" The Teacher's Competencies In Observing Individual Differences Between pupils"

A Research From The Point Of View Of Educational Mentors In Latakia City

Dr. Thanaa Ghanem[*]
Dr. Ansab Charrouf[**]
Nisreen Hassan***

(Received 11 / 6 / 2020. Accepted 28 / 9 / 2020)

□ ABSTRACT □

This research aimed to identify the competencies of teachers in observing the individual differences between pupils as determined by Educative Mentors, and whether these competences differ between teachers according to their educational qualification, administrative-work experience, and participation in trainings. In order to achieve the research's objectives; the researcher prepared a questionnaire addressed to the educative mentors in the schools of Lattakia city. It consists of (17) phrases covering the following fields (pupils, planning and implementation, and evaluation). The questionnaire was applied to a random sample of (21) mentors taking into account the educational qualification ،participation in trainings, and administrative-work experience. The results of the research showed that, from the perspective of mentors, it is crucial teachers to have competences about pupils firstly, followed by planning and implementation competences, then evaluation competence. While in reality, teachers' competences are evaluation, planning, implementation, and students related competences respectively. Also, it showed that there is no difference between mentors' perspectives according to their educational qualification or participation in trainings. On the other hand, there is difference between their perspectives based on administrative work- experience; in favor of experience less than 5 years.

Key words: competencies, observing individual differences, Educative Mentor

[*] **Professor Assistant, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria.**
****ProfessorAssistant, Department of Psychological Counseling, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria.**
[***]**PhD student, Department of Child Education, Faculty of Education, Tishreen University, Lattakia, Syria. nisrenh90@gmail.com**

كفايات معلّميّ الصّف في مراعاة الفروق الفرديَّة بين التّلاميذ من وجهة نظر الموجّهين التّربويين – دراسة ميدانية في مدينة اللّاذقية

د. ثناء غانم*

د. أنساب شرّوف**

نسرين حسن***

(تاريخ الإيداع 11 / 6 / 2020. قبل للنشر في 28 / 9 / 2020)

□ ملخّص □

هدَفَ البحث إلى تعرّف كفايات معلّمي الصّف في مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ كما يحدِّدها الموجِّهون التَّربويون، وفيما إذا تختلف باختلاف متغيّرات (المؤهّل العلمي، والخبرة في العمل الإداري، والمشاركة في الدّورات التّدريبيّة). تحقيقاً لأهداف البحث؛ أُعِدّت استبانة موجّهة إلى الموجّهين التّربويين في مدارس مدينة اللاذقية، تشمل (17) عبارة موزّعة في مجالات (مجال المتعلّم، ومجال تخطيط التّعليم وتنفيذه، ومجال التّقويم)، طُبّقت على عيّنة عشوائية مؤلّفة من (21) موجِّهاً وموجّهةً (روعيَ المؤهّل العلمي والمشاركة في دورات تدريبية والخبرة في العمل الإداري). أظهرت نتائج البحث وجهة نظر الموجّهين في ضرورة امتلاك معلِّم الصّف كفايات في مجال المتعلِّم بالدّرجة الأولى يليها في مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه ثمّ في مجال التّقويم، أمّا وجهة نظرهم حول الكفايات الموجودة بشكل فعلي فالبدرجة الأولى في مجال التّقويم ثمّ في مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه ثمّ في مجال المتعلِّم، ولم تُظهر النتائج وجود فرق بين وجهات النّظر تبعاً لمتغير المؤهّل العلمي للموجّهين، ومتغيّر المشاركة بدورة تدريبية، بينما أظهرت وجود فرق بين وجهات النظر تبعاً لمتغير الخبرة في العمل الإداري لصالح الخبرة أقل من 5 سنوات.

الكلمات المفتاحية: الكفايات، مراعاة الفروق الفردية، الموجِّهون التَّربويون

* **أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرق التّدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.**

** **أستاذ مساعد – قسم الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.**

*** **طالبة دكتوراه – قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية. nisrenh90@gmail.com**

مقدِّمة

التّلاميذ في صفّ معيَّن أو في سنة معيَّنة يختلفون فيما بينهم في التَّحصيل والقدرات والميول والخبرات السّابقة، ممّا يجعل من الخطأ التّوقع منهم جميعاً أن يتعلَّموا الأشياء نفسها بالمستوى ذاته، يُطلق على هذه الاختلافات في ميدان علم النفس (الفروق الفرديّة). "فالتّلاميذ ليسوا بضاعة موحَّدة يُزج بها في سوق التَّعليم، وإنّما هم مختلفون ومتنوِّعون، ولكي نتعامل معهم بالشَّكل المناسب يجب أن نحترم أوجه الاختلاف بين بعضهم بعض" (Jensen,2007,p.68).

ظهر الاهتمام بالفروق الفرديّة منذ القِدم، حيث وُضِعت أُسس لتربية الفرد وفقاً لقدراته واحتياجاته، ويُعدّ كلّ من (روسو، ,فروبل، وسبنسر وغيرهم) من أبرز الذين نادوا بضرورة الاهتمام بمراعاة هذه الفروق. كما ظهر هذا الاهتمام في التَّربية الحديثة خاصّة في السّنوات الأخيرة، حيث أبدى كثير من رجال التّربية وعلماء النَّفس اهتماماً متزايداً بالفروق الفرديّة بين التّلاميذ إيماناً منهم بأنّ التّلميذ فرد فريد ومتميّز، وأن التَّعلّم عمليّة فرديّة بالدّرجة الأولى (ALkhateeb،2005, p.36).

في المقابل، تُمثِّل الفروق الفرديّة تحدّياً كبيراً بالنّسبة للقائمين على العمليّة التَّعليميّة؛ حيث إنَّ مهمّة التَّربية هي توفير فرص تعليميّة متكافئة لجميع الأفراد من أجل نمو أفضل، وتلبية احتياجات التّلاميذ، ورفع جودة وفاعليّة النَّظام التَّعليميّ، ولا يمكن تأمين ذلك بعيداً عن مراعاة الفروق الفرديّة، ممّا يفرض ضرورة تأمين مناخ تعليمي يجعل التّلميذ محور العمليّة التَّعليميّة التّعلّمية مع مراعاة ميوله واهتماماته وحاجاته وقدراته.

من هنا تبرز الحاجة إلى معلِّمين على قدر كبير من الإطّلاع والمسؤوليّة لمواجهة هذا التحدّي في العمليّة التعليمية المتعلّق بمراعاة الفروق الفرديّة؛ فإن للمعلِّم الدّور الأبرز في مواجهة هذه الفروق كما أكّدت دراسة (2006، Barakat)، حيث إنّ المعلِّم "جوهر العمليّة التّعليميّة والموجِّه والمرشد الذي به تنجح العمليّة التّعليميّة أو تفشل" (p.7، Bosoar,2016)، ممّا يترتَّب عليه معرفة بقدرات التّلاميذ وخصائصهم العقليّة ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلميّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم ليصبح أكثر فعاليّة في تواصله وتفاعله معهم.

في النّظام التّعليمي في سورية تكون إدارة المدرسة مسؤولة تنظيمياً عن العملية التّعليمية، والموجِّه التّربوي مسؤول عن تطوير هذه العملية وتقويمها بجميع محاورها والعمل على النّهوض بها ورفع كفاية المعلِّم التّعليمية إلى أعلى درجة ممكنة، ضمن هذا الإطار جاء البحث الحالي محاولةً لتعرّف الكفايات التي يمتلكها معلميّ الصّف في تطبيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذهم من وجهة نظر الموجِّهين التَّربويين.

