

تاريخ الاستلام: (2023-07-07)، تاريخ القبول: (2023-09-04)

أثر توظيف التعليم المتمايز من خلال قوائم الخيارات في رفع مستوى مهارة التقويم الذاتي

لدى طالبات الصف السابع في مادة الرياضيات

سمر عماد أبو شمالة

معلمة وباحثة تربوية، غزة، فلسطين

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر التعليم المتمايز في رفع مستوى مهارة التقويم الذاتي لدى الطالبات، من خلال تقديم نموذج تطبيقي لاستراتيجية تعليمية قائمة على التعليم المتمايز. تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات إحدى شعب الصف السابع في إحدى مدارس شمال قطاع غزة، والبالغ عددهن (40) طالبة. أما عينة الدراسة فتكوّنت من عينة قصدية مكونة من (8) طالبات، موزعات بالتساوي وفق مستويات التصنيف (ضعيف، جيد، جيد جداً، ممتاز). وتم استخدام بطاقة الملاحظة أداةً للتحقق من هدف الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أبرزها التحسن الواضح في المهارات المستهدفة ضمن أداة الدراسة والمتعلقة بالتقويم الذاتي، مما يؤكد فاعلية التعليم المتمايز في رفع مستوى التقويم الذاتي لدى الطالبات، بالإضافة إلى تنمية مستوى تحملهن لمسؤولية التعلم. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصت الباحثة بإعادة النظر في المقررات الدراسية وتصميمها بما يتوافق مع توجهات التعليم المتمايز، وتعزيز مكانة التقويم الذاتي ودور الطالب الإيجابي في عملية التعلم، مع التركيز على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، تقويم التعلم، التقويم الذاتي.

The impact of using differentiated instruction through choice boards on enhancing self-assessment skills among seventh-grade female students in mathematics

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of differentiated instruction on enhancing students' self-assessment skills through the implementation of an instructional strategy based on differentiated instruction. The study population consisted of 40 female students enrolled in one seventh-grade class at a school in the northern Gaza Strip. A purposive sample of eight students was selected and equally distributed across four achievement levels: low, good, very good, and excellent. An observation checklist was used as the research instrument to achieve the study objective. The findings revealed a noticeable improvement in the targeted self-assessment skills measured by the observation checklist, confirming the effectiveness of differentiated instruction in enhancing students' self-assessment abilities. The results also indicated an increased level of responsibility for learning among the participants. Based on the findings, the researcher recommends reconsidering and redesigning school curricula in accordance with the differentiated instruction approach, promoting the value of self-assessment and students' active role in the learning process, and emphasizing the development of self-regulation and critical thinking skills.

Keywords: differentiated instruction, learning assessment, self-assessment.

المقدمة:

يتفاوت الأفراد في قدراتهم وميولهم واستعداداتهم، ولكل فرد الحق في التعلم بما يتناسب مع مستواه الفكري وثقافته واهتماماته. وحيث أن المتعلم محور رئيسي في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ينبغي للعملية التعليمية أن تدعم كافة السبل لضمان وصوله للتعلم.

ولابد من الإشارة ضمن هذا الإطار إلى الاختلاف الواضح بين المتعلمين في البيئة التعليمية، سواء كان هذا الاختلاف في الميول، الحاجات النفسية والاجتماعية، وحتى في التحصيل والاستعداد للتعلم، ولذلك يحتم على المعلم تطوير المواقف التعليمية بهدف دعم تعلم المتعلمين على الرغم من تباينهم، مما ينعكس على التنوع في أساليب التدريس المستخدمة، وطرائق تقييم التعلم، وكيفية توظيف التغذية الراجعة الناتجة عن هذا التقييم. وعبر التربويون عن هذا التوجه في مفهوم تربوي يُعرف بالتعليم المتمايز، الذي يدعم مبدأ التعليم حق للجميع بغض النظر عن مستويات مهاراتهم أو خلفياتهم المعرفية.

