ممارسات معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز: رؤية مقترحة[1]

إعـداد

د. عبد الله السيد عطاالله
مدرس أصول التربية– كلية التربية بالدقهلية– جامعة الأزهر

د. بلال محمد مسعد محمد أبوالحسايب
مدرس أصول التربية– كلية التربية بالدقهلية– جامعة الأزهر

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز من أجل التوصل إلى رؤية مقترحة من شأنها تحسين ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي. تحقيقًا لأهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تم اختيار بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة لمناسبتها لقياس واقع الممارسات الفعلية لدى معلمي صفوف الدمج للتعليم المتمايز. توصلت الدراسة إلى أن ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي بشكل إجمالي متوسطة، كما جاءت ممارسات التعليم المتمايز متوسطة في جميع المجالات: التخطيط للدرس والتدريس والتقويم والبيئة الصفية. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير حجم الصف لصالح معلمي صفوف الدمج

[1] Accepted: 2024-05-29 Published: 2024-07-17

الأقل من (٢٥) طالب وطالبة، والحصول على دورات تدريبية عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح متغير الحصول على دورات تدريبية عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير سنوات الخبرة في التدريس. في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تم تقديم رؤية مقترحة لتحسين ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز.

الكلمات المفتاحية: صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ممارسات التعليم المتمايز، رؤية مقترحة.

Practices of differentiated education among teachers of inclusion classes in the basic education stage: A proposed vision

Abstract:

The study aimed to reveal the factual status of differentiated education practices among teachers of inclusion classes in the basic education stage to set a proposed vision that would improve the practices of differentiated education among teachers of inclusion classes in the basic education stage. The research relied upon the descriptive survey method to achieve its objectives and to answer questions, which is compatible with the nature of the current research. The research sample consisted of 75 male and female teachers who were chosen randomly. The note card was chosen as a tool for the study due to its suitability to measure the factual status of differentiated education practices among teachers of inclusion classes in the basic education stage. The study indicated that differentiated education practices among teachers of inclusion classes in the basic education stage were medium in general, and the differentiated education practices were medium in all areas, which are: lesson planning, teaching, evaluation, and classroom environment. The study results also indicated that there were statistically significant differences between the responses means of the study sample members due to the variable of class size and obtaining training

courses about inclusion, while there were no statistically significant differences between the responses of the study sample members due to the variable of years of teaching experience. In light of the research findings, a proposed vision was presented to improve the practices of teachers of integration classes in the basic education stage for differentiated education.

Keywords: inclusion classes of students with special needs, practices of differentiated education, proposed vision.

مقدمة:

يشهد العالم تطورات واتجاهات مختلفة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تغيرت النظرة السلبية لهم إلى نظرة تفاؤلية من خلال نظام الدمج دون عزلهم في مدارس خاصة؛ كونهم يمثلون طاقة إنسانية وجزء لا يتجزأ من الموارد البشرية التي ينبغي أن تكون جزءًا من تقدم المجتمع وتطوره، فذوي الاحتياجات الخاصة مهما بلغت درجة إعاقتهم واختلفت فئاتهم فإن لديهم دافع للتعلم والاندماج في الحياة العادية، لذلك وجب التركيز على تنمية ما لديهم من دوافع وطاقات في مجالات التعلم والمشاركة حسب إمكاناتهم وقدراتهم، وهذا ما تؤكده التربية الحديثة والتي تؤكد على حق كل فرد في الانتفاع بالخدمات التعليمية تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص لكافة أفراد المجتمع.

كما نالت قضية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين داخل المدارس والفصول العادية اهتمامًا كبيرًا، وأصبحت قضية عصر بكل توجهاته ومعطياته التربوية والاقتصادية والاجتماعية والإنسانية في ظل فلسفة وشعار التعليم للجميع، حيث يساعد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية على تحقيق العدالة الاجتماعية وتحسين التفاعل الإيجابي بين جميع الطلاب (Pope, et al., 2019, p. 89).

وقد أشارت بعض الدارسات مثل دراسة (Ahmad, 2015)، ودراسة (Al Hazmi, A. N., & Ahmad, 2018) أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بجميع فئاتهم مع أقرانهم العاديين يساعدهم على تطور نموهم وقدراتهم المختلفة، كما أن لهذا الدمج دورًا فعالًا في تقبل زملائهم العاديين لهم، ويتيح لهم الحياة في بيئة طبيعية بعيدة عن العزلة والوحدة الاجتماعية، وهذا ما ناشدت به جميع المواثيق والعقود في العالم لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، والنهوض بتربيتهم، وتحسين ظروف معيشتهم. كما أكدت المادة (٢٣) من اتفاقية حقوق الطفل، وصدقت عليها (١٩١) دولة منها جمهورية مصر العربية على أن ذوي الإعاقات لهم الحق في التعليم بشكل يؤدى لتحقيق أقصى تكامل اجتماعي وأقصى تنمية فردية ممكنة (الأمم المتحدة، ١٩٨٩).

وفي ذات السياق يعد نظام الدمج أسلوب تربوي حديث نسبيًا نتيجة للمفاهيم التي سادت في المجال التعليمي وشاعت بين العاملين فيه كالتحرر والتطبيع والتكامل، التي تتبنى أسلوبًا تعليميًا لا يفرق بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يمكن تعديل البرامج التعليمية العادية؛ بحيث تواجه حاجات جميع الطلاب، وتحقق لهم التوافق الاجتماعي والتقدم الأكاديمي، والتفاعل السلوكي أداءً ونشاطًا، ويساعد الدمج في تخفيف الشعور بالعزلة والمسميات المثقلة بالوصم التي تلحق بذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التربية الخاصة المنعزلة؛ مما يؤدي إلى خفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية، وتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ، فالدمج لا يعد تكرمًا وتفضلًا تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكنه حق اجتماعي وشرعي وقانوني ودستوري (جبر، ٢٠٢٠، ص. ١٦٦٨).

ومما لا شك فيه أن مرحلة التعليم الأساسي تعد الخطوة الأولى في طريق إعداد الفرد للحياة وإكسابه المهارات اللازمة للمعرفة والعلم، وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرًا على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، وتعد هذه

المرحلة البيئة الثانية للطفل بعد الأسرة التي تسهم في تكوينه الشخصي، وهي المرحلة التي يرتكز عليها إعداد الفرد للمراحل التالية ومن ثم إعداده للمجتمع لاحقًا ومن هنا يصبح من الضروري إتاحة التعليم بهذه المرحلة لجميع الطلاب دون تمييز بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (حسين، ٢٠٢١، ص. ٧١).

وفي ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية توالت القرارات الوزارية التي تؤكد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تطبيق نظام الدمج بداية من القرار (٩٤) لعام ٢٠٠٨؛ ليحدد آليات الدمج ويضيف امتيازات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بمدارس التعليم العام. جاءت بعد ذلك عدة قرارات وكتب دورية حددت ونظمت عملية الدمج في المدارس والتي تؤكد اتجاه الدولة إلى (القرارات الوزارية لنظام الدمج، ٢٠٠٨ – ٢٠١٩). كما أكدت الخطة الاستراتيجية لمصر (٢٠٣٠) على ضرورة إتاحة التعليم للجميع دون تمييز وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة (رؤية مصر ٢٠٣٠، ٢٠١٦). كما أشارت دراسة إسماعيل (٢٠١٤، ص. ٧) إلى أن الدمج وسيلة تعليمية مرنة يمكن من خلالها تنويع الخدمات التربوية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتيح لهم فرصة التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين.

يتضح مما سبق أن نظام دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، بحيث تتاح الفرص التعليمية لجميع الطلاب لتحقيق ذاتهم من خلال التعليم، ولن تستطيع العملية التعليمية تحقيق هذا المبدأ إلا إذا تماشت مع رغبات الطلاب واتجاهاتهم واحتياجاتهم، وبالتالي يتحمل المعلم مسؤولية معرفة وإدراك الخلفيات المعرفية للطلاب ومستويات تفكيرهم وتحصيلهم العلمي واختلاف مستويات قدراتهم المعرفية وتباين دافعيتهم مما يحمله مسؤولية مراعاة ذلك عند التخطيط للدرس حتى عملية التقويم.

ومن هذا المنطلق ظهر مفهوم التعليم المتمايز؛ استجابةً للتباين والاختلاف بين الطلاب في الصف الواحد، ويجعل من المتعلم بؤرة التركيز في العملية التعليمية، ويقوم المعلم في التعليم المتمايز بتنويع الطرق والممارسات التدريسية، وتقديم مهمات تعليمية تتحدى قدراتهم وتحفزهم، مع الأخذ في الحسبان الاختلافات الموجودة بين طلاب الصف الواحد (الفريح والقحطاني، ٢٠٢١، ص. ٣٣٢).

ويتأسس التعليم المتمايز على مجموعة من الافتراضات منها اختلاف الطلاب في القدرات العقلية وتنوع معرفتهم السابقة، واختلاف خصائصهم وميولهم ودرجة تفاعلهم واستجاباتهم للتعلم، بالتالي فلا يوجد طريقة تدريس واحد تناسب جميع الطلاب؛ هنا يأتي التعليم المتمايز ليوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب قدر المستطاع لقدرته على تنويع الأساليب والأنشطة والاجراءات التي تساعد كل طالب بلوغ الأهداف المرغوبة بالأسلوب والنشاط الذي يناسبه، ويأتي دور المعلم كمحور أساسي داعم وميسر لعملية التعلم ومساعدة الطلاب على التحصيل حسب قدراتهم الخاصة، ويراعي ذلك عند تخطيط التدريس وتنفيذه، ويحدد الممارسات المناسبة التي سيوظفها في تحقيق أهدافه (الشبلية والعجمي، ٢٠٢١، ص. ٦٠).

وقد أكدت دراسة محمد (٢٠١٥) ضرورة البحث عن ممارسات تدريسية جديدة تأخذ في الحسبان التنوع بين المتعلمين الذين هم محور العملية التعليمية؛ لمساعدتهم على تنمية المفاهيم العلمية، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم. كما أوصت عدد من الدراسات والبحوث بدراسة ممارسات المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعليم. وأوصت دراسة جبر (٢٠٢٠) بأهمية تدريب المعلمين على أساليب التعامل مع طلاب الدمج، وزيادة وعي المعلمين بكيفية تطبيق نظام الدمج. واستنادًا إلى ما تقدم انبثقت لدى الباحثين فكرة إجراء هذه الدراسة للوقوف على درجة توافر ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي وتقديم رؤية مقترحة لتحسين هذه الممارسات.

مشكلة البحث:

يعد نظام الدمج من الاتجاهات الحديثة التي تسعى الكثير من الدول على تبني سياساتها التربوية وتطبيقها لما لها من آثار إيجابية في تحقيق فرص التكافؤ وزيادة التفاعل الاجتماعي وتحقيق التكيف النفسي وبالرغم من الإيجابيات التي تتركها عملية الدمج إلا أن هناك فروقًا في اتجاهات المعلمين في قبول أو رفض عملية الدمج لما يواجه الدمج من تحديات من حيث الرعاية الزائدة لهذه الفئة وعدم توافر الإمكانات اللازمة لتحقيق تكافؤ الفرص مع الطلاب العاديين (الشمري والبدارنة، ٢٠١٧، ص. ١١٩).

ويُعد المعلم أحد المحاور الرئيسة لنجاح نظام الدمج، وتشكل ممارسات المعلم جانبًا كبيرًا من أساليب تحقيق الأهداف وبصفة خاصة المعلم الذي يتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فالطفل ذو الاحتياجات الخاصة يحتاج إلى توعية خاصة من التعامل تتناسب مع ظروف إعاقته، فلابد أن يمتلك المعلم خصائص وممارسات تمكنه من التعامل بحكمة مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لا سيما إذا كانوا مدمجين مع أقرانهم العاديين (الشخص وآخرون، ٢٠١٧، ص. ٢٠). وقد أشارت دراسة عطية (٢٠١٧، ص. ١٨) إلى أن الممارسات التدريسية التقليدية لم تعد مناسبة لجميع الطلاب في ذات الوقت، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم، وأصبح من المهم تطوير هذه الممارسات ووضعها موضع التنفيذ لتحقيق متطلبات العملية التعليمية. كما أوصت دراسة عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩) بأهمية تدريب المعلمين على توظيف أسس التعليم المتمايز واستراتيجياته في العملية التعليمية.

وفي ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تنادى بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في سبيل دمج ذوي

الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، إلا أن هناك بعض المشكلات المرتبطة بالدمج منها ما يتعلق بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والممارسات التي يقوم بها المعلم في الصف (Buli-Holmberg, J., & Jeyaprathaban, 2016, p. 120). كما أشارت دراسة الفقي (٢٠٢١) أن هناك بعض التحديات المرتبطة بتطبيق برامج الدمج؛ خاصة فيما يرتبط باستراتيجيات التدريس وتكييف المناهج الدراسية والإدارة الصفية وتصميم أدوات التقويم. كما توصلت دراسة حسين (٢٠٢١) إلى أن تطبيق سياسة الدمج في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالبيئة المدرسية متوسطة.

لذا وجب على المعلم أن يكون لديه مهارة عالية وقادرًا على تطبيق ممارسات تدريسية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب لكي يكون قادرًا على أن يتفهم احتياجات الطلاب وقدراتهم المختلفة (Tomlinson, 2017, p. 52)؛ ويؤكد ذلك توصيات دراسة Ismajli, & Imami-Morina, (2018) بضرورة تمكين المعلمين من فهم وتطبيق التعليم المتمايز بنجاح في الفصول الدراسية.

واستجابة لهذه التحديات تطلب العمل على ايجاد ممارسات تدريسية لمواكبة التوجهات الحديثة لتطبيق نظام الدمج ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب؛ لذلك فقد ظهر مفهوم التعليم المتمايز الذي نال قدرًا كبيرًا من الرعاية والاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة (Bondie, et al., 2019, p. 339). وعلى الرغم مما أشارت إليه الأدبيات من أهمية مراعاة اختلاف قدرات واحتياجات طلاب الدمج، إلا أنه لا توجد دراسة تناولت ممارسات معلمي صفوف الدمج بالتعليم الأساسي للتعليم المتمايز؛ لذا تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع هذه الممارسات من أجل تقديم رؤية مقترحة لتطويرها، ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع ممارسات معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما ممارسات التعليم المتمايز في مجالات التخطيط للدرس، والتدريس، والتقويم، والبيئة الصفية؟
- إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسات معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزو لمتغير (حجم الصف – حضور دورات تدريبية عن الدمج – سنوات الخبرة في التدريس)؟
- ما الرؤية المقترحة لتحسين ممارسات معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز من أجل التوصل إلى رؤية مقترحة من شأنها تحسين ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

- يعد البحث الحالي استجابة للعديد من التوجهات العالمية وتوصيات البحوث والمؤتمرات التي تنادى بضرورة الاهتمام بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة

وبخاصة دمجهم مع أقرانهم في المدارس العادية، كما تنطلق الدراسة من التشريعات الدولية وتوجهات وزارة التربية والتعليم في مصر؛ حيث أكدت في تشريعاتها والكتب الدورية على تطبيق الدمج في المدارس تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب.

- أهمية موضوع البحث؛ حيث إن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يُعد من المداخل الحديثة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتحتاج للعديد من الأبحاث حتى يمكن استيعابها من قبل المنفذين والقائمين على التعليم في مصر.
- يستمد البحث أهميته من أهمية الممارسات التدريسية ودورها في تحقيق أهداف التعلم.
- الإسهام في زيادة كم المعلومات والحقائق عن ممارسات التعليم المتمايز بصفوف الدمج.
- قلة البحوث التي تناولت ممارسات التعليم المتمايز بمدارس الدمج.
- يفتح البحث الحالي آفاقًا جديدة أمام الباحثين؛ لإجراء بحوث ودراسات أخرى تهتم بالممارسات التدريسية وطرق تطويرها.

الأهمية التطبيقية:

- تعدد الجهات التي قد تستفيد من نتائج البحث الحالي ومنهم القائمون على العملية التعليمية ومتخذي القرار في تطبيق الرؤية المقترحة التي يمكن الاستفادة منها في تحسين ممارسات معلمي صفوف الدمج للتعليم المتمايز.
- يسهم البحث في إعطاء صورة للممارسات التدريسية التي يفترض بالمعلمين والمعلمات القيام بها لتطبيق التعليم المتمايز.
- يزود الميدان التربوي ببطاقة ملاحظة تركز على ممارسات التعليم المتمايز يمكن استخدامها من قبل القائمين على العملية التعليمية لملاحظة ممارسات

المعلمين والمعلمات للتعليم المتمايز، كما يمكن للمعلمين أنفسهم من استخدامها كتقويم ذاتي لممارساتهم التدريسية.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على واقع ممارسات معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز.

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات بصفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي.

حدود مكانية: بعض مدارس التعليم الأساسي التي تطبق نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظات (كفر الشيخ والغربية والشرقية) بجمهورية مصر العربية.

حدود زمانية: تم تطبيق الإطار الميداني في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤.

مصطلحات الدراسة:

- **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة: Inclusion of students with special needs**

يعرف الباحثان الدمج إجرائيًا بأنه: تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين تأكيدًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق التفاعل الاجتماعي مع وجود خدمات التربية الخاصة للطلاب.

- **التعليم المتمايز: Differentiated education**

يعرف إجرائيًا بأنه: ما يقوم به المعلم من ممارسات تراعي احتياجات واستعدادات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية من خلال التخطيط للدرس بما يناسب قدراتهم وإمكاناتهم وتنويع أساليب التدريس وإجراء

التقويم بطرق متنوعة في ضوء قدراتهم وتهيئة بيئة مدرسية داعمة ومشجعة لتعليم الطلاب المدمجين والعاديين جنبًا إلى جنب.

خطوات الدراسة:

الخطوة الأولى: الإطار العام للدراسة.

الخطوة الثانية: الإطار النظري.

الخطوة الثالثة: الإطار التطبيقي والكشف عن واقع ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز.

الخطوة الرابعة: تقديم رؤية مقترحة لتحسين ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز.

أولًا: الإطار النظري

المحور الأول: دمج ذوي الاحتياجات الخاصة

يتناول هذا المحور مفهوم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ومبادئه، وتطور نظام الدمج، وأهداف الدمج وأهميته والتعرف على أشكال الدمج وأهم متطلبات نجاح نظام الدمج، وفيما يلي توضيح ذلك.

