برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس

إعـــــــداد

د/ ريــم أحمــد عبــد العظيــم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م

برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس

إعـــــــداد
د/ ريــم أحمــد عبــد العظيــم

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية، وقياس فاعليته فى تنمية الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس.

وتحددت مشكلة البحث فى غياب وعى الطالبات معلمات اللغة العربية بالتدريس المتمايز، وعدم قدرتهن على التعامل مع التلاميذ مختلفى الخصائص والاحتياجات، فى الوقت الذى لا تتوافر فيه البرامج التدريبية المناسبة والقائمة على النظريات التربوية الحديثة – مثل نظرية المرونة المعرفية - لتعريفهن بالتدريس المتمايز وكيفية توظيفه فى العملية التعليمية، هذا فضلاً عن انخفاض معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى هؤلاء الطالبات، وانعكاساتها السلبية على ممارساتهن وأداءاتهن التدريسية للغة العربية.

وللوصول إلى حل هذه المشكلة سار البحث فى مجموعة من الخطوات لعل من أهمها: إعداد قائمة بمهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى ينبغى تنميتها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، وتحديد أسس بناء البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية، وتحديد مكوناته المتمثلة فى: أهدافه، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس والأنشطة المستخدمة فيه، والوسائط التعليمية المعينة على تحقيق أهدافه، وأساليب تقويمه. ولقياس فاعلية البرنامج وقدرته على تحقيق أهدافه تم إعداد أدوات القياس والتى تمثلت فى: مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، واختبار لقياس الجانب المعرفى للتدريس المتمايز، وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، ومقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز، وقد تم اختيار مجموعة البحث من الطالبات معلمات اللغة العربية بكلية البنات بجامعة عين شمس، وتم تطبيق أدوات القياس عليها قبلياً ، ثم تدريس البرنامج المقترح للطالبات المعلمات، ثم تطبيق أدوات القياس عليها بعدياً. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: فاعلية البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية فى تنمية الوعى بالتدريس المتمايز ورفع معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى مجموعة البحث من الطالبات معلمات اللغة العربية.

Abstract:

This research aims at developing a program based on the cognitive flexibility theory, and measuring its effectiveness in developing low self-efficacy Arabic student teachers' awareness of distinguished teaching. The problem of the study lies in the lack of awareness of distinguished teaching on the part of female Arabic student teachers, and their inability to deal with the students with different characteristics and needs. Meanwhile, there are currently no suitable training programs based on modern educational theories- such as the cognitive flexibility theory- that could help those student teachers be aware of distinguished teaching and how to implement it in the educational process. Besides, those student teachers have low self-efficacy teaching beliefs and this can influence their Arabic instructional practices negatively.

To solve this problem, the present research followed a set of procedures, including: preparing an inventory of the distinguished teaching and classroom management skills Arabic female student teachers have to master; and identifying the guidelines of building the cognitive flexibility theory-based program, and its and components (i.e., objectives, content, teaching strategies, activities and aids, and evaluation methods). To measure the effectiveness of the program, the following measurement instruments were used: a scale of teaching self-efficacy, a cognitive test of distinguished teaching, an observation card of the distinguished teaching and classroom management skills, and a scale of attitudes towards distinguished teaching. The sample of the research was selected from female Arabic student teachers studying at the Girls' College, Ain-Shams University. The proposed program was taught to the students and the research instruments were administered to them before and after the program. The research found that the program was effective in developing the students' awareness of distinguished teaching and developing their high teaching self-efficacy beliefs.

المقدمة :

يعد المعلم الركيزة الأساسية فى العملية التعليمية، فعليه يقع العبء الأكبر فى إعداد وتشكيل المتعلمين، على نحو يمكِّنهم من توظيف إمكاناتهم المختلفة، من أجل التعامل مع التغيرات المتسارعة فى كافة المجالات وإحداثها؛ بما يعود بالنفع على أنفسهم ومجتمعهم؛ وهذا لن يتأتى إلا من خلال مواجهة التباين والتنوع بين المتعلمين، وجعله مرتكزاً أساسياً لابتكار استراتيجيات ومداخل تدريسية تلبى رغبات واحتياجات هذا التنوع والتباين فى كل جوانب التعلم؛ بما يمكِّن من الوصول بكل متعلم إلى أقصى ما تتيحه إمكاناته وقدراته.

وإذا تعاظم هذا الدور الجوهرى للمعلمين عامة، فيأتى معلم اللغة العربية فى مكانة ووضع خاص تفرض عليه العناية الفائقة بهذا التنوع والاختلاف لدى المتعلمين؛ للحد من الضعف اللغوى لديهم، ومساعدتهم على اكتساب المهارات اللغوية، والتى تعد شرطاً أساسياً فى تعلم المواد الدراسية الأخرى، والقدرة على الاتصال والتعايش والتفكير، وذلك مهما تباينت قدراتهم الأكاديمية واتجاهاتهم وأنماط تعلمهم وشخصياتهم واهتماماتهم وخلفيتهم المعرفية .

ويقوم التدريس المتمايز على أن المتعلمين يختلفون فيما بينهم، فى استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم وسرعة وكيفية تعلمهم وتجاربهم ودرجات التحفيز للتعلم لديهم ؛ وعليه فقد أصبح الاعتماد على أسلوب واحد فى تعليمهم أمراً لا يمكن أن يؤدى إلى تحقيق الأهداف التعليمية التى خطط لها المعلم وبالدرجة نفسها من الإتقان لدى جميع المتعلمين، لذا كان لابد من ممايزة التعليم فى صفوفهم، بمعنى أن يتم التعليم بأساليب مختلفة تراعى الفروق القائمة بين المتعلمين، وتستجيب لمختلف احتياجاتهم التعليمية (Parsons et al., 2013, 39-40) .

وقد برز التدريس المتمايز فى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، وتم تدريب المعلمين عليه، نظراً لاعتماد المدارس الشاملة على تطبيقاته، تلك المدارس التى سعت إلى توفير الدعم وتشجيع المعلم والطلاب على إزالة العوائق ومواجهة تحديات التعلم، من خلال التأكيد على ضرورة تمايز وتنويع المحتوى وطرائق التدريس، وإعداد معلم محترف يلاحظ بدقة التنوع والاختلاف بين الطلاب، بما ينعكس على أدائه والوصول بجميع المتعلمين إلى أعلى مستويات التحصيل واكتساب المعارف والمهارات (Rachmawati et al., 2016, 586-587) .

وقد أكدت الدراسات السابقة أن قدرة المعلم على توظيف التدريس المتمايز تعد أحد العوامل المهمة فى تحقيق كفاءة مخرجات العملية التعليمية، حيث إن الفرد يتعلم بشكل أفضل إذا كان تعلمه وفق قدراته وميوله واحتياجاته وخصائصه، وباستخدام أساليب تسمح بتنوع المهام والنتاجات التعليمية (فريد الغامدى، ٢٠١٣) (خالد الحربى، ٢٠١٧). فضلاً عن أن استخدام المعلم المبتدئ للتدريس المتمايز وتدريبه على مهاراته يترتب عليه تنمية كفايته الشخصية وإكسابه أبعاد التدريس الاحترافى (Deneve & Devos & Tuytens, 2015) .

فالمعلم الماهر يبنى خططه التعليمية على فرضية أن المتعلمين يختلف بعضهم عن بعض فى جوانب شتى، وبالتالى لابد أن يراعى هذا التباين لديهم عند التخطيط للتدريس وتنفيذه، وهذا يتطلب ضرورة السعى إلى وعى المعلمين سواء فى مرحلة الإعداد، أو فى أثناء الخدمة بالتدريس المتمايز وما يتضمنه من استراتيجيات وتوجهات تدريسية تهدف إلى العدالة والإنصاف بين جميع المتعلمين، والإدارة الجيدة للتمايز بينهم.

ويتطلب إعداد المعلم لاستخدام وتوظيف التدريس المتمايز واستراتيجياته، اقتناءه لمعرفة مهنية واسعة، وتحصيل متعمق للمعلومات المتعلقة به، وكفاءة مهنية عالية لإدارة تنوع طلابه واختلافهم، فضلاً عن دافعيته لاستخدامه وتقبله لمهامه وأدواره (Smit & Humpert, 2012, 1152) وذلك فى الوقت الذى أكدت فيه الأدبيات على أنه من التحديات التى تواجه المعلم عند تطبيق التدريس المتمايز بالفصول هو عدم المعرفة به، وتجاهل برامج الإعداد المهنى للمعلمين تعريف الطلاب المعلمين به، وبكيفية تطبيقه وممارسة مهاراته بالفصول (Nicolae, 2014, 428-429)، لذلك أكدت الدراسات السابقة على وجود حاجة ملحة لتدريب وإعداد المعلم لمساعدته على تطبيق التدريس المتمايز وكيفية تفعيله فى الصف الدراسى (فريد الغامدى، ٢٠١٣، ٤٠٤) (ألفت شقير، ٢٠١٦، ٦٥) (سحر عبد الكريم، ٢٠١٧، ١٠٣) (Charles, 2017) .

وقد أكدت الأدبيات التربوية أهمية إعداد معلم اللغة العربية بما يمكِّنه من التدريس مراعياً التمايز والتنوع بين الدارسين، فأشارت إلى أن الإعداد المنشود لمعلم اللغة العربية ينبغى أن ينتج عنه معلم متمكن من أداء الواجبات التالية: (تحديد قدرات الطلاب المبدئية أو معلوماتهم - تعرف ميولهم واحتياجاتهم واهتماماتهم واتجاهاتهم الدراسية والمهنية - تحديد أهداف تربوية مناسبة لاحتياجات وطبيعة الطلاب - تنويع أساليب وطرائق التدريس وفق

مقتضيات الحال والمواقف التعليمية التعلمية - استخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة تراعى الفروق بين الطلاب) (عبد الكريم أبو جاموس، ٢٠٠٧، ١٧٨-١٨٠) (محمد السيد، ٢٠٠٩، ٩٤-٩٥) (خالد التركى، ٢٠١٧، ٤٠-٤١).

كما أشار (محمد مناع، ٢٠٠٩، ٢٤٥-٢٤٧) إلى أنه من الأدوار المستقبلية لمعلم اللغة العربية الإسهام فى تنمية شخصية المتعلمين إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم، وأن يكون أكثر وعياً وإدراكاً لأحوال الطلاب واحتياجاتهم وميولهم، وتشخيص بيئة التعلم وأوضاع المتعلمين، والعناية بالمستويات المختلفة للطلاب، بالإضافة إلى تعرف الأساليب والاحتمالات المتنوعة التى قد توصلهم لتحقيق أهداف تدريس فنون اللغة العربية وفروعها. فى حين أكد (محمد حسب النبى، ٢٠١١، ٧٣-٧٤) أنه من أسباب الضعف اللغوى لدى المتعلمين فى الوقت الحاضر عدم مراعاة الفروق العقلية والثقافية واللغوية بينهم فى تقرير وتقديم الموضوعات، وشرح الدروس، وفرض الأنشطة والواجبات، والمتابعة والتقويم.

وعليه كان من الضرورى السعى إلى امتلاك الطلاب معلمى اللغة العربية المعرفة الكافية عن التدريس المتمايز، والتدريب على توظيفه وتطبيقه فى التعليم؛ لمساعدتهم على توفير بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب لإطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة لديهم، بما يتيح لهم الفرصة لامتلاك المهارات اللغوية المختلفة، وذلك فى ظل تنوع مجالات تعليم اللغة وأهدافها. ووفقاً لذلك فقد أوصى بحث (موسى القرنى، ٢٠١٧، ٢٧٩) بضرورة العناية بتدريب الطلاب معلمى اللغة العربية على استخدام التدريس المتمايز وتفعيله فى فترة التدريب الميدانى.

وإذا أريد تطوير أداء الطالب معلم اللغة العربية وتحقيقه لمستوى جيد من التعامل مع المتعلمين مختلفى الخصائص والاحتياجات فلابد من العناية بالفرضيات والتوقعات التى يؤمنون بها، والتى ترتبط بفاعليتهم الذاتية فى التدريس، حتى يغيروا ويطورا أداءهم بثقة واقتدار، فإذا جاءت توقعات الطلاب المعلمين نحو فاعليتهم الذاتية للتدريس منخفضة؛ فلن يتمكنوا من أداء أدوارهم المستهدفة، أو تغيير ممارساتهم التدريسية.

لذلك أكدت الأدبيات التربوية على ضرورة الاهتمام عند إعداد المعلمين برفع معتقداتهم وتصوراتهم عن فاعليتهم الذاتية للتدريس، لما لها من تأثير فى سلوكهم التدريسى، وبث الثقة فى نفوسهم، وتحسين مستوى الطموح لديهم (خلود آل الشيخ، ٢٠١٦، ١٠٦) (سامية جودة،

٢٠١٥، ١٤٢-١٤٣). فضلاً عن أن الطالب المعلم ذا معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس المرتفعة هو مفتاح الوصول للمعايير عالية الجودة فى التعليم مستقبلاً لتأثيره على أداء جميع الطلاب حتى منخفضى الدافعية منهم (Shaukat & Siddiquah, 2014, 44) كما أن انخفاض معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس للمعلمين أثناء الإعداد يؤثر سلباً على أدائهم واتجاههم نحو مهنة التدريس وسماتهم الشخصية، وما يرتبط بها من توجهات أهدافهم، وممارساتهم التدريسية المنشود تعلمها وتطبيقها لإدارة الصف أثناء التدريب الميدانى (سحر عبد الكريم، ٢٠١٧، ٥٨-٥٩).

وعليه فإن انخفاض معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطلاب معلمى اللغة العربية يمكن أن يؤثر سلباً على أدائهم التدريسى الحالى والمستقبلى كما يمكن أن يؤثر على مستويات طلابهم اللغوية، ووفقاً لذلك أوصت دراسة (Bonner, 2012, 15) بضرورة الحرص على أن يكون الطلاب معلمو اللغات من الذين يملكون مستويات مرتفعة من معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، كما أوصى بحث (شعبان غزالة، ٢٠٠٧، ١١٤) بضرورة دراسة معتقدات فاعلية التدريس لدى الطلبة معلمى اللغة العربية والعمل على تدعيمها لما لها من ارتباط بالأداء الصفى.

وباستقراء ما سبق يمكن القول إن توظيف الطالب معلم اللغة العربية للتدريس المتمايز وإجراءاته فى العملية التعليمية يرتبط بتوقعاته وتصوراته المتعلقة بإمكاناته وقدراته التدريسية، وفى هذا الصدد أشارت دراسة (Jackson, 2005) إلى أن معتقدات المعلمين عن فاعليتهم الذاتية التدريسية تؤثر على قدرتهم على توظيف أسلوب التعليم المتمركز حول تعلم الطلاب مع تباين خصائصهم، كما أشارت دراسة (سحر عبد الكريم، ٢٠١٧، ٦٠) إلى أن رفع الفاعلية الذاتية لدى المعلم ومعتقداته عن مهنة التدريس أثناء إعداده مطلب ضرورى، وعامل مؤثر فى تنمية مهارات إدارة الصف المتمايز.

ولما كان التدريس المتمايز يقوم على التعامل مع دارسين متباينين فى كثير من الأبعاد، ويتطلب إمكانات وخصائص عقلية وأدائية متنوعة من المعلمين لمواجهة هذا التباين لدى الدارسين؛ كان من المفترض أن يتم إكساب الطلاب المعلمين هذا الشكل من التدريس وتدريبهم على مهاراته وفق فلسفة ومنهجية تتيح لهم القدرة على نقل المعرفة، وتطبيق المهارات المتعلمة

تطبيقاً مرناً فى مجالات مختلفة ومتنوعة وفقاً لتنوع الدارسين، وهذا ما تستهدفه نظرية المرونة المعرفية.

وتقوم نظرية المرونة المعرفية على إيجاد بيئات تعلم بنائية، وتقديم المعرفة بأشكال مختلفة وسياقات حقيقية متنوعة، كما يتمركز اهتمامها على طبيعة التعلم فى المجالات المعقدة غير محددة البنية مثل مجال إعداد المعلمين، كما تستهدف أيضاً تحقيق الفهم العميق لما يتم تعلمه، وتقوية الترابطات بين أجزاء المعرفة، والتدريب على المرونة التكيفية فى المواقف والتطبيقات المختلفة لما يتم تعلمه لتلبية احتياجات الفهم وحل المشكلات (Pappas, 2015) (حلمى الفيل، ٢٠١٥، ١١٥) .

ويعتمد التعليم فى هذه النظرية على تجنب حدوث الفهم البسيط بتقوية الترابطات بين أجزاء المعرفة والمفاهيم المختلفة، وتنمية المرونة التكيفية فى المواقف اللاحقة، كما تؤكد نظرية المرونة المعرفية أن المشكلات التى يواجهها المتعلمون متفردة، ومتنوعة، ومتعددة الأبعاد، ولها سمات مختلفة؛ لذا تسعى إلى مساعدة المتعلمين على النظر إلى المواقف والمشكلات من مختلف الزوايا والأبعاد حتى يتمكنوا من إيجاد حلول لها (Spiro et al. , 1992, 65) .

وهذا يتوافق مع إعداد المعلمين الذين يواجَهون بمشكلات تدريسية متنوعة، ومنها التعامل مع متعلمين مختلفى الخصائص والاحتياجات التعليمية، فيشجعهم التعليم من خلال نظرية المرونة المعرفية على النظر إلى الموقف التدريسى والتعامل مع الطلاب المتباينين برؤى متعددة وأبعاد مختلفة لإيجاد حلول مناسبة ومتنوعة للتعامل معهم.

وقد أكدت الدراسات السابقة على ضرورة مراعاة التطبيقات التربوية لنظرية المرونة المعرفية فى أثناء إعداد المعلم لأنها تسعى إلى التأكيد على بناء معرفته فى مستوياتها المتقدمة، وتمكنه من التطبيق الفعَّال لما تعلمه فى مواقف التدريس، خاصة وأن المرونة المعرفية هى المكون الأساسى للبحث عن حلول مختلفة ومبتكرة للمشكلات وللتعامل مع المواقف التدريسية التى تواجهه (حلمى الفيل، ٢٠١٣، ٤٩) (سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم، ٢٠١٥، ٤٢-٤٤) (منار الحوارات، ٢٠١٧، ١٠٥) .

وبناءً على ما سبق ارتأت الباحثة ضرورة بناء برنامج يعد محاولة لمواجهة الحاجة إلى إعداد معلم لغة عربية متدرب من خلال نظرية المرونة المعرفية بما يعينه على حل مشكلة

اختلاف المتعلمين وتباين خصائصهم واحتياجاتهم داخل الصف الواحد، والقدرة على استخدام الإجراءات التى تمكِّن الجميع من تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية، وتم استهداف الطالب المعلم ذى معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس المنخفضة، تلك المعتقدات التى تعد محكاً لممارسته التمايز التدريسى والقدرة على أداء إجراءاته بكفاءة واقتدار.

الإحساس بالمشكلة :

لقد نبع الإحساس بمشكلة البحث من عدة مصادر تمثلت فيما يلى:

- ما أكدته نتائج الدراسات السابقة من وجود ضعف ملحوظ فى الأداء التدريسى للطلاب معلمى اللغة العربية، ووجود صعوبات تواجه هؤلاء الطلاب المعلمين والمعلمين حديثى التخرج من كليات التربية أثناء تدريسهم للغة العربية، وتلك المظاهر تتعلق بصورة مباشرة بالتدريس المتمايز وتطبيق مهاراته، وتبدأ بضعف القدرة على صياغة أهداف تعليمية تناسب قدرات المتعلمين وحاجاتهم وخصائصهم المتباينة، وصعوبة استخدام أساليب تدريس وتقويم متنوعة تتوافق ومقتضيات المواقف التعليمية المختلفة، كما أنهم لا ينهجون فى تدريسهم طرائق تجتذب المتعلمين أو تعمل على تنمية رصيدهم اللغوى وتطوير مهاراتهم اللغوية على النحو المطلوب فى ضوء التباين والتنوع بين مستوياتهم، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على التصرف فيما يقابلهم من مواقف مشكلة تتعلق بتباين مستوى التلاميذ وقدراتهم اللغوية (عبد الكريم أبو جاموس، ٢٠٠٧، ١٨٧) (محمد مناع، ٢٠٠٩، ٢٣٢) (محمود السيد، ٢٠٠٩، ٨٥) (محمد حسب النبى، ٢٠١١، ٧٢) (منى جبريل، ٢٠١٧، ٢٥٤).
- الاطلاع على المعايير القومية الأكاديمية المرجعية لقطاع كليات التربية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والتى أبرزت اهتماماً واضحاً بالتدريس المتمايز، فمن الممارسات المهنية المتعلقة بالمواصفات العامة لخريج كليات التربية قدرته على أن: (يصمم خطة للتدريس وبيئات تربوية تناسب تنوع المتعلمين، يطبق طرائق تدريس مراعياً خصائص المتعلمين وأنماط تعليمهم وتعلمهم، يدير الصف مراعياً الفروق الفردية بين المتعلمين ، يستخدم استراتيجيات متنوعة للتعليم والتعلم) (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣، ١٢-١٤). وهذه المؤشرات مرهونة بما يتعرفه الدارسون عن التدريس المتمايز وفلسفته وإجراءات تطبيقه فى العملية التعليمية.

وبالاطلاع على توصيف مقررات طرائق تدريس اللغة العربية وطرائق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة بالفرقتين الثالثة والرابعة لكل من الشعبة التربوية العامة وشعبة التعليم الابتدائى تخصص اللغة العربية بكلية البنات بجامعة عين شمس، تبين أنه لم توجد أية إشارة للتدريس المتمايز، أو ما يتعلق بإجراءاته ومتطلبات العناية به، فضلاً عن أن ما تتلقاه الطالبات فى مقرر التدريس المصغر بالفرقة الثانية يستهدف التدريب على مهارات التدريس العامة غير المتعلقة بمواصفات الخريج التى تم الإشارة إليها آنفاً، وهذا يتفق مع ما أكدته البحوث السابقة من قصور برامج إعداد المعلمين بكليات التربية فى التدريب على التدريس المتمايز وتطبيقاته فى تعليم المواد الدراسية المختلفة، ومنها: (ألفت شقير، ٢٠١٦) (مروة إسماعيل، ٢٠١٦) (سحر عبد الكريم، ٢٠١٧) (سوزان السيد، ٢٠١٧، ١٥١).

