنوات	المتوسط الحسابي	3.53	3.48
		الانحراف المعياري	0.44	0.46
نوع المدرسة	ابتدائية بنات	المتوسط الحسابي	3.46	3.39
		الانحراف المعياري	0.44	0.48
	ابتدائية بنين	المتوسط الحسابي	3.52	3.54
		الانحراف المعياري	0.45	0.43
المجموع الكلي		المتوسط الحسابي	3.50	3.47
		الانحراف المعياري	0.45	0.46

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات على كل من مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت وفقاً للمتغيرات الديموغرافية. ولبيان دلالة الفروق إحصائياً بين المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، كما هو مبين بالجدول (٦).

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (MANOVA) لاستجابات الأفراد حول مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين / المتغير	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تخصص المؤهل العلمي Hotelling's = 0.011 F = .999 , Sig = .370□	المعرفة بالتعليم المتميز	0.377	1	0.377	1.903	0.169
	توظيف التعليم المتميز	0.130	1	0.130	0.633	0.427
عدد سنوات الخبرة Wilks' Lambda = 0.939 F = 1.975 , Sig = .068□	المعرفة بالتعليم المتميز	0.731	3	0.244	1.231	0.300
	توظيف التعليم المتميز	0.566	3	0.189	0.917	0.434
نوع المدرسة Hotelling's = 0.030□ F = 2.815, Sig = .062	المعرفة بالتعليم المتميز	0.257	1	0.257	1.298	0.256
	توظيف التعليم المتميز	1.043	1	1.043	5.074	0.025♦

مصدر التباين / المتغير	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الخطأ	المعرفة بالتعليم المتمايز	36.806	186	0.198	0.206	
	توظيف التعليم المتمايز	38.241	186	0.206		
المجموع	المعرفة بالتعليم المتمايز	2383.953	192			
	توظيف التعليم المتمايز	2350.830	192			
المجموع المعدل	المعرفة بالتعليم المتمايز	38.074	191			
	توظيف التعليم المتمايز	39.949	191			

يظهر من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط تقديرات الأفراد على كل من بعدي مستوى معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتمايز في مدارس الدمج الابتدائية في الكويت تُعزى لمتغيري (تخصص المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس) إذ بلغت مستويات الدلالة الحقيقية لها على التوالي (169، 427، 300، 434). وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) والذي يشير إلى عدم وجود الفروق. أما فيما يتعلق بمتغير نوع المدرسة، فلم تظهر الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط تقديرات الأفراد على بعد المعرفة بالتعليم المتمايز حيث بلغت مستوى الدلالة الحقيقية لها (256)، في حين ظهر الفرق ذو الدلالة الإحصائية على بعد توظيف التعليم المتمايز حيث بلغ مستوى الدلالة الحقيقي له (0.025). وتُعد هذه القيمة دالة إحصائية عند $(\alpha \leq 0.05)$ وقد جاءت الفروق لصالح (ابتدائية بنين) بمتوسط حسابي أعلى من (ابتدائية بنات).