١ – مفهوم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ومبادئه:

من خلال مراجعة القواميس الأجنبية تبين تنوع المسميات التي تشير إلى مصطلح "الدمج" (inclusion)، حيث يشار إليه أحيانًا بـ"التكامل" (integration)، ويسمى أيضًا بـ "توحيد المسار التعليمي" (mainstreaming)؛ والذي يعني وإن تعددت المسميات: النظام التعليمي الذي يوفر مجموعة من البدائل والأساليب التربوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدلًا من الأساليب التي تعزلهم عن المجتمع. ومن تعريفات الدمج ما يلي:

أشار السعيد (٢٠١٢) إلى مفهوم الدمج بأنه: تعليم ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين وإعدادهم للعمل في المجتمع، بطريقة وأسلوب مدروس بجميع أبعاده التعليمية والمنهجية والاجتماعية والسلوكية والوظيفية والنمائية والتواصلية (ص. ٢٧).

وعرفه At-Turki, et al., (2012) بأنه: الدمج الاجتماعي أو التربوي للأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين في صفوف المدرسة العادية، وذلك لتوفير الفرصة لمشاركة الأطفال جميعًا في مواقف الحياة المتشابهة (p. 110).

وحدده إسماعيل (٢٠١٤) على أنه: "أسلوب تعليمي مرن يمكن من خلاله زيادة وتطوير وتنوع الخدمات التربوية للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة لزيادة فرص تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية" (ص. ٨).

وأشار Buli-Holmberg, & Jeyaprathaban (2016) إلى أن مفهوم الدمج هو: تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة مشابهه للبيئة التربوية العادية ومشاركتهم في الأنشطة الاكاديمية والمهنية والاجتماعية من خلال توفير بدائل تربوية متعددة (p. 120).

كما يمكن تعريفه بأنه: وضع التلاميذ المعوقين إعاقة بسيطة في الصفوف مع التلاميذ العاديين داخل المدرسة الأساسية الحكومية (موسى، ٢٠١٧، ص. ١٢٦).

من التعريفات السابقة يمكن استنتاج أن مفهوم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة يشير إلى قبول وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية وتحقيق احتياجاتهم التعليمية في إطار المدرسة العادية، مع مراعاة تطويع الأساليب التدريسية والمناهج والوسائل التعليمية حتى تكون مناسبة لهم؛ وعليه يعرف الباحثان الدمج إجرائيًا بأنه: تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس

العادية مع أقرانهم العاديين تأكيدًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق التفاعل الاجتماعي مع وجود خدمات التربية الخاصة للطلاب.

كما أشار Moore, et al., (1998) إلى مبدأ مهم للدمج وهو مراعاة الفروق الفردية بين جميع الطلاب من خلال ملائمة المناهج وأساليب التدريس المقدمة وبين خصائصهم العقلية والمعرفية والدافعية والاجتماعية من أجل الاستجابة للاحتياجات الخاصة لجميع الطلاب، وتقديم الدعم لجميع الطلاب دون تفرقة بناءً على إعاقتهم من خلال إيجاد أساليب وآليات تمكنهم من المشاركة مع أقرانهم بفاعلية، وفي ذات الوقت تجنب إهدار الموارد البشرية والمادية داخل المدرسة (p. 42- 46).

كما يستند دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على أهم مبدأ وهو تكافؤ الفرص التعليمية حيث يكفل الدمج حق التعليم للجميع سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة. والشمولية من خلال شمول كافة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس بغض النظر عن فئات إعاقاتهم. ويستند الدمج أيضًا على مبدأ الإيجابية من خلال المشاركة الفعالة لكل الطلاب وعدم إقصاء وتهميش وعزل أي فئة منهم والتغلب على كافة الصعوبات والمعوقات التي تعترض طريق التعلم الفعال للجميع.

٢- تطور نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

بدأ نظام الدمج في مصر عام ٢٠٠٨ بالقرار الوزاري رقم ٩٤، ووقتها لم تكن هناك آلية واضحة لتطبيق الدمج؛ حيث تم تطبيق نظام الدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة على مراحل من خلال دمج ذوي الإعاقة الطفيفة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال، على أن يبدأ بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي ورياض الأطفال، ووجود شروط الالتحاق منها ألا تكون إعاقة مزدوجة، ويشمل ذلك كف البصر والصم معًا،

أو كف البصر أو الصم الذى تصاحبه إعاقة ذهنية، وألا تقل درجة ذكائه عن ٥٢ درجة باستخدام مقياس ستانفورد بمراعاة الصحة النفسية للطفل، ونتائج اختبارات السلوك التكيفي، وألا يزيد مقياس السمع على ٧٠ ديسيبل. مع إجراء التقييم الطبي والنفسي والتربوي على كل الأطفال المقبولين، وتوفير الأنشطة الإثرائية والمكملة من غرف المصادر وغيرها داخل الإطار المدرسي بما يلبى احتياجات طلاب الدمج ولهم الحق في استخدام جميع الخدمات الاجتماعية والصحية والنفسية المقدمة من المدرسة وفي ذات الأماكن المتاحة للأطفال العاديين وتقديمها بالطرق والأساليب المناسبة لنوع ودرجة إعاقتهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

توالت بعد هذا القرار عدة قرارات خاصة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية منها القرار الوزاري رقم ٢٦٤ لسنة ٢٠١١، بشأن قبول الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام وتضمنت مواده نفس مواد القرار السابق إضافة إلى لا يجوز أن تزيد نسبة الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة المدمجين على ١٠% من إجمالي العدد الكلي للفصل المطبق به الدمج وذلك فيما لا يزيد على أربعة اطفال من ذوي الإعاقة للفصل الواحد. وتدريس ذات المقررات الدراسية المخصصة لمدارس التعليم العام بمدارس الدمج، مع توفير الخدمات المساندة والأنشطة العلاجية والإثرائية. ويتم تحديد أسلوب تقويم الأداء الدراسي للطلاب المدمجين بحسب نوع الإعاقة ومستواها وإجراء التعديلات اللازمة طبقًا لاحتياج كل طفل من خلال لجنة الدمج، ويتم التقييم داخل غرف المصادر بالمدارس المستهدفة للدمج. كما يتم الاستعانة بمرافق تربوي أو مرافق للكتابة أثناء الدراسة أو تأدية الامتحانات، وذلك وفقًا لنوع الإعاقة والتقرير الطبي الخاص به وذلك بالتنسيق مع الجهات المعنية من المدرسة والاخصائيين والمعلمين والإدارات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١).

ثم القرار رقم ٤٢ لسنة ٢٠١٥ والذي أضاف قبول طلاب الدمج بالتعليم الفني، وتعديل نسبة اختبار الذكاء بحيث لا تقل عن ٦٥ ولا تزيد على ٨٤ باستخدام مقياس ستانفورد، ويتم إجراء امتحانات موضوعية للطلاب المدمجين في المواد التي تدرس باللغة العربية كاللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الدينية، وتعتبر هذه المواد مواد نجاح ورسوب، ولا تضاف للمجموع، ويُعفى الطلاب ذوو الإعاقة البسيطة (متلازمة داون – الشلل الدماغي) من دراسة اللغة الأجنبية الثانية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

ثم القرار رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ حيث أضاف قبول متعددي الإعاقة بمدارس الدمج ويستثنى من ذلك الإعاقة الحركية حيث إنها لا تؤثر عملية التحصيل الدراسي، وتتولى إدارات التربية الخاصة بالتعاون مع الإدارات العامة المعنية والمؤسسات المرتبطة مع الوزارة باتفاقيات تعاون مشترك لرفع الوعي بذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الاعاقة من خلال ورش عمل ومحاضرات ولقاءات. كما يتم تفعيل وحدة التدريب بالمدرسة لخدمة نظام الدمج أو تنظيم تدريبات للمعلمين، بشرط أن تكون معتمدة من الأكاديمية المهنية للمعلمين بعد الحصول على موافقة مدير مديرية التربية والتعليم المختص (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

وأخيرًا الكتاب الدوري المكمل رقم ٣ لسنة ٢٠١٩ حول إجراءات تطبيق اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨، والقرارات الوزارية السابقة الخاصة بشأن دمج الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة بالمدارس، بإصدار اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة حيث أوضحت أنه يتم دمج الطلاب فيما يخص ذوي الإعاقة العقلية بمدارس التعليم العام والتعليم الفني والسماح لطلاب مدارس التربية الفكرية بالتحويل إلى مدارس التعليم العام والغني بالشروط الواردة بالقرار، وتعديل سن القبول بحيث لا تقل عن ٦٠ ولا تزيد عن ٧٠ باستخدام مقياس ستانفورد بينيه مع مقياس السلوك التكيفي.

بناءً على تلك المعطيات يتضح اهتمام مصر من خلال المواثيق والقرارات بنظام الدمج والتعديل المستمر للقرارات تماشيًا مع التطور العالمي في تكنولوجيا التعليم، لضمان تحقيق أهداف الدمج بصورة أكثر فاعلية، ودمج أكبر نسبة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ العدالة الاجتماعية بين جميع أفراد المجتمع وفئاته، وإقرارًا لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بالتمتع بكافة الحقوق التي يحصل عليها أقرانه العاديين في مثل عمره مهما اختلف نوع إعاقتهم ومستواها، ومن هذه الحقوق الحق في تعليم يناسب احتياجاتهم الخاصة، وممارسة حياة طبيعية وعادية، والانتماء لمجتمعه.

٣- أهداف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

يهدف الدمج إلى تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في بيئة تعليمية آمنة بعيدًا عن العزلة وإزالة الفوارق بينهم والعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف منها إتاحة الفرصة لجميع طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للحصول على تعليم متكافئ ومتساوي مع الطلاب العاديين، وتمكينهم من الانخراط في المجتمع. واستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من لديهم فرص للتعليم؛ وهو ما يتفق مع المبادئ الدينية والأخلاقية، كذلك يهدف الدمج إلى تغيير الاتجاهات السلبية لدى الطلاب العاديين والأسرة وأفراد المجتمع نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم على التخلص من معوقات مشاركتهم في جميع الأنشطة الحياتية؛ من خلال منحهم فرصة أفضل ومناخًا مهيئ، يساعدهم على النمو الأكاديمي والاجتماعي والنفسي، وتكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين وتعديل اتجاهات الأسرة وأفراد المجتمع (حسانين، ٢٠١٩، ص. ٢٣٧٧).

وقد أكدت دراسة؛ (Rice, M. F., & Ortiz, 2023, p. 186, 187)، و(السعيد، ٢٠١٢، ص. ٣٨).

- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية عبر استكمال جميع الطلاب العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة للمسار التعليمي.
- وجود بيئة واقعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من اكتساب مفاهيم واقعية عن العالم من حولهم مما يزيد من تقبلهم للمجتمع.
- مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على محاكاة وتقليد السلوكيات الإيجابية لأقرانهم العاديين لزيادة التقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين.
- دمجهم الاجتماعي والنفسي مع أفراد المجتمع المدرسي وتقليل الفوارق بين ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم وتخليصهم وأسرهم من الحرج بسبب وجودهم في مدارس خاصة.
- مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم في الالتحاق بالمدارس القريبة منهم، والتخفيف من صعوبة الانتقال إلى مدارس ومؤسسات بعيدة عن إقامتهم وبخاصة ممن يسكنون مناطق ريفية وبعيدة عن مراكز ومؤسسات التربية الخاصة.
- تعديل اتجاهات المجتمع السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة إلى اتجاهات إيجابية.

نستنتج من ذلك أن الدمج يهدف إلى تحقيق عدة أهداف تنوعت بين إعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إعدادًا مناسبًا للتعايش والتكيف مع المجتمع، وإتاحة الفرصة لهم لمواجهة مشكلات المجتمع، والحصول على تعليم متكافأ مع الطلاب العاديين وتعديل اتجاهات أفراد المجتمع المدرسي من قيادات ومعلمين وإداريين نحو هؤلاء الطلاب من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية عن طريق ايجاد بيئة تعليمية مناسبة، وتطويع المناهج وتنوع الخدمات التعليمية، وتحسين درجة التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين،

وتوفير فرص تربوية لأكبر عدد ممكن من ذوي الاحتياجات الخاصة والتقليل من التكلفة المادية في إقامة مؤسسات التربية الخاصة، واستيعاب جميع الطلاب في المستوى العمري المناسب للتعليم.

٤- أهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعد الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التعليم وقد حاز اهتمامًا كبيرًا لدى علماء النفس والتربية؛ كونه أحد التوجهات التي تضمن العدالة والمساواة بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، وشمول جميع الطلاب بنفس الرعاية والاهتمام وقبول طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مثل الطلاب العاديين دون تفرقة أو تمييز انطلاقًا من مبدأ المساواة في التعليم والمشاركة في الحياة الاجتماعية (Vitello, S. J., & Mithaug, 2013, p. 24).

ومن زاوية أخرى يؤدي الدمج إلى إمكانية الاستفادة من قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية في تقديم خدمات للمجتمع تناسب إمكاناتهم وقدراتهم من خلال تهيئة بيئة تعليمية تكيفية مناسبة وإكسابهم العديد من المهارات والسلوكيات الإيجابية؛ مما ينعكس ايجابيًا على تحسن حالتهم النفسية من خلال تكوين الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية والنظرة الدونية لدى الناس بشكل عام، والأسرة والمعلمين والطلاب بشكل خاص، وتنمية ما لديهم من قدرات وإمكانات (محي الدين، ٢٠١٩، ص. ٧١).

وهناك العديد من الفوائد من الدمج التي تعود على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين بالإضافة إلى المعلمين ومن هذه الفوائد (القايد والحسيني، ٢٠٢١، ص. ٩، ١٠):

- الإسهام في تعديل اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وشعورهم بالراحة معهم من خلال مشاركتهم في الأنشطة الدراسية أو الترفيهية.
- مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على التوافق في الحياة الاجتماعية كأفراد لهم الحق أن يعاملوا باحترام.
- تشجع فكرة الدمج الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة استشعار قيمته الذاتية، وبأنه جزء مهم من المجتمع الذي يعيش فيه، وأنه لا ينتمي إلى أقلية محرومة وتعامل معاملة سيئة وتوهم بالعجز.
- إن الدمج يهيئ الفرص للمعلمين لفهم الفروق الفردية ويشجعهم على تطوير المناهج، واستخدام الأساليب التي تراعي الفروق الفردية.

٥- أشكال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

وردت أشكال متعددة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة وجميعها يهدف إلى شمول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين سواء كان ذلك كل الوقت أو لبعض الوقت؛ ويمكن تفصيل أشكال الدمج كما يلي:

أ. الدمج الأكاديمي

يقصد بالدمج الأكاديمي التحاق الطلاب ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، حيث يتلقى هؤلاء الطلاب برامج تعليمية مشتركة ويشترط في هذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاحه؛ ومنها تقبل الطلاب العاديين لأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي، وتوفير معلم التربية الخاصة جنبًا إلى جنب مع المعلم العادي في الصف وذلك بهدف توفير طرق لإيصال المفاهيم والمعلومات إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (محي الدين، ٢٠١٩، ص. ٦٧).

ب. الدمج المكاني

هو مشاركة أحد مؤسسات التربية الخاصة مع مدارس التربية العامة بالبناء المدرسي فقط في حين تكون لكل مدرسة مخططاتها التربوية والدراسية الخاصة بها وأساليب تدريب وهيئة تعليمية خاصة بها وممكن أن تكون الإدارة واحدة، ويلتحق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في نفس البناء المدرسي، ولكن في فصول أو حجرات خاصة بهم (الغامدي والمنتشري، ٢٠٢٠، ص. ٥٢١).

ج. الدمج الاجتماعي

يقصد به التحاق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة المدرسية كالرحلات والأنشطة الترفيهية وحصص الفن والموسيقى والأنشطة الاجتماعية؛ كما يطلق عليه الدمج الوظيفي، وكذلك الدمج في البرامج والأنشطة والفعاليات المختلفة بالمجتمع، وتوفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين (محي الدين، ٢٠١٩، ص. ٦٨).

د. الدمج المجتمعي

يشير الدمج المجتمعي إلى دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف أنشطة وفعاليات المجتمع ومساعدتهم في أن يكونوا أعضاء فاعلين من خلال ضمان حق العمل باستقلاليه وحرية التنقل والاستفادة من جميع خدمات المجتمع بعد أن يتم تأهيلهم جيدًا للعمل، واعتمادهم على أنفسهم لتلبية احتياجاتهم (حسانين، ٢٠١٩، ص. ٢٣٨٠).

كما أشار الحمد والعتوم (٢٠٦، ص. ٣٦، ٣٦) إلى تقسيم آخر لأشكال الدمج كما يلي:

❖ **الدمج التعليمي الجزئي:**

يقصد به الدمج لبعض الوقت فقط بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين في الفصول والمدارس العادية، بناءً على نوع الإعاقة وشدتها ومن ذلك غرفة المصادر وأماكن الرعاية الجزئية، أو عن طريق الصفوف الخاصة ويتم فيها إلحاق الطلاب بصف خاص بذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة العادية في بداية التحاقهم مع إتاحة فرص التعامل مع أقرانهم العاديين في المدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

❖ **الدمج التعليمي الكلي:**

يشار به إلى تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية طوال اليوم الدراسي، ويتولى الإشراف عليهم معلم بالتعليم العام حيث يوفر لهم بيئة تعليمية ملائمة في الصفوف الدراسية، واتباع طرائق تدريس مناسبة لحاجاتهم الفردية، مما يتيح الفرصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من الانخراط في التعليم العام كإجراء يؤكد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف إلى تلبية وإشباع حاجاتهم الخاصة في إطار المدرسة العادية.

يتضح مما سبق تعدد أشكال الدمج وتسعى جميعها إلى إتاحة الفرصة لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين سواء دمج جزئي لبعض الوقت من أجل إعطائهم كافة احتياجاتهم وحقوقهم التي قد لا يمكنهم الحصول عليها أثناء الدمج، أو دمج كلي لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وإزالة الفوارق بينهم وبين أقرانهم، وبالرغم من اختلاف أشكال الدمج إلا أنها في مجملها تتضمن الدمج والانخراط بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين لتحقيق أهداف متعددة لدمج وأولها القضاء على النظرة السلبية لهؤلاء الطلاب ومنحهم حق المشاركة في الحياة الاجتماعية جنبًا إلى جنب مع زملائهم.