- ما أشارت إليه الدراسات السابقة من وجود انخفاض فى معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطلاب المعلمين عامة ومنهم الطلاب معلمى اللغة العربية، وقد أرجعت هذا الانخفاض إلى الإعداد الفقير للطلاب المعلمين وعدم توافر المصادر التى لا ترتقى بمعتقداتهم وتدعم ما يدرسونه نظرياً، فضلاً عن نقص خبراتهم الإتقانية الذى ينتج عن قلة ممارستهم التدريسية، بالإضافة إلى اتجاهاتهم السلبية نحو التدريس وقلقهم منه وضعف الثقة الذاتية فى قدراتهم أثناء التدريب الميدانى، وأوصت بإعداد وتطبيق برامج أثناء إعداد المعلمين توفر العوامل المعززة لتنمية معتقدات فاعليتهم الذاتية للتدريس (شعبان غزالة، ٢٠٠٧) (إيمان عصفور، ٢٠١١) (سامية جودة، ٢٠١٥) (صفاء إبراهيم، ٢٠١٦) (سحر عبد الكريم، ٢٠١٧).
- الدراسة الاستطلاعية التى قامت بها الباحثة والتى تمثلت فى تطبيق استبيان مفتوح على (خمس وستين) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص اللغة العربية بالشعبة التربوية العامة وشعبة التعليم الابتدائى بكلية البنات للعام الجامعى ٢٠١٦-٢٠١٧، وذلك قبل التدريب الميدانى وبعده، بالإضافة إلى مقابلتها لعدد (تسعة) من مشرفى التربية العملية على هؤلاء الطالبات؛ وذلك لحصر أهم المشكلات والصعوبات التى تقابلهن فى التدريب الميدانى، هذا بالإضافة إلى خبرة الباحثة وتدريسها للطالبات معلمات اللغة العربية ومتابعتها لهن، والإجابة عن استفساراتهن المستمرة، ومن خلال ما سبق تم حصر أهم

المشكلات والصعوبات التى تواجه الطالبات معلمات اللغة العربية وتمثلت فيما يلى : (صعوبة خلق بيئة إيجابية للتعلم مع تنوع المتعلمين واختلاف خصائصهم - صعوبة تعاملهن مع المحتوى الدراسى وتنويع تقديمه للمتعلمين - ضعف ثقتهن فى ذواتهن وتوقعهن الفشل - صعوبة الاستفادة من مقرر طرق التدريس فى أثناء التدريب الميدانى للتعامل مع المتعلمين المتباينين فى الخصائص داخل الصف - الارتباك والقلق والخوف من مواجهة ظروف مفاجئة فى التعامل مع الدارسين - حرص الطالبات على أخذ أحكام إيجابية من المشرف، أو زميلاتهن لتعزيز ثقتهن بأنفسن - النجاح فى التدريس من وجهة نظر الطالبات لا يتوقف على الجهد المبذول والمثابرة والإصرار على تحسين مهارات التدريس بل يتوقف على الأداء والسلوك النهائى أمام الآخرين)

وبالتالى فإن الطالبات معلمات اللغة العربية يعانين من ضعف فى أدائهن التدريسى أثناء تعاملهن مع المتعلمين مختلفى الأنماط والخصائص التعليمية ومستويات التحصيل، بالإضافة إلى ضعف معتقدات فاعليتهن الذاتية للتدريس، ومن ثم حاول البحث تقديم برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية وعى الطالبات معلمات اللغة العربية بالتدريس المتمايز.

تحديد مشكلة البحث :

مما سبق تتمثل مشكلة البحث فى غياب وعى الطالبات معلمات اللغة العربية بالتدريس المتمايز، وعدم قدرتهن على التعامل مع التلاميذ مختلفى الخصائص والاحتياجات، فى الوقت الذى لا تتوافر فيه البرامج التدريبية المناسبة والقائمة على النظريات التربوية الحديثة – مثل نظرية المرونة المعرفية - لتعريفهن بالتدريس المتمايز وكيفية توظيفه فى العملية التعليمية، هذا فضلاً عن انخفاض معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى هؤلاء الطالبات، وانعكاساتها السلبية على ممارساتهن وأداءاتهن التدريسية للغة العربية.

وعليه حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى ينبغى تنميتها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية؟

٢- ما أسس بناء برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس؟

٣- ما مكونات برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس؟

٤- ما تأثير البرنامج المقترح على تنمية المعارف الخاصة بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس؟

٥- ما تأثير البرنامج المقترح على تنمية مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس؟

٦- ما اتجاه الطالبات معلمات اللغة العربية ذوات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس المنخفضة نحو التدريس المتمايز؟

٧- ما تأثير البرنامج المقترح على رفع معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس المنخفضة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية؟

حدود البحث :

اقتصر هذا البحث على:

١- تنمية مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، كما تحددها قائمة المهارات المعدة لهذا الغرض.

٢- طالبات الفرقة الرابعة تخصص اللغة العربية بالشعبة التربوية العامة بكلية البنات بجامعة عين شمس، وقد تم اختيار الفرقة الرابعة حتى تكون الطالبات قد امتلكن المهارات الأساسية للتدريس؛ بما يعينهن على الوفاء بمتطلبات التدريس المتمايز وأداء مهاراته .

٣- الطالبات المعلمات اللاتى تقل درجاتهن فى مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس عن ٥٠% من الدرجة النهائية للمقياس.

تحديد المصطلحات :

بعد دراسة الأدبيات التربوية تم تحديد التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات البحث :

- **برنامج.**

هو تتابع من الإجراءات والممارسات التعليمية التى تشكل فى النهاية خطة تعليمية شاملة لكافة العناصرمن أهداف، ومحتوى، وطرائق تدريس، ووسائط تعليمية، وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويم، وتستند فى ذلك إلى نظرية المرونة المعرفية ؛ بهدف تنمية الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس.

- **نظرية المرونة المعرفية .**

هى تلك التصورات، والافتراضات، والمبادئ التى تعنى بتقديم المعارف المتعلقة بالتدريس المتمايز من زوايا مختلفة ومن خلال طرائق متعددة، وباستخدام الأمثلة التطبيقية المتنوعة، والاعتماد على السياق التدريسى الحقيقى فى التدريب على التدريس المتمايز واكتساب مهاراته، بما يمكِّن الطالبات معلمات اللغة العربية من التطبيق المرن لمعارفهم عن التدريس المتمايز، والقدرة على الاستجابة التكيفية وإنتاج الحلول المتنوعة لمواقف التمايز أثناء تعليم اللغة العربية.

- **الوعى بالتدريس المتمايز.**

يؤسس الوعى فى هذا البحث على ثلاثة أبعاد:

- ***البعد المعرفى* :** وفيه يتم امتلاك الطالبات معلمات اللغة العربية للمعارف النظرية المتعلقة بالتدريس المتمايز .
- ***البعد الأدائى* :** وفيه يتم تمكين الطالبات المعلمات من التدريس وخلق بيئة تعليمية وإدارتها وفق تنوع وتمايز الطلاب بما يراعى الفروق القائمة بينهم، وبما يساعد على تلبية الاحتياجات المتباينة لهم، وذلك من خلال تكييف المحتوى التعليمى وتنويع استراتيجيات التدريس، ونواتج التعلم، والوسائط التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.
- ***البعد الوجدانى*** : ويتعلق بما تكونه الطالبات معلمات اللغة العربية من اتجاه نحو التدريس المتمايز، والذى يتضح من خلال مدى تقبلهن لهذا الشكل من التدريس واستشعارهن لأهميته، والاستمتاع بتعلمه والتدريب على مهاراته، وإمكانية تطبيقه فى تعليم اللغة العربية.

وعلى ذلك يعرف الوعى بالتدريس المتمايز إجرائياً بأنه امتلاك الطالبات معلمات اللغة العربية للمعارف المتعلقة بالتدريس المتمايز، وقدرتهن على تنفيذه وأداء مهاراته وإدارة الصف المتمايز بصورة جيدة، وما ينتج عن ذلك من اتجاه نحو التدريس المتمايز .

- **معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس .**

هى الآراء والتوقعات المنخفضة التى تتشكل لدى الطالبات معلمات اللغة العربية أثناء الإعداد عن فاعليتهن الذاتية التدريسية ضمن مجالين: المجال الأول يتعلق بتصوراتهن حول قدرتهن الشخصية على تعليم اللغة العربية بفاعلية، والتحكم فى المواقف التدريسة، وتحديد مقدار الجهد المطلوب منهن للنجاح فى التعامل مع التباين والتنوع لدى المتعلمين، ومواجهة التحديات التى تقابلهن فى أثناء تدريس اللغة العربية، والمجال الثانى يتعلق بما يتكون لديهن من تصورات وتوقعات منخفضة حول ناتج تعليمهن وقدرتهن على إحداث تأثير إيجابى، وتغييرات مرغوبة لدى مختلف طلابهن فى تعلمهم للغة العربية، واكتسابهم لها، وأدائهم لمهاراتها.

خطوات البحث وإجراءاته :

لحل مشكلة البحث والإجابة عن تساؤلاته تم اتباع الخطوات التالية :

أولاً: تحديد مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى ينبغى تنميتها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، وتم ذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث المرتبطة بالتدريس المتمايز وطبيعته وإجراءاته وتنمية مهاراته، وتعرف آراء الخبراء والمتخصصين حوله.

ثانياً: تحديد أسس بناء البرنامج المقترح، وتم ذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التى تناولت نظرية المرونة المعرفية، والتدريس المتمايز، ومعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس.

ثالثاً: بناء البرنامج المقترح ، وتم ذلك من خلال:

أ- تحديد أهداف البرنامج.

ب- اختيار محتوى البرنامج ، وتحديد الخطة الزمنية له.

ج- تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة المستخدمة فى البرنامج.

د- تحديد الوسائط التعليمية المعينة على تحقيق أهداف البرنامج .

و- تحديد أساليب تقويم البرنامج .

رابعاً: تطبيق البرنامج المقترح ، وتطلب ذلك:

أ- إعداد أدوات القياس، والتأكد من صدقها وثباتها، وشملت:

- مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية.
- اختباراً لقياس الجانب المعرفى للتدريس المتمايز.
- بطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز.
- مقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز.

ب- تحديد الطالبات المعلمات منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، بتطبيق مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس على طالبات الفرقة الرابعة تخصص اللغة العربية بالشعبة التربوية العامة بكلية البنات بجامعة عين شمس، فى العام الجامعى ٢٠١٧/٢٠١٨م.

ج- تطبيق أدوات القياس على المجموعة المختارة قبلياً.

د- تنفيذ البرنامج المقترح، والذى شمل تعريف الطالبات المعلمات بالمحتوى العلمى لموضوعاته، وتدريبهن على ما تضمنه من أنشطة ومهمات.

هـ- تطبيق أدوات البحث على المجموعة المختارة بعد الانتهاء من تدريس البرنامج.

خامساً: المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين القبلى والبعدى.

سادساً: استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

سابعاً: تقديم التوصيات والمقترحات.

فروض البحث :

تحقق البحث من صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات معلمات اللغة العربية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز لصالح التطبيق البعدى.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات معلمات اللغة العربية فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز لصالح التطبيق البعدى.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات معلمات اللغة العربية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز لصالح التطبيق البعدى.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات معلمات اللغة العربية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لصالح التطبيق البعدى.

أهمية البحث :

يمكن أن ترجع أهمية البحث إلى ما يلى:

١. قد توجه نتائج البحث أنظار السادة المختصين فى برامج إعداد معلمى اللغة العربية إلى الاستفادة من البرنامج المقترح فى تدريب الطلاب المعلمين على التدريس المتمايز، وتنمية وعيهم به، ومنحهم الفرصة لفحص معتقدات فاعليتهم الذاتية للتدريس، والارتقاء بها.

٢. يحقق البحث دوراً مهماً فى تحسين نواتج تعليم وتعلم اللغة العربية من خلال تمكين الطالبات المعلمات من خلق بيئة إيجابية لجميع الطلاب مع اختلاف خصائصهم وحاجاتهم وإمكاناتهم وأنماط تعلمهم؛ بما يمكِّن من الوصول إلى الأهداف المنشودة فى تعليم اللغة العربية فى أقل وقت.

٣. ينسجم البحث مع خطة تطوير كليات التربية وما تنادى به الاتجاهات المعاصرة من الارتقاء بأداء الطلاب المعلمين ومراعاة متطلباتهم الشخصية والمهنية؛ بما يجعلهم قادرين مستقبلاً على ممارسة المهنة بكفاءة.

٤. إمداد المكتبة التربوية بمقاييس واختبارات للوعى بالتدريس المتمايز ومعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس.

٥. قد تثير نتائج البحث وتوصياته بعض القضايا البحثية التى يمكن تناولها فى دراسات أخرى مستقبلية تتمركز حول التدريس المتمايز، ومعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، والمرونة المعرفية.

الإطار النظرى للبحث :

المرونة المعرفية ودورها فى تنمية الوعى بالتدريس المتمايز ، وارتباط ذلك بمعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس.

يهدف عرض الإطار النظرى إلى استخلاص أسس بناء البرنامج القائم على المرونة المعرفية، وكذلك استخلاص مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى ينبغى أن تمتلكها الطالبات معلمات اللغة العربية؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظرى لكل من: التدريس المتمايز ودوره فى العملية التعليمية، ومعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطلاب المعلمين، ونظرية المرونة المعرفية وتطبيقاتها التربوية. وفيما يلى تفصيل ذلك.

أولاً : التدريس المتمايز ودوره فى العملية التعليمية.

أ- مفهوم التدريس المتمايز:

لقد تناولت الأدبيات التربوية التدريس المتمايز كواحد من الحلول الفعَّالة لتحديات التباين بين المتعلمين، وسلبيات الطرق التقليدية للتدريس فى التعامل مع هذا التباين، وبمراجعة التعريفات التى عرضت للتدريس المتمايز وُجد أن منها ما ركز على طبيعة التدريس المتمايز والهدف منه، ومنها تعريف (Tomlinson, 2005, 263) والذى أشار إلى أن التدريس المتمايز هو إعادة تنظيم ما يجرى فى غرفة الصف لكى تتوافر للطلاب ذوى القدرات والاهتمامات والاحتياجات التعليمية المختلفة الفرص والخيارات التعليمية المتعددة للوصول إلى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار، والتعبير عما تعلموه، كما عرفه (محسن عطية، ٢٠٠٩، ٣٢٤) بأنه نظام تعليمى يهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة، وعرفه (Parsons et al., 2013, 39) بأنه : فلسفة فى التدريس تحقق العدالة والإنصاف بين المتعلمين، حيث توجه لمساعدة المعلمين فى تمييز التعليم ليناسب احتياجات جميع المتعلمين، ومساعدتهم على النجاح من خلال الوصول إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم .

فى حين ركزت بعض التعريفات الأخرى على الممارسات والإجراءات المتطلبة لتحقيق التدريس المتمايز، ومنها تعريف (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٦) بأنه طريقة تفكير حول ماهية التعليم والتعلم، ويعنى بتعرف احتياجات الطلاب المختلفة، ومعلوماتهم السابقة، واستعدادهم للتعلم، ومستواهم اللغوى، وميولهم، وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لذلك فى

عملية التدريس، وعرفه (Watts-Taffe et al., 2012, 304) بأنه إعادة تكييف بيئة التعلم، والمواد والمحتويات التعليمية، وأساليب التقييم لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب فى الفصول المتباينة، بالإضافة إلى استخدام المعلمين لأساليب تدريسية متنوعة ، ووسائط تعليمية مختلفة بما يتناسب مع هؤلاء الطلاب ذوى القدرات المختلفة. فى حين عرفه (خالد الرشيدى، ٢٠١٥، ١٠) بأنه مدخل شامل للتعليم المتمركز حول المتعلم، يقوم على تنويع وتكييف استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم وأساليب التقويم، لمقابلة التباين بين المتعلمين فى حجرة الدراسة، ويتضمن مجموعة من الإجراءات المنظمة التى تتسم بالتنوع فى مكوناتها لكل من المحتوى والعمليات والمنتج.

وباستقراء التعريفات السابقة للتدريس المتمايز يتضح ما يلى :

- اختلاف التربويين حول تحديد طبيعة التدريس المتمايز من حيث كونه فلسفة فى التدريس، أو نظاماً تعليمياً، أو مدخلاً تعليمياً، أو طريقة تفكير حول طبيعة التعليم .
- يرتكز التعلم المتمايز على مقولة : إن تعلماً واحداً لا يناسب الجميع، فهو يعتمد على فهم واعٍ لخصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم، واستخدام الطريقة أو الأسلوب الأنسب لهم.
- يستهدف التدريس المتمايز تحقق تعجيل التعلم للجميع، ورفع مستوى جميع الطلاب، وليس فقط الطلاب الذين يواجهون مشكلات فى التعليم.
- يسعى التدريس المتمايز إلى البحث عن الفنيات والوسائل التى تعمل على استثارة القدرات الكامنة والمتباينة لدى المتعلمين، وتوظيفها فى عملية التعليم للوصول إلى تحقيق جميع الأهداف التعليمية.

ب- طبيعة التدريس المتمايز، ومنطلقاته، وتوظيفه فى تعليم اللغة العربية:

يقوم التدريس المتمايز على أن المتعلم بخصائصه واحتياجاته المتفردة هو المحور والهدف فى عمليتى التعليم والتعلم، وفيه يتم توفير خيارات تعليمية مختلفة وفرص متكافئة لجميع المتعلمين لفهم واستيعاب المعلومات والمفاهيم والمهارات، والقدرة على توظيفها، وتستند تلك الخيارات والفرص إلى احتياجاتهم المختلفة، وعندئذٍ تنتقل مسئولية التعلم إلى المتعلم الذى بدوره تنمو لديه الدافعية للإنجاز والاستقلالية ويصبح عنصراً إيجابياً فى العملية التعليمية (روبرت مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤، ٢٤) (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٤).

وفى هذا الصدد نجد أن التدريس المتمايز يستند إلى العديد من النظريات التربوية الحديثة مثل: البنائية، والذكاءات المتعددة، وأنماط التعلم، والتعلم النشط، بالإضافة إلى البحوث الإمبيريقية المهتمة بنمو الدماغ والعوامل المتعلقة بالاستعدادات والاهتمامات وتأثيراتها على دافعية المتعلمين وانخراطهم وتقدمهم الأكاديمى فى عملية التعلم (Tomlinson & Allan, 2000,19).

وقد أشار (محسن عطية، ٢٠٠٩، ٣٢٦) أن هناك فرقاً بين التدريس المتمايز ومبدأ الفروق الفردية، يكمن فى أن المعلم عندما يقصد مراعاة الفروق الفردية فإنه يقدم المادة نفسها بالطريقة نفسها لكنها يقبل مخرجات تعلم مختلفة، أو بتعبير آخر أنه يراعى قدرات الطلبة وميولهم ولكنه لا يستطيع تمكين الطلاب من الوصول إلى النتائج أو المخرجات نفسها، فى حين يسعى بالتدريس المتمايز إلى تحقيق المخرجات نفسها بمهمات وإجراءات مختلفة.

ومن ناحية أخرى هناك فرق بين مفهوم تفريد التعليم ومفهوم التدريس المتمايز، فالتدريس المتمايز لا يركز على كل متعلم منفرداً ويضع له برنامجه الخاص، ولكنه يسعى إلى تعرف قدرات وميول وخلفيات المتعلمين، وينتقل من التدريس الموجه لجميع المتعلمين إلى تقسيم الفصل إلى مجموعات أو أزواج أو أفراد، وفقاً لمحور التشابه بين المتعلمين، ويستمر ذلك لفترة زمنية وفقاً للأهداف التى يريد أن يحققها المعلم مع المتعلمين (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٩).

هذا وقد تناولت الأدبيات المبادئ والمنطلقات العامة للتدريس المتمايز ومنها : (كارول توملينسون، ٢٠٠٥، ١١-١٧) (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٧) (Tomlinson & Allan, 2000,59-61) (Hall, 2002) (Watts-Taffe et al., 2012, 304-305) وباستقراء ما تناولته تلك الأدبيات أمكن التوصل إلى المبادئ والتوجهات المتعلقة بتوظيف التدريس المتمايز فى مواقف تعليم وتعلم اللغة العربية، والتى يجب أن تعيها الطالبة المعلمة لتتمكن من مراعاتها وتوظيفها فى مواقف تعليم اللغة العربية، ومنها:

١- حق كل متعلم فى اكتساب فنون ومهارات اللغة العربية بصورة جيدة وفق قدراته وخصائصه، خاصة فى ظل امتلاك كل متعلم القابلية والقدرة على التعلم.

٢- التدريس المتمايز ليس تعليماً فردياً، كما أنه ليس تعليماً عشوائياً أو فوضوياً، بل هو أسلوب لتعظيم نمو الطلاب اللغوى، من خلال التعامل مع كل طالب كحالة منفردة، ومساعدته على الوصول إلى أقصى ما تمكِّنه قدراته من النمو والتميز.

٣- يجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وجعلها أساساً للتخطيط المسبق لدروس اللغة العربية لتتواءم مع قدراتهم وذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، وبطرق تسمح بتقديم تعليم أكثر فردية وملاءمة.

٤- الاعتماد على مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة بين المتعلمين، والسعى إلى تحقيق النمو اللغوى المتوازن للفئة العمرية الواحدة.

٥- المتعلمون يختلفون عن بعضهم البعض فى المعرفة السابقة، والخصائص، والميول، والبيئة التى ينحدرون منها، وأولويات التعليم وما يتوقعون منه، والقدرات، والمواهب، والأساليب التى يتعلمون بها، ودرجة الاستجابة ؛ وعليه يجب تكييف محتوى دروس اللغة العربية والعمليات المتطلبة له والنواتج المتعلقة به وفقاً لكل ذلك.