مشكلة البحث

"إننا بحاجة دائماً إلى أن نكيّف أنفسنا مع الأفراد الآخرين الذين نتواصل معهم في أي مجتمع، ذلك استناداً إلى ما يتميّزون به من فروق فردية"(ALemara ،2014 ،p.16)، وفي المجال التّربويّ يتّفق التّربويون على وجود فروق فرديّة لدى التَّلاميذ في أساليب تعلّمهم وفي درجة تفاعلهم مع الموقف التَّعليميّ، ومنه تبرز ضرورة التّخطيط الجيّد للعمليّة التّربويّة والتّعليميّة في ظلّ الفروق الفرديّة بين التّلاميذ؛ حيث إنّ التَّدريس الذي يُخطَّط بعيداً عن قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات التَّلاميذ الفعليّة لا يمكن أن يُحقِّق أهدافه مهما اتّصف بالجودة والإتقان.

قد يكون للمعلِّم الدّور الرئيس في نجاح هذا التّخطيط؛ بامتلاكه الكفايات الضرورية للقيام بواجباته المحدّدة في النظام الدّاخلي لمرحلة التّعليم الأساسي 'الذي لم يُذكر به أي واجبات تخصّ مبدأ مراعاة الفروق الفردية'، وكما جاء في دراسة

(Joseph,2013) فإن امتلاك المعلِّم هذه الكفايات يحتاج الإعداد المتخصص قبل الخدمة والتّدريب في أثناء الخدمة لكل ما يخصّ موضوع الفروق الفردية بين التّلاميذ وتقليص الفارق بين مستوياتهم.

تُحدّد المشكلة انطلاقاً من الخبرة الميدانيّة للباحثة، من موقعها كمعلّمة في مرحلة التّعليم الأساسي، بأن الكادر التّعليمي في المدارس لم يُهيأ بعد للتّعامل مع الفروق الفرديّة، فالتّلاميذ في الصّف الواحد كلّهم سواسية في التّعامل، والتّذكّر والحفظ والفهم، لا يُفرِّق بينهم في النّواحي الجسميّة والعقليّة اعتقاداً أن هذا هو العدل، خاصّة في السنوات الأخيرة التي سبّبت تكدّس المتعلّمين في الصفوف الدراسيّة نتيجة لما خلّفته الحرب على سورية منذ عام 2011 .(Hakeme,2015)

قد نعزو ذلك إلى أنّه وعلى الرّغم من أنّ إعداد المعلِّم يشمل التّركيز على التّسليم بمبدأ الاختلاف والفروق الفرديّة بين التّلاميذ؛ إلّا أنّ ذلك لم يتجاوز المفهوم النّظري ولم يصل بعد إلى مرحلة التّطبيق الفعليّ لهذا المبدأ في العمليّة التّعليميّة. إضافة إلى طبيعة المناهج الدّراسيّة وطرائق التّدريس المتّبعة وبيئة المدرسة وما تتضمّنه من تسهيلات إداريّة، ومدى ملاءمتها جميعها لمبدأ الفروق الفرديّة.

انطلاقاً من ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفرديّة في العملية التّعليميّة؛ ونظراً لأهمية دور التّوجيه التّربوي في وضع خطّة متكاملة في المؤسسات التّعليميّة لتحقيق المبادئ الأساسية ومنها مبدأ الفروق الفردية، وفي متابعة وتوجيه الكوادر التّربويّة والتّعليميّة في أثناء الخدمة لتكون على دراية بأنماط التّباين والفروق الفرديّة، وأشكال التّواصل السّليمة وكيفية إحداث التّفاعل مع التّلاميذ على نحو إيجابيّ؛ ولأن الموجّه التّربوي هو المسؤول المباشر المعنيّ بالإشراف والتّأكد من حسن سير العملية التّعليمية بما فيه أداء المعلّم جاء البحث الحالي ليحدّد كفايات معلِّمي الصّف لمرحلة التّعليم الأساسي حلقة أولى في مجال مراعاة الفروق الفردية كما يحدّدها الموجِّهون التّربويون.

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسّؤال الرّئيس الآتي: **ما الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلِّمون في مراعاة الفروق الفردية كما يراها الموجِّهون التّربويون؟ وما درجة توفرها فعليّاً لديهم؟**

أهمية البحث وأهدافه:

أهمية البحث تتجلّى أهمية البحث الحالي فيما يلي:

الأهمية النّظرية: أهمية الفروق الفردية كمبدأ أساسي في العلوم النّفسية والتّربوية، وأهميّة إعداد معلِّم صف قادر على تطبيق هذا المبدأ المهم (مراعاة الفروق الفرديّة)، وأهمية دراسته خاصّة مع قلة الدِّراسات التي تناولته على حدّ عِلم الباحثة، بالتالي قد يشكِّل البحث الحالي إضافة نظرية تُفيد الباحثين في هذا الميدان.

الأهمية التطبيقية: قد تُفيد نتائج الدّراسة الموجِّهين في تقديم تغذية راجعة تُساعدهم على اتّخاذ الإجراءات العمليّة الكفيلة في تحسين واقع العمليّة التعليميّة من منطلق مراعاة الفروق الفردية. كما قد تُساعد نتائج الدِّراسة في إغناء محتوى التّدريبات والأنشطة التي تُقدَّم للمعلّمين في الدّورات التّدريبيّة حول العمليّة التّعليميّة بما يخصّ مبدأ مراعاة الفروق الفردية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحديد:

1. الكفايات الواجب توافرها لدى معلِّمي الصّف للقدرة على مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ من وجهة نظر الموجهين التّربويين.

2.الكفايات الموجودة بشكل فعلي لدى المعلّم للقدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين من وجهة نظر الموجهين التّربويين.

3. الفروق في تقديرات الموجّهين التّربويين للكفايات الواجب توافرها والكفايات الموجودة بشكل فعلي لدى المعلّم للقدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وفق متغيّرات: المؤهّل العلمي للموجّه، والخبرة في العمل الإداري، والخبرة في التّوجيه، والمشاركة بدورة تدريبية.

فرضيات الدّراسة: تمّ اختبار فرضيات الدّراسة عند مستوى الدلالة(0.05) وهي كالآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر الموجّه في كفايات معلّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تُبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي للموجّه.

2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر الموجّه في كفايات معلّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر خبرة الموجّه في العمل الإداري.

3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر الموجّه في كفايات معلّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تُبعاً لمتغيّر مشاركة الموجّه في دورة تدريبية.

4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر الموجّه في كفايات معلّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي للموجّه.

5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر الموجّه في كفايات معلّميّ الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر خبرة الموجّه في العمل الإداري.

6. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر الموجّه في كفايات معلّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر مشاركة الموجّه في دورة تدريبية.

7. لا يوجد فرق بين متوسط درجات الموجّهين حول كفايات معلّميّ الصّف الواجب توافرها ومتوسط درجاتهم حول كفايات المعلّمين الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية.

مصطلحات الدّراسة و التّعريفات الإجرائية

ورد في البحث بعض المصطلحات ستُعرَّف نظريّاً وإجرائياً على النّحو الآتي:

الفروق الفردية: الانحرافات الفرديّة عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة وقد يكون مدى هذه الفروق كبيراً وقد يكون صغيراً (ALshekh, 2014,p. 23).