٦- متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

يوجد العديد من متطلبات تطبيق الدمج لابد توافرها لضمان نجاح دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، منها ما يتعلق بوضع فلسفة والتخطيط للدمج وعدم تطبيقه بدون خطة مسبقة، ومنها متطلبات خاصة بالمعلمين والطلاب والمناهج وتصميم المباني المدرسية وتجهيزاتها؛ وحتى تتضح الرؤية فإن ما يلي تفصيلًا لبعض المتطلبات اللازمة لنجاح عملية الدمج:

أ. وضع فلسفة عامة وخطة منتظمة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

تعتبر الخطوة الأولى في إيجاد نظام ناجح للدمج هي وضع فلسفة عامة للدمج على أساس مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة وحق الأطفال في الحصول على التعليم المناسب من خلال مراعاة طبيعة المتعلم، وخصائص نموه المعرفي والانفعالي والاجتماعي وطبيعة المجتمع والاتجاهات العالمية المعاصرة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن خلال هذه الفلسفة تشتق الأهداف العامة لعملية الدمج، وهذه الأهداف سيتحدد في ضوئها طبيعة البرامج التعليمية لتنفيذ خطة الدمج (الحمد والعتوم، ٢٠١٦، ص. ٧٧).

ب. التعرف على الاحتياجات التعليمية:

من أهم متطلبات الدمج هو التعرف على الاحتياجات التعليمية اللازمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين حتى يتم إعداد البرامج التعليمية والدروس المناسبة، حيث إن لكل طالب قدراته الجسمية وحاجاته الاجتماعية والنفسية التي تختلف عن الطلاب العاديين (Vitello, S. J., & Mithaug, 2013, p. 29)..

ج. تغيير اتجاهات القائمين على التعليمية:

لكي ينجح نظام الدمج لابد من وجود اتجاهات إيجابية نحو تطبيق الدمج ونحو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لدى كل من له علاقة بالعملية التعليمية بداية من الإدارة المدرسية مرورًا بالمعلمين والإداريين والطلاب حتى مؤسسات المجتمع، وتفهمهم لأهداف ومبادئ الدمج حتى يمكنهم الإسهام بصورة إيجابية في نجاح نظام الدمج في التعليم، بالإضافة إلى ضرورة اشتراك أولياء الأمور مع المدرسة في تحديد أهداف الدمج واتخاذ جميع القرارات التي تؤثر في البرامج التعليمية (جبر، ٢٠٢٠، ص. ١٧٦٠). كما توصلت دراسة Nois, et al., (2016) إلى أن نجاح الدمج يتطلب اتجاهات إيجابية من قبل المعلمين والإداريين في المدرسة.

د. تأهيل معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية وخاصة ممن يتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولهذا فإن عملية اختياره وإعداده لهذه المهمة تنال أهمية كبيرة، حيث إنه يتولى مهامًا شاقة في تعامله مع فئات الطلاب الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين، ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم كفأ تتوافر فيه صفات وخصائص شخصية ومهنية متميزة قد لا تتوفر في معلم الطلاب العاديين، لذا لابد أن تتم عملية اختياره وإعداده بدقة، بما ينعكس على كفاءة العملية التعليمية بصفة عامة ونجاح فكرة الدمج بصفة خاصة (الشخص وآخرون، ٢٠١٧، ص. ٢٠).

كما توجد معايير مهنية ضرورية لمعلمي صفوف الدمج منها أن يدرك المعلم المفاهيم الرئيسة وأسس التخصص الذي ينوي تدريسه، وأن يكون قادرًا على تصميم وإيجاد الخبرات التدريسية الملائمة للطلاب ذوي الاحتياجات وأن يزود المعلم الطلاب بالفرص التعليمية التي تساعد على نموهم العقلي والاجتماعي، والنفسي. وأن يدرك المعلم الفروق الفردية للمتعلمين، ومراعاة خصائصهم. (علما، ٢٠١٨، ص. ٥٤).

هـ. اختيار طلاب الدمج:

يتطلب نجاح الدمج ضرورة اختيار الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج، فهؤلاء الطلاب لهم خصائص متعددة: فمنهم من تكون إعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة، ومنهم من يعاني بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية، لذلك فهناك شروط يجب أن تتوافر في الأطفال القابلين للدمج كما ذكرها الحمد والعتوم (٢٠١٦، ص ص. ٨٠، ٨١) ومنها:

- أن يكون الطالب ذو الاحتياجات الخاصة من نفس المرحلة العمرية للطلاب العاديين.
- أن يكون قادرًا على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته.
- أن يكون من نفس سكان الحي المحيط بالمدرسة، أو تتوافر له وسيلة مواصلات آمنه من وإلى المدرسة.
- أن يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج المدرسة والتكيف معها.
- ألا تكون إعاقته من الدرجة الشديدة وألا تكون لديه إعاقات متعددة.
- القدرة على التعلم في مجموعات تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية.

و. إعداد وتكييف المناهج والبرامج التربوية:

لضمان تحقيق الدمج لأهدافه لابد من تطويع وتعديل المناهج الدراسية والبرامج التعليمية التي تقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يمكنهم من التعلم مع أقرانهم العاديين وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم (Vitello, S. J., & Mithaug, 2013, p. 35). وتأكيدًا لذلك تنص المادة (٥) من القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧ على أن يتم تدريس المقررات الدراسية نفسها المخصصة لمدارس التعليم العام بمدارس الدمج، مـع توفير الخدمات المساندة، والأنشطة

العلاجية والإثرائية، وغرف المصادر داخل المدرسة، بما يلبي احتياجات جميع الأطفال على اختلاف قدراتهم، وإمكانياتهم، وإعاقاتهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

ز. توفير بيئة مدرسية مناسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

من أهم متطلبات الدمج وجود بيئة مدرسية جاذبة ومهيئة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حتى لا يشعرون بالملل أو الضجر؛ من أجل ذلك لابد من توفير بنية تحتية متضمنة لجميع التجهيزات والوسائل والبيئة المدرسية المناسبة لتعلم وتعايش هؤلاء الطلاب (Fyssa, et al., 2014, p. 228).

ح. تقويم الطلاب المدمجين:

حدد القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧ ضوابط لعملية تقويم الطلاب المدمجين في المدارس العادية وفقًا لاحتياجات كل فئة على حدة، حيث يتم تحديد أسلوب تقويم الأداء الأكاديمي للطلاب المدمجين بحسب نوع الإعاقة، وإجراء التعديلات اللازمة طبقًا لاحتياج كل طالب. على أن يتم إجراء امتحانات موضوعية للطلاب المدمجين بمدارس التعليم العام، وفي جزء بسيط منها مقالي يتطلب إجابات قصيرة مع إمكانية اصطحاب مرافق حسب حاجة الطالب.

ط. برنامج حجرة المصادر:

يحتاج طلاب الدمج إلى تقديم رعاية ودعم إضافي من خلال حجرة خاصة، بحيث يستفيدون من المناهج الدراسية العادية داخل غرفة الدراسة العادية مع أقرانهم العاديين، ثم يقضون جزءًا من اليوم الدراسي في حجرة خاصة بهم تسمى حجرة المصادر؛ حيث يتلقون تدريسًا إضافيًا يركز على تحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية الخاصة بهم. مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بحجرة المصادر ومحتوياتها وتجهيزاتها لضمان نجاح نظام الدمج وتأكيدًا لتعلم طلاب الدمج، ويتطلب ذلك وجود معلم مؤهل وقادر على توظيف حجرة المصادر في تعليم وتأهيل طلاب الدمج من

خلال الاستعانة بالوسائل المساندة الخاصة بتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والاختبارات الشخصية والبرامج والأنشطة التعليمية المنوعة لتلبية احتياجات الطلاب المدمجين (At-Turki, et al, 2012, p. 118- 120).

كما يجب أن يوجد بمدارس الدمج خدمات مساندة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال معلمين تربية خاصة متجولين يقومون بزيارات المدارس لتقديم خدمات التربية الخاصة وتقديم المساعدة داخل الفصل العادي، وقد يقوم بهذه المهمة المدرس العادي باستشارة معلم استشاري متخصص في التربية الخاصة، وتشمل هذه المساعدة الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية أو إعداد برامج خاصة (Bălan, 2021, p. 83).

بناءً على ذلك يتبين أن نجاح نظام الدمج يتطلب توافر عدة متطلبات منها ما يخص البيئة المدرسية وتجهيزاتها من فصول دراسية وحجرة المصادر بما فيها من اختبارات ووسائل ومواد تربوية، ومنها ما يتعلق بطلاب الدمج أنفسهم من خلال شروط التحاقهم ونوع ودرجة الإعاقة، ومن المتطلبات ما يرتبط بالمعلمين وتدريبهم على كيفية التعامل مع جميع الطلاب في وقت واحد سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال ممارسات تدريسية تساعد المعلم والطالب في نجاح نظام الدمج وهذه الممارسات هي التي يركز عليها البحث الحالي.

المحور الثاني: التعليم المتمايز

يتناول هذا المحور مفهوم التعليم المتمايز، وأسسه ومبادئه، والتعرف على أهمية التعليم المتمايز ومجالاته، ثم دور المعلم في التعليم المتمايز، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل:

١. مفهوم التعليم المتمايز:

تعد تومليسون Tomlinson أشهر من اهتمت بمفهوم التعليم المتمايز وعملت على تطويره، حيث أكدت أن التعليم المتمايز يستند على تلبية احتياج المتعلم، ويُراعي مبادئ النظرية البنائية ونظرية الذكاءات المتعددة، ويأخذ في الحسبان أبحاث الدماغ وأنماط تعلّم الطلاب. وقد عرفته Tomlinson & Imbeau (2023) بأنه: التعليم الذي ينخرط فيه المتعلمون بأداءات تعليمية، خلال مداخل مختلفة من التعلم بجذبهم داخل نطاق مرغوب فيه لديهم من الاهتمامات، وباستخدام معدلات متباينة من التدريس بمحاذاة درجات متراوحة من التعقيد، وبتقديم أنظمة دعم وتعزيز متعددة (p. 28).

كما أشار Pozas, et al., (2020) إلى التعليم المتمايز بأنه: التعليم الذي يتنوع وفقًا للاحتياجات التعليمية للمتعلمين داخل حجرات الدراسة، ووفقًا لمستويات متعددة وقدرات متنوعة (p. 219). كما عرفه Roberts & Inman (2023) بأنه: تنويع الوسائل التعليمية والمحتوى والأنشطة واستخدام المعلمين لطرق تدريس ووسائل تعليمية وأساليب تقييم متنوعة لتلبية الاحتياجات التعليمية المتباينة للطلاب في الفصول الدراسية (p. 32).

من خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم التعليم المتمايز يتبين أنه يستند على مبدأ أساسي وهو تقديم تعليم متنوع نظرًا لوجود فروق فردية بين الطلاب – لا سيما طلاب الدمج والطلاب العاديين – يجب مراعاتها وجعل المتعلم محور العملية التعليمية مما يفرض على المعلم معرفته بقدرات ومستويات الطلاب وأنماط تعلمهم وتهيئة بيئة التعلم بما يلائم خصائص الطلاب لتحقيق احتياجاتهم التعليمية المختلفة. ويعرف الباحثان التعليم المتمايز إجرائيًا بأنه: ما يقوم به المعلم من ممارسات تراعي احتياجات واستعدادات الطلاب المدمجين في المدارس العادية من خلال التخطيط

للدرس بما يناسب قدراتهم وإمكاناتهم وتنويع أساليب التدريس وإجراء التقويم بطرق متنوعة في ضوء قدراتهم وتهيئة بيئة مدرسية داعمة ومشجعة لتعليم الطلاب المدمجين والعاديين جنبًا إلى جنب.

٢. أسس ومبادئ التعليم المتمايز:

أشار Ginja, T. G., & Chen (2020) إلى أن التعليم المتمايز يرتكز على مبدأ المرونة في تحقيق الأهداف وتقديم المحتوى والتدريس والأنشطة المقدمة للطلاب، وتقديم تقويم مستمر في ضوء قدرات الطلاب، من أجل تحقيق أقصى نمو ونجاح للمتعلم من خلال تلبية احتياجاته وتقديم العون له (p. 788). وفي نفس السياق يؤكد التعليم المتمايز على الانطلاق من مستويات الطلاب بحيث يأخذ في الحسبان خصائص الطالب وخبراته السابقة؛ لزيادة مستوى إمكاناته التعليمية وقدراته، كما يستند التعليم المتمايز إلى مجموعة من الافتراضات وهي أن الطلاب يختلفون فيما بينهم في القدرات والخصائص والميول والمعرفة السابقة والاتجاهات ودرجة استجابتهم للأساليب التي يتعلمون بها (الشبلية والعجمي، ٢٠٢١، ص. ٥٧).

كما ذكر Roberts, & Inman (2023) أن من أهم مبادئ التعليم المتمايز اختلاف الطلاب في استعدادهم للتعلم ومستوى تحصيلهم الدراسي واهتماماتهم وميولهم ونوع ذكائهم ونمط تعلمهم وكيفيته، ويمكن لجميع الطلاب التعلم واكتساب المعرفة دون تمييز فلكل منهم قدراته وأسلوب تعلمه، وأضاف Roberts, & Inman أن من مبادئ التعليم المتمايز ما يلي (p. 30– 33):

- فهم احتياجات الطلاب وتحديد أهداف الدرس وفقًا لقدراتهم.
- تنويع المناهج وأساليب التدريس استجابة لتفاوت الطلاب في المستويات الأكاديمية.
- محاولة تحقيق أقصى نواتج تعلم ممكنة للطلاب.

ويرى عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩) أن التعليم المتمايز يعتمد على قدرة المعلم على التخطيط للعملية التعليمية في ضوء قدرات والفروق الفردية بين الطلاب، وتنويع أساليب التدريس في أي موقف تعليمي بما يتفق مع سمات وخصائص الطلاب، وذلك لتحقيق فرص تعلم عادلة لتلبية احتياجات الطلاب وتحقيق تعليم عالي الجودة (ص. ٩٧).

يتضح مما سبق أن التعليم المتمايز يعتمد على مجموعة مبادئ تمثل محاور أساسية تؤكد على تنوع ومراعاة أساليب وممارسات التدريس في ضوء تنوع واختلاف الطلاب في المستويات الأكاديمية والاجتماعية والتفاعلية لاسيما الطلاب المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يتطلب ممارسات تدريسية تراعي الفروق بين الطلاب؛ حيث لا يمكن أن يتم تعليم جميع الطلاب بنفس الأسلوب؛ فلكل طالب اهتمامه وأنماط مختلفة للتعلم، مما يفرض على المعلم تنوع طرق وأساليب التدريس وإيجاد ممارسات تدريسية تبدأ من التخطيط للدرس وحتى التقويم لتناسب خصائص طلاب الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. أهمية التعليم المتمايز:

ترجع أهمية التعليم المتمايز إلى مساعدة الطلاب على الابتكار والكشف عما لديهم من إبداعات؛ حيث يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية فيحقق من خلال ذلك شروط التعلم الفعال، ويسمح للطلاب أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود إلى نواتج متنوعة، لذلك فإن التعليم المتمايز يعد مهمًا لتحقيق الأهداف التعليمية، ومراعاة مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب لما له من تأثير إيجابي على إنجاز الطلاب وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، إضافة إلى أنه يزيد من كفاءة عمليتي التعليم والتعلم (الفريج والقحطاني، ٢٠٢١، ص. ٢٤١).

كما أشار Pozas, et al., (2020) إلى أهمية التعليم المتمايز في تلبية الاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية للطلاب، ويراعي الفروق الفردية في اهتماماتهم وقدراتهم ومساعدة المعلم على تصميم الدرس في ضوء ذلك؛ لتحقيق المطالب التعليمية للطلاب ومساعدتهم على اتخاذ القرارات. بالإضافة إلى أهمية التعليم المتمايز في اعتماده على مبدأ إتاحة فرص التعليم لجميع الطلاب دون استثناء مع مراعاة تنمية اتجاهات الطلاب المختلفة وإشباع ميولهم، وتعزيز مستوى الدافعية وإيجاد نوع من المنافسة بين الطلاب (p. 222). كما تنبع أهمية التعليم المتمايز من عده جوانب منها ما يلي (درويش، ٢٠١٥، ص ص. ١٢٣، ١٢٤):

- يجعل المتعلم مفكرًا وناقدًا للمعلومات لا مستقبلًا سلبيًّا لها من خلال بيئة تعليمية متعددة الخيارات.
- ينمي روح المشاركة والتعاون بين المتعلمين من خلال الوقوف على مستواهم؛ ثم مساعدتهم على التعلم.
- يسهم في زيادة ونمو ونجاح المتعلمين من خلال دمجهم في أنشطة التعلم المختلفة.
- ينمي مهارات التواصل المعرفي والعقلي الفعال لدى المتعلمين بأسلوب مشوق وجذاب.
- يمكن المتعلمين من التطور والارتقاء المعرفي والوصول إلى الأهداف بطرائق مختلفة.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التعليم المتمايز والكشف عن فاعليته في إثراء العملية التعليمية ومن هذه الدراسات Ismajli, & Imami-Morina, 2018; Aftab, 2015)؛ أبو شباب، ٢٠١٩؛ Ginja & Chen, 2020)حيث أكدت على أهميته في تحسين مخرجات التعلم، وزيادة دافعية الطلاب، وتحسين مستوى التحصيل، وفعاليته في تحسين المناخ التعليمي، وأشارت دراسة

الحويطي (٢٠٢١) إلى فاعلية التعليم المتمايز في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتعد قدرة المعلم على ممارسة التعليم المتمايز من أهم عوامل تحقيق جودة المخرجات التعليمية، وربما يرجع ذلك إلى استقلالية المعلم، فالمعلم الذي لديه استقلالية مرتفعة يستخدم التعليم المتمايز أكثر من زملائه الأقل استقلالية، كما أظهرت أن الكفاءة الذاتية للمعلم مؤشرًا لاستخدام التعليم المتمايز، حيث إنهم أظهروا أنهم يكيفون أساليبهم التعليمية أكثر سهولة لتلبية احتياجات الطلاب (Tomlinson, 2017, pp. 132- 140).

في ضوء ذلك يتضح أهمية التعليم المتمايز في تحسين بيئة التعلم وجعل الطلاب أكثر إيجابية نحو التعلم، بالإضافة إلى إتاحة أكثر من أسلوب وطريقة للتدريس تتناسب مع قدرات الطلاب وميولهم وخصائصهم كما تراعى الفروق الفردية بينهم. ولا تقتصر أهمية التعليم المتمايز على ما يعكسه من فوائد للطلاب فقط، بل يكسب المعلمين أيضاً خبرات وتجارب حول طرق التعلم في ضوء الفروق الفردية لدى الطلاب وخاصة بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ومساعدة المعلم على تنمية روح التعاون والمشاركة بين الطلاب، مما يعطي لكل طالب حقه في التعلم حسب قدراته ومستواه لا سيما إذا كان من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراعاة الأنماط المختلفة للتعلم وتقديم مجموعة متنوعة من المهام.