٦- الاعتماد على التقييم التشخيصى والمستمر لاستعدادات المتعلمين، واهتماماتهم، ومدى قدرتهم على تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية، وتقديم الدعم عند حاجة المتعلمين لتوجيهات إضافية.

٧- تنوع أساليب التقويم بما يتلاءم مع القدرات المختلفة للمتعلمين، وليتمكن كل متعلم من إثبات فهمه واكتسابه للغة العربية ومهاراتها بأكثر من طريقة.

٨- المعلم والمتعلم متعاونان فى التعلم ويعملان معاً بشكل مرن، والمتعلم يتحمل مسؤولية كبيرة فى تعلمه، حيث يخطط المعلم دروس اللغة العربية بطريقة فاعلة، ويفكر المتعلمون بطريقة نشطة فيما يتعلق بالمهمات المتطلبة منهم، ومحكات تقويمهم.

٩- خلق جو داخل فصل تعليم اللغة العربية يشجع على المشاركة، وحب الاطلاع، والتعلم، والثقة بالنفس، وأخذ المبادرة، وتحمل المسئولية على مستوى الفرد والجماعة.

ج- أبعاد التدريس المتمايز وإجراءاته:

للتدريس المتمايز خمسة أبعاد رئيسة تمثل مجالات التمايز، والتى يجب تعريف الطالبة معلمة اللغة العربية بها، وتدريبها على تحقيقها لتتمكن من توظيف التمايز بصورة جيدة عند تعليمها للغة العربية، وتتمثل تلك الأبعاد فيما يلى : (Tomlinson, 2005, 263-264)

(كارول توملينسون، ٢٠٠٥، ٥١-٥٢) (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١٠٨-١١٤) (محسن عطية، ٢٠٠٩، ٣٢٩)

١- ***تمايز المحتوى***: حيث يتم إجراء مجموعة من التعديلات على العناصر التى يتألف منها المحتوى والتى تشمل: (المفاهيم، والتعميمات، والمبادئ، والمواقف، والمهارات) بما يمكِّن من دعمه، كما يتم التمايز من خلال إعداد صياغات متنوعة للمحتوى، وتنوع صور تقديمه، وضغط المحتوى أو إثرائه بما يجعله يتسق مع تنوع المتعلمين والفروق الفردية بينهم.

٢- ***تمايز عمليات التعليم والتعلم***: ويتم من خلال استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة، فكل متعلم يتعلم حسب الطريقة الأنسب له والتى تعظم فرص تعلمه وتيسر عليه اكتساب المعرفة، كما يتم تصميم أنشطة ومواد تعليمية تناسب تفضيلات تعلم المتعلمين واهتماماتهم ومستوى المعرفة السابقة لديهم.

٣- ***تمايز المنتج***: المنتج هو الوسيلة أو المؤشر الذى يظهر المتعلم من خلاله تعلمه وما فهمه وما يستطيع أن يؤديه كنتيجة لجزء مهم تعلمه، ويتطلب تنويع المنتج أن يتيح المعلم للمتعلمين حرية الاختيار من بين مهمات متعددة، ومن أمثلة المنتجات تقديم : تقارير شفوية، تقارير تحريرية، تقارير مسجلة، نشرات، نماذج تمثيلية، نماذج محاكاة، أغانى، لوحات ... إلخ، ويتم تقييم المنتج من خلال بطاقات الملاحظة أو من خلال أدوات تقييم يعدها المعلم.

٤- ***تمايز بيئة التعلم***: ووفق هذا البعد يجب على المعلم أن يكون مدركاً لمحتويات البيئة الصفية وما تستلزمه من تهيئة وتنظيم، وما تتضمنه من مواد ومصادر ووسائط وتقنيات تعليمية مساعدة؛ بما يدعم البيئة الصفية وتصبح مسهلة للتعلم، وتتوافق وقدرات الطلاب على التفاعل سواء فى مجموعات صغيرة أو كبيرة، وتستجيب لتفضيلات تعلم مختلف فئات الطلاب بما يشعرهم بمتعة تعلمهم.

٥- ***تمايز التقويم:*** فى الصف المتمايز يكون التقويم مستمراً وتشخيصياً وبهدف تزويد المعلمين بمعلومات يومية عن استعداد الطلاب لتعلم أفكار ومهارات معينة، كما يكون فيه التقويم بهدف مساعدة المتعلمين على النمو أكثر من كونه توثيقاً لأخطائهم، ويمكن ممايزة التقويم باستخدام أدوات وطرق متنوعة مثل: المقابلات، بطاقات الملاحظة،

الاختبارات التحصيلية، العروض الشفهية، الوظائف الكتابية، اختبارات الأداء والمحاكاة، مقاييس الاتجاهات والميول، التقويم الذاتى، تقويم الأقران، ملف الإنجاز ... وغيرها.

وحتى تتحقق تلك الأبعاد للتدريس المتمايز بصورة جيدة يجب أن تُضَّمن فى ثنايا خطوات محددة ومنظمة تمثل إجراءات التدريس المتمايز، وقد عرضت بعض هذه الخطوات الأدبيات التربوية، منها: (Anderson, 2007, 51-52) (ذوقان عبيدات وسهيلة أبو سميد، ٢٠٠٩، ١٠٩) (محسن عطية، ٢٠٠٩، ٣٢٨)، وباستقراء ما عرضته تلك الأدبيات أمكن تنظيم خطوات التدريس المتمايز التى ينبغى تدريب الطالبات المعلمات عليها لتنفيذها بوضوح عند تعليم اللغة العربية، وذلك فى الصورة التالية :

١- إجراء عملية تقييم تستهدف تحديد المعارف السابقة للمتعلمين وتعرف خصائصهم، واستكشاف التباين بينهم، وتصنيفهم من حيث أنماط تعلمهم، أو قدراتهم واستعداداتهم، أو مهاراتهم، أو ذكاءاتهم المتعددة، وفى ضوء ذلك يتم الإجابة عن سؤالين هما: ماذا يعرف كل طالب؟ وماذا يحتاج كل طالب؟.

٢- تصنيف الطلاب فى مجموعات فى ضوء نتائج التقويم القبلى، ووفق القواسم المشتركة بينهم.

٣- تحديد أهداف التعلم، والمخرجات التعليمية، ومعايير التقويم.

٤- ضبط محتوى الدرس لتلبية احتياجات المتعلمين .

٥- إعداد مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس المتمايز الملائمة لكل مجموعة.

٦- تحديد مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية ومواد ومصادر التعلم المناسبة.

٧- تنظيم بيئة التعلم بطريقة تلائم المتعلمين ومتطلبات كل مجموعة.

٨- وضع خطة لتنفيذ الموضوع فى ضوء معطيات الخطوات السابقة.

٩- تنفيذ الخطة التى يتم وضعها، حيث يقوم المتعلمون فرادى أو فى مجموعات بالتعلم بالطريقة والأدوات والوسائل الملائمة، بحيث ينغمس الجميع فى تعلم الدرس نفسه ولكن بأساليب مختلفة.

١٠- إجراءات عملية التقويم لقياس المخرجات، والتأكد من تحقيق أهداف الدرس.

د- استراتيجيات التدريس المتمايز:

تتعدد استراتيجيات التدريس المتمايز التى يجب تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها لاستخدامها وتوظيفها فى أثناء التعليم؛ تلبية للاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين داخل الصف الواحد، ويتوقف اختيار الاستراتيجيات المناسبة على مجموعة ضوابط مرتبطة بخصائص المتعلمين واستعداداتهم، والأهداف المختلفة لتعليم اللغة العربية، وكذلك الإمكانات المتاحة، والزمن المناسب، بالإضافة إلى ما يتقنه المعلم من مهارات عند تطبيق الاستراتيجيات المختلفة، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلى: (Tomlinson, 2005, 264-265) (كارول توملينسون، ٢٠٠٥، ٦٧-٧٣) (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١١٩-١٤٣)

١- ***استراتيجية المجموعات المرنة***: وهى مجموعات تتشكل من المتعلمين، وتكون متغيرة تبعاً للموقف التعليمى وإمكانات واستعدادات المتعلم، وفيها يكون كل متعلم فى الفصل هو عضو فى مجموعات مختلفة يشكلها المعلم أو المتعلمين أنفسهم فى ضوء أهداف التعليم والتعلم، فقد يوزع المعلم المتعلمين بين هذه المجموعات، وقد يسمح لكل متعلم بالانتقال من مجموعة إلى أخرى بحثاً عن المجموعة التى تساعده على الفهم وإنجاز المهام والتعاون بإيجابية، وقد تكون المجموعات متجانسة الاستعدادات أو الاهتمامات، أو قد يكون متعلمو المجموعة مختلفين فى أساليب التعلم أو المعلومات عن الموضوع المطروح.

٢- ***استراتيجة الأنشطة المتدرجة***: وتتطلب من المعلم تصميم أنشطة متعددة المستويات لتناسب التمايز بين المتعلمين، على أن تثير هذه الأنشطة انتباه المتعلمين جميعهم لتعلم المعارف والمهارات الأساسية نفسها، ولكن بدرجات من الصعوبة المتفاوتة، فتصمم لتتحدى قدرات المتعلمين كل حسب إمكاناته واحتياجاته الخاصة، وقد تصمم هذه الأنشطة بناء على درجة التحدى التى يواجهها المتعلم، أو بناء على درجة تعقد النشاط، أو بناء على توافر أدوات ومصادر التعلم، أو بناء على العمليات اللازمة لأداء النشاط.

٣- ***استراتيجية عقود التعلم***: هى عقود تصمم وتوقع من قبل المعلم والمتعلم بهدف إنجاز مهمات محددة، وفيها يوضح الغرض من التعلم، وكيفية تحقيقه، والمؤشرات الدالة عليه، والمصادر التعليمية التى يحتاجها المتعلمون، وطبيعة الأنشطة التى سيمارسونها، وأسلوب التقييم وتوقيتاته، وتتصف هذه الاستراتيجية بعدة خصائص أهمها: الإلزامية فى

تحمل المتعلم لمسئولية التعلم وتحقيق الأهداف، مع تمكينه من الحرية فى اختيار المواد والوسائط والطرائق التى يفضلها، ووضوح أدوار المعلم والمتعلم، وتنوع مصادر التعلم وطرائقه وأساليبه، والمرونة فى تغيير البدائل التى يختارها المتعلم لتحقيق تعلمه.

٤- ***استراتيجية لوحة الخيارات***: وهى مشتقة من اللعبة الشهيرة X – O ، وهى توفر مجموعة من الأنشطة التى يستطيع المتعلمون الاختيار من بينها لغرض تعلمهم، وتحوى اللوحة على تسع خلايا يمكن تعديل عدد الصفوف والأعمدة بها، ويعمل المتعلمون ضمن مجموعات ويختاروا ثلاث خلايا لتنفيذ ما بها (عمودياً أو رأسياً)، الصف الأول هو الأسهل، والصف الأوسط أصعب قليلاً، والصف السفلى هو الأصعب، وبذلك يصبح تغيير المهمات مسألة تحت السيطرة، ويختار المتعلم عملاً من صف معين من لوحة الاختيار، وعلى المعلم أن يوجه العمل نحو حاجة الطالب ويتيح له فى نفس الوقت فرصة الاختيار.

٥- ***استراتيجية التكعيب***: وهى استراتيجية تعين المتعلمين على التفكير فى الموضوع، أو الفكرة من زوايا متعددة، والمكعب يتضمن ستة أوجه، ويعرض كل وجه وصفاً للتكليف الذى يجب على المتعلمين القيام به، وتساعد استراتيجية المكعب المتعلمين على التفكير فى مستويات معرفية مختلفة، كما يمكن من خلالها تمييز التكليفات وفق الاستعدادات والاهتمامات وأنماط التعلم، ويمكن أن تنفذ بشكل فردى أو فى مجموعات مرنة.

٦- ***استراتيجية المنهج المضغوط:*** وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس أن المتعلمين يأتون إلى الفصل بمعلومات مختلفة ومتنوعة حول الموضوعات الدراسية، وفيها يتم تعديل وإعاد تنظيم المنهج الدراسى العادى من أجل تقليص الموضوعات المكررة والتى تمكن منها الطالب مسبقاً أو يستطيع إتمامها فى فترة وجيزة، وذلك من أجل توفير أوقات منتظمة لتقديم وحدات إثرائية له تتناسب وقدراته ومواهبه، وتتم هذه العملية من خلال خطوات علمية تتخذ من قياس مواطن القوة والضعف فى الطلاب فيما يتعلق بكل مقرر دراسى أسلوباً أساسياً فى جميع الخطوات.

٧- ***استراتيجية أركان ومراكز التعلم***: وفيها يتم توفير مجموعة من الأركان يصممها المعلم بشكل يتوافق مع اهتمامات الطلاب، ويزودها بالمصادر والأدوات المناسبة التى تسمح للمتعلمين بتنمية مهاراتهم وتحقيق أهدافهم، وفيما يتعلق بتعليم اللغة العربية فقد يجهز

الفصل بركن للقراءة وركن للكتابة وركن للنحو ... إلخ، كما قد تجهز الأركان بناءً على نمط التعلم المحدد لدى الطلاب، فمثلاً الغرفة الصفية فى المرحلة الابتدائية يجب أن تضم ركناً للتعليم البصرى، وركناً للتعليم السمعى، وركناً للتعليم الحركى، فالنشاطات والمعلومات المتعلقة بأركان التعلم هى طريقة تخاطب الحاجات المتنوعة للمتعلمين، ويجب زيادة الشرح وتوضيح التعليمات للمتعلمين فى كيفية الاستفادة من الركن التعليمى الذى يُستخدم.

٨- ***استراتيجية محطات التعلم:*** وهى استراتيجية تقوم على مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة التى يضعها المعلم وينفذها الطلاب دورياً بالتعاقب على طاولات موضوعة فى الصف، بهدف تحقيق أهداف محددة، وفق تسلسل زمنى يتناسب مع طبيعة الأنشطة.

وفى ضوء ما سبق ينبغى التأكيد على أن التخطيط والإعداد الجيد للتدريس المتمايز واستخدام الاستراتيجيات المناسبة تكون نتيجته متعلمين أكثر انخراطاً ومشاركة فى عملية التعليم والتعلم، يغمرهم الدافعية والتشويق بدلاً من الشعور بالضيق والملل، كما يتكون لديهم شعور إيجابى نحو ما يتم تعلمه، وشعور بالرضا عن ذواتهم، بالإضافة إلى أن التدريس المتمايز يساعد المتعلمين متباينى الخصائص وأنماط التعلم على الارتقاء بمهارات التفكير، والقدرة على التنظيم الذاتى، والتواصل، واتخاذ القرار فى تعلمهم، وسعيهم إلى تحقيق التقدم الأكاديمى، وهذا ما أكدته بعض الدراسات منها: (دعاء درويش، ٢٠١٥)، (خالد الرشيدى، ٢٠١٥)، (ألفت شقير، ٢٠١٦)، (أمانى المحمدى، ٢٠١٦)، (كريمة محمود، ٢٠١٧)، (هالة عطية، ٢٠١٧)، (جواهر آل رشود ومحمد نوفل، ٢٠١٧) (Charles, 2017) .

بالإضافة إلى أن توظيف التدريس المتمايز فى تعليم اللغة العربية، وتمكُّن المعلمين من تكييف استراتيجيات التعليم، وتقديم مجموعة متنوعة من المهمات التعليمية التى تضمن أكبر قدر ممكن من المشاركة النشطة لجميع المتعلمين؛ يؤدى إلى الارتقاء بفنون ومهارات اللغة المختلفة مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفوى، بالإضافة إلى نمو المستويات المعرفية المختلفة لتعلم اللغة وهذا ما أكدته بحوث كل من: (فاتن المشايخ ، ٢٠١٥)، (مروان السمان، ٢٠١٧)، (موسى القرنى، ٢٠١٧).

وقد استفادت الباحثة من هذا المحور فى التوصل إلى العناصر المختلفة المرتبطة بالتدريس المتمايز والتى يجب توافرها فى محتوى البرنامج المقترح، وتحديد مهارات

التدريس والإدارة للصف المتمايز التى سيتم تعريف الطلاب المعلمين بها وتدريبهم عليها، بالإضافة إلى الأسس المرتبطة بالتدريس المتمايز وطبيعته التى يجب مراعاتها عند بناء وتنفيذ البرنامج.

ثانياً : معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطلاب المعلمين.

أ- مفهوم معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس.

لقد انتقل اهتمام الباحثين التربويين فى الآونة الأخيرة من دراسة السلوك الخارجى للمعلمين إلى بحث معتقداتهم، وتصوراتهم عن فاعليتهم الذاتية للتدريس، لما لها من تأثير كبير على دافعيتهم وسلوكهم فى مواقف التدريس المختلفة.

وينطلق مفهوم معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس من التكوين النظرى لمفهوم "فاعلية الذات"، ذلك المفهوم الذى وضعه عالم النفس "ألبرت باندورا" عام ١٩٧٧، وهو مفهوم يركز على العلاقة بين تصورات الأفراد وفاعليتهم، حيث يشير إلى أن سلوك الفرد يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تصوره عن قدراته، وتوقعه عما يمكن أن يحققه .

وتعرف معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس بأنها تصورات المعلم حول مدى قدرته على تنظيم جهده، واتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية، والثبات فى وجه العقبات التدريسية (Bray-Clark & Bates, 2003, 15). كما عرفها (Jale et al., 2005, 32) بأنها تصورات المعلم حول قدرته التى تحفزه على النجاح فى حل المشكلات التى تواجهه مع المتعلمين، وعلى إحداث تعديلات مرغوبة فى سلوكهم، وفى مستوياتهم التحصيلية. فى حين عرفها (Bembenutty, 2006, 4) بأنها توقعات المعلم عن قدرته على امتلاك التأثير الإيجابى فى تعلم طلابه، وإسهامه فى تحقيق مستوى معين من الأداء، والتحكم بالمواقف التدريسية، والقدرة على مواجهة المشكلات والتحديات التى تقابله فى أثناء قيامه بالأداء التدريسى. كما عرفتها (صفاء إبراهيم، ٢٠١٦، ٣٨) بأنها مجموعة أحكام يصدرها المعلم تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بألوان محددة من سلوك التدريس، ومدى مرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، ومدى مثابرته لإنجاز المهمات المكلف بها.

وباستقراء تلك التعريفات نجد أن معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمقدرة المعلم على الأداء، والتوجه نحو إحداث التعديلات والتغييرات المستهدفة لتحسين الموقف التعليمى، ومواجهة التحديات المختلفة، والمرونة فى التعامل معها للوصول بالمتعلمين إلى أعلى مستويات المعرفة والأداء مهما اختلفت طبيعتهم ومستوياتهم التحصيلية.

ب- أبعاد معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس.

لقد اتفقت الأدبيات على أن هناك بعدين للتوقعات المرتبطة بالفاعلية الذاتية للتدريس، ولكل منهما تأثيره على سلوكيات المعلمين وممارساتهم التدريسية، وينبئان بما يمكن أن يحدث من قِبل المعلم فى الموقف التدريسى، وهما: (Wheatley , 2005, 454) (Poulou, 2007, 195).

١- *التوقعات الخاصة بالفاعلية الشخصية*: وتتعلق بإدراك المعلم وتوقعاته المتعلقة بكفاياته وقدراته الذاتية، وهذه التوقعات تمكِّنه من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معين أم لا فى مهمة معينة.

٢- *التوقعات الخاصة بالناتج*: وتمثل توقعات المعلمين بالقدرة على توظيف إجراءات ناجحة، والسيطرة على المواقف التعليمية المختلفة، والتى تؤثر بشكل إيجابى على نتائج تعلم الطلاب، وإدراكهم بأن ممارساتهم التدريسية ستقود إلى نواتج محددة.

ويرى (Lihong, 2016, 456-457) أن هناك عدة أنواع لمعتقدات الفاعلية تمثل مؤشرات مهمة لمعتقدات المعلمين حول فاعليتهم التدريسية، ومنها:

١- معتقدات الفاعلية السلوكية: وتتعلق باعتقادات المعلم الذاتية حول قدرته على إنجاز الأفعال، والتعامل مع مواقف التدريس المتنوعة.

٢- معتقدات الفاعلية المعرفية: وترتبط باعتقادات المعلم الذاتية حول قدرته على ممارسة التحكم فى تفكيره خلال المواقف التدريسية.

٣- معتقدات الفاعلية الوجدانية: وترتبط باعتقادات المعلم الذاتية حول قدرته على ممارسة التحكم فى انفعالاته خلال المواقف التدريسية.

٤- معتقدات الفاعلية الثقافية: وتتعلق باعتقادات المعلم الذاتية حول ثقافته واطلاعه وقدرته على إنجاز المهمات بالطرائق الملائمة لمواقف التدريس المختلفة.

كما حدد (Erdem & Demirel, 2007 , 575-576) بعض العناصر المفتاحية التى يجب وضعها فى الاعتبار لتحديد المعلمين ذوى معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس المرتفعة، وهى:

١- البقاء (الصمود) : وتتضح فى قدرة المعلمين على مواجهة التساؤلات والتحديات فى ظل الظروف التدريسية المختلفة، وأن يكون ذلك واضحاً وليس ضمنياً.

٢- المرونة (التكيف): فيجب أن يكون لدى المعلمين القدرة على المرونة والتكيف مع الأوضاع التدريسية المتباينة والمختلفة فى البيئة التعليمية، وتطويع سلوكهم التدريسى لتحقيق نتائج إيجابية لدى طلابهم.

٣- الابتكارية (التجديد): فالمعلمون ذوو معتقدات فاعلية التدريس المرتفعة يظهرون قدرة على الابتكار، وتوليد الحلول الجديدة، والأخذ بالاتجاهات الحديثة فى التدريس.