وتُعرَّف إجرائياً: أنّها الخصائص والصّفات والسّمات التي يتميّز بها كل تلميذ عن غيره في الصّف، سواء أكانت حركية أو معرفية أو وجدانية أو عقليّة، والتي قد تؤثر سلباً على العملية التّعليمية في حال لم تتم مراعاتها من قِبل معلّم الصّف. وعليه يُعرَّف مبدأ مراعاة الفروق الفردية اجرائياً: تسليم معلّم الصّف بفكرة أنّ التّلاميذ في الصّف الواحد مختلفين من حيث استعداداتهم وميولهم وقدراتهم الجسديّة والعقليّة، ومراعاته لهذا المبدأ من خلال تنويع أساليبه التّعليمية في مجال التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم وتقييماته وإدارته الصفيّة.

الكفايات: المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام بنجاح وفاعلية (ALfetlawe،2003 ،p.28).

وتُعرَّف كفايات معلِّمي الصّف اجرائياً: الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن تتوافر لدى معلِّم الصّف لكي يحقق الأهداف التّربوية والتعليمية المرجوة منه فيما يتعلّق بمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ.

الموجِّه التّربوي: عامل تربوي مؤهّل علماً وخبرةً وميولاً لمتابعة مرؤوسيه من المعلِّمين والإداريين، وتوجيه إنجازهم وتطويره وظيفياً لدفع فاعليتهم في تحقيق الأهداف التّربوية المرجوة (Saleem،2012، p.50).

تُعرَّف وجهة نظر الموجِّه التّربوي اجرائياً: رأيه كما يُحدّده لكونه قائد تربوي تم تعيينه وفق تعليمات وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ليقوم بالتوجيه التّربوي والإشراف الفني على معلِّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي، يُقاس بالدّرجة التي يحصل عليها في استبانة كفايات معلّميّ الصّف.

حدود الدِّراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على كفايات معلِّميّ الصّف في مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ كما حدّدها الموجِّهون التَّربويون.

الحدود الزمانية والمكانية: تم تطبيق البحث في مدينة اللاذقية عام 2019–2020.

الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة

تعريف الفروق الفردية وخصائصها العامة

الأفراد يختلفون في خصائصهم وصفاتهم الموروثة والمكتسبة، مما يجعل كل شخصية فريدة في صفاتها عن غيرها، هذه الاختلافات تُسمّى "الفروق الفرديّة"، وتُعرَّف على أنها: ظاهرة عامة في مختلف مظاهر الشّخصية، ومفهوم الشخصية يعتمد على مسلّمة أن كل إنسان متميز بذاته وهو لا يمكن أن يكون كذلك إلا إذا اختلف عن الآخرين. والأشخاص يختلفون في نسبة ومستوى و درجة الفروق وليس في النّوع أي أنه مثلاً جميع الأفراد لهم أطوال معيّنة إلا أن الاختلاف يكمن في مستوى و قيمة هذا الطول.

فالفروق الفردية هي تلك الخصائص والصّفات والسّمات التي يتميّز بها كل إنسان عن غيره من بني البشر سواء أكانت جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو أخلاقية، كما قد يمكننا القول أن الفروق الفردية تنطلق من مفهومين أساسيين هما: مفهوم التّشابه ومفهوم الاختلاف؛ فالبشر متشابهون في نوع الصِّفات الجسمية وغيرها... لكن يوجد بينهم اختلاف في درجة كل منهم بهذه الصفة (Nadea, 2017؛ ALemara،2014؛ ALshekh،2014).

وتُوضَّح خصائص الفروق الفردية تبعاً لمدى اتساعها ومعدَّل ثباتها والتنظيم الهرمي لمستوياتها وتوزيعها بين الأفراد، ويمكن سردها على النّحو الآتي:

- **الفروق الفردية فروق كمية وليست نوعية:** أي أن الفرق بين شخص وآخر يعني أن جميع القدرات متوافرة في كل فرد؛ حيث لا يمكن تقسيم الأفراد بالنسبة لأية قدرة أو سمة نفسية تقسيماً ثنائياً حاداً إلى من "يمتلك القدرة" ومن "لا يمتلك القدرة" (ALemara،2014).
- **مدى الفروق الفردية:** هو الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة في توزيع أي صفة من الصفات (Barakat,2006).
- **معدل ثبات الفروق الفردية:** تخضع الفروق الفردية للتغيير والتّبدل مع مرور الزمن، وخاصة في أثناء مراحل النمو، على أنّ مقدار التّغيير فيها ليس على درجة واحدة في مختلف صفات الشخصية (Nadea, 2017).

- **التّنظيم الهرمي للفروق الفردية:** تؤكّد الكثير من الدراسات النفسية الإحصائية أن قمة الهرم في الفروق الفردية يشمل الصفات الأكثر عمومية وتليها الصفات الأقل عمومية وهي كالتالي :القدرات الكبرى_ القدرات الطائفية الأولية_القدرات الطائفية البسيطة_ القدرات والاستجابات الخاصة (Barakat,2006).
- **توزيع الفروق الفردية:** يرى علماء النفس الإحصائي أن أكثر المستويات انتشاراً بين الأفراد هو المستوى المتوسط من مستويات السمة التي نعيشها، بينما يقل عدد الحالات كلما اتجهنا نحو المستويات الطرفية الممتازة فيها أو الضعيفة (Nadea،2017).

أهمية دراسة الفروق الفردية

تكمن أهمية دراسة الفروق الفردية في:

- تعرّف دور كل من العوامل الوراثية والبيئية في تشكيل مدى ما بين الأفراد من فروقات فردية، ومن ثم الإفادة من ذلك في تشكيل بيئة تربوية ومهنية واجتماعية وثقافية تتشّط فيها العمليات المميزة للسّلوك الإنساني.
- مساعدة القائمين على العملية التّعليمية في التوجيه الأكاديمي والتّربوي لكل تلميذ تبعاً لدرجة استعداده، بحيث يوجَّه كل متعلّم إلى نوع الدراسة التي يمكن أن ينجح فيها، لما بين المتعلّمين من فروق في القدرات العقلية والنواحي المهارية والمزاجية والشخصية.
- مساعدة المعلّم داخل الصّف في تعرّف ما بين التّلاميذ من فروق فردية، ومن ثم يقابل ما بينهم من فروق فردية بأساليب وطرائق تناسب كل تلميذ ومستواه وسرعته في إنجاز مستوى معيّن من الأداء.
- مساعدة القائمين على تخطيط المناهج الدراسية وتصميمها وتطويرها على عمل برامج تربوية منظمة تتناسب ومستويات المتعلّمين كلّها في قدراتهم العقلية والمهارية أو الأدائية؛ بحيث يتم تقديم الخبرات التّربوية والتّعليمية من خلال مناهج ومقررات تقابل ما بين الأفراد من فروق فردية.
- مساعدة متّخذيّ القرار في التخطيط للقوى البشرية وتوجيهها مهنياً وأكاديمياً، بما يحسّن من عمليات الاختيار والتّعيين لوضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وفق ما يمتلكه من سمات سلوكية تميّزه عن غيره وتجعله أهلاً لمكانة علمية أو قيادية أو فنية وغير ذلك...(ALemara,2014؛ ALshekh,2014؛ Barakat,2006؛2017 ، Nadea).