٤. مجالات التعليم المتمايز:

يرى Ginja, T. G., & Chen (2020) بأن التعليم المتمايز يكون في المحتوى أو العمليات أو بيئة التعلم (p. 789)، كما صنفتها دراسة لطفي (٢٠١٧) إلى مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة (ص. ١٠١). يلاحظ تعدد المجالات التعليمية التي يمكن توظيف ممارسات التعليم المتمايز بها، ومن خلال

الرجوع إلى أدبيات التعليم المتمايز تبين ارتباطه بجميع مجالات التعلم بداية من التخطيط للدرس حتى التقويم، كما يلي:

أ. مجال التخطيط للدرس:

يعتمد نجاح المعلم في العملية التعليمية على التخطيط الجيد؛ حيث يعد خطوة أساسية وبداية لتعليم فعال وناجح، والتخطيط الجيد هو الذي يراعي قدرات وإمكانات الطلاب. لذلك فهناك علاقة وثيقة تربط بين ممارسات التعليم المتمايز بالتخطيط من خلال تحديد الأفكار والمواد والوسائل والأنشطة والتدريبات والعروض القائمة على اهتمامات الطلاب واستعداداتهم، واختيار ما يتناسب مع اهتماماتهم. وقد أشارت دراسة لطفي (٢٠١٧) إلى عدد من الإجراءات لتمايز المحتوى وفق اختلافات الطلاب؛ مما يتطلب تخطيط يبنى على توفير بدائل متعددة ومن هذه الإجراءات (ص ص. ١٢٠ – ١٢٥):

- تنوع أهداف الدرس؛ بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض الطلاب، وأهداف مهارية لدى آخرين حسب مستوياتهم العقلية.
- العصف الذهني لتحديد مستوى الطلاب.
- التخطيط لتقديم الأفكار الأساسية بطرائق متنوعة تناسب اختلاف الطلاب.
- اختيار المهام والتدريبات التي تتحدى بشكل مناسب أفكار الطلاب.
- وجود مخطط تنويع التعليم الذي يعطي المعلم بدائل تعليمية، تتناسب مع اختلافات الطلاب؛ لذا يساعد المعلم على التخطيط الجيد للفصل.

ب. مجال محتوى الدرس:

يرتبط التعليم المتمايز بالمحتوى والمادة العلمية التي تقدم للطلاب بأكثر من طريقة لتناسب أكبر قدر منهم، ويتم تمايز المحتوى من خلال تحديد اهتمامات الطلاب ومستوى قدراتهم وأنماط تعلمهم، ثم يعرض موضوعات متنوعة ويختار

الطالب منها ما يناسبه؛ أو يُقدِّم المادة بمستويات متنوعة (Yavuz, 2020, p. 315).

ج. مجال التدريس:

يقصد بالتعليم المتمايز في مجال التدريس تنوع الأساليب والممارسات التدريسية وفق قدرات الطلاب فتتضمن إعطاء المتعلم خيارات حول الأنشطة وطريقة تنفيذها، التي من خلالها يربط الاهتمام الشخصي للمتعلم بهدف تعليمي؛ وإذا كان التمايز في التدريس ضرورة مع جميع الطلاب فهو أكثر أهمية مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يحتاج هؤلاء الطلاب إلى اهتمام وتركيز أكثر من المعلم لكي ينجح في اكسابهم المعارف بالطريق التي تناسبهم؛ فبعض الطلاب تناسبه مهام وأنشطة مختلفة عن أقرانهم تناسب قدراتهم، فهناك من يتعلم ذاتيًا، وهناك من يتعلم في مشروعات، وهناك من يتعلم بحل المشكلات، وهناك من يتعلم بالممارسة والأداء العملي، وهناك من يتعلم بالمناقشة والحوار (عبد العزيز وآخرون، ٢٠١٩، ص. ٩٨). ومن إجراءات التمايز في التدريس ما يلي (Roberts, & Inman, 2023,p. :45)

- إثارة تفكير الطلاب وتنشيط معلوماتهم من خلال استخدام العصف الذهني.
- طرح بعض المشكلات وتحفيز الطلاب لحلها باستخدام أسلوب حل المشكلات.
- تنويع أساليب عرض الدرس باستخدام وسائل تعليمية وأنشطة ومهام وتدريبات متنوعة.
- تقديم أنشطة تعليمية مختلفة باستخدام وسائل تعليمية ورسوم بيانية متنوعة لإيجاد بيئة تعليمية مثيرة وممتعة للطلاب.

د. مجال البيئة الصفية:

تعد البيئة المهيأة والداعمة للتعلم منطلق لنجاح الطلاب في الصف المتمايز، ويجب أن تشتمل بيئة الصف على مصادر تعلم متنوعة وتنظيمها بطريقة توفر أفضل مستوى من الجذب للطلاب. ومن ممارسات التعليم المتمايز في البيئة الصفية ما يلي (Tomlinson, 2017):

- وضع قواعد أساسية لإدارة الصف وتعريف الطلاب بهذه التعليمات.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة حسب مستواهم وقدراتهم.
- ترتيب أثاث غرفة الصف بما ييسر حركة الطلاب المدمجين.
- وجود مرافق تربوي مع طلاب ذوي اضطراب التوحد أثناء اليوم الدراسي.
- تصميم برامج تعليمية (خطط فردية) علاجية وإثرائية.

هـ. مجال التقويم:

يقصد بالتعليم المتمايز في مجال التقويم أن يضع المعلم أساليب التقويم المتنوعة وفقًا لاستعدادات وميول وأنماط التعلم لدى الطلاب، بالأحرى في صفوف الدمج؛ حيث يحتاج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أساليب بعينها فلا تناسبهم أساليب التقويم التي يتم تطبيقها على الطلاب العاديين، ومن ممارسات التعليم المتمايز في التقويم (VanTassel-Baska, et al., 2021, pp. 946-950):

- تنوع أساليب التقويم بين اختبارات موضوعية ومقالية حسب قدرات الطلاب.
- إعداد اختبارات موضوعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء المواصفات الفنية لكل فئة من طلاب الدمج.
- إعداد الاختبارات في ضوء المعايير المحدد لكل فئة من الطلاب.
- وجود مرافق قانوني أثناء أداء الاختبار مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

- تقديم بدائل متعددة دون تغيير الأهداف، ولا بد من اعتماد المعلم على أساليب متعددة؛ لمعرفة ما أنجزه المتعلمون، وتحدّد أساليب التقييم في ضوء الأهداف المحددة.
- مشاركة المتعلم في عملية التقييم، فتتاح له فرصة للتأمل، وإعادة النظر والمراجعة، والتقييم الذاتي.
- توزيع التدريبات بين المتعلمين وفق مستويات ثلاثة دون المتوسط وضمنه وفوقه، ويظهر ذلك من خلال نشاطات تقويمية متنوعة وطرائق بديلة؛ لتحديد استيعاب المتعلمين في نهاية كل درس.
- تصميم سلسلة من الرسوم التوضيحية، ورسومات بيانية أو توضيحية لشرح الأفكار.
- إعداد أسئلة مقالية تناسب الطلاب المدمجين وأن تكون إجابتها من نوعية الإجابات القصيرة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

يتبين مما سبق أن نجاح المعلم في تطبيق وممارسة التعليم المتمايز يرتبط بقدرة المعلم على تمايز جميع مجالات التعلم سواء في التخطيط للدرس والتدريس والتقويم والبيئة الصفية؛ من خلال التعامل مع الطلاب كفئات متباينة ومتنوعة لا سيما في صفوف الدمج حيث تفرض على المعلم ممارسة التعليم المتمايز مع الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فما يناسبهم من أهداف وممارسات تدريسية قد لا يناسب أقرانهم من الطلاب العاديين مع ضرورة توفر بيئة صفية مناسبة لهذه الممارسات. وفي ذات السياق فإن تطبيق المعلم للتعليم المتمايز يوفر عليه كثيرًا من الجهد والوقت، ولكنها تحتاج إلى معلم مؤهل وقادر على توظيف ممارسات التعليم المتمايز نظرًا لاختلاف قدرات الطلاب.

٥. دور المعلم في التعليم المتمايز:

يمكن للمعلمين الاستفادة من فلسفة التعليم المتمايز لتحديد احتياجات الطلاب ووضع خطة تعليمية مناسبة لهم بداية من التخطيط حتى التقويم، بهدف خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب تلبي قدراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم بطرق مختلفة. ومن مسؤوليات المعلم في التعليم المتمايز تقسيم الطلاب إلى مجموعات وتوفير المواد التعليمية المناسبة والاستخدام المناسب للتكنولوجيا وتقديم نماذج واستراتيجيات تعليمية متنوعة وإعداد أسئلة متنوعة وتقييم فهم الطلاب للدرس (Bondie, et al., 2019, p. 338).

ويستطيع المعلم تحقيق هذه المهام باستخدام التعليم المتمايز؛ حيث يهدف إلى رفع إمكانيات الطلاب من خلال التحديد القبلي لخبرات التعلم للطلاب لتلبية احتياجاتهم بالشكل المطلوب، بما يفرض على المعلم تنويع الممارسات التدريسية في ضوء استعداد الطلاب، كما يرتكز دور المعلم في التعليم المتمايز على تنويع المهام حسب قدرات الطلاب من فئة لأخرى ومن درس لآخر، والانتقال من الملموس للمجرد ومن الجوانب الأقل إلى الجوانب المتعددة، وتنويع التجارب والأنشطة المختلفة، ومنح الطلاب مزيدًا من الثقة بأنفسهم، وإعطاء اهتمام أكثر للطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وتقديم الدعم الإضافي والمهام المتنوعة، واستخدام الموارد والأدوات المختلفة (Pozas, et al., 2020, p. 225).

وتضيف دراسة درويش (٢٠١٥) أن معرفة المعلم بمستويات الطلاب يساعده على زيادة دافعيتهم للتعلم، كما حددت مجموعة من الأدوار التي يجب على المعلمين القيام بها في سبيل تدعيم التعليم المتمايز ومنها (ص ص. ١٢٤):

- تحديد اهتمامات الطلاب وميولهم وأنماط تعلمهم، وذلك من خلال مرحلة التقييم الاستطلاعي.

- المرونة في تخطيط المواقف والمهام التعليمية مع توفير خيارات تعليمية تستند إلى اهتمامات وأنماط تعلم الطلاب.
- مساعدة الطلاب على تعلم خبرات جديدة عن طريق مهام تعليمية متنوعة وبدائل متعددة للطلاب فيها حرية الاختيار لتعزيز استقلاليتهم.
- تقبل أفكار الطلاب وآرائهم وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم.
- توفير أجواء صفية وغير صفية مناسبة قائمة على تكافؤ الفرص والعدالة بين الطلاب.

مما سبق يتبين أن هناك ضرورة لممارسة التعليم المتمايز للوصول إلى تعليم أفضل وتحقيق أقصى نجاح ممكن للطلاب وتحقيق أهداف التعلم، وإذا كان التعليم المتمايز ضرورة حتمية في الصفوف العادية فهو أحرى بالممارسة في صفوف الدمج لوجود تفاوت في القدرات والإمكانات بين الطلاب العاديين وأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يمكن تحقيق أهداف التعليم المتمايز في تسهيل التعلم حسب إمكانات الطلاب دون وجود معلم متمرس ومتمكن في التعامل مع الطلاب على اختلاف مستوياتهم العقلية والمعرفية؛ مما يتطلب وجود معلم على وعي بأدواره نحو ممارسة التعليم المتمايز خاصة في صفوف الدمج من حيث البدء والتدرج من السهل إلى الصعب ومن المفهوم إلى المجرد، والتركيز على المفاهيم والأفكار والمبادئ والمهارات الأساسية لكل موضوع دراسي، وعلى دراية بالفروق الفردية بين الطلاب، ولديه القدرة على ممارسة أساليب التقويم المختلفة بما يناسب الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

الدراسات السابقة:

١- دراسات مرتبطة بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة

قام نوايس وآخرون Nois, et al., (2016) بدراسة في سنغافورة بهدف التعرف على تصورات معلمي رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات النمائية وصعوبات التعلم. استخدمت الدراسة المنهج المسحي، اشتملت عينة الدراسة على ٥٠ مشاركًا، تم تطبيق استبانة وإجراء مقابلة معهم. أشارت النتائج إلى أنّ الاتجاهات كانت إيجابية نحو الدمج في مرحلة الروضة. وأن نجاح الدمج يتطلب اتجاهات إيجابية من قبل المعلمين والإداريين في المدرسة. وأكدت هذه الدراسة على أنّ تدريب المعلمين يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج في مرحلة الروضة.

هدفت دراسة هو وآخرون Hu, et al., (2017) التي أجريت في الصين لمعرفة تصورات معلمي الطفولة المبكرة قبل الخدمة وأثناء الخدمة حول أهمية وإمكانية الدمج الفعال وخصائصه. تم إجراء مسح على عينة الدراسة والمكونة من ٢٣٤ معلمًا قبل الخدمة و٣٠٧ معلمًا أثناء الخدمة في مقاطعة صينية. أشارت النتائج إلى أنّ من أهم الأمور التي تساعد على نجاح الدمج، هي اتجاهات المعلمين والمعلمات نحوه، كما توصلت إلى أن من أهم العوامل التي تؤثر على اتجاهات المعلمين عدد سنوات التدريس للمعلم، والموضوعات ذات العلاقة بالتربية الخاصة التي درسها. كما كان هناك تأثير لسنوات الخبرة والدورات المتعلقة بالتعليم الخاص على الأهمية المدركة للمعلمين قبل الخدمة نحو الدمج. أوصت الدراسة بضرورة ايجاد معتقدات إيجابية لدى المعلمين فيما يتعلق بخدمات الدمج عالية الجودة وتطبيق الممارسات الفعالة في أنظمة دعم أقوى وتعاونية للأطفال الصينيين ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.

وقام كوان وآخرون Kwon, et al., (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة خبرات المعلمين المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة؛ كالتعليم والتدريب المتخصص وسنوات الخبرة وكذلك اتجاهاتهم نحو الإعاقة والممارسات الصفية المتعلقة بالدمج، كما هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من (٩١) طالبًا بعمر ٤–٥ سنوات شاركوا بالمقابلة، كما شارك (٢٦) معلمًا من معلميهم بهذه الدراسة الاستقصائية من مدن في الوسط الغربي ومدن في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة الامريكية. أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين خبرات المدرسين ومؤهلاتهم تجاه الطلاب ذوي الإعاقة ممن هم أقل خبرة، ووجدت الدراسة أن هناك تفوقًا لصالح الطلاب ممن لديهم خبرة سابقة بالدمج تجاه زملائهم من ذوي الإعاقة على من ليس لديهم خبرة سابقة في فصول الدمج.

حاولت دراسة طلافحة (٢٠١٨) معرفة المشكلات التي تواجه معلم الصف العادي في صفوف الدمج، وفيما إذا كانت تتأثر بالمتغيرات الآتية: الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية الذين يدرسون للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين مع بقية الطلاب بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء المزار الشمالي. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات تواجه معلم الصف العادي في صفوف الدمج وبدرجة مرتفعة على أبعاد الاستبانة الأربعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في المجالات وفي الدرجة الكلية، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

وفي دراسة أجرتها إحسان Ehsan, (2018) هدفت إلى التحقق من تنفيذ التعليم المدمج في مدارس إسلام أباد بباكستان باعتبار أن هناك عدم وجود معرفة كافية بالدمج في المدارس الباكستانية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) مشاركا موزعين على (٢٥) مدرسًا و (١٥) طالبة من مناطق حضرية ومناطق ريفية منهم طفل مصاب بشلل أطفال، وبعضهم لديه مشاكل بالسمع، وجرى جمع البيانات باستخدام المقابلات الشخصية. أظهرت نتائج الدراسة وبدلالات إحصائية ضعف في التوعية بالدمج لدى عينة الدراسة، وقلة التدريب على الدمج من قبل المدرسين، كما أن المدرسين لديهم عدم معرفة بحاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد بينت الدراسة أن هناك اتجاه بعدم تأييد عملية الدمج.

استهدف دراسة جبر (٢٠٢٠) تعرف طبيعة الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي (معلمو العاديين، ومعلمو المدمجين، ومعلمو المعاقين)، والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة، والكشف عن الفروق في الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق بين هذه الفئات، وكذلك تحديد العلاقة بين الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق لديهم، وتكونت عينة البحث من (٣٨٦) معلم وطالب، طبق عليهم مقياسًا الاتجاه نحو الدمج، والاتجاه نحو التلميذ المعاق من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج البحث عن إيجابية الاتجاه نحو الدمج، ونحو المعاق لدى معلمي العاديين والمدمجين والمعاقين والطلاب المعلمين، فيما عدا البعد الأكاديمي، وبعد كفاية المعلم في الاتجاه نحو الدمج لدى معلمي المعاقين، وعدم وجود فروق بين عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، كما توجد علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو الدمج والاتجاه نحو التلميذ المعاق لدى فئات عينة البحث، وكان من أهم توصيات البحث ضرورة تدريب المعلمين وزيادة وعيهم بكيفية تطبيق نظام الدمج.

هدفت دراسة العازمي والعازمي (٢٠٢١) إلى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية في دولة الكويت نحو دمج الطلاب من

ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغ قوامها ٢٩٧ من مديري ومعلمي رياض الأطفال والمدارس الابتدائية. وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة جاءت محايدة؛ وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة تُعزى المتغيرات التخصص الدراسي والمؤهل العلمي والمنطقة التعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الوظيفة والمرحلة التعليمية وسنوات الخدمة. وفي ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والاقتراحات ذات الصلة.

هدفت دراسة العاصم (٢٠٢٢) إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة، ورصد تأثير متغيرات الوظيفة والجنس والكلية والدولة التي حصل منها على آخر مؤهل وسنوات الخبرة والخبرة السابقة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، وحضور برنامج عن تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة. وقام الباحث باستخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) عضو هيئة تدريس في الجامعة. وأظهرت النتائج ارتفاع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة، بينما لا يوجد تأثير لجميع متغيرات الدراسة على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بأهمية تدريب وتهيئة أعضاء هيئة التدريس لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة والتعامل معهم على مستوى التعليم الجامعي.

حاولت دراسة محروس وآخرون (٢٠٢٢) التعرف على المتطلبات التربوية اللازمة لتطبيق الدمج بمبنى رياض الأطفال، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اعتمد

البحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، طبقت على عينة قوامها (٢١٣) من مراجعي الجودة ومعلمات وموجهات ومدراء المدارس التي بها رياض أطفال ومسؤولي الدمج بالإدارات التعليمية بمحافظة سوهاج، وتوصل البحث إلى اتفاق العينة بفئتيها على أهمية المتطلبات التربوية الواجب توافرها لتطبيق الدمج بمبني رياض الأطفال الواردة بالاستبانة، وأيضًا تبين وجود تفاوت في درجة تحقق تلك المتطلبات بين منخفض ومرتفع.