وعليه فمن الضرورى عند إعداد مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات المعلمات يجب أن يترجم ذلك المقياس اعتقاداتهن وأحكامهن حول ذاتهن وإمكاناتهن وقدراتهن الشخصية المختلفة ومدى ارتباط ذلك بنجاحهن فى الموقف التدريسى، فضلاً عن توقعاتهن حول ممارساتهن التدريسية التى تمكنهن من إحداث موقف تعليمى فاعل، يترجم الخصائص والصفات التى يجب أن تتوافر فيهن.

ج- أهمية العناية بتحسين معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطلاب معلمى اللغة العربية.

تعد معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس أحد أهم محددات السلوك التدريسى للمعلمين، فلم يعد مستوى امتلاك المعلم للمعرفة المحدد الرئيس للحكم على فاعليته فى التدريس، فالممارسات التدريسية للمعلمين ترتبط بالمعتقدات التى يحملونها حول قدرتهم على إحداث تغييرات مرغوبة فى سلوك طلابهم، وبثقتهم بالإجراءات التى تقود إلى تحقيق مخرجات التعلم (Wheatley , 2005, 747-748) كما أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل من المعلمين الذين يمتلكون معتقدات إيجابية عن فاعليتهم التدريسية، مقارنة بالمعلمين الذين لا يمتلكون تلك المعتقدات الإيجابية (Arigbabu & Oludipe, 2010, 30).

والمعلم ذو معتقدات فاعلية الذات للتدريس المرتفعة يتميز بثقة فى النفس، ودافعية عالية نحو الإنجاز، والحرص على استحداث بيئات تعليمية تعزز من دافعية الطلاب نحو التعلم، كما يكون لديه طموح وانفتاح على الأفكار الجديدة، وبراعة فى التعامل مع المواقف الصفية التقليدية، واستخدام طرائق تدريس جديدة ومتنوعة متمركزة على المتعلمين وتلبى احتياجاتهم، والسعى إلى تحقيق الكثير من الأهداف التعليمية المتنوعة لديهم من خلال توفير مناخ صفى داعم لتحقيقها، بالإضافة إلى القدرة على الممارسة الناقدة لسلوكهم التدريسى، كما أنهم يحرصون على تقديم مساعدات خاصة للتلاميذ منخفضى التحصيل، وقضاء وقت طويل مع

ذوى الدافعية المنخفضة للتعلم لتحسين قدراتهم، كما يكون لديهم مثابرة فى مواجهة الصعوبات والمشكلات التعليمية ويقاومون عندما لا تسير الأمور التعليمية فى مسارها الصحيح، ومن ثم فإن معتقدات المعلمين المرتفعة بفاعليته التدريسية تتصل وترتبط على نحو إيجابى بالإصلاح التعليمى وبتحسين العملية التعليمية. وعلى العكس من ذلك فإن معتقدات المعلمين المنخفضة عن فاعليتهم الذاتية فى التدريس تجعلهم فى الغالب محبطون، ولديهم طموحات منخفضة ويكون مستوى أدائهم التدريسى ضعيف، كما ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهمات المطلوبة، ويتخوفون من المهمات الصعبة، ويستسلمون بسرعة ويقعون ضحايا للاجهاد والاكتئاب. (Critchley, 2012, 67-68) (عادل ريان، ٢٠١٤، ١٦٦) (سامية جودة، ٢٠١٥، ١٤٣)

لذلك كان من الضرورى الارتقاء بمعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية العربية وتحسينها لتصبح أكثر إيجابية؛ مما ينعكس بصورة مباشرة على إحساسهن بقدرتهن على تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية، وعلى ثقتهن بأساليبهن المستخدمة فى التدريس، وبدرجة فاعليتهن المرتبطة بإنجازات طلابهن اللغوية، كما تؤثر أيضاً على اتجاهاتهن نحو سلوكهن التدريسى، وترفع كذلك من وعيهن تجاه أدوارهن الصفية، وتعمل كموجهات لإجراءات تدريسهن وتفاعلاتهن مع طلابهن مختلفى الخصائص والاحتياجات.

وفى هذه الصدد أثبتت دراسة (شعبان غزالة، ٢٠٠٢) وجود ارتباط موجب بين معتقدات الطلبة معلمى اللغة العربية نحو فاعليتهم الذاتية للتدريس وأدائهم فى الموقف التدريسى، وتحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية فى النحو. كما دعمت الدراسات الأجنبية التوجه نحو العناية بمعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالب معلم اللغة العربية بتأكيدها على أن المعتقدات الإيجابية لمعلمى اللغات عن فاعليتهم الذاتية فى التدريس كان لها دور إيجابى فى ممارساتهم التدريسية وما يقومون به من أدوار فى تعليم اللغة، كما منحتهم قدراً كبيراً من المثابرة فى حل المشكلات والتغلب على العقبات التى كانت تعترضهم فى مواقف تعليم اللغة (Alvarez-Nunez, 2012) (Bonner, 2012) (Lihong, 2016) فضلاً عن أن المعتقدات الضعيفة للطلاب معلمى اللغة عن فاعليتهم الذاتية أثرت سلباً على أدائهم التدريسى وانعكس ذلك على ضعف اكتساب طلابهم للمهارات اللغوية (Shinde & Karekatti, 2012)

د- مصادر معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس ، وتوفيرها للطلاب المعلمين.

لقد أشارت الأدبيات إلى وجود عدة مصادر تؤثر على تكوين معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس والتى يجب توافرها فى البرامج التدريبية للطلاب المعلمين، وتتمثل فيما يلى: (Shaukat & Siddiquah, 2014, 32-33) (Critchley, 2012, 69)

١- ***خبرات الأداء:*** وتتمثل فى الخبرات الناجة التى يمر بها الطالب المعلم، خاصة إذا تم إيعازها إلى الجهد والمثابرة والإمكانيات التى تدعم الثقة بالنفس لديه، وتعد أكثر المصادر تأثيراً فى تكوين معتقدات الفاعلية الذاتية، فالخبرات التى يمر ويستشعر فيها التمكن، والقدرة على التأثير فى المواقف التعليمية؛ تؤثر إيجابياً فى معتقداته عن فاعليته، بينما عدم القدرة على التغيير للأفضل يخفضها.

٢- ***الخبرات البديلة:*** وهى الخبرات غير المباشرة التى يحصل عليها الطالب المعلم، فملاحظته لخبرات الآخرين الناجحة وأداءاتهم؛ يمكن أن تُنتج توقعات مرتفعة لديه، ويصبح لديه قابلية للأداء، وبذل الجهد، والمثابرة فى العمل.

٣- ***الإقناع اللفظى:*** ويعنى عمليات التشجيع والتدعيم التى تأتى الطالب المعلم لفظياً من الآخرين؛ فتكسبه نوعاً من الترغيب فى الأداء أو الفعل، وتساعد على تنمية اتجاهاته الإيجابية نحو ما يقوم به من مهمات وأنشطة، كما قد يكون الإقناع داخلياً حيث يأخذ شكل الحديث الإيجابى مع الذات، وفى كلتا الحالتين يكون بمثابة تغذية راجعة تؤدى دوراً إيجابياً فى الارتقاء بمعتقدات الفاعلية الذاتية.

٤- ***الاستثارة الوجدانية***: ويطلق عليها التنشيط الفعّال ويقصد بها العوامل الداخلية، والاستثارة الانفعالية التى تحدد للطالب المعلم ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وهى ترتبط بعدة عوامل منها : قدرته الذاتية على إدارة الموقف التدريسى، وصعوبة المهمة، وامتلاك المهارات اللازمة لمواجهتها، والجهد المطلوب ، والمساعدات التى يمكن أن يحتاجها للأداء؛ فالحالة الانفعالية الإيجابية تعمل على رفع معتقدات فاعلية الطالب المعلم.

كما أشار (Taimalu & Oim, 2005, 189) إلى بعض التوجهات التى يجب مراعاتها للارتقاء بمعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطلاب المعلمين، وتتمثل فى: إثارة دافعيتهم للإقبال على إنجاز المهام التدريسية المختلفة بتعرف نتائجها المتوقعة، وتعزيز

جهودهم وتأكيدها باستمرار، وتدريبهم على توظيف مداخل واستراتيجيات تدريسية حديثة وغير تقليدية، والتأكيد على نماذج التعلم التشاركية، ومساعدتهم على بناء أهداف شخصية.

وبمراجعة المصادر والتوجهات السابقة لمعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس نجد أنه يمكن السعى إلى الارتقاء بها من خلال تدريب الطالبات المعلمات على التدريس المتمايز وتوظيفه فى تعليم اللغة العربية، حيث إن التدريس المتمايز يمنح لهن الفرصة لحل ما يواجه تلاميذهن من مشكلات فى تعليم اللغة العربية والقدرة على تحقيق أهداف تعليمها وإكسابهم مهارات مهما اختلفت خصائصهم وأنماط تعلمهم؛ وهذا يؤدى إلى توفير خبرات الأداء، كما أنه يمكن تشجيع الطالبات المعلمات على ملاحظة بعضهن البعض وتعرف كل منهن للممارسات التدريسية للأخرى وكيفية توظيفها للتدريس المتمايز وجوانب الإجادة والقصور لديها، مع ترك الفرصة لهن لتبادل الأفكار حول ما يوظفنه من أساليب للتمايز ؛ وهذا يمكِّن من تحقيق الخبرات البديلة، فضلاً عن توفير الإقناع اللفظى والذى يتأتى من خلال التواصل الدائم مع الطالبات المعلمات ومتابعة وتقويم أدائهن بصورة مستمرة، ومناقشتهن حوله، مع ترك الفرصة لهن للمراجعة الذاتية لممارساتهن للتدريس المتمايز وتأملها والحكم الذاتى على نتائجها، وفيما يتعلق بالاستثارة الوجدانية فإن من خلال التدريب على التدريس المتمايز يمكن أن تتعزز ثقة الطالبات المعلمات بأنفسهن ويقل الضغط وقلق التدريس لديهن، وتشعرن بالقدرة على التعامل الفاعل مع المتعلمين متباينى الخصائص والاحتياجات وحل مشكلاتهم التعليمية؛ فتتكون لديهن حالة انفعالية ودافعية جيدة نحو التدريس.

وفى هذا الصدد أكدت دراسة (Wertheim & Leyser, 2002) أن توظيف المعلمين للتدريس المتمايز يسهم فى الارتقاء بمشاعرهم الإيجابية عن ذواتهم وإدراك مدى مسئوليتهم ودورهم فى تحقيق نمو أفضل للمتعلمين .

وقد استفادت الباحثة من هذا العنصر فى تحديد أبعاد مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، كما توصلت إلى الأسس المتعلقة بطبيعة معتقدات الفاعلية التدريسية ومصادرها، والتى يجب مراعاتها عند إعداد البرنامج المقترح.

ثالثاً : نظرية المرونة المعرفية وتطبيقاتها التربوية.

أ- نظرية المرونة المعرفية ، المفهوم وأهم الملامح:

لقد نشأت نظرية المرونة المعرفية كإحدى النظريات فى التعليم والتعلم فى ثمانينيات القرن

الماضى، وتعرف بأنها نموذج للتصميم التعليمى يركز على العلاقات المتبادلة والمتداخلة بين المعرفة، كذلك يركز على استخدام المعرفة فى سياقات مختلفة (Pappas, 2015).

كما تعرف بأنها نظرية فى التعليم والتعلم تؤكد على ضرورة تقديم المعارف للمتعلمين من زوايا متعددة، ومناظير عقلية مختلفة من خلال استخدام الأمثلة العملية المتنوعة، مع الحرص على اكتساب المعرفة فى سياقها (Lowrey & Kim, 2009, 549).

وعرفها (حلمى الفيل، ٢٠١٥، ١١٣) بأنها نظرية بنائية منظومية لتصميم بيئات التعلم بهدف تمكين المتعلمين من التطبيق المرن والأفضل لمعارفهم، وإنتاج البنيات المعرفية المرنة المفتوحة، كذلك تمكينهم من الاستجابة الإبداعية التكيفية للمواقف المختلفة.

وتعرف (سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم، ٢٠١٥، ٤٤) نظرية المرونة المعرفية بأنها نموذج لتصميم بيئات التعلم، وتركز على أن التعلم عملية معقدة، وتستخدم فى مجال إعداد المعلم لتساعده على إنتاج الحلول البديلة فى مواقف التدريس معقدة البنية.

وباستقراء هذه التعريفات نجد أن نظرية المرونة المعرفية فلسفة فى التدريس تعين الدارسين على إعادة بناء معارفهم، ومعالجتها وتوظيفها بطرائق متعددة، وضبط عمليات تفكيرهم؛ بغرض التكيف مع المواقف الجديدة وإنتاج البدائل حسب التغيرات ومتطلبات الموقف، وهى على ذلك عملية عكس الجمود المعرفى والمتعلق باكتساب وتطبيق المعلومات بصورة ثابتة ومحددة غير قابلة للتغيير.

وقد تضافر العديد من الأسباب التى أدت إلى ظهور نظرية المرونة المعرفية ومنها: المشكلات المتعلقة باكتساب المعارف المتقدمة، فالمعرفة التى ستستخدم بطرق متعددة ومختلفة يجب أن تقدم بطرق مغايرة للطرق التقليدية، فضلاً عن أن التبسيط الزائد للمعارف من شأنه أن يقلل من قدرة المتعلم على حل المشكلات بكفاءة، بالإضافة إلى أن الفرد لا يمكن أن يمتلك مخططات معرفية مخزنة سابقاً لكل ما يواجهه من مواقف ومشكلات كما زعمت نظرية المخطط المعرفى؛ ولذلك كان هناك حاجة لظهور نظرية تسعى إلى تعميق فهم المتعلمين لمحتوى التعلم، والتقديم المرن للمعارف حتى يكتسب المتعلمون المعارف المتقدمة والتى تمكنهم من حل المشكلات المعقدة (Chieu, 2007, 33-34) (Lowrey & Kim, 2009, 551). فهى تعنى باستبدال التمثيلات العقلية المتصلبة بتمثيلات أخرى مرنة، وتسعى إلى إكساب الفرد القدرة على تشكل تمثيلات عقلية جديدة، بدلا من الاعتماد على التمثيلات العقلية

الجاهزة لديه، وهذه التمثيلات المرنة تسمح باستخدام المعرفة فى عدة مواقف ولعدة أغراض (Spiro et al. , 1988,13) .

وتقوم نظرية المرونة المعرفية على أن التعلم عملية معقدة غير محددة البنية، كما تقوم على فرضية أن غالبية المربين يقدمون المعلومات فى شكل نموذج خطى، وهذا يصلح عند تقديم المعلومات البسيطة، ولكن عندما تكون البيانات تتسم بالاتساع والتعقد وعدم انتظام محتواها مثل مقررات التاريخ والطب والآداب وتعليم وتدريب المعلمين، فإن التعليم الخطى قد يكون غير فعَّال لأن المطلوب من المتعلمين فى هذه المجالات تطبيق ما تعلموه فى مواقف جديدة وتكييف معرفتهم وفقاً لهذه المواقف (Pappas, 2015) . وقد أشار كل من (Edmunds, 2007, 12) (حلمى الفيل، ٢٠١٥، ١٢٤) أن نظرية المرونة المعرفية تبدو كأنها نظرية مفصلة لبرامج إعداد المعلم، وذلك لأنها تتيح للمتعلمين التطبيق المرن لمعارفهم فى مختلف المواقف، كما تمكنهم من نقد وتحليل وتقرير الأداءات المناسبة للمادة التى يقومون بتدريسها.

ب- مبادئ نظرية المرونة المعرفية:

تقوم نظرية المرونة المعرفية على مجموعة من المبادئ التى إذا ما طبقت فى تعليم الطالبات المعلمات وتدريبهن فإنها تحقق لديهن الفهم والتعلم العميق والقدرة على التطبيق المرن والواعى لما يتعلمونه، وتتمثل تلك المبادئ فيما يلى: (Spiro et al., 1988, 5-6) (حلمى الفيل، ٢٠١٥، ١٢٥-١٢٩) (Pappas, 2015)

١- ***تجنب التبسيط الزائد***: فالمعالجة الخطية البسيطة والمجزأة تُبقى العقل فى حالة خمول، إذ إن المتعلم يتسلسل بالتدريج فى عرضه المعارف الواحدة تلو الأخرى، ولا يتيح مجال لبنيته المعرفية من أن تترابط مع المعرفة الجديدة، لتشكل بنية معرفية جديدة متكاملة، لذا يجب عرض وتقديم المعرفة بشكل مترابط مع توضيح مدى التكامل والتشابك بين مكوناتها من أسباب ومصطلحات ومظاهر ومصادر، وذلك ليسهل فهم المعلومات وبالتالى تطبيقها.

٢- ***التأكد من التعلم القائم على الحالة***: وذلك بتقديم أكثر من حالة للمتعلمين، مع عرض أمثلة متعددة لتوضيح المحتوى، وذلك ليتمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه فى سياقات

ومواقف متعددة، فتسمح وجهات النظر المتعددة بين الحالات المختلفة بتنمية خبرات المتعلمين فى التعامل مع التعقد فى تلك الحالات.

٣- ***تقديم المحتوى بطرق متعددة***: حيث يتم تقديم المحتوى بطرق مختلفة وتفسيرات متنوعة وزوايا متعددة، فالمعرفة التى تستخدم بطرق مختلفة من الأجدى أن تقدم بطرق متنوعة، مما يتيح للمتعلمين فهم المحتوى بطريقتهم الخاصة من خلال مراعاة أنماط التعلم لديهم، ويجعلهم هذا يسيطرون على محتوى المادة وبالتالى القدرة على التطبيق المرن للمعارف بطرق جديدة ومختلفة.

٤- ***التأكيد على بناء المعرفة وليس نقل المعلومات:*** ويقصد بذلك جعل المتعلمين قادرين على بناء معرفتهم وتطوير تمثيلاتهم العقلية لتتلاءم مع الاستخدامات المتنوعة للمعرفة فى المواقف المختلفة، والقدرة على معالجة المعارف والمعلومات التى يتلقونها بالطرق والإجراءات والأساليب الخاصة بهم، وبالتالى يستطيعون تطبيق المعرفة فى المواقف المشابهة بدلاً من تذكر واستدعاء بعض المعلومات المحددة .

٥- ***دعم المعرفة المعتمد على السياق:*** ويعتمد هذا المبدأ على ضرورة تقديم المعرفة من واقع حياة المتعلمين، والخبرات الحقيقية التى تواجههم، فإذا ما قدمت المعرفة بسياق مختلف عما يواجهه المتعلم فلن يكون قادراً على ربط المعرفة السابقة لديه لتكوين بنى معرفية جديدة، وبالتالى لن تكتسب لديه المعرفة المرتبطة بالسياق ولن يستطيع تطبيقها فى واقع الحياة أو المواقف التى يواجهها.

فهذه المبادئ تشكل فى جوهرها بنية نظرية المرونة المعرفية، وهى مبادئ متكاملة ومترابطة فيما بينها، ويجب مراعاة التوازن فى استخدام وتطبيق هذه المبادئ عند تصميم بيئة التدريب على التدريس المتمايز وفق التعليم المرن معرفياً لخلق بيئة تعليمية قادرة على الارتقاء بالطالبات المعلمات وإكسابهن المعارف المتقدمة المتعلقة بالتدريس المتمايز والنهوض بأدائهن، وتمكينهن من توظيف وتطبيق وتكييف المعارف التى يتلقينها وفقاً للمواقف المختلفة.

ج- مميزات توظيف نظرية المرونة المعرفية فى التعليم والتدريب:

فى ضوء طبيعة نظرية المرونة المعرفية ومبادئها، نجد أن هناك العديد من المميزات المتعلقة باستخدام وتوظيف نظرية المرونة المعرفية فى التعليم والتدريب، والتى أشارت إليها

الأدبيات التربوية فيما يلى: (Spiro et al., 1992, 65-66) (حلمى الفيل، ٢٠١٥، ١٣٣) (منار الحوارات، ٢٠١٧، ٢٢).

- تجنب تجزئة المعرفة وتقديمها جاهزة، وتمكين المتعلمين من بناء المعرفة ومعالجتها بطرق مختلفة، وتناولها كوحدة واحدة؛ مما يؤدى إلى تحقيق التعلم ذى المعنى.
- المتعلم من خلال هذه النظرية يكون نشطاً وواعياً لطبيعة المحتوى، ولديه القدرة على تتبع المعرفة الجديدة والوصول إليها، وربطها ببنيته المعرفية السابقة، وبالتالى يسهل عليه استرجاعها فى المواقف المشابهة أو الجديدة.
- التحول من التوجه الذى يركز على حفظ المعارف واسترجاعها إلى التوجه البنائى الذى ينادى بالمعالجة المعرفية المرنة وتكييف المعرفة حسب احتياجات الموقف الجديد.
- التأكيد على خلق سياقات حقيقية وواقعية جديدة لتدريب المتعلمين على تطبيق المعرفة وتوظيفها.
- تمكين المتعلمين من الاستجابة التكيفية مع المواقف الجديدة، والتعامل مع الظروف المختلفة وغير المتوقعة بدلاً من الاستجابات الميكانيكية الروتينية الموجودة بالفعل والمخزنة فى ذاكرتهم، وبهذا يتحقق مبدأ انتقال أثر التعلم .
- تغيير أنماط التفكير والمعتقدات المعرفية وعادات العقل لدى المتعلمين، وينتج ذلك عن تنوع طرق اكتساب وتطبيق وتوظيف المعرفة.
- التعليم القائم على نظرية المرونة المعرفية يحول ذاكرة الطلاب من ذاكرة تصنيفية إلى ذاكرة موقفية ، وهذه الذاكرة هى الطريق الطبيعى للتعلم .
- تمكين المتعلمين من الوعى بالتفسيرات البديلة للأحداث والمواقف المختلفة، والميل إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها مفيدة، وامتلاك القدرة على إنتاج حلول جديدة ومتعددة لها.