كيفيّة مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ

يقع على عاتق المعلّم الدور الأساسي في تطبيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية، وبذله الجهود الكبيرة والمركّزة في تعرّف الفروق الفردية عند التّلاميذ وتحديد حاجاتهم، وتزويدهم بالمواد التعليمية المناسبة، ومتابعة تقدّمهم و تصويب مسيرتهم بشكل فوري، كل هذا يرتّب عليه العديد من المسؤوليات من أبرزها مايأتي:

_التّركيز على الحاجات الفردية للتلاميذ والعمل على رعايتهم وتقديم المساعدة اللازمة في ضوء متطلبات تلك الحاجات، مثل السير في تقديم المادة التعليمية حسب قدرات التّلاميذ.

_تعزيز القدرة على الخلق والإبداع عند المتميزين والعمل على معالجة الضعف عند بطيء التعلّم.

_الابتعاد عن الأعمال الروتينية، واستخدام أساليب التّفاعل الصفي التي تشجع التلاميذ على المشاركة.

_ القيام بدور المنظّم والمهيء والمعد للأنشطة التعليمية التعلمية، والتنويع في الوسائط الحسية ووسائل الاتصال.

_الاستخدام الوظيفي للموارد التربوية المتوفرة بالطريقة التي تمكّن مختلف فئات التّلاميذ الإفادة منها.

_تنظيم الأنشطة وأوراق العمل المتنوعة وطرائق التّعليم على النّحو الذي يراعي الفروق الفردية عند التّلاميذ.

_التّقويم المستمر لأداء التّلاميذ للوقوف على مدى تقدمهم و مستوى إتقانهم (Nadea, 2017).

الدِّراسات السّابقة:

رُتِّبت الدِّراسات السّابقة المتصلة بموضوع البحث من الأقدم إلى الأحدث على النّحو الآتي:

دراسة جوزيفJoseph (2013) في الكاريبي بعنوان" التّعليم الفارق: خبرات المعلِّمين المدربين قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة"

Differentiating instruction: experiences of pre- service and in-service trained teachers

هدفت الدِّراسة التّحقق فيما فهمه المعلِّمون المدرَّبون قبل الخدمة وخلال الخدمة حول التّعليم الفارق ومدى ممارستهم لأنشطته في صفوفهم. تمّ بناء استبيان طُبِّقَ على عيّنة المعلِّمين التي تألّفت من (379) معلِّماً في الكاريبي. أظهرت النتائج أنَّ 58% من المعلِّمين لديهم فهم واضح حول التّعليم الفارق مع ممارسة جيّدة نوعاً ما، لكن بوجود تحديات هي: قلّة الوقت، والمساحة المحدودة، وعدم وجود الدّعم الإداري.

دراسة حاكمي (2014) في سورية بعنوان "درجة ممارسة معلِّمي العلوم للتّعليم المتمايز لدى تلامذتهم أثناء التَّدريس الصَّفي في مرحلة التَّعليم الأساسي"

هدفت الدِّراسة تحديد درجة ممارسة معلِّمي العلوم للتعليم المتمايز لدى تلامذتهم أثناء التدريس الصَّفي. تمّ تطبيق استبيان من إعداد الباحثة على عيّنة مؤلّفة من (150) معلِّماً ومعلِّمةً في السويداء. أكّدت النتائج أنّ درجة ممارسة معلِّمي العلوم للتعليم المتمايز قليلة جدّاً وهناك فروق تُعزى لمتغيريّ الخبرة والمؤهّل العلمي.

دراسة زينب وخولة (2016) في الجزائر بعنوان "البيداغوجيا الفارقيّة والتّوجيه المدرسي بين النّظرية والتَّطبيق"

هدفت الدِّراسة تعرُّف مدى تأثير اعتماد البيداغوجيا الفارقيّة في عمليّة التَّوجيه المدرسيّ على عيّنة مؤلّفة من 240 تلميذاً / 140 إعدادي و 100 ثانوي/ و 57 معلِّماً في الجزائر. تمّ بناء استبيان للتّلاميذ وآخر للمعلِّمين والمدراء. بيّنت نتائج الدِّراسة أنّ هناك علاقة بين البيداغوجيا الفارقيّة والتّوجيه المدرسي.

دراسة رحالي (2016) في الجزائر بعنوان" الفروق الفرديّة في العمليّة التّعليميّة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي"

هدفت الدِّراسة تعرّف دور المعلِّم في مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ في الاكتساب اللغوي لديهم. بلغت العيّنة (70) تلميذاً وتلميذةً و(8) معلِّمين وقد تم استبيان للتّلاميذ وآخر للمعلِّمين، وبيّنت النتائج أن للمعلِّم الدّور الإيجابي في مراعاة الفروق الفردية ولخبرته التَّعليميّة أثر كبير في هذه المراعاة.

دراسة كوبات Kubat (2017) في تركيا بعنوان "تحديد الفروق الفردية بين التّلاميذ خلال عملية التعلّم والتعليم من قبل معلّميّ العلوم"

Identifying the Individual Differences Among Students During Learning and Teaching Process by Science Teachers

هدفت الدِّراسة تعرّف كيفية تحديد معلِّميّ العلوم للفروق الفردية بين الطلاب خلال عملية التّعلّم والتّعليم، تمّ تطبيق المقابلة شبه المنظمة مع 14 معلّماً ومعلّمة. أظهرت النتائج تأكيد المعلِّمين على أهمية المقابلات و الاختبارات والواجبات المنزلية والمشاركة في الأنشطة، لتحديد الفروق الفردية بين الطلاب.

يتضح من الدراسات السابقة في معظمها أن هناك معرفة بضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التّعليم، غير أنها بيّنت بعض صعوبات مراعاة الفروق الفردية، كذلك نلاحظ أن الدراسات تناولت دور المعلِّمين في مراعاة الفروق الفردية ولم تتناول دور المسؤولين التّربويين في نجاح هذه المراعاة. تم الاعتماد على الدراسات السابقة في الجانب النظري

والمنهجية. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع الفروق الفردية بين المتعلّمين، وتختلف عنها في العيّنة المستخدمة.

منهجية البحث:

أُعتمِد المنهج الوصفي على اعتباره المنهج المناسب لهذا النّوع من الدراسات، ويعرف أنه "مجموعة الاجراءات البحثية التي تتكامل تكاملاً دقيقاً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (Darwish, 2017,p.225).

مجتمع الدِّراسة وعيّنتهُ: تكوّن مجتمع الدِّراسة من الموجِّهين التَّربويين في التَّعليم الأساسي في مدينة اللاذقية وعددهم (28) موجِّهاً وموجِّهةً حسب إحصائية من مديرية التّربية في اللاذقية اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ عددهم (21)؛ حيث تمّ تطبيق الاستبانة على كامل مجتمع الدِّراسة لكن تمّ استبعاد (7) استبانات لوجود نقص كبير في الإجابات.

جدول (1): توزّع أفراد العيّنة وفق المتغيّرات التّصنيفية

المتغيّر	المؤهّل العلمي		الخبرة في العمل الإداري			الخبرة في التّوجيه		المشاركة بدورة تدريبية	
	إجازة جامعيّة	دبلوم تأهيل تربوي	أقل من 5 سنوات	بين 5_ 10	أكثر من 10	أقل من 5 سنوات	بين 5_ 10	نعم	لا
عدد الأفراد	10	11	7	10	4	15	6	8	13
المجموع	21		21			21		21	

أداة البحث:

تمّ إعداد استبانة قياس الكفايات وذلك استناداً للأدبيات النّظرية الخاصة بالفروق الفرديّة والدّراسات السّابقة حول مبدأ مراعاة الفروق الفردية مؤلّفة من (17) عبارة موزّعة في مجالات (مجال المتعلّم، ومجال تخطيط التّعليم وتنفيذه، ومجال التّقويم) يُجاب عنها في جزأين: الأوّل: الكفايات كما يجب أن تكون. والجزء الثّاني: الكفايات الموجودة بشكل فعلي.