٢- دراسات مرتبطة بالتعليم المتمايز

أجرى أفتاب (Aftab, (2015 دراسة تهدف لفهم معتقدات وتصورات معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة كراتشي نحو تنفيذ التعليم المتمايز، اتبع خلاله المنهج الكمي من خلال تطبيق استبانة على عينة تكونت من (١٢٠) معلما ومعلمة. وكشفت نتائج دراسته أهمية اتجاهات ومعتقدات المعلمين بهذا الخصوص، حيث إن ما يعتقد ويؤمن به المعلمون فيما يتعلق بالعملية التعليمية بشكل عام، وبتنفيذ التعليم المتمايز بشكل خاص، له أهمية قصوى عند تصميم أي خطة لتطوير العملية التعليمية. إضافة إلى أهمية إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، فيستشعروا أهمية دورهم، والمسؤولية التي تقع على عاتقهم، وبالتالي يضمن النجاح لعملية التطوير والتغير، ويؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية. كما أشارت النتائج إلى ضرورة تقديم الدعم اللازم للمعلمين بكل الوسائل والطرق الممكنة لتحفيزهم وتشجيعه.

كما أجرى مولين (Mullin, (2016 دراسة لاستقصاء مدى ممارسة المعلمين للتعليم المتمايز مع الطلاب الموهوبين الذين يتلقون تعليمهم في الصف العادي بإحدى المدارس المتوسطة في ولاية كنيتيكت، حيث بلغ عدد أفراد العينة المشاركة (٢٠٨) من المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث اعتمدت على أداتي الاستبانة وأسئلة المقابلة الجماعية في جمع البيانات، وتبين من خلال النتائج أن هناك اختلافًا كبيرًا في الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلمون مع الطلاب

الموهوبين مقارنة بالعاديين، وأن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية في تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التمايز وذلك بحسب اختلاف نوع التعليم. كما أشارت استجابات المعلمين إلى أنهم يستخدمون التقييم القبلي، ويتعاونون مع معلم الموهبة في المدرسة قبل اتخاذ قرار ممارسته مع الطلاب الموهوبين.

هدفت دراسة Ismajli, & Imami-Morina, (2018) الكشف عن مستوى تطبيق المعلمين للتعليم المتمايز بناءً على المحتوى والعملية والمنتج في ضوء احتياجات الطلاب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استبانة لجمع البيانات تم توزيعها على المعلمين والطلاب، كما تم عمل مقابلات مع أولياء الأمور. أظهرت نتائج الدراسة أن فهم وتطبيق التعليم المتمايز في المدارس الابتدائية ليس على المستوى المطلوب وأن الاختلافات بين المدارس العامة وغير العامة أقل وضوحًا بكثير. كما يولي المعلمون اهتمامًا أكبر بالمنتج على حساب تنوع المحتوى وعملية التعلم المتمايزة. كما أوضح أولياء الأمور في المقابلة استعدادهم للتعاون مع المدرسة في طريقة التدريس الجديدة القائمة على التعليم المتمايز. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية ومبادرات التطوير المهني، وتمكين المعلمين من فهم واعتماد وتطبيق التعليم المتمايز بنجاح في فصولهم الدراسية.

هدفت دراسة أبو شباب (٢٠١٩) التعرّف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التعليم المتمايز في تحسين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى طلاب الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة وطالبًا من طلاب الصف الثالث في ست مدارس حكومية تابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في الرياضيات وبطاقة لملاحظة اتجاهات الطلاب نحوها، وأشارت النتائج أنه يوجد فروق في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة

التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة. وأوصت الدراسة بتطوير برامج لتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تسهم في تحسين جوانب شخصية الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى زيادة فرص التدريب المهني المستمر للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي مع قياس أثر التدريب على الطلاب داخل الغرفة الصفية.

حاولت دراسة عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩) معرفة مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدي ممارستهم له، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس لتعرف مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية أسس التعليم المتمايز واستراتيجياته، كما أعدت بطاقة لملاحظة الأداء التدريسي لمجموعة البحث وتحليلها، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمًا من معلمي اللغة العربية، وقد توصل البحث إلى أن مستوي وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بأسس التعليم المتمايز واستراتيجياته كان متوسطًا وذلك على مقياس الوعي المعد لهذا الغرض، كما كان مستوي ممارستهم لها متوسطًا في بطاقة الملاحظة، مع وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح مستوي الوعي عن مستوي الممارسة. وفي ضوء هذه النتيجة أوصت الدراسة بتدريب معلمي اللغة العربية على توظيف أسس التعليم المتمايز واستراتيجياته في العملية التعليمية؛ حيث يمكن أن تسهم في تحسين وتطوير أساليب تعليم اللغة العربية وتعلمها. وضرورة إعداد دورات لمعلمي اللغة العربية والمشرفين التربويين تهتم بزيادة الوعي بالتعليم المتمايز وأسسه واستراتيجياته وآلية تنفيذه وبناء مناهج تراعي الاختلافات بين المتعلمين.

كما استهدفت دراسة جينجا وتشن Ginja & Chen (2020) التحقيق في وجهات نظر المعلمين وخبراتهم تجاه التدريس المتمايز باستخدام تصميم بحثي توضيحي متسلسل مختلط. تكونت العينة من ٦٧ معلمًا تربويًا من ثلاث مؤسسات

تعليمية عليا باستخدام أسلوب أخذ العينات العشوائية والهادفة. تم جمع البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلة. أشارت النتائج إلى أن المعلمين أدركوا أن نهج التدريس المتمايز ضروري للاستخدام في فصل دراسي متنوع وعلى أهميته في زيادة دافعية المتعلم لأداء المهام الأكاديمية، وتحسين العلاقة بين المتعلمين والمعلمين، وتضييق فجوة التحصيل لدى المتعلمين. من ناحية أخرى تم تحديد العدد المحدود للمعلمين المدربين، وسوء فهم التدريس المتمايز، والحجم الكبير للفصل، والوصول المحدود إلى تدريب التطوير المهني، ونقص المرافق كعوامل معوقة. وأوصت الدراسة بتقديم دورات عملية مناسبة في برامج تدريب المعلمين، والتوعية من خلال الفعاليات الأكاديمية المختلفة، واستيفاء التسهيلات المطلوبة والمدخلات التربوية.

كما سعت دراسة Onyishi & Sefotho (2020) إلى تقصي وجهات نظر معلمي المدارس الابتدائية حول استخدام التدريس المتمايز في فصل دراسي شامل في ولاية إينوجو، نيجيريا. اعتمدت الدراسة على تصميم بحث مسحي وصفي، واشتملت العينة على ٣٨٢ من معلمي المرحلة الابتدائية. تم جمع البيانات باستخدام استبانة التدريس المتمايز (TUDIQ) الذي طوره الباحث. أشارت النتائج إلى أن مدى تطبيق المعلمين للتدريس كان منخفضًا، وأن ضيق الوقت يحد من استخدام التدريس المتمايز. كشفت النتائج كذلك أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من المعلومات حول كيفية تطوير نماذج التقييم؛ تقييمات الطلاب الموجهة؛ كيفية إدارة فصل كبير أثناء تطبيق التدريس المتمايز؛ كيفية استخدام التعليمات المتمايزة دون الإخلال بمحتويات المنهج؛ الحاجة إلى تغييرات في هيكل الفصول الدراسية لاستيعاب المجموعات الصغيرة؛ والحاجة إلى مزيد من التدريب على التدريس المتمايز وتوفير وسائل تعليمية متنوعة في المدارس.

هدفت دراسة بوزاز وآخرون Pozas, et al., (2020) الكشف عن استخدام معلمي اللغة الألمانية (كلغة أصلية) والرياضيات لممارسات التعليم المتمايز.

مع الأخذ في الاعتبار تأثير السياق المدرسي مثل المرحلة الدراسية، وبحثت في تأثير المعتقدات البنائية للمعلمين حول تطبيق برنامج التعليم المتمايز. وقد أشارت نتائج التحليل المختلط للتباين المشترك إلى أن المعلمين يقومون أحيانًا بتطبيق ممارسات التعليم المتمايز. كما وجدت تأثيرات مختلفة للمسارات المدرسية؛ حيث أظهر معلمي المدارس الثانوية تطبيق أقل للممارسات التعليم المتمايز. كما ارتبط المتغير المشترك للمعتقدات البنائية للمعلمين بشكل إيجابي بتطبيقهم للتعليم المتمايز. وأوصت الدراسة بضرورة تلبية المعلمين لاحتياجات التعلم المختلفة للطلاب بشكل مناسب عن طريق التعليم المتمايز.

كما أجرى الحويطي (٢٠٢١) دراسة للكشف عن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتمايز وفقًا لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والتخصص. اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع المعلومات باستخدام الاستبانة، حيث طبقت على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة بلغ عددهم (٥٠٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الدرجات للمحاور الخمسة: المعرفة العامة للمعلمين بالتعليم المتمايز، ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم وممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفي للطالب وممارسة المعلمين فيما يتعلق ببيئة التعلم وممارسة المعلمين والمربين فيما يتعلق بالمحتوى بأكملها مرتفع. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمتغير الجنس وخبرة المعلم والتخصص.

حاولت دراسة الشبلية والعجمي (٢٠٢١) الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار، وهل توجد فروق دالة إحصائيًا في استخدام المعلمين للتعليم المتمايز بولاية صحار تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد المنهج الوصفي، وصمم مقياس اتجاهات

كأداة للدراسة، طبق على عينة بلغت (١٣٧) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية بولاية صحار في سلطنة عمان. توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن معلمي اللغة العربية بولاية صحار لديهم اتجاهات إيجابية عالية نحو التعليم المتمايز، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها في استخدام التعليم المتمايز بولاية صحار. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بزيادة دعم وتعزيز معلمي اللغة العربية الذين يوظفون التعليم المتمايز، وإجراء زيارات تبادلية بين المعلمين للإفادة من اتجاهاتهم وخبراتهم نحو التعليم المتمايز، وزيادة اهتمام مشرفي اللغة العربية في أثناء زياراتهم بالتعليم المتمايز؛ بهدف الحفاظ على الاتجاهات الإيجابية العالية نحوه.

هدفت دراسة الفريج والقحطاني (٢٠٢١) إلى تحديد درجة استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليمِ المُتمايز إضافة إلى تحديد أبرز المعوقات التي تواجه معلمي الطلاب الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتمايز في صفوف الموهبة وذلك من وجهة نظر معلمي الطلاب الموهوبين بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، الخبرة التدريسية، مقر العمل الدورات التدريبية)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٥٤) معلم موهوبين و(٤٣) معلمة موهوبات، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز بمدينة الرياض جاءت متحققة بدرجة كبيرة، كما أن المعوقات التي تواجه معلمي الطلاب الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتمايز جاءت متحققة بدرجة ضعيفة أيضًا، وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي طالبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتَمَايِز تعزى لمتغيرات (النوع، الخبرة التدريسية)، بينما وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات

التعليم المتمايز وفقًا لمتغيري (مقر العمل، الدورات التدريبية) لصالح من يعملون في المدارس الخاصة ولصالح من حضروا الدورات التدريبية في التعليم المُتمايز.

٣- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض ومراجعة الدراسات السابقة تبيَّن أن معظم الدراسات السابقة المرتبطة بالدمج تناولت أهميته واتجاهات المعلمين نحوه، وأكدت على أهمية الدمج في تلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما تناولت الدراسات السابقة المرتبطة بالتعليم المتمايز درجة استخدام المعلمين وتصوراتهم حوله واتجاهاتهم نحو التعليم المتمايز. كما أكدت الدّراسات السابقة على أهمية –الدمج والتعليم المتمايز– ودورهما في تحسين جودة التعليم. وقد لاحظ الباحثان ندرة الدراسات العربية والأجنبية، التي جمعت بين الدمج والتعليم المتمايز؛ مما يميز البحث الحالي بتناوله الكشف عن واقع ممارسات معلمي صفوف الدمج للتعليم المتمايز. ولذلك اختلفت بعض الدراسات السابقة مع البحث الحالي في عدة عناصر من حيث الهدف والمنهج والعينة وأدوات جمع البيانات، مما أوجد تنوعًا وتميزًا في تناول موضوع البحث الحالي وربطه بالدراسات السابقة، ويمكن تحديد عناصر التشابه والاختلاف بين الدراسة السابقة والبحث الحالي في النقاط التالية:

- **من حيث الهدف:** اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها للدمج والتعليم المتمايز من حيث الأهداف بحسب تباين أهداف الباحثين؛ هناك بعض الدراسات هدفت إلى الكشف عن اتجاهات وتصورات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس نحو الدمج كدراسة Nois, et al., (2016)، ودراسة Hu, et al., (2017)، ودراسة العازمي والعازمي (٢٠٢١)، ودراسة العاصم (٢٠٢٢)، ومنها ما هدف إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلم الصف العادي في صفوف الدمج كدراسة طلافحة (٢٠١٨). وبالنسبة للدراسات المرتبطة بالتعليم المتمايز فهناك

دراسات هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين ومدى وعيهم بالتعليم المتمايز كدراسة Aftab, (2015)، ودراسة عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة Ginja & Chen (2020)، ودراسة الحويطي (٢٠٢١)، ودراسة الشبلية والعجمي (٢٠٢١). كما هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن مدى ممارسة المعلمين للتعليم المتمايز كدراسة Mullin, (2016)، ودراسة Ismajli, & Imami-Morina, (2018)، ودراسة Pozas, et al., (2020).

- من حيث المنهج: هناك تنوع في المنهج المستخدم في الدراسات السابقة؛ فبعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي المسحي وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية كدراسة Nois, et al., (2016)، ودراسة Kwon, et al., (2017)، ودراسة محروس وآخرون (٢٠٢٢)، ودراسة Onyishi & Sefotho (2020). بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة الفريج والقحطاني (٢٠٢١). وبعض الدراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسة أبو شباب (٢٠١٩). وبعض الدراسات استخدمت المنهج المختلط كدراسة Mullin, (2016)، ودراسة Ginja & Chen (2020).
- من حيث أدوات الدراسة: تنوعت أداوت جمع البيانات في الدراسات السابقة فهناك بعض الدراسات استخدمت أداة الملاحظة وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية كدراسة أبو شباب (٢٠١٩)، ودراسة عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩). بعض الدراسات استخدمت الاستبانة لجمع البيانات كدراسة طلافحة (٢٠١٨)، ودراسة العازمي والعازمي (٢٠٢١)، ودراسة العاصم (٢٠٢٢)، ودراسة محروس وآخرون (٢٠٢٢)، ودراسة Onyishi & Sefotho (2020)، وهناك بعض الدراسات استخدمت المقابلة كدراسة Nois, et al.,

(2016)، ودراسة Kwon, et al., (2017)، ودراسة Ehsan, (2018)، ودراسة Ismajli, & Imami-Morina, (2018)، ودراسة Ginja & Chen (2020).

- من حيث عينة الدراسة: تنوعت عينة الدراسة في الدراسات السابقة؛ إلا أن أغلب الدراسات السابقة تم تطبيقها على المعلمين والمعلمات وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية كدراسة Aftab, (2015)، ودراسة Mullin, (2016)، ودراسة Hu, et al., (2017)، ودراسة Kwon, et al., (2017)، ودراسة طلافحة (٢٠١٨)، ودراسة عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة Onyishi & Sefotho (2020)، ودراسة الحويطي (٢٠٢١)، ودراسة الشبلية والعجمي (٢٠٢١)، ودراسة الفريج والقحطاني (٢٠٢١). وتكونت العينة في بعض الدراسات السابقة من الطلاب كدراسة أبو شباب (٢٠١٩). ودراسات تم تطبيقها على عينة من المعلمين والطلاب كدراسة Ehsan, (2018)، ودراسة جبر (٢٠٢٠)، ودراسة Ismajli, & Imami-Morina, (2018). وبعض الدراسات تم تطبيقها على المديرين والمعلمين كدراسة العازمي والعازمي (٢٠٢١)، ودراسة محروس وآخرون (٢٠٢٢).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة نقاط أهمها تكوين رؤية واضحة وشاملة عن متغيرات الدراسة الحالية، ومراجعة أهم المراجع التي تناولت الدمج والتعليم المتمايز، والاستفادة من ذلك في عرض الإطار النظري والاستعانة بالدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وتحديد أداة جمع البيانات من خلال الملاحظة، واختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، وتحديد المحاور الأساسية للأداة بما يحقق أهداف الدراسة الحالية، وربط نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية.

ثانيًا: منهجية البحث وإجراءاته:

١. منهج البحث:

تحقيقًا لأهداف البحث وللإجابة عن أسئلته تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي والذي يتلاءم مع طبيعة البحث الحالي؛ للحصول على بيانات من خلال إجراء مسح ميداني لعينة الدراسة حول واقع ممارساتهم للتعليم المتمايز.

٢. مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي بالمدارس التي تطبق نظام الدمج بجمهورية مصر العربية.

٣. عينة البحث:

أ. عينة تقنين أداة البحث (العينة الاستطلاعية)

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليها للتأكد من صدقها وثباتها (٩) معلم ومعلمة من معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي من خارج عينة الدراسة، تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣– ٢٠٢٤م.

ب. عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث من ٧٥ معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣– ٢٠٢٤م، وفيما يلي خصائص عينة البحث وفقًا لمتغيراتهم.

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقًا للمتغيرات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
حجم الصف	أقل من ٢٥ طالب	٣٠	٤٠٪
	أكثر من ٢٥ طالب	٤٥	٦٠٪

	المجموع	٧٥	١٠٠٪
دورات تدريبية عن الدمج	نعم	٢٦	٣٥٪
	لا	٤٩	٦٥٪
	المجموع	٧٥	١٠٠٪
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	١٥	٢٠٪
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٩	٥٢٪
	١٠ سنوات فأكثر	٢١	٢٨٪
	المجموع	٧٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث معلمين ومعلمات في صفوف تزيد عن ٢٥ طالب وطالبة بنسبة ٦٠٪ وهذه النسبة تعكس واقع الكثافة الطلابية خاصة في مدارس التعليم الأساسي، كما أن نسبة المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية عن الدمج ٣٥٪ مقابل ٦٥٪ لم يحصلوا على دورات مرتبطة بالدمج من عينة الدراسة مما يدل الاهتمام بالدمج والاتجاه لتدريب المعلمين على مهارات التعامل مع الطلاب المدمجين ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة معلمين ذوي سنوات خبرة من (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) بنسبة ٥٢٪، يليهم ذوي سنوات خبرة (١٠ سنوات فأكثر) بنسبة ٢٨٪، يليهم ذوي سنوات خبرة (أقل من ٥ سنوات) بنسبة ٢٠٪.