ونظراً لتلك الأهمية لنظرية المرونة المعرفية فقد تناولها كثير من البحوث بالدراسة وأثبتت دورها فى تحقيق الكثير من المخرجات التعليمية لدى الطلاب المعلمين ومنها بحث (Edmunds, 2007) ، وقد أثبت دور نظرية المرونة المعرفية فى تحسين تصورات الطلاب المعلمين عن فاعليتهم الذاتية، كما أكد بحث (عبد الكريم خضر، ٢٠٠٨) دور نظرية المرونة

المعرفية فى اكتساب مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلاب كلية العلوم التربوية، وتوصل بحث (Liu, 2009) إلى دور نظرية المرونة المعرفية فى تحسين مهارات توظيف التعلم الإلكترونى فى العملية التعليمية، وأثبت بحث (حلمى الفيل، ٢٠١٣) فاعلية مقرر إلكترونى قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية فى تنمية الذكاء المنظومى وخفض العبء المعرفى لدى طلاب كلية التربية النوعية، كما أثبت بحث (سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم، ٢٠١٥) تأثير نظرية المرونة المعرفية على تنمية مهارات التدريس الإبداعى ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوات الدافعية العقلية المنخفضة.

كما أثبتت الدراسات السابقة وجود علاقة بين المرونة المعرفية وبعض المتغيرات المعرفية الأخرى، والتى تنعكس بصورة مباشرة على استيعاب الدارسين ودافعيتهم نحو التعلم ومستوى أدائهم، مثل دراسة (هانى سيد، ٢٠١٦) والتى أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات بأبعاده المختلفة لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأثبتت دراسة (مصطفى وحيد، ٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة، كما توصلت دراسة (منار الحوارات، ٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من المرونة المعرفية وبين حل المشكلات لدى طلاب الجامعة، كما توصلت دراسة (Cartwright, 2017) إلى وجود علاقة بين المرونة المعرفية والمهارات اللغوية المتمثلة فى الفهم والتحليل النحوى والتحكم بالقدرة اللفظية.

د- متطلبات التعليم والتدريب وفقاً لنظرية المرونة المعرفية :

يمكن تحديد أهم معالم تدريب الطالبات المعلمات وفق نظرية المرونة المعرفية من خلال استقراء العديد من الأدبيات التربوية ذات الصلة بالمرونة المعرفية وإعداد المعلمين، وهى كما يلى: (Liu, 2009) (Lowrey & Kim, 2009) (Wang, 2011) (سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم، ٢٠١٥)

- ❖ طريقة التعليم يجب أن تشجع الطالب المعلم على البدء فى التفكير وكأنه معلم خبير، ويكون ذلك عن طريق تقديم أنشطة للطلاب تتضمن تحليل وتفسير للمواقف والسيناريوهات التدريسية، والتى يمكن إعادة النظر فيها مرات عديدة لتقديم بدائل متنوعة لمعالجة تلك المواقف وتقديم حلول للمشكلات المتعلقة بها.

- ❖ يتطلب التعليم فى ظل نظرية المرونة المعرفية بيئة تعليمية مرنة بحيث يتم تقديم المعلومات من خلال مجموعة متنوعة من الطرائق والأنشطة المختلفة، والتى تعتمد فى أساسها على أساليب تعليمية مرنة تساعدهم على حل المشكلات غير محددة البنية، والتكيف مع محتوى المواقف والمشكلات التدريسية من وجهات نظر مختلفة.
- ❖ القدرة على تفكير الطلاب المعلمين بمرونة يتطلب وضع تفسيرات بديلة للمواقف المشكلة، وإعادة تشكيل الأفكار السلبية بشكل إيجابى تجاه المواقف التدريسية المعقدة.
- ❖ إن المرونة المعرفية تتحقق عندما تعمل جميع المخططات معاً داخل البنية المعرفية للفرد؛ حتى يتم تحقيق الفهم العميق للموضوع .

هـ نظرية المرونة المعرفية ودورها فى الوعى بالتدريس المتمايز ومعتقدات الفاعلية الذاتية.

يتطلب تعامل الطالبة معلمة اللغة العربية مع متعلمين مختلفى الخصائص والاحتياجات وأنماط التعلم الحاجة إلى امتلاك المعرفة التى تعينها على التدريس المتمايز لهؤلاء المتعلمين المتباينين، وذلك من خلال سياقات وأمثلة حقيقية، والقدرة على التطبيق الصحيح لهذه المعارف فى مواقف جديدة مع المرونة فى التوظيف والتطبيق لما تعلمته وتكييف استجابتها وفقاً لطبيعة الموقف ومظاهر التباين بين الدارسين؛ وهذا ما يمكن أن تحققه نظرية المرونة التعليمية .

فتدريب الطالبة المعلمة على التدريس المتمايز من خلال المرونة المعرفية وما توفره من مبادئ ومنطلقات يمكن أن تعينها على تنظيم المعارف والخبرات المتعلقة بالتدريس المتمايز مع مقارنتها بمعارفهم السابقة، وبناء بنية معرفية واعية ومترابطة بمفاهيمه وعناصره المختلفة، كما يمكن أن يعينها على تطبيق معرفتها عن التدريس المتمايز ومهاراته بصورة مرنة، وتكييف أدائها بحيث يتوافق والتباين الذى يقابلها فى موقف التدريس الفعلى، ومواجهة أى تطوير أو تغيير فى موقف التمايز، الأمر الذى يساعدها على الاستمرار فى التدريس المتمايز بكفاءة، ومواجهة المشكلات المتعلقة به بطرق واعية وبتفكير مرن وحلها فى وقت سريع.

فضلاً عن أن مجال التدريس المتمايز مجال غير محدد البنية فليس هناك قواعد ثابتة أو صورة نمطية للتدريس المتمايز تطبقها الطالبة المعلمة على جميع المتعلمين مختلفى الخصائص والاحتياجات، ولا يوجد سلوك تدريسى موحد للتعامل مع الدارسين، ولكن وفقاً لطبيعة الدارسين وتباينهم فى السياق الحقيقى تكيف الطالبة المعلمة عناصر التمايز المختلفة،

وتختار الإجراء التدريسى المناسب؛ لذلك من الأهمية استخدام نظرية المرونة المعرفية وتوظيفها فى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية على التدريس المتمايز.

وقد أشار (Edmunds, 2007, 21) (حلمى الفيل ، ٢٠١٥، ١٣٥) إلى أن الطالب المعلم يحتاج إلى أن يمتلك الأهداف التى تسعى إليها نظرية المرونة المعرفية وخاصة ما يتعلق بالاستخدام المرن لمعارفه فى تلبية احتياجات المواقف التدريسية الجديدة، خاصة المواقف التعليمية التى تتطلب تنوعاً فى الأهداف والمحتوى وإمكانات بيئة التعلم ومراعاة خصائص الدارسين المختلفة. كما أكد كل من (علاء ايوب، ٢٠١١ ، ص ١٥٣) (منار الحوارات، ٢٠١٧، ١٠٣) أن توظيف مبادئ نظرية المرونة المعرفية فى البرامج التعليمية يطور قدرة الدارسين على النظر إلى المواقف التى تواجههم من زوايا مختلفة، والتفكير فى الطرق المتنوعة للتعامل معها، والوعى بالبدائل المتضمنة، والرغبة فى تكييف الإجراءات بما يناسب الموقف، والأخذ بعين الاعتبار الاختيارات المتعددة والمتنوعة قبل اتخاذ القرارات، والتغلب على الصعوبات وحل المشكلات؛ وهذه كلها متطلبات ينبغى تحقيقها للتعامل داخل الصف المتمايز ومجابهة هذا التنوع وما يطرأ على المتعلمين من مشكلات تتعلق باختلافهم والفروق بينهم.

فضلاً عن أن تعليم وتدريب الطالبات معلمات اللغة العربية من خلال التطبيقات التربوية لنظرية المرونة المعرفية يمكن أن يمثل قوة دافعة لهن لإتقان ما يتم أداؤه، وتتكون لديهن تصورات حول قدرتهن على التعامل المرن مع كافة مواقف التمايز التدريسى التى تواجههن. وفى هذا الصدد أكد (مصطفى وحيد، ٢٠١٧، ١٠) أن تدريب الدارسين على خلال نظرية المرونة المعرفية تمثل قوة نفسية جوهرية متعددة الأوجه تدفع الفرد إلى محاولة إنجاز مهمة تبدو تحدياً على الأقل بالنسبة له بسبب تحرك الذهن فى زوايا متعددة لمواجهة الموقف الجديد، والتمكن من تحقيق الأهداف بسبب قدرته على تنظيم معارفه وخبراته، وتعديلها، وسعيه إلى القيام بالأعمال الصعبة وإنجازها بسرعة وبطريقة مستقلة ومرنة قدر الإمكان، وقدرته على التغلب على ما يواجهه من عقبات، فضلاً عن شعوره بالرضا الداخلى وبمتعة الإنجاز؛ وهذه جميعها مصادر أساسية لتكوين معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات المعلمات.

وقد تمت الاستفادة من هذا المحور فى تحديد معطيات **نظرية** المرونة المعرفية، والأسس التعليمية المتعلقة بها، والتى يجب مراعاتها فى بناء وتدريس البرنامج المقترح.

ويعد ما سبق استعراضاً للإطار النظرى للبحث، ومن خلال تتبع عناصره وبنظرة تحليلية لها؛ أمكن التوصل إلى الأسس الفلسفية للبرنامج، والتى يمكن إجمالها فى النقاط التالية :

١- التأكيد على عرض أبعاد وخطوات واستراتيجيات التدريس المتمايز فى تتابع وتسلسل منطقى بحيث تتمكن الطالبات المعلمات من استيعابها، وإمكانية تطبيقها بصورة منظمة.

٢- الحرص على تحقيق التوازن بين الجوانب المعرفية النظرية، والجوانب التطبيقية للتدريس المتمايز ومهاراته وإجراءاته.

٣- توضيح طبيعة التدريس المتمايز من خلال أمثلة وحالات وسياقات تدريسية متنوعة، وتحرر عملية التعليم والتدريب من سيطرة سياق واحد.

٤- التأكيد على توافر مصادر معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس فى أثناء بناء البرنامج، والتدريب على أنشطته ومهماته.

٥- التحفيز الدائم للطالبات المعلمات على فحص وتقييم ممارساتهن المتعلقة بتوظيف التدريس المتمايز، وزيادة دافعيتهن للتغيير فى أساليبهن وممارساتهن التدريسية نحو الأفضل.

٦- توجيه الطالبات المعلمات بصورة مستمرة إلى تقييم معتقدات فاعليتهن الذاتية للتدريس، من خلال بطاقات تقويمية تقدم لهن بصورة متتابعة بعد توظيفهن للتدريس المتمايز ومهاراته.

٧- استهداف فهم الطالبات المعلمات للمحتوى بصورة عميقة من خلال الربط بين عناصر ومجالات وإجراءات التدريس المتمايز، والبحث عن كيفية تفاعل العناصر مع بعضها البعض، وتحديد البنى المفهومية المشتركة بينها؛ مما يساعد على الفهم وسهولة التنقل المرن بين تلك العناصر.

٨- تدريب الطالبات المعلمات على استعمال طرائق التفكير المرن لمواجهة أية مشكلة تدريسية تتعلق بالفروق بين المتعلمين وكيفية التعامل معها، وتحفيزهن على وضع أكثر من حل بديل وطرح الاستجابات المتنوعة والمتعددة لمواقف التدريس المتمايز المختلفة.

٩- تدريب الطالبات المعلمات على توظيف التدريس المتمايز فى المواقف الفعلية وتطبيق ما يتم تعلمه فى التدريب الميدانى؛ حتى يكون التعلم ذا معنى وعالى الرتبة.

١٠- تقديم المعلومات المتعلقة بالتدريس المتمايز دون تبسيط، وعرضها بطرائق متعددة ووسائط متنوعة، وعرض المحتوى التعليمى على شكل أمثلة وأفكار رئيسة ووجهات نظر، وتشجيع الطالبات المعلمات على ربط المعرفة المتوفرة لديهن مع بعضها البعض، ومقارنتها بمعارفهن السابقة.

١١- التوجه نحو التنويع فى أساليب التعليم والتدريب، وإعطاء الأولوية للأساليب التى تجعل الطالبة المعلمة نشطة وفعّالة فى التدريب، بالإضافة إلى إثراء البرنامج بأهم الطرائق التى تساعد الطالبات المعلمات على كيفية توليد البدائل واتخاذ القرار المناسب فى مواقف التدريس المتمايز.

١٢- التأكيد على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات المعلمات فى أداء المهمات التعليمية.

١٣- التأكيد على التشاركية والتفاعل بين الطالبات المعلمات فى أثناء أداء الأنشطة التعليمية، لتبادل المعارف والآراء فيما بينهن.

١٤- تشجيع الطالبات المعلمات على تطوير تمثيلاتهن العقلية ومخططاتهن المعرفية عن التدريس المتمايز ومجالاته وتطبيقاته المتنوعة فى مواقف تدريس اللغة العربية المتباينة، ويتم ذلك من خلال إجراء عدة مقارنات بين الأمثلة والمجالات والسياقات المختلفة للتمايز لتكتشف الطالبات المعلمات أنه لا يوجد شكل واحد وثابت مناسب لجميع الدارسين.

١٥- الاهتمام بتقويم الطالبات المعلمات واستخدام أنواع التقويم المختلفة : المبدئية، والمرحلية، والنهائية، والتى التى تغطى كافة الأنشطة التدريبية التى يتم ممارستها، ومحاولة التدقيق الموضوعى لتقويم مستوى أداء كل طالبة معلمة على حدة، مع الاستفادة من نتائج التقويم المرحلى لتوالى مراحل التدريب؛ بما يضمن موضوعية التقويم وشموله واستمراريته.

وبذلك تكون الإجابة قد تمت عن السؤال الثانى من أسئلة البحث .

إجراءات تنمية الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس وفق البرنامج المقترح

يتناول هذا العنصر عرضاً للإجراءات المتبعة لتنمية وعى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس بالتدريس المتمايز وفق البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية، وسارت تلك الإجراءات فى محورين رئيسين هما:

أولاً: بناء البرنامج المقترح. ثانياً: التطبيق الميدانى للبحث.

وفيما يلى تفصيل لكل إجراء من الإجراءين السابقين:

أولاً : بناء البرنامج المقترح:

لبناء البرنامج المقترح تم تحديد المكونات التالية له:

(أ) أهداف البرنامج:

تمثل الهدف العام للبرنامج فى تنمية وعى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات فاعلية التدريس بالتدريس المتمايز، وتضمن هذا الوعى ثلاثة أبعاد: شمل البعد الأول الجانب المعرفى والمرتبط بتنمية المعارف النظرية المتعلقة بالتدريس المتمايز، والبعد الثانى شمل الجانب الأدائى والخاص بتمكين الطالبات المعلمات من التدريس وخلق بيئة تعليمية وإدارتها وفق تنوع وتمايز الطلاب، أما البعد الثالث فتعلق بالجانب الوجدانى والمتمثل فى تنمية اتجاههن نحو التدريس المتمايز، ومن متطلبات تحقيق هذا الهدف ضرورة تحديد مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى ينبغى تنميتها لدى الطالبات المعلمات، وفيما يلى عرض لخطوات بناء قائمة بتلك المهارات؛ **بما يمكِّن من الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث:**

- إعداد قائمة بمهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى ينبغى تنميتها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية .

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى ينبغى تنميتها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية من خلال البرنامج المقترح.

وتم الاعتماد فى بناء هذه القائمة على عدة مصادر شملت الأدبيات والبحوث المرتبطة بالتدريس المتمايز وطبيعته وإجراءاته وتنمية مهاراته، وتعرف آراء الخبراء والمتخصصين حوله، **وتم التوصل إلى قائمة مبدئية** بهذه المهارات تضم ستة محاور رئيسة، يندرج تحت كل محور عدد من المهارات الفرعية، بلغ مجموعها ثلاثاً وأربعين مهارة فرعية.

ولضبط القائمة وضعت فى صورتها المبدئية فى شكل استبانة، وتم عرضها على عدد من السادة المحكمين للتأكد من مدى أهمية ومناسبة المهارات لطبيعة التدريس المتمايز وإجراءاته، ومناسبتها للطالبات معلمات اللغة العربية، وتعرف مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل محور من المحاور الرئيسة، وقد رأى السادة المحكمون حذف أربع مهارات، كما رأوا تعديل صياغة ثلاث مهارات ، وتم إجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون.

وقد أصبحت قائمة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز المفترض تنميتها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية **فى صورتها النهائية**، وتضمنت تسعاً وثلاثين مهارة، وزعت على ستة محاور كما يلى: *المحور الأول*: مهارات التقييم المبدئى لتحديد التمايز بين الطلاب وتضمن ست مهارات، *والمحور الثانى*: مهارات التخطيط للتدريس المتمايز وتضمن ثمانى مهارات، *والمحور الثالث*: مهارات ممايزة المحتوى وتضمن ثلاث مهارات، *والمحور الرابع*: مهارات تصميم وتهيئة بيئة التدريس المتمايز واشتمل على سبع مهارات، *والمحور الخامس*: مهارات إدارة عملية التعليم والتعلم وفق التمايز الطلابى وتضمن عشر مهارات، *والمحور السادس*: مهارات استخدام التقويم المتمايز واحتوى على خمس مهارات [١]. وقد تم اعتماد قائمة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز كهدف رئيس للبرنامج المقترح، حيث ينبغى إكسابها للطالبات معلمات اللغة العربية.

كما تم تحديد الأهداف العامة لكل وحدة من وحدات البرنامج فى بدايتها، وتحديد الأهداف الإجرائية الخاصة بدروس البرنامج فى بداية كل درس، وذلك وفقاً لموضوع الدرس وما يتوقع من الطالبات المعلمات أداؤه بعد المشاركة فى الأنشطة المتضمنة به.

وبذلك تكون الإجابة قد تمت عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

(ب) محتوى البرنامج التدريبى:

لقد وُضع محتوى البرنامج فى ضوء أهدافه، واشتمل على مقدمة توضح عناصر البرنامج والإرشادات التى يجب مراعاتها فى أثناء تدريسه، ثم عرض لخمس وحدات، تضمنت كل وحدة عدداً من الدروس واللقاءات التعليمية، وسبق تلك الوحدات لقاء تمهيدى

١- الملحق (١) : قائمة بمهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى ينبغى تنميتها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية.

للتعريف بالبرنامج، وقد اشتمل كل درس على نواتج تعلم الدرس، وموضوعاته، والوسائط التعليمية المستخدمة فيه، والأنشطة التعليمية المتعلقة به، مع عرض واضح لإجراءات تنفيذ كل نشاط، وعرض وافٍ لنشرات علمية تتضمن المحتوى العلمى المتعلق بموضوعات الدرس، ثم يختتم الدرس بتقويم الطالبات المعلمات، ويلى كل درس أوراق العمل الخاصة به لإنجاز المهمات المتعلقة به، كما يعقب كل درس استمارة حصاد له؛ لتقييم أهدافه، وإجراءاته، وتعرف ما تم تحقيقه من فوائد لدى الطالبات المعلمات. والجدول (١) يعرض لمحتوى البرنامج، والزمن المستغرق للتدريس.

جدول (١)
محتوى البرنامج والزمن المخصص لتدريسه

وحدات البرنامج	الدروس	الزمـــن
	اللقاء التمهيدى : التعريف بالبرنامج التدريبى.	**ساعة**
الوحدة الأولى: مدخل إلى التدريس المتمايز.	**١- التدريس المتمايز تعريفاً وتأصيلاً.** **٢- التدريس المتمايز واستهدافه فى العملية التعليمية.** **٣- التدريس المتمايز للغة العربية : (التطلعات – الفرص – التحديات).**	**ساعتان** **ساعتان** **ساعتان**
الوحدة الثانية: أبعاد التدريس المتمايز.	**١- تمايز المحتوى، والعملية، والمنتج.** **٢- تمايز بيئة التعليم، والتقويم.**	**ثلاث ساعات** **ثلاث ساعات**
الوحدة الثالثة: استراتيجيات التدريس المتمايز وآليات تطبيقها فى تعليم اللغة العربية.	**١- استراتيجيات: (المجموعات المرنة – الأنشطة المتدرجة – عقود التعلم).** **٢- استراتيجيات : (لوحة الخيارات – التكعيب – المنهج المضغوط).** **٣- استراتيجيتا : (أركان ومراكز التعلم – محطات التعلم).**	**ثلاث ساعات** **ثلاث ساعات** **ثلاث ساعات**
الوحدة الرابعة: التمايز التدريسي: تحديداً وتخطيطاً وإجراءً.	**١- تحديد التمايز الطلابى.** **٢- إجراءات التدريس المتمايز، والتخطيط له.**	**ساعتان** **ساعتان**
الوحدة الخامسة: التدريس المتمايز : رؤى تطبيقية ونماذج تدريسية.	**١- نماذج وتطبيقات (١)** **٢- نماذج وتطبيقات (٢)** **٣- نماذج وتطبيقات (٣)** **٤- نماذج وتطبيقات (٤)** **٥- نماذج وتطبيقات (٥)** **٦- نماذج وتطبيقات (٦)**	**ساعتان** **ساعتان** **ساعتان** **ساعتان** **ساعتان** **ساعتان**
المجمـــــــوع	**١٧**	**٣٨ ساعة**

(ج) استراتيجيات التدريس والأنشطة المستخدمة فى البرنامج:

تنوعت استراتيجيات وأنشطة التدريس الموظفة فى البرنامج؛ فشملت: المحاضرة، والمناقشات الفردية والجماعية، والعصف الذهنى، وحلقات النقاش لاستعراض وجهات النظر المختلفة، والعمل فى مجموعات لتبادل الخبرات وتوزيع المهمات، وورش العمل لإجراء التطبيقات العملية على توظيف التدريس المتمايز فى دروس اللغة العربية، وتقديم العروض الخاصة بكل مجموعة ومناقشتها، ودراسة الحالة بعرض الخصائص والسمات المختلفة لحالات متعددة متمايزة من المتعلمين وتوضيح كيفية التدريس لهم والتعامل معهم ومراعاة طبيعتهم.