أي أن تقديرات المعلمات لمعرفة وتوظيف التعليم المتمايز لا تختلف باختلاف المؤهل العملي وعدد سنوات الخبرة. وإن التقديرات لم تختلف حسب نوع المدرسة على بعد المعرفة، وإن الاختلاف بين تقديرات المعلمات ظهر على بعد توظيف التعليم المتمايز أي أن توظيف التعليم المتمايز كان بشكل أكبر في المدارس الابتدائية بنين. ويمكن تفسير ذلك بالمستويات المرتفعة التي تحققت على بعدي المعرفة والتطبيق الخاص ببرامج التعليم المتمايز حيث حققت نسب عالية لدى المعلمات. وقد يكون السبب أيضاً في عدم ظهور فروق راجعاً دور الوزارة في توفير البيئة التعليمية المناسبة للمعلمين والتحفيز المستمر على استخدام التقنيات الحديثة وإدخال الوسائل والأساليب التعليمية التي تعزز العملية التعليمية من خلال عقد الدورات والندوات المستمرة والبرامج التدريبية الخاصة بالتعليم المتمايز وبشكل مستمر. في حين يعزو الباحث ربما لظهور الفرق على بعد توظيف التعليم المتمايز حسب متغير نوع المدرسة ولصالح (ابتدائية بنين) أن مستوى توظيف التعليم المتمايز في مدارس البنين كان بشكل أكبر وذلك لقلّة اعداد الطلبة في هذه المدارس مقارنة بالاناث والذي ساعد وحفز على سهولة تطبيق وتنفيذ برامج التعليم المتمايز ولقدرة الطلبة الذكور على الممارسة والتطبيق أكثر بالمقارنة مع الاناث. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت اليه دراسة راشد وآخرون (Rashid et al., 2024) والتي كشفت أن مستوى الوعي بالتعليم المتمايز لدى معلمي التربية الخاصة لا يختلف استناداً إلى النوع الاجتماعي (الذكور والإناث) والمؤهلات الأكاديمية، ومع دراسة الحويطي (٢٠٢١) التي أظهرت عدم اختلاف وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتمايز وفقاً لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والتخصص، ومع دراسة صيام والناطور (Siam & Al-Natour, 2016) والتي كشفت عدم وجود فروق دالة إحصائية بمستوى ممارسات التعليم المتمايز التي يستخدمها المعلمون الأردنيون تُعزى لخبرة المعلمين، ولكن كانت هناك فروق لصالح المعلمين في المدارس الخاصة، وكذلك مع دراسة ميليس (Melesse, 2015) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى معلمي المدارس الابتدائية في تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز بناءً على المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن التساؤل الرابع: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت؟"، تم احتساب معامل الارتباط بيرسون بين مستوى المعرفة ومستوى التطبيق كما هو مبين بالجدول (٧).

جدول (٧): معامل الارتباط بيرسون بين مستوى معرفة وتطبيق المعلمات لتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت

متغير توظيف التعليم المتميز		المتغيرات التابعة
الاحصائي	المتغيرة	متغير المعرفة بالتعليم المتميز
معامل الارتباط	المتغيرة	
مستوى الدلالة	المتغيرة	
٠.٧٢٧	٠.٠٠٠	

♦ دالة عند ($\alpha \leq 0.05$) ♦ دالة عند ($\alpha \leq 0.01$)

ويلاحظ من الجدول (٧) أن قيمة معامل الارتباط بلغت (٠.٧٢٧)، وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، مما تعني وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين مستوى معرفة وتطبيق المعلمات للتعليم المتميز.

وتعد هذه النتيجة منطقية ويمكن تفسيرها من خلال الارتباط القائم بين المعرفة والتطبيق، حيث أن زيادة المعرفة والمعلومات والمعارف تساهم بشكل كبير في تحسين العمليات المرتبطة بمستوى التطبيق. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة العجمي والظفيري (٢٠٢٣) والتي أظهرت فعالية كبيرة للتعليم المتميز باستخدام استراتيجيات ضغط محتوى المنهج في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي.

كما وتختلف هذه الدراسة بنتائجها مع دراسة مينجستي (Mengistie, 2020) التي كشفت أن معلمي المدارس الابتدائية يمتلكون فهماً عاماً للتعليم المتميز لكن تنفيذه كان بمعدل أقل مما يعكسه فهمهم، ومع دراسة أكو وآخرون (Ako et al., 2019) والتي أظهرت أن مستوى معرفة واستخدام معلمي المدارس الإعدادية لاستراتيجيات التعليم المتميز عالية، إلا أن ممارساتهم التدريسية لم تكن تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة، ومع دراسة رودريغيز (Rodriguez, 2012) والتي كشفت أن معظم معلمي المدارس الابتدائية على دراية بالتعليم المتميز، وأن الكثير منهم لا يطبقونه في صفوفهم الدراسية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول علاقة معرفة وتوظيف المعلمات للتعليم المتميز في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت، يوصي الباحث بالآتي:

- (١) ضرورة تعزيز المعرفة بالتعليم المتميز لدى المعلمات وتوظيفه في تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت والمحافظة على المستويات العالية المتحققة.
- (٢) ضرورة تعزيز مستوى توظيف المعلمات للتعليم المتميز من خلال التركيز على التطبيق في البرامج التعليمية الخاصة بالدمج لطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وذلك من خلال الدورات والندوات والورشات التدريبية في مدارس الدمج.
- (٣) ضرورة تعزيز برامج المعرفة والتطبيق لبرامج التعليم المتميز وتوجيهها نحو المدارس الابتدائية للبنات.
- (٤) ضرورة إجراء دراسات مماثلة وربطها بمتغيرات أخرى ذات تأثير أكثر أهمية لمعرفة مدى فعاليتها في تحسين معرفة وتطبيق التعليم المتميز لدى المعلمات.