٤. أداة البحث

تم اختيار بطاقة الملاحظة كأداة للبحث لمناسبتها لقياس واقع الممارسات الفعلية لدى معلمي صفوف الدمج للتعليم المتمايز، وقد تم إعدادها من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات المتعلقة بموضوع البحث؛ وقد تضمنت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من جزئين رئيسين كما يلي:

الجزء الأول: تضمن البيانات الأولية عن عينة البحث في ضوء المتغيرات التالية (حجم الصف – الدورات التدريبية – سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: يتكون من (٤٠) عبارة من العبارات التي تكشف عن واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي، وتم تقسيمها إلى أربعة محاور كما يأتي:

- **المحور الأول:** يهدف إلى الكشف عن واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التخطيط للدرس، ويشتمل على (٩) عبارة.
- **المحور الثاني:** يهدف إلى الكشف عن واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التدريس، ويشتمل على (١١) عبارة.
- **المحور الثالث:** يهدف إلى الكشف عن واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التقويم، ويشتمل على (١٠) عبارة.
- **المحور الرابع:** يهدف إلى الكشف عن واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال البيئة الصفية، ويشتمل على (١٠) عبارة.

وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت الثلاثي لتحديد مستوى ملاحظة أفراد العينة حول ممارستهم للتعليم المتمايز ومعوقاته، حيث تم إعطاء وزن للبدائل لموضحة في الجدول التالي؛ ليتم معالجتها إحصائيًا على النحو التالي:

جدول (٢) تصحيح أداة البحث

الدرجة	مدى المتوسطات	درجة التوافر
١	١ – ١.٦٦	منخفضة
٢	١.٦٧ – ٢.٣٣	متوسطة
٣	٢.٣٤ – ٣.٠٠	عالية

أ. صدق أداة البحث:

تم التحقق من صدق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) من طريقتين الأولى من خلال الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في أصول التربية والتربية الخاصة، والثانية من خلال صدق الاتساق الداخلي وتعتمد على حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة؛ وفيما يأتي خطوات التحقق من صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري:**

تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة من خلال عرضها بصورتها الأولية على (٧) أساتذة في تخصص أصول التربية والتربية الخاصة، بهدف استطلاع آرائهم حول ملاءمة العبارات لما وضعت لقياسه، وسلامة صياغة بنودها، وارتباط العبارات بالمحور، وفي ضوء اقتراحات وتعديلات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة. وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية مكونة من (٤٠) عبارة موزعة على أربعة محاور؛ يضم كل محور عددًا من ممارسات التعليم المتمايز، كما في الجدول الآتي:

جدول (٣) محاور بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية

م	المحور	عدد الممارسات
١	التخطيط للدرس	٩
٢	التدريس	١١
٣	التقويم	١٠
٤	البيئة الصفية	١٠
المجموع الكلي		٤٠

- **صدق الاتساق الداخلي:**

كما تم حساب معامل اتساق المفردات بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة المحور التي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق الأداة على عينة عددها (٩) غير عينة الدراسة الأساسية، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧**	١٠	٠.٥٩**	٢١	٠.٧٦**	٣١	٠.٧٧**
٢	٠.٦٣**	١١	٠.٦٦**	٢٢	٠.٦٩**	٣٢	٠.٧٤**
٣	٠.٧٤**	١٢	٠.٦٧**	٢٣	٠.٦٨**	٣٣	٠.٧٦**
٤	٠.٧١**	١٣	٠.٦٢**	٢٤	٠.٧٢**	٣٤	٠.٧٥**
٥	٠.٦٥**	١٤	٠.٦٦**	٢٥	٠.٧٤**	٣٥	٠.٦٦**
٦	٠.٧٣**	١٥	٠.٧٥**	٢٦	٠.٧٣**	٣٦	٠.٦٣**
٧	٠.٦٩**	١٦	٠.٧٨**	٢٧	٠.٧١**	٣٧	٠.٦٨**
٨	٠.٧٢**	١٧	٠.٧٧**	٢٨	٠.٨٠**	٣٨	٠.٦٨**
٩	٠.٨٥**	١٨	٠.٨١**	٢٩	٠.٧٩**	٣٩	٠.٧٤**

		١٩	٠.٦٦**	٣٠	٠.٨٢**	٤٠	٠.٧٩**
		٢٠	٠.٧٤**				

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١؛ حيث جاءت القيم عالية وتراوحت بين (٠.٥٩ – ٠.٨٥) مما يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي لمفردات الأداة.

ب. ثبات أداة الدراسة:

يشير الثبات إلى إمكانية الحصول على النتائج لو أعيد تطبيق الأداة على نفس الأفراد، وللتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٥) *قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة*

م	المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط
١	التخطيط للدرس	٩	٠.٨٢
٢	التدريس	١١	٠.٨٤
٣	التقويم	١٠	٠.٧٩
٤	البيئة الصفية	١٠	٠.٨٥
بطاقة الملاحظة ككل		٤٠	٠.٨٢

يتبين من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الثبات لمحاور أداة البحث قد تراوحت ما بين (٠.٧٩ – ٠.٨٥)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠.٨٢) مما يعني ثبات بطاقة الملاحظة.

٥. إجراءات البحث

للإجابة على أسئلة البحث تم اتباع الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.

- تحديد بعض المدارس التي تطبق نظام الدمج بمحافظات (كفر الشيخ – الغربية – الشرقية) لاختيار عينة البحث منها بطريقة عشوائية.
- القيام بالزيارات الميدانية وتطبيق الملاحظة على المعلمين والمعلمات داخل تلك المدارس.
- تفريغ المعلومات والبيانات في جداول توضيحية من واقع الاستجابات التي تم الحصول عليها من خلال بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحثان.
- استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.
- وضع رؤية مقترحة بهدف تحسين ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج.

٦. الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة البحث وتقدير مستوى الممارسة والتحقق من مؤشرات الصدق والثبات واستنتاج نتائج البحث، تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Statistical Packages For Social Science – SPSS)؛ لتحليل البيانات ومعالجتها من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي.
- اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف مستوى ممارسات أفراد عينة البحث.
- اختبار ت (T test) لمعرفة الفروق بين مستوى ممارسات أفراد عينة البحث حسب متغير (حجم الصف – دورات تدريبية عن الدمج).
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين مستوى ممارسات أفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس.

ثالثًا: عرض وتفسير النتائج:

بعد تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد العينة جاءت النتائج كما يلي:

(١) النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس والذي ينص على: ما واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على جميع محاور بطاقة الملاحظة حول واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع محاور الأداة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
١	التخطيط للدرس	٢.٢١	.٥٩٢	٢	متوسطة
٢	التدريس	٢.٠٠	.٦٣٧	٣	متوسطة
٣	التقويم	٢.٢٩	.٥٠٤	١	متوسطة
٤	البيئة الصفية	١.٩٧	.٦٣٩	٤	متوسطة
	المتوسط العام	٢.١٢	.٥٩٣	–	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي بشكل إجمالي جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث جاء المتوسط العام للمحاور (٢٠١٢) بدرجة متوسطة، بانحراف معياري (.٥٩٣)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور الثلاثة بين (١.٩٧– ٢.٢٩)، كان أعلاها المحور الثالث المرتبط بممارسات التعليم المتمايز في مجال (التقويم) بمتوسط

حسابي (٢.٢٩)، يليه محور (التخطيط للدرس) بمتوسط حسابي (٢.٢١)، يليه محور (التدريس) بمتوسط حسابي (٢.٠٠)، يليه محور (البيئة الصفية) بمتوسط حسابي (١.٩٧)، كما يلاحظ أن جميع المحاور جاءت بدرجة متوسطة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في قلة تقديم الدعم لمعلمي صفوف الدمج من خلال دورات وورش عمل حول آليات وممارسات التعليم المتمايز مع طلاب الدمج. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩) حيث توصلت إلى أن مستوى ممارسة المعلمين للتعليم المتمايز جاء متوسطًا، كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة Ehsan, (2018) حيث توصلت إلى وجود ضعف في التوعية بالدمج لدى عينة الدراسة، وقلة التدريب على الدمج من قبل المدرسين. في حين تختلف مع دراسة (الفريج والقحطاني، ٢٠٢١) حيث توصلت إلى أن درجة استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز جاءت بدرجة كبيرة.

ولتوضيح النتائج الإجمالية لبطاقة الملاحظة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محاور بطاقة الملاحظة الأربعة بالتفصيل؛ ويمكن توضيحها على النحو التالي:

(٢) إجابة السؤال الأول والذي ينص على: ما واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التخطيط للدرس؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول الخاص بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التخطيط للدرس، مرتبة تنازليًا حسب المتوسط، والجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول ممارسات التعليم المتمايز في مجال التخطيط للدرس

ت	العبارات	م	ع	درجة التوافر
١	تحديد الأنشطة والتدريبات التي توضح محتوى الدرس.	٢.٤١	.٥١٥	عالية
٢	التركيز على الأفكار الأساسية للدرس.	٢.٣٨	.٥٧٨	عالية
٣	التخطيط للدرس وفق خصائص ومتطلبات طلاب الدمج.	٢.٢٨	.٥٨٤	متوسطة
٤	تطويع المناهج وتسهيلها بما لا يخل بأهداف المنهج المرجو تحقيقها.	٢.٢٢	.٥٩٤	متوسطة
٥	توضيح مبررات استخدام نظام الدمج ومفهومه.	٢.١٩	.٦٠٥	متوسطة
٦	تحديد اهتمامات الطلاب المدمجين باستخدام اختبارات مقننة لهذا الغرض.	٢.١٦	.٦١٠	متوسطة
٧	إعداد ووضع خطط بديلة إضافية لطلاب الدمج.	٢.١٣	.٦١٠	متوسطة
٨	توظيف النظريات التربوية في تطبيق الدمج.	٢.٠٩	.٦١٢	متوسطة
٩	تقديم خطط لتحسين أداء طلاب الدمج الأقل تحصيلًا.	٢.٠٦	.٦١٧	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٢.٢١	.٥٩٢	متوسطة

يتضح من جدول (٧) أن المتوسط الإجمالي للمحور الأول الخاص بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التخطيط للدرس جاء بدرجة متوسطة، كما أن جميع عبارات المحور جاءت بدرجة متوسطة عدا العبارتين الأولى والثانية جاءتا بدرجة عالية، وتراوح المتوسط الحسابي بين (٢.٠٦ – ٢.٤١). جاءت العبارة "تحديد الأنشطة والتدريبات التي توضح محتوى الدرس" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٤١) وانحراف معياري (.٥١٥)؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى أهمية إعداد وتخطيط المناهج الدراسية والبرامج

التربوية المناسبة التي يتيح لطلاب فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية لديهم. وجاءت العبارة "تقديم خطط لتحسين أداء طلاب الدمج الأقل تحصيلًا" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢.٠٦) وانحراف معياري (.٦١٧)؛ ويرجع ذلك إلى عدم معرفة عينة الدراسة بالدعم الإضافي والخطط الانتقالية المقدمة لطلاب الدمج وحاجتهم إلى وسائل تربوية إضافية نظرًا لانخفاض مستوى تحصيلهم ودافعيتهم مقارنة بأقرانهم العاديين. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (الحويطي، ٢٠٢١) حيث توصلت إلى أن ممارسة المعلمين فيما يتعلق باستعداد المتعلم وممارسات المعلمين فيما يتعلق بالملف التعريفي للطالب مرتفع.

(٣) إجابة السؤال الثاني والذي ينص على: ما واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التدريس؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات أفراد عينة البحث على المحور الثاني الخاص بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التدريس، مرتبة تنازليًا حسب المتوسط، والجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول ممارسات التعليم المتمايز في مجال التدريس

ت	العبارات	م	ع	درجة التوافر
١	**الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية أثناء عرض الدرس.**	٢.١٤	.٦٠٨	**متوسطة**
٢	**تنويع أنشطة الدرس في ضوء قدرات واستعدادات الطلاب المدمجين.**	٢.١١	.٦١٥	**متوسطة**

٣	تقديم بعض الأنشطة التي تتطلب العمل بشكل جماعي أو ثنائي أو فردي.	٢.٠٨	.٦١٩	متوسطة
٤	تلخيص بعض الأفكار دون الخلل بالمحتوى المطلوب تعلمه.	٢.٠٥	.٦٢٣	متوسطة
٥	توظيف استراتيجيات تدريسية تقلل من التشتت وصعوبات الحفظ.	٢.٠٤	.٦٣٠	متوسطة
٦	توفير خدمات مساندة للطلاب المدمجين لمراعاة اختلاف مستويات الطلاب.	٢.٠١	.٦٣٦	متوسطة
٧	الاستعانة بمعلم التربية الخاصة لتقديم دعم إضافي للطلاب المدمجين.	١.٩٨	.٦٤١	متوسطة
٨	التعامل مع الطلاب المدمجين بطريقة تدريجية من المحسوس إلى المجرد.	١.٩٥	.٦٤٥	متوسطة
٩	تنويع أساليب تقديم المحتوى (إلكترونية - مجسمات – مسموعة – مقروءة – مدمجة).	١.٩٢	.٦٥١	متوسطة
١٠	تحفيز الطلاب المدمجين من خلال موضوعات إثرائية ضمن اهتماماتهم.	١.٨٨	.٦٦٢	متوسطة
١١	استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات لدعم استقلالية الطلاب.	١.٨٥	.٦٧٤	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٢.٠٠	.٦٣٧	متوسطة

يتضح من جدول (٨) أن المتوسط الإجمالي للمحور الثاني الخاص بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التدريس جاء بدرجة متوسطة كما أن جميع عبارات المحور جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (١.٨٥ – ٢.١٤) وهي قيم تقع في المدى المتوسط. وجاءت العبارة "الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية أثناء عرض

الدرس" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.١٤) وانحراف معياري (.٦٠٨)؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى أهمية وسائل الإيضاح والوسائل التعليمية لتحسين التعليم والتعلم خاصة لطلاب الدمج، وتوضيح المعاني وشرح الأفكار، وإثراء الموقف التعليمي. وجاءت العبارة "استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات لدعم استقلالية الطلاب" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (١.٨٥) وانحراف معياري (.٦٧٤)؛ ويرجع ذلك إلى حاجة طلاب الدمج إلى مزيد من المساعدة بينما تحتاج استراتيجية التعلم القائم على المشروعات إلى عمل الطلاب بشكل مستقل، حيث يقوم المعلم بتقديم الدعم فقط عند حاجة الطلاب. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إلية دراسة Mullin, (2016) من وجود اختلاف كبير في الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلمون مع الطلاب الموهوبين مقارنة بالعاديين.

(٤) إجابة السؤال الثالث والذي ينص على: ما واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التقويم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث الخاص بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التقويم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسط، والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول ممارسات التعليم المتمايز في مجال التقويم

ت	العبارات	م	ع	درجة التوافر
١	مراعاة مواصفات الورقة الامتحانية حسب فئات الدمج.	٢.٥٤	.٤٧٥	عالية

٢	منح الطلاب المدمجين وقت أطول للإجابة عن الأسئلة.	٢.٤٧	.٤٨٢	عالية
٣	تقديم مهام متنوعة للطلاب المدمجين تراعي قدراتهم.	٢.٣٥	.٤٩١	عالية
٤	إضافة بعض الصور والرسوم التوضيحية تساعد على فهم الأسئلة.	٢.٣٢	.٤٩٦	متوسطة
٥	امتحان الطلاب المدمجين ذوي الإعاقة الحركية في لجان امتحانات خاصة	٢.٢٨	.٥٠٥	متوسطة
٦	وجود مرافق قانوني مع الطلاب المدمجين الذين يحتاجون لهذه الخدمة أثناء الامتحان.	٢.٢٥	.٥٠٥	متوسطة
٧	رصد إنجازات الطلاب المدمجين في الملف التراكمي للطالب.	٢.٢١	.٥١١	متوسطة
٨	استخدام سلالم التقدير ووضع درجات محكية المرجع.	٢.١٨	.٥٢٠	متوسطة
٩	توظيف التقويم البنائي لتحسين مستويات الطلاب.	٢.١٦	.٥٢٥	متوسطة
١٠	تقديم برامج علاجية لذوي صعوبات التعلم بناءً على التغذية الراجعة.	٢.١٤	.٥٢٦	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٢.٢٩	.٥٠٤	متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن المتوسط الإجمالي للمحور الثالث الخاص بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال التقويم جاء بدرجة متوسطة، كما أن جميع عبارات المحور جاءت بدرجة متوسطة عدا الثلاثة عبارات الأولى بدرجة عالية، تراوح المتوسط الحسابي بين (٢.١٤ – ٢.٥٤). جاءت العبارة "مراعاة مواصفات الورقة الامتحانية حسب فئات الدمج" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٥٤) وانحراف معياري (.٤٧٥)؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى حرص وزارة التربية والتعليم على متابعة تقويم طلاب الدمج وخاصة مواصفات الورقة الامتحانية في ضوء القرارات الوزارية. وجاءت العبارة "تقديم برامج علاجية لذوي صعوبات التعلم بناءً على التغذية الراجعة" في الترتيب الأخير

بمتوسط حسابي (٢.١٤) وانحراف معياري (.٥٢٦)؛ ويرجع ذلك إلى قلة معرفة المعلمين متطلبات التعليم المتمايز الخاصة بالخدمات المساندة لطلاب الدمج. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Ginja & Chen, 2020) حيث توصلت إلى تأثير التدريس المتمايز في زيادة دافعية المتعلم لأداء المهام الأكاديمية.