(ح)تحديد الوسائط التعليمية المستخدمة:

تم تنويع الوسائط التعليمية المستخدمة لتشمل ما يلى: جهاز كمبيوتر، وشاشة عرض لعرض شرائح العروض التقديمية (p p t)، ولوحات، وصور، ورسوم توضيحية، وبطاقات تعليمية.

(هـ) أساليب وأدوات تقويم البرنامج التدريبى:

تنوعت أساليب تقويم الطالبات المعلمات لتشمل ما يلى:

- *التقويم المبدئى*: ويكون قبل تدريس البرنامج من خلال تطبيق مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، واختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، ومقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز.
- *التقويم البنائى*: ويكون فى أثناء تدريس البرنامج، من خلال طرح الأسئلة المختلفة على الطالبات، ومناقشتهن فيما يتم تعلمه، ومتابعة أدائهن للأنشطة والمهمات المتضمنة بالبرنامج، وتعرف مدى قدرتهن على تطبيق مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهن.
- *التقويم النهائى*: ويتم فى نهاية تدريس البرنامج من خلال التطبيق البعدى لأدوات القياس.

وعليه نجد أن البحث قد عنى باستخدام أربع أدوات لقياس تأثير البرنامج المقترح على الوعى بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، وفيما يلى استعراض خطوات بناء هذه الأدوات :

١- مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية.

- **الهدف من المقياس**: هدف المقياس إلى اختيار مجموعة البحث من الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، وقياس مدى التحسن لديهن فى معتقداتهن وتصوراتهن المتعلقة بممارساتهمن التدريسية، وإدارتهن لمواقف تعليم وتعلم اللغة العربية، وذلك بعد المرور بخبرات البرنامج .
- **أبعاد المقياس**: لتحديد أبعاد المقياس تم الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة التى عنيت بالمعتقدات بصفة عامة ومعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس بصفة خاصة؛ وتم بناء المقياس فى ضوء بعدين هما:

أ- معتقدات الفاعلية الذاتية الشخصية: وتتعلق باعتقاد الطالبة معلمة اللغة العربية حول كفاياتها وقدراتها الذاتية التى تمكنها من القيام بسلوك معين أم لا فى مهمة معينة.

ب- المعتقدات الخاصة بالنواتج والمخرجات: وتتعلق باعتقاد الطالبة معلمة اللغة العربية بأن سلوكها وممارساتها التدريسية وإدارتها للموقف التدريسى ستقود إلى نتائج ومخرجات محددة لدى الطلاب.

وتكون المقياس فى صورته الأولية من (أربع وثلاثين) مفردة جاءت فى صورة عبارات تقريرية، تظهر اعتقادات الطالبات المعلمات المتعلقة بسلوكهن التدريسى، وتوقعاتهن لقدرتهن، وجهدهن المبذول فى التعامل مع مواقف تعليم وتعلم اللغة العربية، وأمام كل عبارة وضعت خمس استجابات على مقياس ليكرت الخماسى (موافقة بشدة – موافقة – غير متأكدة – معارضة – معارضة بشدة)، والعبارات الموجبة تصحح بإعطاء خمس درجات لموافقة بشدة، وأربع درجات لموافقة، وثلاث درجات لغير متأكدة، ودرجتين لمعارضة، ودرجة لمعارضة بشدة، والعبارات السالبة يعكس تصحيح إجاباتها، كما صيغت تعليمات للمقياس.

- **ضبط المقياس**: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى المناهج، وتعليم اللغة العربية، وعلم النفس التربوى ؛ وذلك للتحقق من صدق محتوى المقياس، وسلامة صياغة مفرداته، وملاءمتها للطالبات معلمات اللغة

العربية، ومدى كفاية ووضوح تعليمات المقياس؛ وتم إجراء التعديلات المناسبة فى ضوء آراء السادة المحكمين.

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس**: طُبق المقياس فى صورته الأولية على (ثلاث وعشرين) طالبة من الطالبات معلمات اللغة العربية بالفرقة الرابعة بالشعبة التربوية العامة بكلية البنات بجامعة عين شمس – من غير مجموعة البحث – ، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين؛ وذلك بغرض:

أ- *حساب زمن المقياس*: وتبين أن متوسط الزمن المناسب لانتهاء الطالبات من الإجابة عن المقياس (أربعون دقيقة).

ب- التأكد من *وضوح عبارات المقياس وتعليماته*: ولوحظ أن الغالبية العظمى من الطالبات لم يكن لديهن أية استفسارات، إلا أن هناك بعض الكلمات والجمل التى تم التأكد من مقصدها، وروعيت الملاحظات فى الصورة النهائية للمقياس.

ج- *حساب ثبات المقياس*: وتم من خلال حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وتبين أن معامل ثبات المقياس يساوى (٠,٨٣)، وهو يدل على أن المقياس له درجة مناسبة من الثبات.

- **الصورة النهائية للمقياس** [٢]: تكون المقياس فى صورته النهائية من (اثنتين وثلاثين) مفردة، وأصبحت الدرجة العظمى له (١٦٠)، والدرجة الصغرى (٣٢) ويوضح الجدول (٢) مواصفات مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية.

جدول (٢)

مواصفات مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية

٢- الملحق (٢) : مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية.

بُعدَا المقياس	المفردات الموجبة	المفردات السالبة	عدد المفردات	الوزن النسبى للمفردات
المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية الشخصية فى تعليم اللغة العربية.	٢-٤-٦-٨-١٠-١٢-١٤-١٦-١٧	١-٣-٥-٧-٩-١١-١٣-١٥-١٨	١٨	%٥٦,٢٥
المعتقدات المرتبطة بنواتج ومخرجات تعليم اللغة العربية.	١-٣-٥-٧-١٠-١٢-١٤	٢-٤-٦-٨-٩-١١-١٣	١٤	%٤٣,٧٥
المجمـــــــــوع	١٦	١٦	٣٢	%١٠٠

٢- اختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز.

- **الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس تحصيل واستيعاب الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات فاعلية الذات للتدريس للمعلومات والمعارف المتضمنة بدروس البرنامج والمتعلقة بالتدريس المتمايز وما يرتبط به من عناصر.
- **وصف الاختبار فى صورته الأولية:** تم مراعاة التنوع فى صياغة أسئلة الاختبار، فجاءت بعض المفردات على هيئة أسئلة موضوعية تشمل: الاختيار من متعدد والتمييز بين الصواب والخطأ والتكملة والترتيب، كما جاءت بعض المفردات فى صورة أسئلة مقالية قصيرة، وتم مراعاة شروط صياغة جميع هذه الأنواع من الأسئلة، وقد وزعت مفردات الاختبار على كافة موضوعات البرنامج وارتبطت بالأهداف المعرفية المتعلقة بها، وتم تحديد الوزن النسبى للأهداف المعرفية فى كل موضوع من الموضوعات لتحديد عدد الأسئلة المرتبطة بكل موضوع، وقد جاءت أسئلة الاختبار ضمن المستويات المعرفية الثلاثة التالية، والتى حددها (وليم عبيد، ٢٠٠٩، ٥٢) لقياس التحصيل والاستيعاب المعرفى:
  - المستوى الأول (الأدنى) : ويشمل التذكر والتفسير البسيط، مثل تذكر التعريفات والمبادئ، وإعادة صياغتها وترجمتها من صورة إلى أخرى.
  - المستوى الثانى (الأوسط) : ويشمل الفهم والاستيعاب والقدرة على الشرح والتمثيل للعناصر والمصطلحات، والقدرة على استخلاص النتائج، والتطبيق.

- المستوى الثالث (الأعلى) : ويشمل تحليل المواقف إلى عناصر مكونة لها، وتركيب عدة عناصر فى كلٍّ يجمعها، وإعادة تنظيم معلومات فى صورة جديدة، كما يشمل حل المشكلات غير المألوفة، وإبداع حلول غير مسبوقة لها.

- **تحديد صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأى فى سلامة صياغة مفرداته، وصلاحيتها لقياس الأهداف المعرفية المتعلقة بموضوعات البرنامج، ومدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار؛ وتم إجراء بعض التعديلات فى ضوء آراء المحكمين.
- **التجريب الاستطلاعى للاختبار**: طُبق الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة قوامها (ثلاث وعشرون) طالبة من الطالبات معلمات اللغة العربية بالفرقة الرابعة بالشعبة التربوية العامة بكلية البنات بجامعة عين شمس – من غير مجموعة البحث – ؛ وذلك بغرض:

أ- *حساب زمن الاختبار*: وكان متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار (مائة وعشر دقائق).

ب- التأكد من *وضوح مفردات الاختبار وتعليماته* : ولم تطرح الطالبات أية استفسارات حول الاختبار.

ج- *حساب ثبات الاختبار*: وتم بإعادة تطبيقه على نفس المجموعة من الطالبات بفارق زمنى قدره أسبوعان، وبعد حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، تبين أن معامل ثبات الاختبار يساوى (٠,٨٥)، وهو معامل مناسب للوثوق من ثبات الاختبار.

- **الصورة النهائية للاختبار** [٣]،: لقد وضع الاختبار فى صورته النهائية، وتم تحديد درجات كل سؤال، وأصبحت الدرجة النهائية للاختبار (١٢٢) درجة، ويوضح الجدول (٣) مواصفات اختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز فى صورته النهائية.

جدول (٣)

مواصفات اختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز

٣- الملحق (٣) : اختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز.

م	المحتـــــــــــوى	المستويات المعرفية للأسئلة			مجموع الأسئلة	الوزن النسبى
		المستوى الأدنى	المستوى الأوسط	المستوى الأعلى		
١	التدريس المتمايز تعريفاً وتأصيلاً .	٤	١	١	٦	% ١٠,٥
٢	التدريس المتمايز واستهدافه فى العملية التعليمية.	٣	٢	١	٦	% ١٠,٥
٣	التدريس المتمايز للغة العربية : (التطلعات – الفرص – التحديات).	٣	١	١	٥	% ٨,٧
٤	تمايز المحتوى، والعملية، والمنتج.	٤	---	١	٥	% ٨,٧
٥	تمايز بيئة التعلم، والتقويم.	٣	١	٢	٦	% ١٠,٥
٦	استراتيجيات : (المجموعات المرنة – الأنشطة المتدرجة – عقود التعلم).	٤	٣	---	٧	% ١٢,٤
٧	استراتيجيات : (لوحة الخيارات – التكعيب – المنهج المضغوط).	٣	٢	٢	٧	% ١٢,٤
٨	استراتيجيتا : (أركان ومراكز التعلم – محطات التعلم).	٣	٢	١	٦	% ١٠,٥
٩	تحديد التمايز الطلابى.	٤	١	---	٥	% ٨,٧
١٠	إجراءات التدريس المتمايز والتخطيط له.	١	٢	١	٤	% ٧,١
المجمـــــــــوع		٣٢	١٥	١٠	٥٧	%١٠٠
الوزن النسبى لكل مستوى		%٥٦,١	%٢٦,٣	١٧,٦ %	%١٠٠	

٣- بطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز.

- **الهدف من البطاقة:** هدفت البطاقة إلى قياس أداء الطالبات معلمات اللغة العربية لمهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز ومدى تمكنهن منها بعد مرورهن بخبرات البرنامج التدريسى.
- **تحديد أبعاد البطاقة وبنودها:** تم الاعتماد فى بناء البطاقة على قائمة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى تم إعدادها آنفاً، وقد قسمت البطاقة فى صورتها المبدئية إلى ستة أبعاد رئيسة، كمعايير عامة يجب أن تراعيها الطالبة المعلمة عند تدريسها لتجيد مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، وتم تحليل الأبعاد الرئيسة إلى (تسع وثلاثين) مهارة فرعية كمؤشرات أداء يمكن ملاحظتها ، وقد روعى أن تكون المهارات الفرعية محددة وأكثر إجرائية، بحيث تعبر عن الممارسات المتوقعة من الطالبات المعلمات فى أثناء

تدريس اللغة العربية للصف المتمايز، وقد تم تحديد مقاييس تقدير لمستوى الأداء ، وهى: [الأداء الجيد (ثلاث درجات) – الأداء المتوسط (درجتان) – الأداء الضعيف (درجة واحدة) – لم تقم بالأداء (صفر)]، وتم وضع معيار لكل مستوى ، تمثل فيما يلى:

- تعطى المهارة "ثلاث درجات" إذا تم أداؤها بشكل جيد ودون أية أخطاء، بحيث يكون مستوى توافر المهارة لدى الطالبة المعلمة عالياً.
- تعطى المهارة "درجتان" إذا كانت الطالبة المعلمة قادرة على أدائها ولكن بشكل غير مكتمل.
- تعطى المهارة "درجة واحدة" إذا كثرت أخطاء الطالبة المعلمة فيها، وتم أداؤها بشكل ضعيف.
- تعطى المهارة "صفر" عندما تكون الطالبة المعلمة غير قادرة على أدائها بأى شكل من الأشكال، وتصبح المهارة غير متوافرة لديها.

- **صدق البطاقة:** تم عرض البطاقة فى صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وتم التحقق من صدق محتوى البطاقة، وسهولة استخدامها، ووضوح الأداءات والمهارات المتعلقة بالموقف التدريسى ، وإمكانية ملاحظتها من خلال سلوك الطالبة المعلمة أثناء التدريس.
- **التجريب الاستطلاعى للبطاقة**: تم تطبيق البطاقة فى صورتها الأولية على (تسع) طالبات من الطالبات معلمات اللغة العربية بالفرقة الرابعة بالشعبة التربوية العامة بكلية البنات بجامعة عين شمس – من غير مجموعة البحث – مع الاستعانة بأحد مشرفى التدريب الميدانى، وقد تم التأكد من ثبات البطاقة من خلال حساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة "كوبر" بين تقييم الباحثة وتقييم مشرف التدريب الميدانى، وأظهر معامل الارتباط نسبة اتفاق عالية بلغت (٨٨,٦%)، الأمر الذى يعبر عن معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به فى استخدام بطاقة الملاحظة لتقويم مجموعة البحث.
  - الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة ( ): تكونت البطاقة فى صورتها النهائية من (ستة) أبعاد، اندرج تحتها (تسع وثلاثون) مهارة فرعية، والجدول (٤) يوضح الأبعاد الرئيسة للبطاقة، وعدد المهارات الفرعية فى كل بعد، والوزن النسبى له.

جدول (٤)

مواصفات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف

م	الأبعـــــــاد الرئيســـة	عدد المهارات	الوزن النسبى
١	مهارات التقييم المبدئى لتحديد التمايز بين الطلاب.	٦	%١٥,٤
٢	مهارات التخطيط للتدريس المتمايز.	٨	%٢٠,٥
٣	مهارات ممايزة المحتوى.	٣	%٧,٧
٤	مهارات تصميم وتهيئة بيئة التعلم المتمايز.	٧	%١٧,٩
٥	مهارات إدارة عملية التعليم والتعلم وفق التمايز الطلابى.	١٠	%٢٥,٧
٦	مهارات استخدام التقويم المتمايز.	٥	%١٢,٨
	المجمـــوع	**٣٩**	**%١٠٠**

٤- مقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز.

- **الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى تعرف ما يتكون لدى الطالبات معلمات اللغة العربية من اتجاه نحو التدريس المتمايز بعد مرورهن بخبرات البرنامج.
- **أبعاد المقياس:** تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على مجموعة من مقاييس الاتجاهات التى تضمنتها الدراسات والبحوث السابقة، وتكوَّن فى صورته المبدئية من (ثلاثين) عبارة جاءت فى صورة تقريرية، تظهر اتجاه ورأى الطالبات المعلمات المتعلق بالتدريس المتمايز وفق عدة أبعاد شملت الاتجاه نحو: (أهمية التدريس المتمايز – الاستمتاع بتعلم التدريس المتمايز والتدريب على مهاراته – تطبيق التدريس المتمايز فى تعليم اللغة العربية)، وقد دُرِّجت الإجابة عن عبارات المقياس تدريجاً ثلاثياً (موافقة – غير متأكدة – غير موافقة)، وتصحح بإعطاء العبارات الموجبة ثلاث درجات لموافقة، ودرجتين لغير متأكدة، ودرجة لغير موافقة، والعبارات السالبة يعكس تصحيح إجاباتها، كما تم صياغة تعليمات للمقياس.
- **ضبط المقياس**: تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك للتحقق من صدق مضمون المقياس، وسلامة صياغة مفرداته، ومدى تمثيلها للأبعاد المكونة للمقياس، وكفاية ووضوح تعليماته؛ وتم فى ضوء آراء السادة المحكمين حذف ثلاث عبارات، وتعديل صوغ عبارتين.

- **التجريب الاستطلاعى للمقياس**: تم تطبيق الصورة المبدئية للمقياس على (ثلاث وعشرين) طالبة من الطالبات معلمات اللغة العربية بالفرقة الرابعة بالشعبة التربوية العامة بكلية البنات بجامعة عين شمس – من غير مجموعة البحث – ، وذلك بعد إعطائهن معرفة عامة عن التدريس المتمايز وأهميته، ومن خلال التجريب الاستطلاعى تم حساب زمن المقياس وتبين أن متوسط الزمن المناسب لانتهاء الطالبات من الإجابة عن المقياس (خمس وثلاثون دقيقة)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وبحساب معامل الارتباط بين نصفى المقياس تبين أن معامل ثبات المقياس هو (٨٦,٤)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات يمكن الوثوق بها.
- **الصورة النهائية للمقياس** [٤]: تكون المقياس فى صورته النهائية من (سبع وعشرين) عبارة، وأصبحت الدرجة العظمى له (إحدى وثمانين)، والدرجة الصغرى (سبعاً وعشرين)، ويوضح الجدول (٥) مواصفات مقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز.

جدول (٥)

مواصفات مقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز

أبعاد المقياس	المفردات الموجبة	المفردات السالبة	عدد المفردات	الوزن النسبى للمفردات
أهمية التدريس المتمايز.	٢-٤-٦-٨-١٠	١-٣-٥-٧-٩	١٠	%٣٧,٢
الاستمتاع بتعلم التدريس المتمايز والتدريب على مهاراته.	٢-٤-٦-٨	١-٣-٥-٧-٩	٩	%٣٣,٣
تطبيق التدريس المتمايز فى تعليم اللغة العربية.	١-٣-٥-٧	٢-٤-٦-٨	٨	%٢٩,٥
المجمـــوع	**١٣**	**١٤**	**٢٧**	**%١٠٠**

وبعد الانتهاء من إعداد البرنامج تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، والذين أقروا سلامته وصلاحية مكوناته للتطبيق، وبذلك أصبح البرنامج فى صورته النهائية وصالحاً للتطبيق[٥]؛ **وعليه تكون الإجابة قد تمت عن التساؤل الثالث من تساؤلات البحث** .

٤- الملحق (٥) : مقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز.

سابعاً: التطبيق الميدانى للبحث.

وقد مر التطبيق الميدانى للبحث بالمراحل التالية:

أ) اختيار مجموعة البحث، والتطبيق القبلى لأدواته:

لتحديد مجموعة البحث من الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس تم تطبيق مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس على عدد (ثلاث وثمانين) طالبة من الطالبات معلمات اللغة العربية بالفرقة الرابعة بالشعبة التربوية العامة بكلية البنات بجامعة عين شمس فى العام الجامعى ٢٠١٧-٢٠١٨م، وتم تحديد الطالبات اللاتى حصلن على أقل من (٥٠%) من الدرجة النهائية للمقياس أى (٨٠) درجة، وبلغ عددهن (اثنتين وأربعين) طالبة.

وقبل البدء فى تدريس البرنامج تم تطبيق اختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز على الطالبابت مجموعة البحث، كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، وذلك من خلال توجيههن إلى تخير أحد الدروس اللاتى يكلفن بتدريسها فى التدريب الميدانى، مع تعريفهن بالأبعاد العامة لمهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز اللاتى سيتم تقويمهن فى ضوئها، وتم تطبيق البطاقة على الطالبات فى التدريب الميدانى مع الاستعانة فى ذلك بالمشرفين على هؤلاء الطالبات لتطبيق البطاقة بعد مناقشتها معهم وتعريفهم بالهدف منها، كما تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز على الطالبات مجموعة البحث.

ب) تطبيق البرنامج المقترح:

قامت الباحثة بتدريس البرنامج للطالبات فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠١٧-٢٠١٨م، وقد واستغرق التطبيق تسعة أسابيع.

ج) التطبيق البعدى لأدوات القياس:

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح، تم تطبيق كل من مقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، واختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، ومقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز على مجموعة البحث.

٥- الملحق (٦) : برنامج لتدريب الطالبات معلمات اللغة العربية على التدريس المتمايز فى ضوء نظرية المرونة المعرفية.

نتائـــــــــج البحـــــــــــث

فيما يلى عرض للنتائج التى تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث من السؤال الرابع إلى السؤال السابع، والتحقق من صحة الفروض المرتبطة بها.

أولاً : النتائج المتعلقة بوعى الطالبات معلمات اللغة العربية بالتدريس المتمايز

[١] النتائج المتعلقة باختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز.