صدق الاستبانة: تمّ التَّحقق من أنَّ الاستبانة التي تمّ بناؤها تقيس فعلاً ما وضِعت لقياسه بطريقة صدق المحكِّمين، حيث عُرضت الاستبانة بصورتها الأوّليّة على مجموعة من المُختصيّن في العلوم التَّربويّة من أعضاء الهيئة التَّدريسيّة في كليّة التَّربية في جامعة تشرين، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة بنود الاستبانة ومدى انتمائها إلى المحاور المُدرَجة وفقها، ووضوح صياغتها اللُّغويّة. في ضوء هذه الملاحظات حُذفت عبارات وأُضيف أُخرى وأُعيد صياغة بعضها. بلغ عدد بنود الاستبانة بعد التَّعديلات (17) بنداً موزَّعاً على المحاور نفسها المذكورة سابقاً، خيارات الإجابة على الجزء الأوّل: عالية ومتوسطة ومنخفضة، أمّا خيارات الإجابة على الجزء الثّاني: 0_ 40%، 40_ 80%، 80_ 100%.

ثبات الاستبانة: بعد التّأكُّد من صدق الاستبانة، ولتقدير درجة التّجانس والاتّساق الدّاخليّ لبنود الاستبانة، حُسبت قيم معاملات الثّبات بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النّصفية، وجيتمان. أظهرت النّتائج أن جميع القيم تدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها وفق السطور الثّلاث الموضّحة في الجدول (2)على النّحو الآتي:

الجدول (2): قيم معاملات الثبات لاستبانة كفايات معلّميّ الصّف لمراعاة الفروق الفرديّة من وجهة نظر الموجهين التّربويين

المحور	عدد البنود	ألفا كرونباخ	سبيرمان براون	جيتمان
مجال المتعلّم	6	0.6	0.70	0.60
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	6	0.83	0.75	0.74
مجال التّقويم	5	0.74	0.70	0.64

يظهر في الجدول (2) قيم معاملات الثّبات حيث تراوحت بين 0.6 و 0.83 وجميعها قيم مقبولة، أي أن الاستبانة تتمتع بالثبات الكاف ليتم استخدامها كأداة في البحث.

النتائج والمناقشة

سؤال الدّراسة: ما الكفايات الواجب توافرها والكفايات الموجودة بشكل فعلي لدى معلّمي الصّف لمراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ من وجهة نظر الموجهين التّربويين؟

جدول (3): المتوسطات والنسب المئوية لتقديرات الموجهين التّربويين حول كفايات معلّمي الصّف

المحور	الكفايات الواجب توافرها		الكفايات الموجودة بشكل فعلي	
	متوسط الدّرجات	الوزن النّسبي	متوسط الدّرجات	الوزن النّسبي
تحديد نقاط القوّة والضّعف لكلّ متعلّم	3.00	16.66	1.52	8.44
مراعاة أنماط تعلّم المتعلّمين	3.00	16.66	1.43	7.94
توفير بيئة تعلّم تساعد على مراعاة الفروق بين المتعلّمين	2.81	15.61	1.29	7.16
إتاحة الفرصة للتّعلّم الذاتي لدى المتعلّمين	2.81	15.61	1.33	7.38
توقّع نتائج الأداء حسب مستوى كلّ متعلّم	3.00	16.66	1.38	7.66
إتاحة الفرصة للمتعلّمين لاكتشاف وللتّعبير عن مهاراتهم وميولهم	2.57	14.27	1.48	8.22
مجال المتعلّم	17.19	95.50	8.42	46.77
تخطيط الوحدات والأنشطة الدّراسية وتنفيذها بما يتوافق مع المستويات المختلفة للمتعلّمين	2.67	14.83	1.48	8.22
وضع المعايير المتضمنة في الأهداف التّعليميّة وفق مستوى كل متعلّم	2.67	14.83	1.48	8.22
تقديم أنشطة اثرائية للمنهج بما يتناسب مع المتعلّمين المتفوقين	2.71	15.05	1.52	8.44
حسن إدارة الوقت بما يتوافق مع الخبرات التّعليمية المختلفة	2.67	14.83	1.62	9
إشراك المتعلّمين في تخطيط التّعلّم وتنفيذه بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم	2.67	14.83	1.38	7.66

الإدارة الصّفية المناسبة لاختلاف شخصيات المتعلّمين	2.81	15.61	1.52	8.44
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	16.19	89.59	9.00	50
إعداد الاختبارات التّحصيلية المناسبة لمستويات المتعلّمين المختلفة	2.57	17.13	1.62	10.8
دعم وتشجيع المتعلّمين وفقاً لنتائج تحصيلهم	2.67	17.8	1.57	10.46
تقويم أداء المتعلّم ومقارنته بنتائجه السابقة	2.71	18.06	1.48	9.86
إتاحة التّقويم الذاتي لدى المتعلّمين	2.67	17.8	1.38	9.2
اعتماد أدوات تقويم متنوّعة وبشكل دائم	2.67	17.8	1.19	7.93
مجال التّقويم	13.28	88.57	7.23	48.2

بعد حساب المتوسطات الحسابية والنّسب المئوية لاستجابات الموجّهين التّربويين على محاور الاستبانة الثلاث كما يوضّح الجدول (3) يمكن الملاحظة أن الموجهين التّربويين يؤكّدون ضرورة امتلاك المعلّم كفايات في مجال المتعلّم بالدرجة الأولى بنسبة مئوية (95.50%)، بينما كانت النّسبة المئوية بالنّسبة للكفايات الموجودة بشكل فعلي (46.77%). ويضمّ مجال المتعلّم كفايات: تحديد نقاط القوّة والضّعف لكلّ تلميذ، ومراعاة أنماط تعلّم التّلاميذ، توفير بيئة تعلّم تساعد على مراعاة الفروق بين التّلاميذ، إتاحة الفرصة للتّعلّم الذاتي لدى التّلاميذ، توقّع نتائج الأداء حسب مستوى كلّ تلميذ، إتاحة الفرصة للتّلاميذ لاكتشاف وللتّعبير عن مهاراتهم وميولهم.

ثم مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه بنسبة مئوية (89.59%) بينما كانت النّسبة المئوية بالنّسبة للكفايات الموجودة بشكل فعلي (50%). ويضم هذا المجال: تخطيط الوحدات والأنشطة الدّراسية وتنفيذها بما يتوافق مع المستويات المختلفة للتّلاميذ، وضع المعايير المتضمنة في الأهداف التّعليميّة وفق مستوى كل تلميذ، وتقديم أنشطة اثرائية للمنهج بما يتناسب مع التّلاميذ المتفوقين، وحسن إدارة الوقت بما يتوافق مع الخبرات التّعليمية المختلفة، وإشراك التّلاميذ في تخطيط التّعلّم وتنفيذه بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم، والإدارة الصّفية المناسبة لاختلاف شخصيات التّلاميذ.