(٥) إجابة السؤال الرابع والذي ينص على: ما واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي في مجال البيئة الصفية؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات أفراد عينة البحث على المحور الرابع الخاص بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال البيئة الصفية، مرتبة تنازليًا حسب المتوسط، والجدول (١٠) يبين ذلك:

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول ممارسات التعليم المتمايز في مجال البيئة الصفية

ت	العبارات	م	ع	درجة التوافر
١	تتوفر بيئة تعليمية جاذبة وآمنة ومناسبة للطلاب المدمجين.	٢.١٠	.٦١٢	متوسطة
٢	تسود روح التعاون والمساعدة بين جميع الطلاب.	٢.٠٨	.٦١٥	متوسطة
٣	ترتيب أثاث غرفة الصف بما ييسر حركة الطلاب المدمجين.	٢.٠٥	.٦٢٤	متوسطة
٤	مراقبة أداء الطلاب المدمجين وتقديم التوجيه وتعديل السلوك.	٢.٠١	.٦٣٠	متوسطة
٥	تصميم برامج تعليمية (خطط فردية) علاجية وإثرائية.	١.٩٩	.٦٣٧	متوسطة

٦	تقديم أنشطة ومهام مرتبطة بواقع حياة الطلاب.	١.٩٥	.٦٤٢	متوسطة
٧	وضع قواعد أساسية لكيفية إدارة الصف وتعريف الطلاب بهذه التعليمات.	١.٩٢	.٦٤٧	متوسطة
٨	تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة حسب مستواهم.	١.٨٨	.٦٥٤	متوسطة
٩	يوجد غرفة مصادر لتقديم برامج إضافية للطلاب المدمجين.	١.٨٦	.٦٥٨	متوسطة
١٠	وجود مرافق تربوي مع طلاب ذوي اضطراب التوحد أثناء اليوم الدراسي.	١.٨٣	.٦٦٨	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	١.٩٧	.٦٣٩	متوسطة

يتضح من جدول (١٠) أن المتوسط الإجمالي للمحور الرابع الخاص بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي في مجال البيئة الصفية جاء بدرجة متوسطة، كما جاءت جميع عبارات المحور بدرجة متوسطة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (١.٨٣ – ٢.١٠) وهي قيم تقع في المدى المتوسط. وجاءت العبارة "تتوفر بيئة تعليمية جاذبة وآمنة ومناسبة للطلاب المدمجين" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.١٠) وانحراف معياري (.٦١٢)؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى أهم عوامل نجاح التعليم المتمايز وجود بيئة صفية ممتعة حتى لا يشعر الطلاب بالملل والضجر وخلاصة طلاب الدمج. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Onyishi & Sefotho, 2020) حيث أشارت النتائج إلى أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من المعلومات حول كيفية إدارة فصل كبير أثناء تطبيق التدريس المتمايز وكيفية استخدام التعليمات المتمايزة دون الإخلال بمحتويات المنهج. وجاءت العبارة "وجود مرافق تربوي مع طلاب ذوي اضطراب التوحد أثناء اليوم الدراسي" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (١.٨٣) وانحراف معياري (.٦٦٨)؛ ويرجع ذلك إلى عدم كفاية الدعم المادي للمدارس المطبقة لنظام الدمج

لتوفير مرافق تربوي؛ مما يفرض زيادة دعم المدارس الدامجة ماديًا ومعنويًا حتى تطبق نظام الدمج صورة صحيحة.

(٦) إجابة السؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي ومعلمات صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسي تعزي لمتغيرات (حجم الصف – الدورات التدريبية – سنوات الخبرة)؟

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، واختبار ت (T test)، وتحليل التباين الأحادي (one way Anova) للكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسط استجابات أفراد العينة كما يلي:

أ. متغير حجم الصف:

تم حساب اختبار (ت) للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير حجم الصف (أقل من ٢٥ طالب – أكثر من ٢٥ طالب)، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١١) اختبار (ت) للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير حجم الصف

المحور	حجم الصف	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط للدرس	أقل من ٢٥ طالب	٣٠	٢.٢٨	.٥٨٧	١.٢٤٥	٠.٢١٧
	أكثر من ٢٥ طالب	٤٥	٢.١٤	.٥٩٧		
التدريس	أقل من ٢٥ طالب	٣٠	٢.٠٥	.٦٣٤	٢.٣٦٢	٠.٠١٤

	أكثر من ٢٥ طالب	٤٥	١.٩٥	.٦٤٠		
التقويم	أقل من ٢٥ طالب	٣٠	٢.٣٣	.٤٩٩	٣.١١٩	٠.٠٢١
	أكثر من ٢٥ طالب	٤٥	٢.٢٥	.٥٠٩		
البيئة الصفية	أقل من ٢٥ طالب	٣٠	٢.٠٦	.٦٢٩	٠.٣١٤	٠.٠١٠
	أكثر من ٢٥ طالب	٤٥	١.٨٨	.٦٤٩		
الدرجة الإجمالية	أقل من ٢٥ طالب	٣٠	٢.١٨	.٥٨٧	١.٢٦٩	٠.٠٠٣
	أكثر من ٢٥ طالب	٤٥	٢.٠٥	.٥٩٨		

مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير حجم الصف على الاستبانة إجمالًا وعلى كافة المحاور عدا المحور الأول الخاص بالتخطيط؛ حيث جاءت قيمة (ت) على إجمالي المحاور (١.٢٦٩)، بمستوى دلالة (٠.٠٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا. بالنسبة للمحور الأول الخاص بالتخطيط للدرس لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث جاءت قيمة (ت) (١.٢٤٥)، بمستوى دلالة (٠.٢١٧) وهي غير دالة إحصائيًا. في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في محاور التدريس والتقويم والبيئة الصفية؛ حيث جاءت قيمة ت في المحاور الثلاثة (٢.٣٦٢- ٣.١١٩- ٠.٣١٤) على التوالي، بمستويات دلالة ذات دلالة إحصائية؛ حيث جاءت أقل من (٠.٠٥)، وقد جاءت الفروق لصالح المتوسط الحسابي الأكبر؛ وهم معلمي صفوف الدمج الأقل من (٢٥) طالب وطالبة؛ وهذا يعني قدرة المعلمين على ممارسة التعليم المتمايز بشكل أفضل في مجال التدريس والتقويم والبيئة الصفية في الصفوف الأقل من (٢٥) طالب وطالبة؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن كثافة الفصول الدراسية المتوسطة تُمكن وتساعد المعلمين خاصة في صفوف الدمج من ممارسة التعليم المتمايز وما من شأنه مساعدة الطلاب

على التعلم في مجالات التدريس المختلفة وتحقيق نواتج التعلم المرغوبة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ginja & Chen, 2020; Onyishi & Sefotho, 2020) حيث أشارت النتائج إلى تأثير حجم الصف الكبير على ممارسة وتطبيق التعليم المتمايز.

ب. متغير دورات تدريبية عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

تم حساب اختبار (ت) للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير دورات تدريبية عن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (نعم – لا)، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٢) اختبار (ت) للتعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير دورات تدريبية عن الدمج

المحور	الدورات التدريبية	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط للدرس	نعم	٢٦	٢.٣١	.٥٨٥	٢.٢٣٣	٠.٠١٥
	لا	٤٩	٢.١٧	.٥٩٦		
التدريس	نعم	٢٦	٢.٠٧	.٦٢٩	١.٥٨٢	٠.٠٠٥
	لا	٤٩	١.٩٧	.٦٤١		
التقويم	نعم	٢٦	٢.٣٧	.٤٩٤	٢.٠٢٧	٠.٠٢٥
	لا	٤٩	٢.٢٨	.٥١٢		
البيئة الصفية	نعم	٢٦	٢.١١	.٦٢٤	٢.٣٥٧	٠.٠٢٨
	لا	٤٩	١.٩٣	.٦٥٢		
الدرجة الإجمالية	نعم	٢٦	٢.٢١	.٥٨٣	١.٢٠٤	٠.٠١٩
	لا	٤٩	٢.٠٩	.٦٠٠		

مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير دورات تدريبية عن الدمج على الاستبانة إجمالًا وعلى محاورها الأربعة؛ حيث جاءت قيمة ت على إجمالي المحاور (١.٢٠٤)، بمستوى دلالة (٠.٠١٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية. كما تراوحت قيمة (ت) في المحاور ككل بين (١.٥٨٢ – ٢.٣٥٧) بمستويات دلالة أقل من (٠.٠٥) لكافة المحاور؛ لذلك يمكن استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير دورات تدريبية عن الدمج (نعم – لا)؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى إسهام الدورات التدريبية وورش العمل في قدرة معلمي صفوف الدمج في تطبيق التعليم المتمايز ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب العاديين والمدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Hu, et al., 2017؛ الفريج والقحطاني، ٢٠٢١) حيث توصلتا إلى تأثير الدورات التدريبية على اتجاه المعلمين نحو الدمج، وممارسة التعليم المتمايز لصالح من حضروا دورات تدريبية عن التعليم المتمايز.

ج. متغير سنوات الخبرة:

تم حساب اختبار التباين الأحادي للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسات عينة الدراسة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، كما يتبين من الجدول التالي:

جدول (١٣) نتائج التباين الاحادي لإيجاد الفروق بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة في التدريس	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
التخطيط للدرس	أقل من (٥) سنوات	٠.٥٠٦	٠.٥١٧
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		
التدريس	أقل من (٥) سنوات	٠.٥١٠	٠.٥٦٤
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		
التقويم	أقل من (٥) سنوات	٠.٦٠٥	٠.٤٧٣
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		
البيئة الصفية	أقل من (٥) سنوات	٠.٥٤٥	٠.٥٣٣
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		
إجمالي المحاور	أقل من (٥) سنوات	٠.٥٤٤	٠.٥٢٢
	من (٥-١٠) سنوات		
	أكثر من (١٠) سنوات		

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير سنوات الخبرة في التدريس؛ حيث جاءت القيمة

الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) لكافة المحاور حيث بلغت قيمة اختبار تحليل التباين (٠.٥٤٤) والقيمية الاحتمالية (٠.٥٢٢)؛ مما يدل على. مما يعني أن متغير الخبرة لا يؤثر في درجة ممارسة معلمي صفوف الدمج للتعليم المتمايز سواء كانوا ذوي خبرة تدريسية أو معلمين جدد؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء وجود بيئة تعليمية متقاربة من إدارة وبنية تحتية وصفوف دراسية أدت إلى تقارب بين التخطيط والتدريس والتقويم وممارسات البيئة الصفية لدى أغلب المعلمين والمعلمات الذين يتعاملون مع الطلاب المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة سواء أقل من خمس سنوات أو أكثر، كما يمكن تفسير عدم تأثير متغير الخبرة على ممارسات التعليم المتمايز في ضوء حداثة تفعيل دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في الصفوف العادية. تتفق هذه النتيجة مع دراسات (طلافحة، ٢٠١٨؛ العازمي والعازمي، ٢٠٢١؛ الحويطي، ٢٠٢١) حيث توصلت إلى عدم تأثير سنوات الخبرة على مواجهة معلم صفوف الدمج للمشكلات، والاتجاه نحو الدمج، وممارسة التعليم المتمايز على التوالي. في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Kwon, et al., 2017) حيث توصلت إلى تأثير خبرات المدرسين ومؤهلاتهم تجاه الطلاب ذوي الإعاقة ممن هم أقل خبرة، وتختلف أيضًا مع نتائج دراسة Hu, et al., (2017) حيث توصلت إلى أن عدد سنوات التدريس للمعلم تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو الدمج.

- الاستنتاجات:

- توصلت الدراسة إلى أن ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي بشكل إجمالي متوسطة، كما جاءت ممارسات التعليم المتمايز متوسطة في جميع المجالات (التخطيط للدرس والتدريس والتقويم والبيئة الصفية).

- كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير حجم الصف على الاستبانة إجمالًا وعلى كافة المحاور وجاءت الفروق لصالح معلمي صفوف الدمج الأقل من (٢٥) طالب وطالبة، عدا المحور الأول الخاص بالتخطيط لم توجد فوق بين ممارسات التعليم المتمايز تعزو لمتغير حجم الصف.
- أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير دورات تدريبية عن الدمج على الاستبانة إجمالًا وعلى محاورها الأربعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز تعزي لمتغير سنوات الخبرة في التدريس.

رابعًا: رؤية مقترحة لتحسين ممارسات معلمي صفوف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز

في ضوء العرض السابق لمحاور البحث وتحليلها؛ بداية من الإطار النظري للتعليم المتمايز ونظام الدمج وصولًا إلى واقع ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز، وانتهاءً بما توصل إليه البحث من نتائج، توصل الباحثان إلى تقديم رؤية مقترحة لتحسين ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز. وفيما يلي عرض هذه الرؤية المقترحة وفقًا للمحاور التالية:

١- أهداف الرؤية المقترحة

لما كان بناء الرؤية عملًا علميًا، لا يعتمد على التخمين أو المحاولة والخطأ، فقد اتبعت هذه الدراسة المنهج العلمي ولهذا فإن الأهداف التي تسعى إليها الرؤية المقترح تقوم على أسس منهجية علمية، وقد استهدفت الرؤية المقترحة بصفة عامة وضع إطار شامل لمتطلبات تحسين ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز وآليات تطبيقها، وذلك استنادًا على نتائج تحليل واقع ممارسات معلمي التعليم الأساسي للتعليم المتمايز، ويمكن تحديد الأهداف الخاصة للرؤية المقترحة في العرض الآتي:

- تقديم نموذج عملي لما ينبغي أن يقوم به معلم التعليم الأساسي تجاه طلابه الملتحقين بصفوف الدمج وذلك لتحسين مستواهم العلمي.
- تنمية قدرات طلاب الدمج ورفع مستوى معارفهم؛ عن طريق انخراطهم في المنظومة التعليمية بمدارس التعليم العام بعناصرها المختلفة، وبما يتوافق مع الاتجاه العالمي لإعداد طلاب الدمج.
- استعراض أهم المتطلبات الخاصة بالبيئة الصفية، والمتطلبات المرتبطة المناهج الدراسية، والمتطلبات التدريسية، والمتطلبات الخاصة بالأنشطة الإثرائية، والتقويم، والتي تساعد معلمي الدمج على جعل التعليم بهذه المدارس تعليمًا متمايزًا.
- إثراء المكتبة التربوية العربية عامة – والمصرية خاصة– بإضافة جديدة في مجال الدمج.

٢- منطلقات الرؤية المقترحة

استندت الرؤية المقترحة إلى عدة منطلقات، هي:

- الإطار النظري للدراسة من خلال تحليل الأدبيات الخاصة بنظام الدمج والتعليم المتمايز.

- أن التعليم الأساسي تكتنفه بعض السلبيات والمشكلات، نتيجة وجود قصور وخلل في الإمكانات المادية والمالية من ناحية، وضعف في إعداد الأطفال من ناحية أخرى.
- أن الدمج يستند على فلسفة ومبدأ تكافؤ الفرص وتحسين التفاعل الإيجابي بين جميع الطلاب مما يتطلب تحسين الممارسات التدريسية التي تفرد التعليم حسب احتياجات الطلاب.
- تعزيز بيئة صفية تُمكن الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وخلفياتهم المتنوعة أن يتعلموا سويًا.
- أهمية نظام التعليم المتمايز الذي يساهم بالفعل في التغلب على العديد من المشكلات التعليمية التي تواجه مؤسسات التعليم الرسمية، وخاصة مدارس التعليم الأساسي.
- أهمية الاستثمار في مرحلة الطفولة وخاصة طلاب الدمج لأن التعرف على قدراتهم واكتشافهم يعد خطوة مهمة نحو تنمية طاقاتهم والاستفادة من إمكاناتهم المتنوعة، وأن إهمال هذه الفئة من الأطفال وعدم تقديرها، يعد هدرًا للطاقات الموجودة في المجتمع.
- تحقيق الدمج الهادف من خلال نهج مخصص يتعرف على احتياجات كل طالب ويدعمها.
- أن التوجهات العالمية المتنامية نحو تحسن نوعية المخرجات التعليمية تفرض على الدول تطبيق استحداث أساليب جديدة تساعد على تنمية روح الإبداع والابتكار لدى طلاب الدمج.

٣- أبعاد الرؤية المقترحة

تقدم الرؤية المقترحة مجموعة من الأبعاد يمكن تطبيقها لتحسين ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز، وفيما يلي عرض

لأهم متطلبات تحسين ممارسات معلمي صفوف الدمج بمرحلة التعليم الأساسي للتعليم المتمايز:

أ- متطلبات خاصة بالبيئة الصفية:

- جعل البيئة الصفية أكثر جاذبية وراحة، وجعلها آمنة لا يخاف فيها الطالب أو يشعر بالتهديد.
- أن يحرص المعلم على شحذ همة الطلاب وتشجيعهم على التعلم في بيئة تعليمية تشاركية بين المعلم والطالب.
- أن يعود المعلم طلابه على الضبط الذاتي من خلال قيامهم بضبط سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم.
- إيجابية البيئة الصفية من خلال التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم.
- تقبل أفكار الطلاب وآرائهم وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم.
- توفير أجواء صفية وغير صفية مناسبة قائمة على تكافؤ الفرص والعدالة بين الطلاب.
- تعزيز بيئة صفية داعمة وشاملة تقدر التنوع والتعاطف والاحترام، وتعليم المهارات الاجتماعية واستراتيجيات حل المشكلات وتقنيات التنظيم الذاتي لمساعدة الطلاب على تطوير علاقات إيجابية ومرونة عاطفية.
- استخدام التكنولوجيا في البيئة الصفية، واستخدام شاشات عرض الفيديو Video Projectors، واستخدام السبورة الذكية Smart boards لجذب انتباه الطلاب وزيادة تركيزهم.
- استخدام السبورة البيضاء وتنوع استخدام الأقلام الملونة لتحسين عرض الدرس وتحسين جودة هواء الصف من خلال التقليل من غبار الطباشير.
- توظيف استراتيجيات تعديل السلوك بفاعلية داخل البيئة الصفية.

- إثراء البيئة الصفية من خلال توفير وتنوع الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة والتأكد من قدرة جميع الطلاب على استخدامها.
- التأكد من التهوية والاضاءة الجيدة في البيئة الصفية، والاهتمام بالجوانب الاجتماعية والنفسية للطلاب وطلب مساعدة الأخصائي الاجتماعي والنفسي بالمدرسة.
- ترتيب أثاث غرفة الصف بما ييسر حركة الطلاب المدمجين.

ب-متطلبات خاصة بالمناهج الدراسية:

- تحديد الاحتياجات الفردية للطلاب من خلال تقييم نقاط القوة والضعف لدى كل طالب وأساليب التعلم وأي تسهيلات أو تعديلات قد يحتاجها.
- تطويع وتعديل المناهج الدراسية والبرامج التعليمية التي تقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يمكنهم من التعلم مع أقرانهم العاديين بما لا يخل بأهداف المنهج المرجو تحقيقها.
- تحديد أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس لكل موضوع أو مهارة، ويجب أن تكون هذه الأهداف قابلة للتحقيق وذات صلة بالأهداف الفردية لكل طالب.
- تشجيع التعاون ودعم الأقران بين الطلاب؛ من خلال إقران الطلاب ذوي القدرات المتنوعة للعمل معًا في المشاريع والواجبات والأنشطة، مما يعزز التعلم والتفاهم المتبادل.
- تقسيم المهام المعقدة إلى خطوات أصغر يمكن التحكم فيها وتقديم الدعم حسب الحاجة، وتقليل الدعم تدريجيًا مع اكتساب الطلاب الثقة والاستقلالية.
- استخدم مواد متنوعة وشاملة تعكس الخلفيات الثقافية واللغوية والاجتماعية لجميع الطلاب.