المراجع

المراجع العربية:

١. الجبوري، خميس؛ والجنابي، إبراهيم. (٢٠٢٠). التعليم المتمايز: أسسه، نظرياته، استراتيجياته. (ط. ١). مؤسسة دار الصادق الثقافية.
٢. الحويطي، محمد. (٢٠٢١). وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتمايز. مجلة كلية التربية بينها، ٣ (١٢٨)، ٣٩٨-٤٣٢.
٣. الدوسري، ضحى؛ والزميع، فوزة. (٢٠٢٤). مستوى معرفة واستخدام معلمات التعليم العام لاستراتيجية التدريس المتمايز مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتهما. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٧ (٦٣)، ١٣٤-١٧٤.
٤. الراعي، أمجد. (٢٠١٤). فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طالب الصف السابع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.
٥. رحمة، أريج. (٢٠١٧). أثر توظيف التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.
٦. شواهين، خير سليمان. (٢٠١٤). التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية. (ط. ١). عالم الكتب الحديث.
٧. العجمي، حمد بليه؛ والظفيري، سعاد عبدالهادي. (٢٠٢٣). فعالية التعليم المتمايز باستخدام استراتيجية ضغط محتوى المنهج في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، ١٤٧ (٣٧)، ٥٣-٩٥.
٨. عطية، محسن. (٢٠١٣). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. (ط. ١). دار المناهج للنشر والتوزيع.
٩. العليمات، ليالي. (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
١٠. القرني، موسى. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٨)، ٢٤٣-٢٨٠.
١١. قزيم، محمد؛ ومسعودة، قيده. (٢٠٢٣). تطبيقات استراتيجية التعليم المتمايز لذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً: من التشخيص إلى التنفيذ. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، (٣)، ٨٧-١٠١.
١٢. نجدي، ايمان؛ والغامدي، أماني. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعليم المتمايز لدى معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١١ (٣٠)، ٩٧-١٠٨.

المراجع الأجنبية:

1. Achmad, W. K. S., Rachman, S. A., Aras, L., & Amran, M. (2024). Differentiated instruction in reading in elementary schools: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(3), 1997–2005. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i3.27134>
2. Act, E. S. S. (2015). Every student succeeds act. *Public law*, 114-95.
3. Adnan, E. F., Darus, N. M., Faizal, S. N. F., Mohamad, M., & Kamarudin, R. (2024). Benefits and Challenges of Differentiated Learning in Malaysian Classrooms: Literature Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(8), 617–622.
4. Agamboka, A. A. (2023). A methodical evaluation of teachers' knowledge and practices of differentiation in basic schools in the Effutu Municipality of Ghana. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 11(8), 2835–2847. <https://doi.org/10.18535/ijrm/v11i08.e01>
5. Ako, M., Kwame, S. O., Asare, M., & Amihere, A. K. (2019). Knowledge and usage of differentiated instructional strategies in junior high schools in Kwadaso Municipal, Kumasi – Ghana. *International Journal of Education and Research*, 7(8), 49-53.
6. Al-Shammari, Z. (2019A). Leading special education teachers to envision evidence-based metacognitivist instructional strategies in inclusive education schools. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 373-376. DOI: <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.02.69>
7. Al-Shammari, Z. (2019B). Using evidence-based behaviorism instructional strategies with effect size in inclusive elementary schools in Kuwait. *International Journal for Research in Education*, 43(2), 180-208. Kindly look at: <https://bit.ly/3C7WtX7>
8. Al-Shammari, Z. (2019C). Using evidence-based cognitive teaching strategies with effect size in inclusion classrooms in Kuwait. *The Saudi Journal of Special Education*, 10, 107-137. Kindly look at: <https://bit.ly/3pwh1VN>
9. Al-Shammari, Z. (2021A). Using evidence-based constructivism instructional strategies with effect size above 0.40 in Kuwait's inclusion classrooms. *Egyptian Journal of Educational Sciences*, 1(2), 135-152.
10. Al-Shammari, Z. (2022). Practicing reciprocal teaching strategy in the education of mathematics and science for students with learning disabilities in Kuwaiti public mainstream schools. *Educational Journal*, 145(37), 87-117. <https://doi.org/10.34120/0085-037-145-003>