يليه مجال التّقويم بنسبة مئوية (88.57%) بينما كانت النّسبة المئوية بالنّسبة للكفايات الموجودة بشكل فعلي (48.2%). ويضم مجال التّقويم: إعداد الاختبارات التّحصيلية المناسبة لمستويات التّلاميذ المختلفة، ودعم وتشجيع التّلاميذ وفقاً لنتائج تحصيلهم، وتقويم أداء التّلاميذ ومقارنته بنتائجه السابقة، وإتاحة التّقويم الذاتي لدى التّلاميذ، واعتماد أدوات تقويم متنوّعة وبشكل دائم.

الفرضيات:

للتّأكّد فيما إذا كانت المتغيرات المدروسة تتبع التّوزع الطبيعي أم لا، تم تطبيق اختبار كولموغروف سميرنوف وأظهرت النّتائج أن قيمة مستوى الدلالة للاختبار على المتغيرات المقاسة أكبر من 0.05 وبالتالي المتغيرات تتبع التوزّع الطبيعي ويمكن استخدام الإحصاء المعلَمي

جدول (4): نتائج اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

الكفايات كما يجب أن تكون	Z	Sig.
مجال المتعلّم	1.36	0.51
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	1.09	0.18
مجال التقويم	1.24	0.09

الكفايات كما هي موجودة بشكل فعلي	Z	Sig.
مجال المتعلِّم	0.71	0.69
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	0.88	0.42
مجال التقويم	0.87	0.42

وتمّ التّوصل إلى النّتائج بعد المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي Spss، وتمّ اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (5%)، وذلك وفق الآتي:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تقديرات الموجِّهين التّربويين على استبانة كفايات معلِّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي للموجّه.

ولمعالجة هذه الفرضيّة تمّ استخدام قانون T–Test لعينتين مستقلتين والجدول (5) يبيّن نتائج ذلك

جدول (5): نتائج اختبار T–Test لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات تقديرات الموجّهين التّربويين بالاستناد على محاور الاستبانة كلّها

المحور	المؤهّل العلمي	العدد الكلي	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة الدلالة SIG	القرار
مجال المتعلِّم	إجازة جامعية	10	16.80	1.31	−1.64−	0.11	غير دالّ
	دبلوم تأهيل تربوي	11	17.54	0.68	−1.60−		
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	إجازة جامعية	10	15.50	2.01	−1.50−	0.14	غير دالّ
	دبلوم تأهيل تربوي	11	16.81	1.99	−1.50−		
مجال التّقويم	إجازة جامعية	10	12.90	1.79	−0.98−	0.33	غير دالّ
	دبلوم تأهيل تربوي	11	13.63	1.62	−0.98−		
الكلي	إجازة جامعية	10	45.20	4.89	−1.49−	0.15	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	11	48.00	3.63	−1.47−		

تبيّن من الجدول (5) أن قيمة الدلالة sig > 0.05؛ لذلك نؤكّد الفرضية الأولى من فرضيَّات البحث القائلة بعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات تقديرات الموجِّهين حول كفايات معلِّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي للموجّه. ويعني ذلك أنّ الفروق غير دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات تقديرات الموجِّهين على محاور الاستبانة الثّلاث. تُفسّر الباحثة عدم وجود أثر لاختلاف المؤهل العلمي، ربّما لأنّ المحتوى العلمي نفسه لمقررات مرحلة دبلوم التّأهيل التّربوي في مقررات المرحلة الجامعية، ولأن جميع الموجهين من عيّنة الدِّراسة لديهم تقدير متقارب لكفايات المعلِّمين في مجال الفروق الفردية، قد يعود ذلك لافتقار المدارس لمتطلبات مراعاة الفروق الفردية؛ بالتالي يستطيع الموجّه – مهما كان مؤهله– لحظ المشكلة في مراعاة هذا المبدأ من قبل المعلِّمين.

الفرضية الثّانية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تقديرات الموجِّهين على استبانة كفايات معلِّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي للموجّه.

ولمعالجة هذه الفرضيّة تمّ استخدام قانون T–Test لعينتين مستقلتين والجدول (6) يبيّن نتائج ذلك

جدول (6): نتائج اختبار T-Test لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق
بين متوسطات تقديرات الموجّهين التّربويين بالاستناد على محاور الاستبانة كلّها

المحور	المؤهّل العلمي	العدد الكلي	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة الدلالة SIG	القرار
مجال المتعلِّم	إجازة جامعية	10	8.70	1.88	0.69	0.49	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	11	8.18	1.53	0.68		
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	إجازة جامعية	10	8.90	1.85	-0.30-	0.76	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	11	9.09	0.94	-0.29-		
مجال التّقويم	إجازة جامعية	10	7.10	1.79	-0.34-	0.73	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	11	7.36	1.74	-0.34-		
الكلي	إجازة جامعية	10	24.70	4.98	0.03	0.97	غير دال
	دبلوم تأهيل تربوي	11	24.63	2.83	0.03		

يتبيّن من الجدول (6) أن قيمة الدلالة sig > 0.05؛ لذلك نقبل الفرضية الثانية من فرضيَّات البحث القائلة بعدم وجود فروق دالَّة إحصائيَّاً بين متوسطي درجات تقديرات الموجِّهين حول كفايات معلِّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تُبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي للموجّه. ويعني ذلك أن الفروق غير دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات تقديرات الموجِّهين على محاور الاستبانة الثّلاث. برأي الباحثة قد يعود سبب عدم وجود أثر للمؤهّل العلمي للموجّهين في تحديد الكفايات الموجودة بشكل فعلي لدى المعلِّمين، إلى إشرافهم جميعاً على الواقع التّعليمي الواحد دون فرزهم في عملهم وفقاً لأي اعتبارات علميّة، إضافة إلى ما ذكرت الباحثة سابقاً بما يخصّ عدم اختلاف المحتوى العملي والتّربية العملية في المرحلة الجامعيّة ومرحلة دبلوم التّأهيل التّربوي.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تقديرات الموجّهين التّربويين على استبانة كفايات معلِّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر خبرة الموجّه في العمل الإداري.

ولمعالجة هذه الفرضيّة تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي Anova والجدولين رقم (7) و(8) يبيّنا نتائج ذلك

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نوع من أنواع الخبرة في العمل الإداري

المحور		العدد الكلي	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
مجال المتعلِّم	أقل من 5 سنوات	7	17.57	0.53
	بين 5 إلى 10 سنوات	10	16.90	1.37
	أكثر من 10 سنوات	4	17.25	0.96
	الكلي	21	17.19	1.08
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	أقل من 5 سنوات	7	16.29	2.21
	بين 5 إلى 10 سنوات	10	15.90	2.18

	أكثر من 10 سنوات	4	16.75	1.89
	الكلي	21	16.19	2.06
مجال التّقويم	أقل من 5 سنوات	7	13.71	1.38
	بين 5 إلى 10 سنوات	10	12.90	1.97
	أكثر من 10 سنوات	4	13.50	1.73
	الكلي	21	13.29	1.71

جدول(8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي Anova لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقديرات الموجّهين على الاستبانة

ANOVA						
		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
مجال المتعلِّم	بين المجموعات	1.874	2	.937	.789	.469
	ضمن المجموعات	21.364	18	1.187		
	الكلي	23.238	20			
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	بين المجموعات	2.160	2	1.080	.234	.794
	ضمن المجموعات	83.079	18	4.615		
	الكلي	85.238	20			
مجال التّقويم	بين المجموعات	2.957	2	1.479	.481	.626
	ضمن المجموعات	55.329	18	3.074		
	الكلي	58.286	20			