للإجابة عن السؤال الفرعى الرابع للبحث، والذى يتعلق بتأثير البرنامج المقترح على تنمية المعارف الخاصة بالتدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس؛ تم مقارنة متوسطات درجات الطالبات المعلمات فى كل من التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لاختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز، وتم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المترابطة للكشف عن دلالة الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج، والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الطالبات مجموعة البحث فى التطبيقين القلبى والبعدى لاختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز، ومقدار حجم التأثير

المستويات المعرفية للاختبار	التطبيق	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية له (%)	مدى الزيادة	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة عند مستوى ٠,٠١	حجم التأثير
الأدنى	قبلى	٥,١٦	٩,٠٥	%٧٥,٨٦	١,٩٤	٧٠,٦١	دالة	٠,٩٩
	بعدى	٤٨,٤٠	٨٤,٩١		٣,١٠			
الأوسط	قبلى	٣,٣٠	١٠,٦٤	%٧٥,١٣	٠,٨٦	٥٨,٧٤	دالة	٠,٩٨
	بعدى	٢٦,٥٩	٨٥,٧٧		٢,٤٦			
الأعلى	قبلى	١,٥٩	٤,٥٤	%٧٣,٦٨	٠,٦٦	٧٩,٩٦	دالة	٠,٩٩
	بعدى	٢٧,٣٨	٧٨,٢٢		١,٩٥			
الاختبار ككل	قبلى	١٠,٠٧	٨,٢٥	%٧٥,٦٥	٢,٦١	١٣٨,٣١	دالة	٠,٩٩
	بعدى	١٠٢,٣٧	٨٣,٩٠		٣,٨٣			

يتضح من الجدول (٦) ما يلى:

١- ارتفاع متوسطات درجات الطالبات المعلمات فى التطبيق البعدى عن متوسط درجاتهن فى التطبيق القبلى لاختبار الجانب المعرفى للتدريس المتمايز، ووجود فرق ذى دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار وذلك فى كل مستوى على حدة وفى الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدى، وقد بلغت أعلى نسبة زيادة فى المستوى الأدنى، حيث بلغت الزيادة (٧٥,٨٦%)، وتلا ذلك الزيادة فى المستوى الأوسط (٧٥,١٣%)، وأخيراً جاءت زيادة التحصيل المعرفى عن التدريس المتمايز فى المستوى الأعلى ، حيث بلغت الزيادة

٢- (٧٣,٦٨%)، أما على مستوى الاختبار ككل فقد بلغت الزيادة فى التحصيل نسبة (٧٥,٦٥%)، وهذه النسب الدالة على زيادة المعرفة عن التدريس المتمايزتعد نسباً مناسبة ومقبولة؛ **وبذلك يُقبل الفرض الأول من فروض البحث.**

٣- جاء حجم التأثير للمستويات المعرفية الثلاثة: الأدنى والأوسط والأعلى وللاختبار ككل كبيراً، وهذا يعنى أن هناك تحسناً كبيراً فى تحصيل المعارف المتعلقة بالتدريس المتمايز لدى الطالبات المعلمات بعد دراستهن للبرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج البحوث السابقة التى أكدت دور نظرية المرونة المعرفية وتوظيف مبادئها فى إحداث التعلم ذى المعنى، وتحسين الاستيعاب لدى المتعلمين، وتعميق فهمهم للمحتوى ومنها دراسة (عبد الكريم خضر، ٢٠٠٨) (حلمى الفيل، ٢٠١٣).

<u>ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلى:</u>

- ما وفره البرنامج من خلفية نظرية شاملة ومفصلة عن التدريس المتمايز، ومراعاته للتوازن بين المعرفة النظرية والتطبيقية عن هذا الشكل من التدريس.
- تجنب تقديم المعرفة المتعلقة بالتدريس المتمايز بصورة سطحية مباشرة، والحرص على بناء الطالبات للمعارف المتعلقة بهذا الشكل من التدريس من خلال رجوعهن إلى المصادر المتنوعة، وتمكينهن من عمل شبكة مترابطة عن العناصر المتعلقة بالتدريس المتمايز؛ وهذا أدى إلى ترابط المعرفة، وتكاملها، وسهولة استدعائها، والوصول بها إلى أعلى المستويات.

- ❖ تقديم المعلومات المتعلقة بالتدريس المتمايز وعرضها بطرائق ووسائط متنوعة تتناسب وأنماط تعلم الطالبات وطرائقهن الخاصة فى التعلم ؛ وهذا جعلهن يسيطرن على محتوى المادة واستيعابه بصورة جيدة، هذا فضلا عن عرض المعلومات المتعلقة بالتدريس المتمايز فى شكل أمثلة وأفكار رئيسة ووجهات نظر، وهذا ساعد الطالبات على الوعى بالأهداف المعرفية للبرنامج ومكوناته، والاندماج فى عملية تعلمها والسيطرة عليها.
- ❖ الحرص على تنويع أساليب التعليم والتدريب ما بين المحاضرة، والمناقشات الفردية والجماعية، والعصف الذهنى، وحلقات النقاش لاستعراض وجهات النظر المختلفة، فضلاً عن العمل فى مجموعات والتواصل، والنقاش حول المعارف والمفاهيم المقدمة، وتبادل الخبرات؛ ساعد على تحقيق تنمية واضحة للمعارف المرتبطة بالتدريس المتمايز، وحفز الطالبات المعلمات على المشاركة الإيجابية فى البرنامج واكتساب خبراته المعرفية.
- ❖ ما لاحظته الباحثة وما كشفت عنه استجابات الطالبات المعلمات عن بطاقات حصاد اللقاءات التعليمية من دافعية لديهن لتعرف محتوى البرنامج، واكتساب المعلومات والمعارف المتضمنة به، والرغبة فى الاستزادة من المعلومات عن موضوعات الجلسات التدريبية، وهذه الدافعية تولدت لديهن منذ معرفتهن لأهداف البرنامج، واستشعارهن لأهميته بالنسبة لهن.

توظيف أنواع التقويم المختلفة وتغطيتها لكافة موضوعات البرنامج، وتقويم نواتج التعلم بصورة مستمرة، وتعرف مدى تحقيقها من خلال المناقشات الفردية والجماعية .

[٢] النتائج المتعلقة ببطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز.

للإجابة عن السؤال الفرعى الخامس للبحث، والذى يتعلق بتأثير البرنامج المقترح على تنمية مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس؛ تم مقارنة متوسطات درجات الطالبات المعلمات فى كل من التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، للكشف عن دلالة الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج، والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الطالبات مجموعة البحث فى التطبيقين القلبى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز، ومقدار حجم التأثير.

مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز	التطبيق	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية له (%)	مدى الزيادة	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة عند مستوى ٠,٠١	حجم التأثير
التقييم المبدئى.	قبلى	٣,٤٥	١٩,١٦	%٥٩,٨٩	٠,٩٩	٤٠,٣٤	دالة	٠,٩٧
	بعدى	١٤,٢٣	٧٩,٠٥		١,٣٧			
التخطيط للتدريس المتمايز.	قبلى	٢,٤٠	١٠	%٦٦,٣٧	٠,٩٣	٥٤,٩٣	دالة	٠,٩٨
	بعدى	١٨,٣٣	٧٦,٣٧		١,٥٠			
ممايزة المحتوى.	قبلى	٠,٦٩	٧,٦٦	%٧٦,٤٥	٠,٦٠	٣٦,١٤	دالة	٠,٩٦
	بعدى	٧,٥٧	٨٤,١١		٠,٩١			
تصميم وتهيئة بيئة التعلم المتمايز.	قبلى	٠,٨٢	٣,٩٠	%٧٥,٢٩	٠,٧٣	٤٣,٩١	دالة	٠,٩٧
	بعدى	١٦,٦٣	٧٩,١٩		٢,٢٦			
إدارة عملية التعليم والتعلم.	قبلى	٢,١٩	٧,٣	%٧٧,٩٣	١,٠١	٨٣,٨٤	دالة	٠,٩٩
	بعدى	٢٥,٥٧	٨٥,٢٣		١,٥٤			
استخدام التقويم المتمايز.	قبلى	٠,٣٨	٢,٥٣	%٧٠,٢٧	٠,٤٩	٦٠,٦٦	دالة	٠,٩٨
	بعدى	١٠,٩٢	٧٢,٨		١,٣١			
المهارات ككل	قبلى	٩,٩٥	٨,٥٠	%٧١,٢٢	٢,٢٧	١٠٨,٥	دالة	٠,٩٩
	بعدى	٩٣,٢٨	٧٩,٧٢		٤,٢٩			

يتضح من الجدول (٧) أنه:

١- ارتفاع متوسطات درجات الطالبات المعلمات فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز عن متوسط درجاتهن فى التطبيق القبلى، ووجود فرق ذى دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلى والبعدى لها فى المهارات ككل وفى كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدى، وقد بلغت أعلى نسبة زيادة فى مهارات "إدارة عملية التعليم والتعلم وفق التمايز الطلابى" ، حيث بلغت الزيادة (٧٧,٩٣%)، وتلا ذلك الزيادة فى مهارات "ممايزة المحتوى" وقد بلغت (٧٦,٤٥%)، ثم تلا ذلك الزيادة فى مهارات "تصميم وتهيئة بيئة التعلم المتمايز"، وبلغت (٧٥,٢٩%)، وأعقب ذلك الزيادة فى مهارات "استخدام التقويم المتمايز"، وبلغت

(٧٠,٢٧%) ، ثم تلا ذلك الزيادة فى مهارات "الخطيط للتدريس المتمايز"، وبلغت الزيادة (٦٦,٣٧%)، وأخيراً جاءت الزيادة فى مهارات "التقييم المبدئى لتحديد التمايز بين الطلاب"، حيث بلغت الزيادة (٥٩,٨٩%)، أما على مستوى بطاقة الملاحظة ككل فقد بلغت الزيادة فى التدريس والإدارة للصف المتمايز نسبة (٧١,٢٢%)، وهذه النسب الدالة على زيادة أداء الطالبات المعلمات لمهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز تعد نسباً مناسبة ومقبولة؛ **وبذلك يُقبل الفرض الثانى من فروض البحث.**

٢- جاء حجم التأثير للمهارات الست للتدريس والإدارة للصف المتمايز، ولبطاقة الملاحظة ككل كبيراً؛ وهذا يعنى أن هناك تحسناً كبيراً فى مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز لدى الطالبات المعلمات مجموعة البحث بعد المرور بخبرات البرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج البحوث السابقة التى أكدت على دور نظرية المرونة المعرفية وتوظيف مبادئها عند تعليم الطلاب المعلمين فى تطبيق المعرفة، وتعزيز نقلها إلى المواقف المختلفة، ومنها: (Liu, 2009) (حلمى الفيل، ٢٠١٣)

كما اتفقت مع نتائج الدراسات التى أكدت على ضرورة إعداد برامج للطلاب المعلمين تمكنهم من التغلب على مشكلة التباين والتنوع بين الدارسين داخل الصف الواحد ومنها : (سحر عبد الكريم، ٢٠١٧) (Charles, 2017) .

<u>ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلى:</u>

* انطلاق البرنامج من أسس تراعى التطبيق المرن والواعى لما يتم تعلمه من معارف ومهارات متعلقة بالبرنامج، من خلال تقديم نماذج وأشكال متعددة ومتنوعة للتدريس المتمايز للغة العربية بفنونها وفروعها المختلفة، وعرض الخصائص والسمات المختلفة لحالات متعددة متمايزة من المتعلمين، وتوضيح كيفية تدريس اللغة العربية لهم مع مراعاة طبيعتهم وخصائصهم، وتوجيه الطالبات المعلمات لتحليل وتفسير المواقف التدريسية وإعادة النظر فيها والحرص على وعيهن بالتفسيرات البديلة، وترتيب الأولويات فى مواقف التدريس المتمايز المختلفة، وإعادة تشكيل الأفكار والتوجهات التدريسية لمراعاة أبعاد التمايز المختلفة؛ بما مكَّن الطالبات المعلمات من تكييف المعرفة المتعلقة بالتدريس المتمايز فى المواقف الجديدة، وعدم الاستسلام للجمود العقلى والثبات فى الأداء، وتعديل البنى المعرفية الموجودة بشكل مرن كلما تغير سياق التدريس.

*تدريب الطالبات المعلمات على التدريس المتمايز ومهاراته وأداءته الصفية وتوظيفها فى مواقف وسياقات وخبرات تدريسية حقيقية بها فى أثناء تدريسهن للغة العربية فى التدريب الميدانى؛ وهذا أدى إلى تدعيم اكتسابهن لهذه المهارات، ومكنهن من القدرة على تطبيق إجراءات التدريس المتمايز واختيار الاستراتيجيات والوسائط وأساليب التقويم المتنوعة والمناسبة، نظراً لشعورهن بمدى ارتباطه بواقع عملهن، وما يواجهنه من مواقف صفية حقيقية.

*ما اتسم به البرنامج من تسلسل ووضوح فى عرض أبعاد وخطوات واستراتيجيات التدريس المتمايز ؛ كان له دور كبير فى إثارة دافعية الطالبات واستعدادهن لتطبيق أنشطته والتمكن من تطبيق الخطوات والمهارات المتعلقة بالتدريس والإدارة للصف المتمايز بصورة جيدة، وقد اتضح ذلك من استجابات الطالبات المعلمات على بطاقات حصاد لقاءات البرنامج.

*ما وفره البرنامج من أنشطة متنوعة وشاملة لجميع الخبرات المتعلقة بخطوات ومهارات التدريس المتمايز، بداية من مهارات التقييم المبدئى وانتهاءً بمهارات استخدام التقويم المتمايز، والتى يجب إكسابها للطالبات المعلمات حتى يتمكنَّ من أداء التدريس المتمايز بصورة جيدة.

*الحرص أثناء تطبيق البرنامج على إتقان الطالبات المعلمات لأداء الأنشطة التدريبية المتضمنة باللقاءات التعليمية وأوراق العمل، وعدم الانتقال لأداء نشاط دون التأكد من إتقان النشاط السابق، وساعد على تحقيق ذلك التقويم المستمر لأداء الطالبات المعلمات، وفحص استجاباتهن عن بطاقات حصاد لقاءات البرنامج، والتعديل المستمر وتطوير الأداء فى ضوئها.

*شكلت أساليب واستراتيجيات التدريس الموظفة فى البرنامج لتدريب الطالبات المعلمات على التدريس المتمايز عنصراً مهماً فى تحسين أدائهن، خاصة فى ظل تنوعها ومناسبتها للطالبات ولأهداف البرنامج، وتوجهها نحو جعل الطالبة المعلمة نشطة وفعّالة فى التدريب بما مكنها من توليد البدائل، واتخاذ القرار المناسب فى موقف التدريس المتمايز.

* الحرص على المتابعة المستمرة لأداء الطالبات المعلمات، وتعرف ما يواجههن من صعوبات ومشكلات فى أثناء تطبيق هذا الشكل من التدريس، وإرشادهن إلى كيفية

تذليلها، وعمل الاستجابة التكيفية لديهن لطرح حلول متنوعة لكيفية التغلب عليها ومعالجتها، فضلاً عن تشجيعهن على فحص وتقييم ممارساتهن المتعلقة بتوظيف التدريس المتمايز.

[٣] النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز.

للإجابة عن السؤال الفرعى السادس للبحث، والذى يتعلق بتأثير البرنامج المقترح على تنمية الاتجاه نحو التدريس المتمايز لدى الطالبات معلمات اللغة العربية منخفضات معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس؛ تم مقارنة متوسطات درجات الطالبات المعلمات فى كل من التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز، للكشف عن دلالة الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الطالبات مجموعة البحث فى التطبيقين القلبى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز، ومقدار حجم التأثير.

أبعاد المقياس	التطبيق	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية له (%)	مدى الزيادة	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة عند مستوى ٠,٠١	حجم التأثير
أهمية التدريس المتمايز.	قبلى بعدى	١٦,١١ ٢٧,١٦	٥٣,٧ ٩٠,٥٣	٣٦,٨٣ %	١,٥٦ ٢,١٨	٢٥,٧٩	دالة	٠,٩٤
الاستمتاع بتعلم التدريس المتمايز والتدريب على مهاراته.	قبلى بعدى	١٣,٩٧ ٢٤,٩٧	٥١,٧٤ ٩٢,٤٨	٤٠,٧ %٤	١,٦٤ ١,٢٣	٤٢,٧٥	دالة	٠,٩٧
تطبيق التدريس المتمايز فى تعليم اللغة العربية.	قبلى بعدى	١٣,٤٧ ٢٢,٦٩	٥٦,١٢ ٩٤,٥٤	٣٨,٤٢ %	١,١٩ ١,٠٩	٣٥,٩٥	دالة	٠,٩٦
المقياس ككل	قبلى بعدى	٤٣,٥٧ ٧٤,٨٣	٥٣,٧٩ ٩٢,٣٨	٣٨,٥٩ %	٢,٥٩ ٢,٤٢	٦٢,٨٤	دالة	٠,٩٨

يتضح من الجدول (٨) ما يلى:

١- ارتفاع متوسطات درجات الطالبات المعلمات فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز عن متوسط درجاتهن فى التطبيق القبلى، ووجود فرق ذى دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلى والبعدى فى كل بعد على حدة من أبعاد المقياس وفى المقياس ككل لصالح التطبيق البعدى، وقد بلغت أعلى نسبة زيادة فى بعد "الاستمتاع

بتعلم التدريس المتمايز والتدريب على مهاراته"، حيث بلغت الزيادة (٤٠,٧٤%)، وتلا ذلك الزيادة فى بعد "تطبيق التدريس المتمايز فى تعليم اللغة العربية"، وبلغت نسبة الزيادة (٣٨,٤٢%)، وأخيراً جاءت زيادة الاتجاه نحو التدريس المتمايز فى بعد "أهمية التدريس المتمايز"، وبلغت الزيادة (٣٦,٨٣%)، أما على مستوى المقياس ككل فقد بلغت نسبة الزيادة فى الاتجاه نحو التدريس المتمايز (٣٨,٥٩)، وهذه النسب جميعها نسب مناسبة ومقبولة؛ **وبذلك يُقبل الفرض الثالث من فروض البحث.**

٢- جاء حجم التأثير لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التدريس المتمايز، وللمقياس ككل كبيراً، وهذا يعنى أن هناك اتجاهاً إيجابياً لدى الطالبات المعلمات نحو التدريس المتمايز بعد دراستهن للبرنامج.

<u>ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلى:</u>

*ما استشعرته الطالبات المعلمات من أهمية للتدريس المتمايز ، وما لاحظنه من نتائج إيجابية فى أدائهن عند توظيف مهاراته فى تدريسهن لبعض دروس اللغة العربية فى التدريب الميدانى؛ زاد من اهتمامهن بهذا الشكل من التدريس، وأدركن أهميته لهن وللدارسين، واستشعرن ضرورة التدريب على مهاراته، وقد عبرن عن ذلك فى بطاقة الحصاد المرفقة فى كل لقاء تعليمى.

*تقديم المعرفة المتعلقة بالتدريس المتمايز بطرائق متعددة وبتمثيلات مختلفة، وتشجيع الطالبات المعلمات على بناء مخططاتهن المعرفية وتجنب التبسيط الزائد للمعرفة؛ كان له دور كبير فى إثارة دافعية للتعلم والارتقاء باتجاههن نحو التدريس المتمايز.

*قدرة التدريس المتمايز وامتلاك الطالبات لمهاراته فى التغلب على مشكلة حقيقية عبرت عنها الطالبات قبل دراسة البرنامج تمثلت فى صعوبة خلق بيئة لتعليم اللغة العربية يستطعن من خلالها مواجهة تنوع المتعلمين واختلاف خصائصهم، وقد عبرت الطالبات عن ذلك فى بطاقة حصاد اللقاءات التعليمية.

ثانياً : النتائج المتعلقة بمعتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس .

للإجابة عن السؤال الفرعى السابع للبحث، والذى يتعلق بتأثير البرنامج المقترح على رفع معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس المنخفضة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية؛ تم مقارنة

متوسطات درجات الطالبات فى كل من التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لمقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، وتم الكشف عن دلالة الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج، والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الطالبات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس، ومقدار حجم التأثير

بعدا معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس	التطبيق	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية له (%)	مدى الزيادة	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة عند مستوى ٠,٠١	حجم التأثير
معتقدات الفاعلية الذاتية الشخصية فى تعليم اللغة العربية.	قبلى	٣٧,١٩	٤١,٣٢	٤٣,٥٤ %	٢,٥٤	٦٧,٢٦	دالة	٠,٩٩
	بعدى	٧٦,٣٨	٨٤,٨٦		٤,٤٤			
المعتقدات المرتبطة بنواتج ومخرجات تعليم اللغة العربية.	قبلى	٢٥,٨٣	٣٦,٩	٤٩,٤١ %	٤,٠٥	٤٢,٦٦	دالة	٠,٩٧
	بعدى	٦٠,٤٢	٨٦,٣١		٣,٦٠			
المقياس ككل	قبلى	٦٣,٠٢	٣٩,٣٨	٤٦,١٢ %	٣,٨٧	٧٤,١٥	دالة	٠,٩٩
	بعدى	١٣٦,٨	٨٥,٥		٦,٤٩			

يتضح من الجدول (٩) ما يلى:

١- ارتفاع متوسطات درجات الطالبات المعلمات فى التطبيق البعدى لمقياس معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس عن متوسط درجاتهن فى التطبيق القبلى، ووجود فرق ذى دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلى والبعدى فى بعدىْ مقياس الفاعلية الذاتية للتدريس فى كل بعد على حدة وفى المقياس ككل لصالح التطبيق البعدى، وقد بلغت أعلى نسبة زيادة فى بعد "المعتقدات المرتبطة بنواتج ومخرجات تعليم اللغة العربية"، حيث بلغت الزيادة (٤٩,٤١%)، وتلا ذلك الزيادة فى بعد "المعتقدات المرتبطة بالفاعلية الذاتية الشخصية فى تعليم اللغة العربية"، وبلغت نسبة الزيادة (٤٣,٥٤%)، أما على مستوى المقياس ككل فقد بلغت نسبة الزيادة فى معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس (٤٦,١٢%)، وهذه النسب جميعها نسب مناسبة ومقبولة؛ **وبذلك يُقبل الفرض الرابع من فروض البحث.**

٢- يوجد حجم تأثير كبير للبرنامج فى تحسين معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية ، وذلك فى كل بعد من بعدىْ المقياس وفى المقياس ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته بحوث كل من (إيمان عصفور، ٢٠١١) (سحر عبد الكريم، ٢٠١٧) (صفاء إبراهيم، ٢٠١٦) من أن للبرامج التدريبية والأنشطة التعليمية المختلفة تأثيراً على تحسين معتقدات فاعلية الذات لدى الطلاب المعلمين، كما تتفق مع نتائج بحث (سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم، ٢٠١٥) والذى أثبت أن البرامج والأنشطة التى تعنى بالجانب العقلى والأدائى تؤثر على الجوانب الشخصية لدى الطلاب المعلمين وتزيد من تصوراتهم نحو فاعليتهم الذاتية ، كما تدعم ما توصل إليه بحث (Edmunds, 2007) من وجود تأثير لامتلاك الطلاب المعلمين القدرة على المرونة المعرفية وانعكاس ذلك الإيجابى على تحسين تصوراتهم عن فاعليتهم الذاتية للتدريس، وتدعم أيضاً نتائج دراسة (Wang, 2011) من وجود علاقة إيجابية بين المرونة المعرفية وزيادة قدرة طلاب المرحلة الجامعية على إدراك ذاتهم وتحسين تصوراتهم نحو أنفسهم وأدائهم المهنى مستقبلاً .