تعددت التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم التعليم المتمايز؛ فقد عرّفه بيومي والجندي (2018، ص144) بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة المتنوعة وفق الذكاءات المتعددة، والتي يوظفها المعلم لتلبية كافة احتياجات الطلبة عبر توفير لهم فرص متكافئة للتعلم، وعرّفته توملينسون بأنه عملية تنظيم العمل داخل الغرفة الصفية بما يتيح للمتعلمين خيارات متعددة للوصول إلى المعرفة والتعبير عنها، بما يمكن كل متعلم من التعلم بفاعلية (في الجبوري والجنابي، 2020، ص21). كما أورد كوجك (2008) تعريفاً للتعليم المتمايز بوصفه فلسفة تربوية تقوم على ضرورة ابتكار طرائق تدريس تتلاءم مع تباين ميول المتعلمين واهتماماتهم واحتياجاتهم، مما يتيح لهم فرصاً متكافئة لفهم المفاهيم واستيعابها وتوظيفها في حياتهم اليومية (الهدور، 2022، ص381).

ومن خلال استعراض الأدب التربوي يتضح أن التعليم المتمايز يمثل منحنى تدريسياً قائماً على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، يركز على أن المتعلم محور أساسي في العملية التعليمية، يدعم التميز والابتكار في أداء كل من المعلم والمتعلم، وكذلك يسعى لتحقيق الهدف نفسه مع تنوع الأساليب والأنشطة المستخدمة للوصول إليه. وتعزف الباحثة التعليم المتمايز بأنه عملية تدريس المتعلمين ذوي القدرات المختلفة في نفس الموقف التعليمي وفق أساليب تعلم متنوعة تُشرك المتعلم بصورة إيجابية، وتراعي قدراته وميوله الخاصة، بحيث تسعى كل الأنشطة لتحقيق هدف واحد لجميع المتعلمين.

وتحدث الرشدي (2015، ص. 12) عن التمايز بين المتعلمين، وصنّف مجالاته إلى ثلاثة مجالات رئيسية، هي: تمايز المحتوى، وتمايز العمليات، وتمايز المنتج. ويُقصد بتمايز المحتوى التنوع في أساليب عرض المحتوى بما يتوافق مع قدرات الطلبة وتفضيلاتهم. أما تمايز العمليات فيتعلق بتنوع طرائق التدريس والأنشطة التعليمية، وما يتطلبه ذلك من تنوع في الموارد التعليمية وتنظيم البيئة الصفية بما يستثير تفكير الطلبة، ويعالج أفكارهم، وينمي مهاراتهم. في حين يمثل تمايز المنتج في التنوع في مؤشرات تحقق التعلم وفقاً لذكاءات الطلبة وأنماط تعلمهم، والتباين في أساليب التقييم التي يفضلونها.

وأكد شواهين (2014) مجموعة من المبادئ التي يستند إليها التعليم المتمايز (الهدور، 2022م، ص. 384-385)، حيث أن جميع المتعلمين يشتركون في أنشطة تعليمية تناسبهم، معايير العمل ضمن الموقف التعليمي واضحة موجهة بشكل دقيق لضمان التعلم، وأيضاً تنوع أساليب التقويم بما يقيس الجوانب المختلفة للتحصيل الدراسي.

ونظراً إلى أن التعليم المتمايز يقوم على تنوع الطرائق والإجراءات والأنشطة، فإنه يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة، الأمر الذي يبرز أهميته في عدة جوانب. وقد ذكرت عبد الرحمن (2021م، ص. 67) من هذه الجوانب ما يأتي:

- مراعاة أنماط التعلم المختلفة (البصري، والسمعي، واللغوي، والحركي، والرياضي، والحسي، والاجتماعي).
- الكشف عن إبداعات المتعلمين.
- تحقيق شروط التعلم الفعال.
- التكامل مع التعلم القائم على الأنشطة.

وتحدث الجبوري والجنابي (2020، ص. 24-25) عن الفوائد التي يمكن تحقيقها للمتعلمين من توظيف التعليم المتمايز، ومنها تعزيز التعاون بين المتعلمين، وتدريبهم على التعبير عن آرائهم، زيادة مستوى الدافعية، إتاحة الفرصة للتدرب على مهارات القيادة والحوار وحل المشكلات، والإسهام في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي واتخاذ القرار، مع ضمان مشاركة جميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم.