يتبيّن من الجدولين (7) و(8) أن قيمة الدلالة sig > 0.05؛ لذلك نقبل الفرضية الثالثة من فرضيَّات البحث القائلة بعدم وجود فرق دالَّة إحصائيَّاً بين متوسطي درجات تقديرات الموجِّهين حول كفايات معلِّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر الخبرة في العمل الإداري. ويعني ذلك أنّ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموجِّهين على محاور الاستبانة الثّلاث. بعد اطّلاع الباحثة على دليل عمل الموجِّه الاختصاصي والتّربوي ومشروع النّظام الدّاخلي لمدارس مرحلة التّعليم الأساسي الصادران عن وزارة التّربية، توصلّت لتفسير النّتيجة لعدم تضمين الأعمال الإدارية لما يخصّ مراعاة الفروق الفردية. ومنه لا يؤثِّر عدد سنوات العمل الإداري على وجهة نظر الموجّهين، وتختلف بذلك عن نتائج دراسة (Saenab&KHuola ،2016) التي أظهرت مدى الارتباط الكبير بين التّوجيه المدرسي ومراعاة الفروق الفردية.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تقديرات الموجِّهين التّربويين على استبانة كفايات معلِّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر خبرة الموجّه في العمل الإداري.

ولمعالجة هذه الفرضيّة تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين الأحاديAnova والجدولين (9) و (10) يبيّنا نتائج ذلك

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نوع من أنواع الخبرة في العمل الإداري

		العدد الكلي	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
مجال المتعلِّم	سنوات أقل من 5	7	9.43	1.51
	بين 5 إلى 10 سنوات	10	8.30	1.64
	أكثر من 10 سنوات	4	7.00	1.15
	الكلي	21	8.43	1.69
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	سنوات أقل من 5	7	9.00	1.53
	بين 5 إلى 10 سنوات	10	8.70	1.57
	أكثر من 10 سنوات	4	9.75	0.50
	الكلي	21	9.00	1.41
مجال التّقويم	سنوات أقل من 5	7	8.43	1.81
	بين 5 إلى 10 سنوات	10	7.00	1.49
	أكثر من 10 سنوات	4	5.75	0.50
	الكلي	21	7.24	1.73

جدول(10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي Anova لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقديرات الموجّهين على الاستبانة

ANOVA						
		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig.
مجال المتعلِّم	بين المجموعات	15.329	2	7.664	3.299	.060
	ضمن المجموعات	41.814	18	2.323		
	الكلي	57.143	20			
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	بين المجموعات	3.150	2	1.575	.769	.478
	ضمن المجموعات	36.850	18	2.047		
	الكلي	40.000	20			
مجال التّقويم	بين المجموعات	19.345	2	9.673	4.303	.030
	ضمن المجموعات	40.464	18	2.248		
	الكلي	59.810	20			

جدول(11): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لاختبار الفرق بين متوسط درجات تقديرات الموجهين تبعاً للخبرة

(I)لخبرة في العمل الإداري	(J)الخبرة في العمل الإداري	مقارنة المتوسطات(J-I)	الخطأ المعياري	Sig.
أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	2.678*	0.09	0.01
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-2.678-*	0.09	0.01

يتبيّن من الجدولين (9) و(10) أن قيمة الدلالة sig < 0.05؛ لذلك نرفض الفرضية الرابعة من فرضيَّات البحث القائلة بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات تقديرات الموجِّهين حول كفايات معلِّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تُبعاً لمتغيّر الخبرة في العمل الإداري. يعني ذلك أن الفروق كانت دالة احصائياً بين الموجهين ذوي الخبرة (أقل من 5)، (أكثر من 10 سنوات) في مجال التّقويم فقط، بينما الفروق بين (أقل من 5 سنوات) وبين(5-10 سنوات) لم تكن دالّة احصائياً، كذلك الفروق بين (أكثر من 10) وبين (5-10 سنوات) لم تكن دالّة احصائياً كما يوضّح الجدول (11). تعزو الباحثة سبب وجود فروق بالنّسبة للخبرة في العمل الإداري لصالح الموجّهين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، لعدم وجود فارق زمني كبير بين عملهم كمعلّمين وعملهم كإداريين؛ فربما تكون وجهة نظرهم أقرب لواقع العملية التّعليمية بما يخصّ أساليب التّقويم التي يتّبعها المعلّم، ونظرتهم تكون كمعلّمين أكثر من اعتبارهم كإداريين.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تقديرات الموجِّهين التّربويين على استبانة كفايات معلِّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر مشاركة الموجّه في دورة تدريبية.

ولمعالجة هذه الفرضيّة تمّ استخدام اختبار**T-Test** لعيّنة واحدة والجدول (12) يبيّن نتائج ذلك

جدول (12): نتائج اختبار T-Test لعينة واحدة لمعرفة وجهة نظر الموجّهين التّربويين بالاستناد على الاستبانة

المحور	المشاركة بدورة تدريبية	العدد الكلي	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة SIG	القرار
مجال المتعلّم	نعم	8	17.25	1.03	0.84	غير دال
	لا	13	17.15	1.14		
مجال تخطيط التعليم وتنفيذه	نعم	8	15.75	2.18	0.45	غير دال
	لا	13	16.46	2.02		
مجال التقويم	نعم	8	13.50	1.51	0.66	غير دال
	لا	13	13.15	1.86		
الكلي	نعم	8	46.50	4.24	0.89	غير دال
	لا	13	46.76	4.67		

يتبيّن من الجدول (12) أن قيمة الدلالة sig > 0.05؛ لذلك نقبل الفرضية السابعة من فرضيَّات البحث القائلة بعدم وجود فرق دالٍّ إحصائيَّاً بين متوسطي درجات تقديرات الموجِّهين حول كفايات معلِّمي الصّف الواجب توافرها لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر المشاركة في دورة تدريبية. ويعني ذلك أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجِّهين على محاور الاستبانة الثّلاث. تُفسّر الباحثة ذلك ربما لعدم وجود دورات متخصّصة

بموضوع الفروق الفردية بين المتعلّمين وتأهيل الكوادر التّربوية بما يُساعد في تحقيق مبدأ مراعاة هذه الفروق، وربما التّطرق في الدورات لموضوع الفروق الفردية يكون بشكل بسيط.

الفرضية السّادسة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تقديرات الموجّهين التّربويين على استبانة كفايات معلّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تبعاً لمتغيّر مشاركة الموجّه في دورة تدريبية.

ولمعالجة هذه الفرضيّة تمّ استخدام اختبار**T-Test** لعيّنة واحدة والجدول (13) يبيّن نتائج ذلك

جدول (13): نتائج اختبار T-Test لعينة واحدة لمعرفة وجهة نظر الموجّهين التّربويين بالاستناد على الاستبانة

المحور	المشاركة بدورة تدريبية	العدد الكلي	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة SIG	القرار
مجال المتعلّم	نعم	8	8.25	1.83	0.71	غير دال
	لا	13	8.53	1.66		
مجال تخطيط التعليم وتنفيذه	نعم	8	8.25	1.58	0.05	غير دال
	لا	13	9.46	1.12		
مجال التقويم	نعم	8	7.37	2.13	0.78	غير دال
	لا	13	7.15	1.51		
الكلي	نعم	8	23.87	4.91	0.48	غير دال
	لا	13	25.15	3.26		

يتبيّن من الجدول (13) أن قيمة الدلالة sig > 0.05؛ لذلك نقبل الفرضية الثامنة من فرضيّات البحث القائلة بعدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطي درجات تقديرات الموجّهين حول كفايات معلّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية تُبعاً لمتغيّر المشاركة بدورة تدريبية. ويعني ذلك أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجّهين على محاور الاستبانة الثلاث. تفسّر الباحثة ذلك لطبيعة هذه الدورات التدريبية، هل هي خاصّة بموضوع الفروق الفردية، وكيّفية مراعاة هذه الفروق، وهل توضّح دور المعلّم واستراتيجياته في إدارة الصّف والعملية التّعليمية لتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين تلاميذه.