11. Al-Shammari, Z. (2023). The effectiveness of practicing evidence-based mixed instructional strategies in educating mathematics and its impact on improving Id students' learning outcomes in Kuwait. *The Saudi Journal of Special Education*, 27, 203-233.
12. Al-Shammari, Z. (2024A). Special education classroom teachers' pre- and in-service knowledge of co-teaching with general education classroom teachers and its impact on their practice in full-inclusion classrooms in Kuwait. *Faculty of Education in Educational Sciences Journal-Ain Shams University*, 48(2), 109-168.
13. Al-Shammari, Z. (2024B). Special education teachers' understanding of adaptation and accommodation processes to implement in the education for students with special needs in elementary inclusion schools in Kuwait. *Faculty of Education Journal Alexandria University*, 34(1), 21-47.
14. Al-Shammari, Z. (2024C). Special education teachers' knowledge of the modification process and willingness to implement it in developing the special educational curriculum for students with special educational needs in inclusion schools in Kuwait. *Journal of Educational & Psychological Studies*, 18(4), 370-387. <http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol18iss4pp370-387>
15. Al-Shammari, Z.; & Mintz, J. (2021B). Special education teachers' understanding and use of evidence-informed practice in the inclusion of children with sen in Kuwait: Lessons for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(2), 105-115. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12548>
16. Alhouti, I. (2020). Education during the pandemic: The case of Kuwait. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 213-225. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0050>
17. Alsamiri, Y. A., Hussain, M. A., Aljohani, M. M., & Alsawalem, I. M. (2023). Primary school teachers' knowledge of differentiation for students with giftedness and learning disabilities in mixed-abilities classrooms in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, 43(1), Article #2181. <https://doi.org/10.15700/saje.v43n1a2181>
18. Amoakwah, A., & Donkoh, S. (2023). Basic school teachers' knowledge and use of differentiated instruction. *European Journal of Education Studies*, 10(10), 162-172. <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i10.5004>
19. Asnawi, Ramadhani, D., Sahudra, T. M., & Kenedi, A. K. (2024, May 20). Primary school teachers' perceptions of differentiation learning. In *Proceedings of the International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2023)* (pp. 249–257). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-245-3_27

20. Bi, M., Struyven, K., & Zhu, C. (2023). Variables that influence teachers' practice of differentiated instruction in Chinese classrooms: A study from teachers' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1124259. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124259>
21. Bleukx, N., Denies, K., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2024). The interplay between teacher beliefs, instructional practices, and students' reading achievement: National evidence from PIRLS 2021 using path analysis. *Large-Scale Assessments in Education*, 12(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00212-z>
22. Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing 'one-size-fits-all' to differentiated instruction affect teaching?. *Review of Educational Research*, 89(3), 336-362. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130>
23. Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice* [Unpublished Doctoral dissertation]. Oklahoma State University.
24. Burney, N. A., Johnes, J., Al-Enezi, M., & Al-Musallam, M. (2013). The efficiency of public schools: The case of Kuwait. *Education Economics*, 21(4), 360-379. <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.595580>
25. Dema, D., Klibthong, S., & Srisurakul, T. (2022). Exploring Bhutanese teachers' perceptions of differentiated instruction in inclusive schools in Bhutan. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 88-100. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022>.
26. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
27. Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
28. Goertz, M. E. (2005). Implementing the no child left behind act: Challenges for the states. *Peabody Journal of Education*, 80(2), 73-89.
29. Hameed, M., Dilshad, M., & Rasool, T. (2024). Use of differentiated instruction at special education schools: Teachers' perspective. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(2), 2206–2217. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i2.2401>
30. Hati, K., Rahmayanti, A. A., Aprilia, C. W. H., Nisa, L. A., Anggraeni, M., Trinugraha, Y. H., & Parahita, B. N. (2025). Practice and reflection of differentiated learning in sociology at senior high school. *Journal of Education and Learning*, 19(2), 1024-1031. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21636>
31. Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Free Spirit Publishing.
32. Hu, L. (2024). Utilization of differentiated instruction in K-12 classrooms: A systematic literature review (2000–2022). *Asia Pacific Education Review*, 25(2), 507-525. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09931-y>