<u>ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلى:</u>

*تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية على خطوات وإجراءات واستراتيجيات التدريس المتمايز، وتمكنهن من إدراك التمايز بين الطلاب ومواجهته، والمثابرة وبذل الجهد فى هيكلة وإدارة الصف الدراسى فى تعليم اللغة العربية وفق تنوع وتمايز الدارسين، وتحقيقهن للأهداف التعليمية بنفس القدر من الإجادة والكفاءة لدى جميع المتعلمين، وقدرتهن على تنويع اتجاهات تفكيرهن وممارساتهن وإيجاد البدائل المختلفة بما يناسب الموقف التدريسى ودون التقيد بخطوات ثابتة؛ كل ذلك كوَّن لديهن تصوراً ذهنياً حول قدرتهن الذاتية على التعامل بفاعلية وإيجابية فى مواقف تعليم وتعلم اللغة العربية للدارسين المختلفين، وعزز من توقعاتهن للقدرة على إحداث التغيرات الإيجابية فى تعلم طلابهن مهما تباينت خصائصهم واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم واحتياجاتهم وأنماط تعلمهم.

*ما تضمنه البرنامج من مصادر لتكوين تصورات إيجابية نحو الفاعلية الذاتية للتدريس لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، وتمثلت تلك المصادر فيما يلى :

أ- تحقيق خبرات الأداء: حيث مكنتهن أنشطة وتدريبات البرنامج من تحسين مواقف تعليم اللغة العربية وتحقيق أهداف تعلمها فى ظل تباين الدارسين، واستخدام

استراتيجيات تدريس حديثة وغير تقليدية، فضلاً عن أن توظيف المرونة المعرفية فى أثناء التدريب مكنتهن من القدرة على الاختيار، وتنويع السلوكيات، وتوفير البدائل المناسبة، والقدرة على اتخاذ القرار فى موقف التدريس المتمايز.

ب-توافر الخبرات البديلة: فقد منحت فلسفة البرنامج وأساليب تدريسه وأنشطته الفرصة للتعلم التشاركى، ومتابعة الطالبات المعلمات لأداء بعضهن البعض، وملاحظة كل منهن لممارسات وإجراءات التدريس المتمايز لدى الأخرى، مع تبادل الأفكار والآراء ووجهات النظر، واستدعاء كل منهن لممارستها الذاتية ومقارنتها بممارسات زميلاتها، ووضع تصورات متنوعة لسلوكيات، وممارسات، وقرارات تعليمية تكون أكثر مرونة وإيجابية.

ج-تحقيق الإقناع اللفظى: من خلال تشجيع الطالبات المعلمات المستمر وتعزيز جهودهن وتأكيدها، وتحفيزهن على تحسين الأداء والارتقاء بتعليم اللغة العربية بالاعتماد على قدراتهن الذاتية، كما ساعدت بطاقات حصاد اللقاءات التعليمية الطالبات المعلمات على فحص معتقداتهن المرتبطة بأدوارهن وممارساتهن التدريسية، ومنحتهن الفرصة للمراجعة الذاتية لممارساتهن للتدريس المتمايز وتحديد أفضل الأداءات والحكم على النتائج.

د-تحقيق الاستثارة الوجدانية: فقدرة الطالبات المعلمات على الأداء، وفهمهم لخصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم، وتوفير بيئة مناسبة لتعليم اللغة العربية تتوافق وجميع الدارسين، والقدرة على السيطرة على عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، وتوجيهها نحو الأفضل؛ مثَّل لديهن مصدراً وجدانياً لتحقيق معتقدات أكثر إيجابية نحو فاعليتهم الذاتية فى التدريس، وزادت لديهن الثقة بالنفس، واستشعرن كفاءتهن التدريسية.

توصيات البحث .

فى ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- الاستفادة بالبرنامج الذى قدمه البحث لتدريب الطلاب معلمى اللغة العربية على التدريس المتمايز.

٢- الاهتمام بتفعيل مبادئ وتطبيقات نظرية المرونة المعرفية فى تعليم وتدريب الطلاب المعلمين؛ بما يعينهم على التطبيق المرن لمعارفهم، وإعادة بنائها، وتمكينهم من الاستجابات التكيفية للمواقف التدريسية المختلفة.

٣- الاستفادة بقائمة مهارات التدريس والإدارة للصف المتمايز التى تم التوصل إليها، وإدراجها ضمن أهداف مقرر طرائق تدريس اللغة العربية للطلاب المعلمين.

٤- الاهتمام بتقييم برامج إعداد الطلاب معلمى اللغة العربية وما تتضمنه من مقررات؛ للوقوف على أسباب تدنى الفاعلية الذاتية للتدريس لديهم.

٥- السعى إلى تعزيز معتقدات الطلاب المعلمين الإيجابية ومعالجة التصورات السلبية التى تضعف أداءهم، والعمل على توافر مصادر معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس المختلفة ضمن برامج إعدادهم، وإرشادهم لأهمية تلك المعتقدات فى توجيه سلوكهم التدريسى.

٦- عقد برامج تنمية مهنية لتنمية وعى معلمى اللغة العربية فى أثناء الخدمة بالتدريس المتمايز؛ بما يمكنهم من تطبيقه وتوظيف استراتيجياته وإجراءاته المختلفة.

٧- السعى إلى تهيئة المناخ المدرسى الفعَّال، وتوفير الظروف والإمكانات المناسبة للمعلمين وللطلاب المعلمين فى أثناء التدريب الميدانى؛ لتشجيعهم على تنفيذ التدريس المتمايز، وتذليل العقبات التى يمكن أن تواجههم.

٨- تطوير دليل معلم اللغة العربية بحيث يتضمن إرشادات حول كيفية تنفيذ الدروس باستخدام مدخل التدريس المتمايز.

مقترحات البحث .

فى ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح إجراء البحوث المستقبلية التالية :

١- دراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية المرونة المعرفية فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى لدى الطلاب معلمى اللغة العربية.

٢- دراسة العلاقة بين توظيف التدريس المتمايز فى تعليم اللغة العربية وتحسين الأداء اللغوى لدى الدارسين.

٣- دراسة فاعلية تدريب الطلاب معلمى اللغة العربية حديثى التخرج على التدريس المتمايزفى خفض قلق التدريس، وزيادة دافعية الإنجاز لديهم.

٤- دراسة مقارنة لتأثير المستويات المرتفعة، والمنخفضة من معتقدات الفاعلية الذاتية للتدريس لدى معلمى اللغة العربية والطلاب المعلمين على أدائهم التدريسى، ونواتج تعلم اللغة العربية لدى طلابهم.

مراجـــــــع البحـــــــــــث :

أولاً: المراجع العربية:

١- ألفت عيد شقير (٢٠١٦): فاعلية التدريس المتمايز فى تنمية المعرفة العلمية بقضية التغيرات المناخية والسلوك المسئول والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، **مجلة التربية العلمية** ، مجلد ١٩، عدد ٣، مايو.

٢- أمانى أحمد المحمدى (٢٠١٦): فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز فى تنمية التحصيل ومهارات الإبداع والتفكير الناقد والتواصل لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، عدد ٦٩، يناير.

٣- إيمان حسنين عصفور (٢٠١١): برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الجانبى لتنمية مهارات التفكير التوليدى وفاعلية الذات للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، عدد ١٧٧، ديسمبر.

٤- جواهر بنت سعود أل رشود ومحمد بكر نوفل (٢٠١٧): فاعلية برنامج تدريبى مستند إلى نظرية التعليم المتمايز فى التحصيل الدراسى فى مادة العلوم ومفهوم الذات والتفكير المتوازى لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، **العلوم التربوية** ، الأردن، مجلد ٤٤.

٥- حلمى محمد الفيل (٢٠١٥): **المقررات الإلكترونية المرنة معرفياً**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- حلمى محمد الفيل (٢٠١٣): تصميم مقرر إلكترونى فى علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره فى تنمية الذكاء المنظومى وخفض العبء المعرفى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية، دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة الأسكندرية.

٧- خالد بن إبراهيم التركى (٢٠١٧): برنامج تدريبى مقترح قائم على عادات العقل المنتجة لتنمية الكفاءة التدريسية لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، عدد ٢٢٧، أكتوبر.

٨- خالد بن محمد الرشيدى (٢٠١٥): فاعلية التعليم المتمايز فى تحسين مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، عدد ١٦٣، جزء ١، إبريل.

٩- خالد بن هديبان الحربى (٢٠١٧): واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، عدد ٨٨، أغسطس .

١٠-خلود بنت سليمان آل الشيخ (٢٠١٦): فاعلية استراتيجية دراسة الدرس على المعتقدات المرتبطة بكفاءة التدريس لطالبات الأقسام العلمية المعلمات فى كلية التربية بجامعة جدة، **مجلة التربية العلمية** ، مجلد ١٩، عدد ٢، مارس.

١١-دعاء محمد درويش (٢٠١٥): برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات العلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة الجغرافيا، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، عدد ٥٧، يناير.

١٢-ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٩): **استراتيجيات التدريس فى القرن الحادى والعشرين : دليل المعلم والمشرف التربوى**، ط٢، عمان ، الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣-روبرت مارزانو وآخرون (٢٠٠٤): **أبعاد التعلم**، ترجمة جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر، القاهرة، عالم الكتب.

١٤-سامية حسين جودة (٢٠١٥): فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى تنمية الأداء التدريس وفعالية الذات لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة، **مجلة تربويات الرياضيات**، مجلد ١٨، عدد ٤، إبريل.

١٥-سحر محمد عبد الكريم (٢٠١٧): أثر التعلم بالملاحظة فى تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوى الفاعلية الذاتية للتدريس المنخفضة، **مجلة التربية العلمية** ، مجلد ٢٠، عدد ٢، فبراير.

١٦-سحر محمد عبد الكريم وسماح محمود إبراهيم (٢٠١٥): فعالية برنامج تدريبى قائم على نظرية المرونة المعرفية فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى وورفع مستوى الدافعية

العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوى الدافعية العقلية المنخفضة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مجلد ٤، عدد ١٠.

١٧-سوزان محمد السيد (٢٠١٧): فاعلية برنامج مقترح لإعداد معلمى العلوم قائم على مدخل التدريس المتمايز فى تنمية تحصيلهم وإكسابهم بعض مهارات إدارة التمايز بين الطلاب أثناء تدريس المادة، **مجلة التربية العلمية** ، مجلد ٢٠، عدد ٩، سبتمبر .

١٨-شعبان عبد القادر غزالة (٢٠٠٧): معتقدات الطلبة معلمى اللغة العربية نحو فاعليتهم التدريسية وعلاقتها بمفهوم الذات وأدائهم الصفى وتحصيل تلاميذهم فى المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد ٦٧، يونيه.

١٩-صفاء محمد إبراهيم (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على نموذج مارزانو لتقويم المعلم فى تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب معلمى اللغة العربية وتحسين تصوراتهم عن فاعلية أدائهم، **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد ١٧٢، فبراير.

٢٠- عادل عطية ريان (٢٠١٤): درجة الممارسات التأملية لدى معلمى الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، الأردن**، مجلد ٢٠، عدد ١.

٢١- عبد الكريم أبو جاموس (٢٠٠٧): تصور مقترح لإعداد معلم اللغة العربية فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، عدد ١٢١، فبراير.

٢٢- عبد الكريم إسحق خضر (٢٠٠٨): تنمية المرونة المعرفية وأثرها فى اكتساب المفاهيم لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية ، دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك ، الأردن.

٢٣- علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠١١): نموذج الواحة الإثرائى وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملى لدى الطلبة الموهوبين : دراسة تقويمية، د**راسات تربوية واجتماعية – مصر**، مجلد ١٧، عدد ٣، يوليو.

٢٤-فاتن نبيل المشايخ (٢٠١٥): أثر استخدام التعليم المتمايز فى تحسين الفهم القرائى والتعبير الشفوى لطلبة صعوبات التعلم، ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

٢٥-فريد بن على الغامدى (٢٠١٣): مدى استجابة معلمى التربية الإسلامية فى المرحلة الابتدائية لاحتياجات جميع تلاميذ الصف الدراسى فى ضوء مهارات التدريس المتمايز، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، عدد ١٥٢،جزء ٢، يناير.

٢٦-كارول آن توملينسون (٢٠٠٥): **الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف**، ترجمة: مدار الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع.

٢٧-كريمة عبد اللاه محمود (٢٠١٧): وحدة مقترحة فى العلوم قائمة على التعليم المتمايز لإكساب المفاهيم العلمية والحس العلمى لتلاميذ الصف الثانى الابتدائى، **مجلة التربية العلمية**، مجلد ٢٠، عدد ١، يناير.

٢٨-كوثر حسين كوجك وآخرون (٢٠٠٨): **تنويع التدريس فى الفصل : دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم فى مدارس الوطن العربى**، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية.

٢٩-محسن بن على عطية (٢٠٠٩): **الجودة الشاملة والجديد فى التدريس**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

٣٠-محمد سعيد حسب النبى (٢٠١١): كفايات معلم اللغة العربية فى القرن الحادى والعشرين، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، عدد ١٧٧، ديسمبر.

٣١-محمد السيد مناع (٢٠٠٩): تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية فى ضوء التحديات المعاصرة تصور مقترح، **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد ٨٦، يناير.

٣٢-محمود أحمد السيد (٢٠٠٩): إعداد معلم اللغة العربية، **مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة**، مجلد ١١٨، نوفمبر.

٣٣-مروان أحمد السمان (٢٠١٧): برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد ١٨٣، يناير.

٣٤-مروة حسن إسماعيل (٢٠١٦): برنامج تدريبى قائم على مدخل التعلم المتمايز لتنمية الوعى بالطلاب الموهوبين ومهارات التدريس المناسبة لهم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، عدد ٧٨، مارس

٣٥-مصطفى فاضل وحيد (٢٠١٧): دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، ماجستير، كلية التربية / العلوم التربوية والنفسية، جامعة القادسية .

٣٦-منار أحمد عبد الحوارات (٢٠١٧): المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئان لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية، ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردن

٣٧-منى مصطفى جبريل (٢٠١٧): فعالية برنامج تدريبى قائم على المعايير المهنية المعاصرة فى تنمية الأداء التدريسى لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، عدد ٨٩، سبتمبر.

٣٨-موسى عبد المعين القرنى (٢٠١٧): أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسى فى مقرر لغتى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، **مجلة البحث العلمى فى التربية**، عدد ١٨، جزء ٢.

٣٩- هالة الشحات عطية (٢٠١٧): برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز فى تدريس التاريخ لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، عدد ٨٧، يناير.

٤٠- هانى فؤاد سيد (٢٠١٦): القيمة التنبؤية للمرونة المعرفية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة بكلية التربية – جامعة حلوان، **دراسات تربوية واجتماعية – مصر**، مجلد ٢٢، عدد ٣، يوليو.

٤١-الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٣): **المعايير القومية الأكاديمية المرجعية قطاع كليات التربية**، الإصدار الأول، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٤٢-وليم تاوضروس عبيد (٢٠٠٩): **استراتيجيات التعليم والتعلم فى سياق ثقافة الجودة : أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

43- Alvarez-Nunez, T. (2012): Teacher Self-Eficacy: A Link to Student Achievement in English Language and Mathematics in Belizean Primary Schools, Ed.D. Theses, Oklahoma State University, ProQuest Dissertations Publishing, ID: 3513064

44- Anderson, K. (2007): Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students, **Preventing School Failure**, Vol. 51, No.3, Spr .

45- Arigbabu, A. & Oludipe, D. (2010): Perceived Efficacy Beliefs of Prospective Nigerian Science Teachers, **Journal of Science Education and Technology**, Vol**.** 19, Issue 1, February.

46- Bembenutty, H. (2006): Teachers Self-efficacy Beliefs, Self-Regulation of Learning, and Academic Performance, **A paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association**, New Orleans, LA, August 12.

47- Bonner, C. (2012): An Exploration into Increasing Teacher Self-Efficacy through Participation in Action Research, Ed.D. thesis, Azusa Pacific University, ProQuest Dissertations Publishing, ID: 998964083

48- Bray-Clark, N. & Bates, R. (2003): Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development, **Professional Educator**, Vol.26, No.1.

49- Cartwright, K. et al. (2017): A Comparison of Cognitive Flexibility and Metalinguistic Skills in Adult Good and Poor Comprehenders, **Journal of Research in Reading**, Vol. 40, Issue 2, May.

50- Charles, L. (2017): Differentiated Instruction, Teachers' Perceptions, and Lower Third Students' Achievement: A Qualitative Study, Ed.D. thesis, Northcentral University, ProQuest Dissertations Publishing, ID: 10288345.

51- Chieu, V. (2007): An Operational Approach for Building Learning Environments Supporting Cognitive Flexibility, **Journal of Educational Technology & Society**, Vol. 10, Issue 3, Jul.

52- Critchley, H. (2012): The Effects of Positive Psychology on the Efficacy Beliefs of School Staff, **Educational & Child Psychology**, Vol. 29, Issue 4.

53- Deneve, D. & Devos, G. & , Tuytens , M. (2015) : The Importance of Job Resources and Self-Efficacy for Beginning Teachers' Professional Learning in Differentiated Instruction, **Teaching and Teacher Education,** Vol. 47, April

54- Erdem, E. & Demirel, O. (2007): Teacher Self-Efficacy Belief, **Social Behavior & Personality: an international journal**, Vol. 35, Issue 5.

55- Edmunds, D. (2007): the Impact of A Cognitive Flexibility Hypermedia System on Pre Service Teachers' Sense of Self-Efficacy, Master. Thesis, North Carolina University.

56- Hall, T. (2002): Differentiated Instruction Effective Classroom Practices Report, Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC), (on line) Retrieved on February 25, 2018, www.cast.org/udlcourse/DifferInstruct. doc

57- Jackson, D. (2005): An Exploration of the Relationship Between Teacher Efficacy and Classroom Management Styles in Urban Middle Schools, Ph.D. thesis, Wayne State University, ProQuest Dissertations Publishing, ID: 3168495.

58- Jale, C. et al. (2005): Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre- Service Teachers in Turkey and the USA, **Science Educator**, Vol.14, No.1.

59- Lihong, S. (2016): Empirical Study on Learners' Self-Efficacy in ESL/EFL Context, **College Student Journal**, Vol. 50, . Issue 3.

60- Liu, Y. (2009): Construction and Application of the Online-teaching Mode Based on Cognitive Flexibility Theory, Master. thesis, East China Normal University (People's Republic of China), ProQuest Dissertations Publishing, ID: 10527633.

61- Lowrey, W. & Kim, K. (2009): Online News Media and Advanced Learning: A Test of Cognitive Flexibility Theory, **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, Vol. 53, Issue 4, Oct .

62- Nicolae, M. (2014): Teachers' Beliefs as the Differentiated Instruction Starting Point: Research Basis, **Procedia - Social and Behavioral Science**s , Vol.128, April.

63- Pappas, C. (2015): Instructional Design Models And Theories: The Cognitive Flexibility Theory, (on line) Retrieved on October 7, 2017, https://elearningindustry. com/cognitive-flexibility-theory

64- Parsons, S. et al. (2013): Broadening the View of Differentiated Instruction, **Phi Delta Kappan**, Vol. 95, Issue 1, Sep

65- Poulou, M. (2007): Personal Teaching Efficacy and its Sources: Student Teachers' Perceptions, **Educational Psychology**, Vol. 27, No.2.

66- Rachmawati, M. et al. (2016): Differentiated Instruction for Special Needs in Inclusive Schools: A Preliminary Study, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol.217, No.5, February

67- Shaukat, S. & Siddiquah, A. (2014): Pre-Service Teachers' Personal and General Teaching Efficacy Beliefs: A Pre-Test and Post-Test Design, **Bahria Journal of Professional Psychology**, Vol. 13, Issue 1, Jan.

68- Shinde, M. & Karekatti, T. (2012): Pre-Service Teachers' Beliefs about Teaching English to Primary School Children, **International Journal of Instruction**, Vol.5, No.1, Jan .

69- Smit, R. & Humpert, W. (2012): Differentiated Instruction in Small Schools, **Teaching and Teacher Education,** Vol.28, Issue 8.

70- Spiro, R. et al. (1988): Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains. In V. Patel (ed.), **Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

71- Spiro, R. et al. (1992): Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains, **Educational Technology**, Vol. 31, No.5

72- Taimalu, M. & Oim, O. (2005): Estonian Teachers' Belefs on Teacher Efficacy and Influencing Factors, **Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences**, Vol. 9, Issue 2.

73- Tomlinson, C. (2005): Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?, **Theory Into Practice** , Vol. 44, No. 3, Summer.

74- Tomlinson, C. & Allan, S. (2000): **Leadership for Differentiating Schools and Classrooms,** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

75- Wang, F.(2011): Relationship Between Cognitive Flexibility and Career Decision-Making Self-Efficacy of College Graduates, Master Thesis, Hebei University (People's Republic of China), ProQuest Dissertations Publishing, ID: 10554846

76- Watts-Taffe, S. et al. (2012): Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions, **Reading Teacher**, Vol. 66, Issue 4, Dec.

77- Wertheim, C. & Leyser, Y. (2002): Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers**, Journal of Educational Research**, Vol. 96, Issue 1.

78- Wheatley, K. (2005): The Case for Reconceptualizing Teacher Efficacy Research, **Teaching and Teacher Education**, Vol.21, No.7.