الفرضية السّابعة: لا يوجد فرق بين متوسطي درجات تقديرات الموجّهين التّربويين على استبانة كفايات معلّمي الصّف الواجب توافرها ومتوسط درجاتهم حول كفايات معلّمي الصّف الموجودة بشكل فعلي لمراعاة الفروق الفردية

ولمعالجة هذه الفرضيّة تمّ استخدام اختبار**T-Test** للعينات المترابطة والجدول رقم (14) يبيّن نتائج ذلك

جدول (14): نتائج اختبار T-Test للعينات المترابطة لمعرفة وجهة نظر الموجّهين التّربويين بالاستناد على الاستبانة

		متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	T	Sig.
مجال المتعلّم	الكفايات الواجب توافرها	17.19	1.07	19.61	0.00
	الكفايات الموجودة بشكل فعلي	8.42	1.69		
مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه	الكفايات الواجب توافرها	16.19	2.06	12.76	0.00
	الكفايات الموجودة بشكل فعلي	9.00	1.41		
مجال التّقويم	الكفايات الواجب توافرها	13.28	1.70	12.85	0.00

		1.72	7.23	الكفايات الموجودة بشكل فعلي	
0.00	17.41	4.40	46.66	الكفايات الواجب توافرها	الكلي
		3.90	24.66	الكفايات الموجودة بشكل فعلي	

يتبيّن من الجدول (14) أن قيمة الدلالة sig < 0.05؛ لذلك نرفض الفرضية التاسعة من فرضيَّات البحث القائلة بعدم وجود فروق دالَّة إحصائيَّاً بين متوسطي درجات الموجّهين حول كفايات المعلِّمين الواجب توافرها ومتوسط درجاتهم حول كفايات المعلِّمين الموجودة بشكل فعلي للقدرة على مراعاة الفروق الفردية، ويعني ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الكفايات الواجب توافرها. بالعودة إلى نتائج سؤال الدِّراسة نلاحظ أنّ الفرق لصالح الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلِّم الصّف، يمكن تفسير ذلك أنّ الموجّه لديه دراية كاملة لما يجب أن يكون عليه واقع الأخذ بمبدأ مراعاة الفروق الفردية، ولديه المعرفة بأهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلِّم الصّف للنّجاح في مراعاة الفروق الفرديّة، لكن في أثناء جولاته المدرسيّة لا يلحظ امتلاك المعلِّم كفايات مراعاة الفروق الفرديّة؛ حيث لا يوجد تطبيق فعلي لهذه المراعاة، وهذا ينسجم مع مشكلة النّقص في تأهيل المعلِّمين في هذا المجال.

الاستنتاجات والتوصيات:

أظهرت نتائج البحث وجهة نظر الموجّهين أن كفايات المعلّم (في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين) الواجب توافرها هي الكفايات في مجال المتعلَّم بالدرجة الأولى ثمّ مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه ثمّ مجال التّقويم، أمّا الكفايات الموجودة بشكل فعلي هي في مجال التّقويم بالدّرجة الأولى ثمّ مجال تخطيط التّعليم وتنفيذه ثمّ مجال المتعلِّم، ولم تُظهر النتائج وجود فرق بين وجهات النّظر تبعاً لمتغير المؤهّل العلمي، ومتغيّر المشاركة بدورة تدريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فرق بين وجهات النظر تبعاً لمتغير الخبرة في العمل الإداري لصالح الخبرة أقل من 5 سنوات.

وبناءاً عليه تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء أبحاث تتعلّق بوجهات نظر الموجّهين حول كفايات المعلّمين في القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين مع متغيرات أخرى مثل الجنس أو اختلاف مكان المدرسة المشرف عليها أو مراحل تعليمية أعلى.
- إجراء أبحاث تتعلّق بوجهات نظر مسؤولين تربويين آخرين (مثل مركز القياس والتّقويم ومركز تطوير المناهج للتّعليم قبل الجامعي) حول كفايات المعلّمين في القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، أو وجهة نظر المعلّمين أنفسهم حول هذه الكفايات.
- إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية للعمل على التعريف بشكل كامل ودقيق بالفروق الفردية بين المتعلّمين ومبادئ التربية الفارقة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

References:

- ALEMARA, A. SH.*The psychology of individual differences of differential psychology*. 1nd .ed., Safaa House for Publishing and Distribution, Jordan,2014, 135.
- ALFETLAWE,S. 1nd.ed, *Teaching competencies*. Dar Al-Shorouk, Jordan,2003,390
- ALKHATEEB,A. *Attitudes of directors and principals of public secondary schools towards the uniqueness of education in schools in governorates in the northern West Bank.* An-Najah National University Palestine, 2005, 325
- ALSHEKH,S. 5nd.ed, *Psychology of individual differences in intelligence*. Dar Al-Masirah for Publishing Distribution and Printing, Jordan, 2014,368
- BARAKAT, S. *The teacher's role in observing the individual differences of his students in light of some variables*. Al-Quds Open University Palestine, 2006,23
- BOSOAR,S. *Environmental obstacles to the communication process in the educational field*. Almakhbr Magazine Algeria, No. 12, 2016, 249-263
- DARWISH, M. *Research methods in the humanities.* Minia University Faculty of Arts, Egypt, 2017,225.
- JENSEN,E. *Effective teaching*.1nd.ed, Jarir Bookstore, Saudi Arabia,2007, 410
- JOSEPH, S. *Differentiating instruction: experiences of pre- service and in-service trained teachers*. Caribbean Curriculum, Vol. 20, 2013,31–51
- HAKEME,S.*The degree of science teachers' practice of differentiated education among their students during the classroom teaching at the basic education stage*. Al-Baath University Journal Syria, Vol. 11, No.37, 2014, 137-159
- Kubat, U. *Identifying the Individual Differences Among Students During Learning and Teaching Process by Science Teachers*. International Journal of Research in Education and Science, Vol. 4, No. 1, 2017, 123-197
- NADEA,B. *Individual differences between students. Master Thesis*. University of Abdel Hamid bin Badis, Algeria, 2017,79
- RAHALEE,W. *Individual differences in the educational process of primary school students for the fifth year*. University of Mohamed Biskra Algeria, 2016,135
- SAENB,R؛ KHOULA,A. *The difference in pedagogy and school guidance between theory and practice. Research master's in Arabic language and literature*. Arab University of Tebsi Algeria, 2016, 118
- SALEEM, A. *Training needs of Educational Mentors in the Syrian Arab Republic as viewed by educational mentors*. .Damascus University Journal Syria, VOL .28, NO. 4, 2012,491-524
- SHOUK, M. *Modern trends in curriculum planning in the light of Islamic guidelines*. Arab Thought House, Egypt, 2001,467