وفي هذا الإطار أشار بيومي والجندي (2018، ص. 164-166)، استناداً إلى آراء مجموعة من التربويين، إلى عدد من الاستراتيجيات الملائمة للتعليم المتمايز، من أبرزها:

- استراتيجية فكر-زواج-شارك (Think-Pair-Share) وهي أحد أشكال التعلم التعاوني، وتعتمد على تزويد أفراد المجموعات بالتغذية الراجعة الفكرية بما يمكنهم من صياغة أفكارهم الفردية و الجماعية ومناقشتها.
- استراتيجية ضغط المحتوى (Curriculum Compacting) تُستخدم هذه الاستراتيجية عندما يتباين الطلبة في معارفهم وخبراتهم السابقة المتعلقة بموضوع التعلم، حيث يعمل المعلم على اختصار المحتوى الذي أتقنه المتعلمون مسبقاً، والتركيز على المعارف والمهارات الجديدة المستهدفة.
- استراتيجية عقود التعلم (Learning Contracts) وهي اتفاقية مكتوبة بين المعلم والطالب، يلتزم الطالب بموجبها بإنجاز مهام محددة وفق معايير متفق عليها، في حين يلتزم المعلم بتقديم الدعم والتعزيز المناسبين.
- استراتيجية أعرف-أريد أن أعرف-تعلمت (Know-Want to Know-Learned) وهي إحدى استراتيجيات النظرية البنائية، والفاعلة في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، من خلال تنشيط المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة لدى المتعلم.
- المحطات التعليمية (Learning Stations) وهي أركان تعليمية داخل الصف يعمل فيها الطلبة على مهام وأنشطة متنوعة في الوقت نفسه.
- الأجندات التعليمية (Learning Agendas) وهي قوائم من المهام والأنشطة يُطلب من الطالب إنجازها خلال فترة زمنية محددة، وقد تتشابه أو تختلف بين الطلبة داخل الصف الواحد من حيث المحتوى أو المتطلبات.

- الأنشطة المتدرجة الصعوبة: (Tiered Activities) وفيها يعمل الطلبة على المفاهيم والمهارات الأساسية نفسها، ولكن من خلال أنشطة تتفاوت في مستوى الصعوبة بما يتناسب مع قدراتهم المختلفة. وبالتركيز على التمايز في التعلم لابد من النظر إلى تقويم التعلم أيضاً بنظرة تمايزة، فتقويم التعلم بشكله التقليدي يشمل تقويم المجال المعرفي، الوجداني، والمهاري الحركي، مع التنويه إلى أن كل مجال منها يتطلب وسائل قياس وتقويم متخصصة، وبالحديث عن التمايز في التقويم فإننا نتحدث عن تمايز في المفهوم الذي يتضمنه ووسيلته. فلكي يحقق العمل التربوي الرؤية المنشودة لابد من تقويم العمل باستمرار وتعديل مساره وفق التغذية الراجعة لضمان الوصول إلى أعلى جودة ممكنة، فالتقويم كما عرفه العريفي (2010) بأنه مجموعة من الأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال ومشروعات جماعية وملاحظات ومقابلات وعروض شفوية وتقويم أقران وتقويم ذاتي وغير ذلك (في أبو مصطفى، 2022م، ص134)، ويُنظر إلى التقييم بأنه عملية علمية يتم من خلالها إدراك مدى تحقق الأهداف المسطرة ضمن البرامج التعليمية والمناهج المقترحة بهدف اتخاذ القرار المناسب المتعلق بتلك البرامج والخطط (إسماعيل، 2011، ص9).

ويمكن تقسيم التقويم التربوي من حيث الجهة التي تقوم به كما أشار مهلل ومهداوي (2016، ص 277) إلى:

- التقويم الذاتي (self-evaluation): يقوم الفرد في هذا النوع بتقييم نفسه من خلال أدوات القياس سواء أقام هو بإعدادها أو قام الآخرين بذلك.