- دمج الوسائط المتعددة والوسائل المساعدة البصرية والتقنيات المساعدة للتأكد من فهم الطلاب.
- مراعاة الفروق الفردية بين جميع الطلاب من خلال ملائمة المناهج الدراسية وخصائصهم العقلية والمعرفية.

ت-متطلبات خاصة بالتدريس:

- التخطيط للدرس وفق خصائص ومتطلبات طلاب الدمج.
- تنوع أهداف الدرس؛ بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض الطلاب، وأهداف مهارية لدى آخرين حسب مستوياتهم العقلية.
- إثارة تفكير الطلاب وتنشيط معلوماتهم من خلال استخدام العصف الذهني.
- توفير وسائل متعددة للتمثيل والتعبير والمشاركة لاستيعاب أنماط وقدرات التعلم المتنوعة.
- استخدم مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس والمواد والأنشطة لتلبية متطلبات التعلم المختلفة.
- تنويع المهام حسب قدرات الطلاب، والانتقال من الملموس للمجرد ومن الجوانب البسيطة إلى الأكثر صعوبة، وتنويع التجارب والأنشطة المختلفة.
- وجود مخطط تنويع التعليم الذي يعطي المعلم بدائل تعليمية تتناسب مع اختلافات الطلاب؛ لذا يساعد المعلم على التخطيط الجيد للفصل.
- طرح بعض المشكلات وتحفيز الطلاب لحلها باستخدام أسلوب حل المشكلات.
- تنويع أساليب عرض الدرس باستخدام وسائل تعليمية وأنشطة ومهام وتدريبات متنوعة.
- تقديم أنشطة تعليمية مختلفة باستخدام وسائل تعليمية ورسوم بيانية متنوعة لإيجاد بيئة تعليمية مثيرة وممتعة للطلاب.

- إضافة بعض الصور والرسوم التوضيحية تساعد على فهم الدرس.
- المرونة في تخطيط المواقف والمهام التعليمية مع توفير خيارات تعليمية تستند إلى اهتمامات وأنماط تعلم الطلاب.
- مساعدة الطلاب على تعلم خبرات جديدة عن طريق مهام تعليمية متنوعة وبدائل متعددة للطلاب فيها حرية الاختيار لتعزيز استقلاليتهم.
- الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية أثناء عرض الدرس.
- تنويع أنشطة الدرس في ضوء قدرات واستعدادات الطلاب المدمجين.
- استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات لدعم استقلالية الطلاب.

ث-متطلبات خاصة بالأنشطة الإثرائية:

- إعداد ووضع خطط بديلة إضافية لطلاب الدمج، وتقديم خطط لتحسين أداء طلاب الدمج الأقل تحصيلًا.
- تقديم رعاية ودعم إضافي من خلال حجرة المصادر؛ بحيث يستفيدون من المناهج الدراسية العادية داخل غرفة الدراسة العادية مع أقرانهم العاديين، ثم يقضون جزءًا من اليوم الدراسي في حجرة المصادر.
- الاستعانة بمعلم التربية الخاصة لتقديم دعم إضافي وخدمات مساندة للطلاب المدمجين؛ من خلال معلمين تربية خاصة متجولين يقومون بزيارات المدارس لتقديم خدمات التربية الخاصة وتقديم المساعدة؛ وتشمل هذه المساعدة الوسائل التعليمية أو الأجهزة التعويضية أو إعداد برامج خاصة.
- تقديم خطط تعليم فردية بالتعاون مع الأخصائيين ومسؤولي الدعم لتطوير وتنفيذ خطط التعليم الفردية أو خطط علاجية وإثرائية لطلاب الدمج.
- تقديم أنشطة ومهام مرتبطة بواقع حياة الطلاب.
- وجود مرافق تربوي مع طلاب ذوي اضطراب التوحد أثناء اليوم الدراسي.
- تقديم برامج علاجية لذوي صعوبات التعلم بناءً على التغذية الراجعة.

- تقديم بعض الأنشطة الإضافية التي تتطلب العمل بشكل جماعي أو ثنائي أو فردي.
- تطوير خطط تعليمية مخصصة لكل طالب دمج بناءً على نتائج تقييم الاحتياجات.

ج- متطلبات خاصة بالتقويم:

- تحديد اهتمامات الطلاب وميولهم وأنماط تعلمهم، وذلك من خلال مرحلة التقييم الاستطلاعي.
- التقييم المنتظم والملاحظات من خلال استخدم التقييم التكويني المستمر لمراقبة تقدم الطالب.
- تقديم تعليقات بناءة تعترف بجهود الطلاب وإنجازاتهم مع تحديد مجالات التحسين أيضًا.
- إجراء تقييم شامل للاحتياجات والقدرات المتنوعة لطلاب الدمج، مع الأخذ في الاعتبار عوامل مثل أساليب التعلم والمستويات المعرفية والتطور الاجتماعي والعاطفي والخلفيات الثقافية.
- استخدم أدوات التقييم المتعددة، بما في ذلك الاختبارات الموحدة والملاحظات والمقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور بالتعاون مع متخصصي التربية الخاصة.
- توظيف التقويم البنائي لتحسين مستويات الطلاب.
- تنوع أساليب التقويم بين اختبارات موضوعية ومقالية حسب قدرات الطلاب.
- إعداد اختبارات موضوعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء المواصفات الفنية لكل فئة من طلاب الدمج.
- إعداد أسئلة مقالية تناسب الطلاب المدمجين وأن تكون إجابتها من نوعية الإجابات القصيرة.

- وجود مرافق قانوني أثناء أداء الاختبار مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقديم بدائل متعددة دون تغيير الأهداف، ولابد من اعتماد المعلم على أساليب متعددة؛ لمعرفة ما أنجزه المتعلمون، وتحدّد أساليب التقييم في ضوء الأهداف المحددة.
- مشاركة المتعلم في عملية التقييم؛ فتتاح له فرصة للتأمل، وإعادة النظر والمراجعة، والتقييم الذاتي.
- توزيع التدريبات بين المتعلمين وفق مستويات ثلاثة دون المتوسط وضمنه وفوقه، ويظهر ذلك من خلال نشاطات تقويمية متنوعة وطرائق بديلة؛ لتحديد استيعاب المتعلمين في نهاية كل درس.
- رصد ومتابعة إنجازات الطلاب المدمجين في الملف التراكمي للطالب، واستخدام سلالم التقدير ووضع درجات محكية المرجع.
- إنشاء نظام للرصد والتقييم المستمر لفعالية ممارسات التعليم المتمايز لطلاب الدمج.
- جمع وتحليل البيانات المتعلقة بنتائج الطلاب ومستويات المشاركة والتقدم نحو الأهداف وتحقيق الأهداف.
- استخدم بيانات التقييم لتحديد مجالات القوة ومجالات التحسين، والعمل على التحسين المستمر وتعزيز الممارسات الجيدة.

التوصيات:

- تقديم ورش العمل والندوات وجلسات التدريب المستمرة بالمدرسة حول فهم احتياجات التعلم المتنوعة، وتكييف المناهج والتعليم، وتنفيذ التقنيات المساعدة، وتعزيز بيئات الفصول الدراسية الشاملة.
- تعزيز ثقافة التعاون والتحسين المستمر داخل المجتمع المدرسي.

- تعزيز شراكات قوية مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية لطلاب الدمج، وتقدير رؤاهم واهتماماتهم وتطلعاتهم فيما يتعلق بتعليم أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج.
- الانخراط مع موارد المجتمع والمنظمات التي يمكن أن توفر دعمًا إضافيًا وفرصًا لنظام الدمج.
- عقد المدرسة ندوات تثقيفية توضح أهمية وفوائد الدمج الشامل لأولياء أمور الأطفال العاديين والمدمجين.
- التنمية المهنية والتدريب المستمر للمعلمين لتعزيز معارفهم ومهاراتهم في توظيف حجرة المصادر وتأهيل طلاب الدمج من خلال الاستعانة بالوسائل المساندة الخاصة، واستخدام الاختبارات الشخصية والبرامج والأنشطة التعليمية المنوعة.
- تعزيز التعاون بين معلمي المواد المختلفة ومعلمي التربية الخاصة ومقدمي الدعم وغيرهم من المهنيين المشاركين في تعليم طلاب الدمج.
- عقد اجتماعات منتظمة للفريق لمناقشة تقدم الطلاب ومشاركة الأفكار والاستراتيجيات وتنسيق التدخلات والدعم.
- التعاون مع المنظمات المجتمع ومراكز التربية الخاصة ومقدمي الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة لتعزيز الوصول إلى الفرص الشاملة وتعزيز قبول ودمج الطلاب خارج نطاق المدرسة.
- عمل دورات لغير المتخصصين في رعاية وتعليم الفئات الخاصة في مدارس الدمج، وتعريفهم بفئات التربية الخاصة وخصائص واحتياجات هذه الفئة.
- الاستفادة من تجارب وخبرات عدد من الدول في مجال ممارسات التعليم المتمايز لمواكبة التطورات في هذا المجال.

- إعداد وتقديم دورات تدريبية لمعلمي صفوف الدمج حول ممارسات التعليم المتمايز.
- زيادة الحوافز والمعنوية لمعلمي صفوف الدمج والعاملين في هذه المدارس بحيث تزيد الدافعية لديهم وتقبلهم.
- توفر ميزانية خاصة لمدارس الدمج لتوفير كل مستلزمات ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين مع العاديين.

المقترحات:

في ضوء ما تقدم فإنه ما زال هناك حاجة لدراسة موضوعات تدعم موضوع الدراسة الحالية، ومنها:

- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول ممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي صفوف الدمج في مراحل دراسية أخرى.
- دراسة درجة توفر متطلبات التعليم المتمايز وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي للطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج.
- دراسة توظيف الذكاء الاصطناعي في تحقيق أهداف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء دراسة حول معوقات ممارسة معلمي صفوف الدمج للتعليم المتمايز.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو شباب، إيمان ساجع (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعليم المتمايز في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاهات نحوها لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في الأردن. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، جامعة فلسطين، ٩(٣)، ٩٠- ١١٨.

إسماعيل، محمد صادق (٢٠١٤). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام*. القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الأمم المتحدة (١٩٨٩). *اتفاقية حقوق الطفل*. حقوق الإنسان، مكتب المفوض السامي.

جبر، رضا عبد الرازق (٢٠٢٠). الاتجاه نحو الدمج والتلميذ المعاق لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي والطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٦)، ١٦٦٥- ١٧٥٦.

حسانين، عواطف محمد (٢٠١٩). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين: الإيجابيات والسلبيات. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٦٨)، ٢٣٧٣- ٢٣٩٣.

حسين، حسام أحمد (٢٠٢١). تطوير سياسة الدمج الشامل بمدارس التعليم الابتدائي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣(٤)، ٦٨- ٨٧.

الحمد، علي خليل، والعتوم، نعيم علي (٢٠١٦). *الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة*. الأردن، دار المسيرة.

الحويطي، محمد مثري (٢٠٢١). وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم حول استخدام التدريس المتمايز. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٢(١٢٨)، ٣٩٧- ٤٣٢.

درويش، دعاء محمد (٢٠١٥). برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة الجغرافيا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٧)، ١٠١- ١٦٣.

رئاسة مجلس الوزراء (٢٠١٦). *رؤية مصر ٢٠٣٠*، جمهورية مصر العربية.

السعيد، هلا (٢٠١٢). *الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيقية للفصول وغرف المصادر*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الشبلية، نوف سيف والعجمي، محمد صالح (٢٠٢١). اتجاهات معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية نحو التعليم المتمايز بولاية صحار في سلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٥(٢٠)، ٥٥- ٧٩.

الشخص، عبد العزيز السيد ومحمد، السيد يس والنجار، حسان علي وحسين، رضا خيري (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، ٤١(٤)، ١٤- ١٢٠.

الشمري، مبارك عباس والبدارنة، محمد فواز (٢٠١٧). اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج ذوي الإعاقات الحركية في المدارس العادية في مدينة اربد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٥(١٧)، ١١٤- ١٣٦.

طلافحة، عبد الحميد حسن (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه معلم الصف العادي في صفوف الدمج. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، (٢٠٤)، ٤٣- ٨٠.

العازمي، بدور عايض والعازمي، عائشة أحمد (٢٠٢١). اتجاهات مديري ومعلمي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في دولة الكويت: دراسة استطلاعية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٣٥(١٣٨)، ١٣- ٥٠.

العاصم، خالد ناصر (٢٠٢٢). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، ١٥(٢)، ٤٠٦- ٤٣١.

عبد العزيز، إيناس أحمد وعبد المقصود، أماني محمد وعمارة، جيهان السيد (٢٠١٩). مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدى ممارستهم لها. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١٠٩)، ٩٥- ١٢٢.

عطية، محسن علي (٢٠١٧). *الجودة الشاملة والمنهج*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علما، أحمد عبد الحليم (٢٠١٨). *برنامج لتنمية بعض الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين وأثره في تحسين المهارات الأكاديمية والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الغامدي، رباب علي والمنتشري، عبد الرحمن هشلول (٢٠٢٠). المشكلات التي تواجه قائدات المدارس المطبقة لبرامج الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة بمنطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، ٢٨(٤)، ٥٠٧- ٥٤٩.

الفريج، نايف فهد والقحطاني، سميرة معجب (٢٠٢١). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز ومعوقات تطبيقها. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٧(١٢)، ٣٢٩- ٣٧٨.

الفقي، فاطمة الزهراء عبد المنعم (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، ١٣(٤٥)، ٢٨٥- ٣٥٤.

القايد، منيرة الغضبان والحسيني، حسين محمد (٢٠٢١). الدمج بين الأطفال الذاتويين والعاديين. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، جامعة المنصورة، ٨(١)، ١– ١٥.

لطفي، إيمان عبد العال (٢٠١٧). *التعلم النشط والتدريس المتمايز*. القاهرة، دار عالم الكتب.

محروس، محمد الأصمعي ومحمد، إيمان عبد الرحمن وعبد المقصود، فاطمة فيصل (٢٠٢٢). المتطلبات التربوية اللازمة لتطبيق الدمج بمبنى رياض الأطفال. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (١١)، ٣٣٧– ٣٧٢.

محمد، حاتم (٢٠١٥). فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، ١٨(١)، ٢١٩– ٢٥٦.

محي الدين، ريهام (٢٠١٩). دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بين الواقع والمأمول. *المجلة الاجتماعية القومية*، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٥٦(١)، ٦٥– ٨٤.

موسى، ماجدة أحمد (٢٠١٧). اتجاهات الوالدين نحو دمج التلاميذ المعاقين سمعيًا: دراسة ميدانية في مدينة حماه. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، جامعة تشرين، ٣٩(٥)، ١١٧– ١٣٧.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). القرار الوزاري رقم (٩٤) بتاريخ ٢٨ إبريل ٢٠٠٩م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام.

ـــــــــــــ (٢٠١١). القرار الوزاري رقم (٢٦٤) بتاريخ ١١ يوليو ٢٠١١م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام.

ـــــــــــــــ (٢٠١٥). القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ١ فبراير ٢٠١٥م بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

ـــــــــــــــ (٢٠١٧). القرار الوزاري رقم (٢٥٢) بتاريخ ٥ أغسطس ٢٠١٧م بشأن قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات البسيطة بمدارس التعليم العام.

ـــــــــــــــ (٢٠١٩). إجراءات وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني لتطبيق اللائحة التنفيذية لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨. الكتاب الدوري رقم (٣) لسنة ٢٠١٩.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aftab, J. (2015). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational Development*, *2*(2), 94-114.

Ahmad, F. K. (2015). Exploring the invisible: Issues in identification and assessment of students with learning disabilities in India. *Transcience: A Journal of Global Studies*, *6*(1), 91-107.

Al Hazmi, A. N., & Ahmad, A. C. (2018). Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities. *World Journal of Education*, *8*(2), 66-72.

At-Turki, J., Ali ALdmour, H., Al Maitah, K. A., & ALsarayreh, M. N. (2012). Requirements for the Success of the Integration Program of Disabled Students in the Regular Schools from the Perspective of the Teachers of the Learning Resources Rooms. *International Education Studies*, *5*(1), 108-129.

Bălan, S. M. (2021). Professional development and legislation on teacher training in inclusive education. *Curentul Juridic*, *87*(4), 81-98.

Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching?. *Review of Research in Education*, *43*(1), 336-362.

Buli-Holmberg, J., & Jeyaprathaban, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, *31*(1), 119-134.

Ehsan, M. (2018). Inclusive Education in Primary and Secondary Schools of Pakistan: Role of Teachers. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, 2313-4410, ISSN (Online) 2313-4402

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, *22*(2), 223-237.

Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 781-798.

Hu, B. Y., Wu, H. P., Su, X. Y., & Roberts, S. K. (2017). An examination of Chinese preservice and inservice early childhood teachers' perspectives on the importance and feasibility of the implementation of key characteristics of quality inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(2), 187-204.

Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International journal of Instruction*, *11*(3), 207-218.

Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, *31*(3), 360-378.

Moore, C., Gilbreath, D., & Maiuri, F. (1998). Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research.

Mullin, G. P. (2016). *Differentiated instruction for middle school gifted students within the regular classroom*. Ph.D. dissertation, Southern Connecticut State University.

Nois, K., Chong, W., Moore, D., Tang, H., & Patricia, K. (2016). Pre-School teacher's attitudes towards inclusion of children with developmental needs in Kindergartens in Singapore. *International Journal of Special Education*, 31(3), 180-210.

Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' Perspectives on the Use of Differentiated Instruction in Inclusive Classrooms: Implication for Teacher Education. *International Journal of Higher Education*, *9*(6), 136-150.

Pope, R. L., Reynolds, A. L., & Mueller, J. A. (2019). *Multicultural competence in student affairs: Advancing social justice and inclusion*. John Wiley & Sons.

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

Rice, M. F., & Ortiz, K. R. (2023). Parents of children with special educational needs' shared work in fully online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(5), 784-798.

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2023). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom*. Taylor & Francis.

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

———————., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.

VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2021). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific*, 945-979.

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (2013). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Routledge.

Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *6*(2), 313-335.