33. Johnes, J. (2006). Measuring teaching efficiency in higher education: An application of data envelopment analysis to economics graduates from UK universities 1993. *European Journal of Operational Research*, 174, 443–456.
34. Johnes, J., Portela, M., & Thanassoulis, E. (2017). Efficiency in education. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 331–338. <https://doi.org/10.1057/s41274-016-0109-z>
35. Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2024). Dutch elementary school teachers' differentiation practices during science and technology lessons. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104626. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104626>
36. Keränen, M., & Kõrgesaar, J. (2010). National systems of Eeducation: Estonia. In Vol. 6of International Encyclopedia of Education. 3rded., edited by P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw, 555–562. Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01401-9>
37. Koutsouris, G., Bremner, N., & Stentiford, L. (2024). Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*, 50(1), 260-286. <https://doi.org/10.1002/berj.3926>
38. Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (2024). Inclusive education for refugee students from Ukraine—An exploration of differentiated instruction in German schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 855-865. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12678>
39. Liu, P. (2021). Applying differentiated instruction in elementary classrooms: Practice and reflection of student teachers. *Journal of Education and Practice*, 12(27), 1-10. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-27-01>
40. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review google schola*, 2, 21-28.
41. Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices, and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264.
42. Mengistie, S. M. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude, and practice of differentiated instruction: The case of in-service teacher-trainees of Debre Markos College of Teacher Education, West Gojjam Zone, Amhara Region, Ethiopia. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 98–114.
43. Mohammed, A. A. (2021). Early Grade Teachers' Knowledge, Attitude and Practice of Differentiated Instruction in Selected Schools in a Municipality in the Upper West Region of Ghana. *International Journal of Science and Research (USR)*, 10(12), 2319-7064.

44. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.) (2016). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>
45. Nketsia, W., Opoku, M. P., Amponteng, M., & Mprah, W. K. (2024). Exploring the perceived knowledge of teacher educators and pre-service teachers on the differentiated instruction practices of teacher educators. *Frontiers in Education*, 9, 1356675. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1356675>
46. Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implication for teacher education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 136–147. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136>
47. Papanthymou, A., & Darra, M. (2023). Investigating the relationship between primary school teachers' knowledge of differentiated instruction and the frequency of its implementation to students with learning difficulties. *International Research in Education*, 11(1), 42–61. <https://doi.org/10.5296/ire.v11i1.20897>
48. Pegram, M. E. (2019). *Teachers' perceptions of implementing differentiated instruction for English Language Learners* [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
49. Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. *International University*. Vol. 8. New York, NY: International Universities Press; 1952.
50. Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization?. *Cogent Education*, 10(2), 2240941. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>
51. Rashid, A., Manzoor, A., & Khalid, M. U. (2024). Examine the level of awareness about differentiated instructions among special education teachers. *Pakistan Social Sciences Review*, 8(1), 139-147. [https://doi.org/10.35484/pssr.2024\(8-1\)12](https://doi.org/10.35484/pssr.2024(8-1)12)
52. Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>

53. Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction* [Doctoral dissertation, Olivet Nazarene University]. Olivet Nazarene Digital Commons. https://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/39
54. Shareefa, M., Moosa, V., & Hoo, W. C. (2024). An investigation of K-12 teachers' perception and use of differentiated instruction based on qualification, training, and experience. *International Journal of Education and Practice*, 12(2), 324-335. <https://doi.org/10.18488/61.v12i2.3683>
55. Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: Do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 214-226. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.13>
56. Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-180.
57. Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 1-23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
58. Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
59. Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research Basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
60. Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
61. Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
62. Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
63. Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. (3rd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD.
64. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

65. Trohanis, P. L. (2008). Progress in providing services to young children with special needs and their families: An overview to and update on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). *Journal of Early intervention*, 30(2), 140-151.
66. Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
67. Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123–138.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1338196>
68. Van Geel, M., Keuning, T., & Safar, I. (2022). How teachers develop skills for implementing differentiated instruction: Helpful and hindering factors. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100007.
<https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100007>
69. VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). *Comprehensive curriculum for gifted learners*.