- التقويم الداخلي (internal evaluation): تقوم في هذا النوع المدرسة ببناء أدوات القياس الخاصة بها لجمع البيانات والتأكد من تحقيق الأهداف المخطط لها.

- التقويم الخارجي (external evaluation): هنا تقوم هيئة خارجية بتقويم البرامج التدريسية، المنهاج أو المشاريع التربوية عبر أدوات قياس تُصمم بناء على معايير تضعها تلك الهيئة.

وفي هذا السياق تُعرف الباحثة التقويم التربوي بأنه عملية جمع البيانات الضرورية عن تعلم الطلبة والتي تقوم على القياس من خلال أدوات دقيقة ومضبوطة تمهيداً لإصدار الأحكام وتعديل مسار العمل التربوي، بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية بأعلى مستوى جودة ممكن، وتُعرف التقويم الذاتي بأنه عملية موجهة يستطيع المتعلمين من خلالها تقييم مسار التعلم لديهم وتحمل مسؤوليته، وإصدار الأحكام بهدف استثمارها كتغذية راجعة لتحسين تعلمهم وزيادة دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم.

وبالحديث عن أهداف التقويم بشكل عام تحدث قعموسي وحنيفي (2022، ص145-146) عن مجموعة من الأهداف التي يسعى التقويم التربوي إلى تحقيقها وصولاً لتحقيق النجاح للعملية التعليمية منها التحقق من مدى:

- تحقق الأهداف المخطط لها ضمن برنامج محدد.
- ملائمة منهاج الدراسة للطلبة.
- فاعلية المعلم في تقديم المادة المعرفية.
- تحفيز الإدارة المدرسية للنمو المهني للمعلم وتعلم الطلبة.
- توجيه الطلبة إلى الأنشطة الملائمة لقدراتهم وميولهم.

- العمل على تذليل الصعوبات التي تواجه المؤسسة المدرسية ومعالجة جوانب القصور فيها.
- وبالنظر إلى التقويم التربوي من جانب الهدف منه نجده يتنوع إلى (ايدير، 2011، ص 163 - 164):
- التقويم القبلي: ويقصد به التحقق من امتلاك الخبرة المطلوبة للشروع بالتعلم الجديد، وهذه الخبرات قد تتواجد في الدرس السابق مباشرة للدرس الحالي أو درس تم تدريسه قبل ذلك، وقد تتعلق بالمادة نفسها أو مواد أخرى، وتكمن أهمية هذا النوع من التقويم في أن نتائجه تعد الأساس في تحديد مسار الدرس الجديد.
- التقويم التكويني: يأتي بعد إنجاز مجموعة من الأنشطة التعليمية بحيث يحدد مدى تحقق الهدف كما هو مخطط له في تحضير الدرس، ويكشف عن فاعلية الطرائق والوسائل المستخدمة، ويمد بالمعطيات التي تساعد في اتخاذ القرار.
- التقويم النهائي: يتصل بشكل مباشر بالأهداف المخطط لها من الموقف التعليمي، فيشمل مجموعة من المهام التي تتنوع بين الأسئلة المكتوبة أو الشفوية والتدريبات العملية.
- وباعتبار المعلم والمتعلم أطراف العملية التعليمية التي تساعد في تحقيق الهدف من التقويم، أشار مهال ومهداوي (2016، ص 276) إلى أن المعلم يسجل الملاحظات والاقتراحات ويتتبع تقدم الطلبة ويوفر الأنشطة الملائمة لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وعلى الصعيد الآخر فإن تشجيع الطالب على التقويم الذاتي يعزز رغبته في متابعة التقدم الذاتي تحت إشراف المعلم مما يُنمي فهمه لنفسه فيرتبط جهده في العملية التعليمية بذلك.
- وأكد هيكوس (Heacox, 2012، p32) (Borja et al., 2015) إلى أن دور المعلمين هو توجيه المتعلمين لإظهار ما تعلموه من خلال العمل على مهام تدعم حاجاتهم التعليمية وميولهم. ويتم ذلك من خلال مجموعة من الوسائل والتي يمكن توظيفها لتقويم التعلم تشتمل على:



شكل (1): وسائل التقويم التربوي

المصدر: أعدته الباحثة وفقاً لدراسة مهال ومهداوي (2016، ص 279)

ومن المؤكد أن تقويم التعلم على الرغم من تعدد وسائله يهدف إلى تقديم التغذية الراجعة ثم تصحيح المسار لتحقيق الهدف المنشود، فإذا ما نظرنا إلى التقويم من زاوية مساعدة الطالب في الحصول على التغذية الراجعة والطريقة الأفضل له ليصل إلى وجهته فإننا ندور في دائرة التقويم من أجل التعلم، كما أشار سوافيلد (Swaffield, 2011) على أن التقويم كعملية ليس فقط تسهم في تحسين عملية التعلم، بل تمتد كعملية تعلم بحد ذاتها تكسب الطلبة مهارة التقويم الذاتي وتقويم الأقران وتنظيم التعلم (في الشمري، 2021، ص392)، وأكد بود (Boud, 2005) إلى أنه لا بد من معرفة الطلبة بمعايير ومحكات جودة العمل، بما يعني أن التقويم الذاتي وسيلة للتعلم وضبط السلوك الذاتي متفقاً مع نظرية باندورا التي تنادي بضرورة التركيز على الضبط الذاتي كسبيل للوصول للتنظيم الذاتي (في حسين، 2021، ص2631).

وبالتعمق بالأدب التربوي المتعلق بالتعليم المتمايز والتقويم نجد العديد من الدراسات التي تطرقت لموضوع التعليم المتمايز وتناولته من أطر فلسفية مختلفة، منها ما درسه من جانب الذكاءات المتعددة كدراسة بالجان وآخرون (2022) التي هدفت إلى تقديم نمط تدريسي قائم على التعليم المتمايز بناء على الذكاءات المتعددة والاختلاف في أسلوب التعلم، ودراسة أثره في تحسين التحصيل الدراسي، واتبعت المنهج التجريبي وتم استخدام اختبار جاردنر والاختبارات البصرية والحركية (VAK) كأدوات للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة طلاب فصول STEM في جامعة منغوليا، واقتصرت عينة الدراسة على (76) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها زيادة التحصيل الدراسي ومشاركة الطلاب بنسبة 9.3 في المائة بعد توظيف النمط التدريسي الجديد، الارتباط بين اختبارات (Visual, Authority, Kinesthetic-VAK) ودافعية الطلاب بما ينتج إمكانية استخدام هذه العلاقات لتدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ضمن منحنى stem، وكذلك هدفت دراسة بيومي والجندي (2018) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز القائمة على الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واتبعت المنهج الشبه تجريبي القائم على تصميم المجموعتين، وتم استخدام الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز كأدوات للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الغربية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017-2018م، واقتصرت عينة الدراسة على (120) تلميذ وتلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية وبحجم تأثير مرتفع.

ومن الدراسات ما تناولته من جانب تنمية مهارات معينة فجاءت دراسة حجازي (2022) بهدف معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهارات حل المشكلات التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واتبعت المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي (قبلي - بعدي)، وتم توظيف اختبار مهارات حل المشكلات كأداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مدرسة جنزور الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة بركة السبع التعليمية، واقتصرت عينة الدراسة على (60) تلميذ بالصف الثاني الإعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات التاريخية لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار حل المشكلات التاريخية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك هدفت دراسة جميل (2022)

إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتميز لتنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس بمدارس التربية الفكرية، واتبعت المنهج شبه تجريبي وتم استخدام قائمة بمهارات الكتابة واختبار في تلك المهارات كأداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة تلاميذ الصف السادس بمدارس التربية الفكرية، واقتصرت عينة الدراسة على (10) تلاميذ درسوا مهارة الكتابة باستخدام استراتيجيات التعليم المتميز، وأثبتت الدراسة فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتميز لتنمية مهارة الكتابة ككل لدى تلاميذ الصف السادس بمدارس التربية الفكرية وكذلك في تنمية مهارة الكتابة كل مهارة على حدا.

وبالحديث عن مادة الرياضيات على وجه الخصوص نجد دراسة جبر وآخرون (2018) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات التعليم المتميز في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، واتبعت المنهج التجريبي وتم استخدام الاختبارات التحصيلية كأداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة قبة الصخرة الابتدائية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية ميسان- قضاء العمارة للعام الدراسي (2017 - 2018م)، واقتصرت عينة الدراسة على (48) تلميذة من تلميذات الصف الخامس في المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في اختبار التحصيل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية (المطبق عليها التدريس وفق استراتيجيات التعليم المتميز) على المجموعة الضابطة (المطبق عليها التدريس وفق الطريقة التقليدية).

وتناولته دراسة الرشيد (2015) من جانب الدافعية للتعلم فهدفت إلى تقصي فاعلية التعليم المتميز في تحسين مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، واتبعت المنهج التجريبي وتم استخدام مقياس للدافعية كأداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة جميع التلاميذ الصم بالصف الخامس بمعاهد الأمل الابتدائية للبنين التابعة لإدارة جدة التعليمية للعام الدراسي 2014-2015م، واقتصرت عينة الدراسة على (20) تلميذ من تلاميذ معهد الأمل الابتدائي ومدرسة سليمان بن عبد الملك الابتدائية، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجة الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم لصالح المجموعة التجريبية بعد تدريسها وفق التعليم المتميز عن المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية.

وعلى صعيد التقويم التربوي نجد العديد من الدراسات التي تناولت هذا المفهوم منها دراسة السعيد والشبيدي (2022) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفّي، واتبعت المنهج الوصفي الكمي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة جميع مشرفي مادة العلوم والرياضيات العاملين في مدارس التعليم الأساسي في محافظات مسقط وشمال الباطنة وجنوب الشرقية والداخلية، والبالغ عددهم (92) مشرفاً ومشرفة للعام الدراسي 2021-2022م، واقتصرت عينة الدراسة على (68) مشرفاً تربوياً ومشرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفّي لمتميز الجنس لصالح الإناث وفي التخصص لصالح معلمي العلوم، ودراسة أبو مصطفى (2022) التي هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة والكشف عن طبيعة العلاقة بين التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة، واقتصرت عينة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من (84) معلم

ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة بلغت (77.9%) وهو مستوى عال.

وتناولت دراسة حسين (2021) موضوع التقويم البديل فهدفت إلى قياس أثر التفاعل بين أنماط التقويم البديل (ذاتي، أقران، التقويم بالتواصل) وأسلوب التعلم (نشط / تأملي) ببيئات التعلم الشخصية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان وانخراطهم ببيئة التعلم، واتبعت المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتصميم والتحليل والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغيرين المستقلين للبحث على متغيراته التابعة في مرحلة التقويم، وتم استخدام مقياس أسلوب التعلم لفليدر وسيلفرمان، اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الانخراط في بيئة التعلم الشخصية كأدوات للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة طلاب كلية التربية بجامعة حلوان في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019-2020، واقتصرت عينة الدراسة على طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم في مقرر تكنولوجيا التعليم والبالغ عددهم (90) طالب، وتوصلت الدراسة إلى تفوق نمط التقويم الذاتي في تنمية مهارات التفكير الناقد، ووجود فروق دالة إحصائية لتفاعل نمط التقويم البديل مع أسلوب التعلم لصالح مجموعة التقويم الذاتي ذوي أسلوب التعلم النشط.

ورصدت دراسة أيوب (2020) واقع استخدام أدوات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في ضوء المناهج المطورة الحديثة، متبعة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة معلمي مادة الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الأولى بمدينة اللاذقية للعام 2019م، واقتصرت عينة الدراسة على (60) معلم ومعلمة لمادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة جداً لاستخدام معلمي مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع لأدوات التقويم من أجل التعلم فيما يخص الاختبارات الشفوية منها والتحريرية، وكذلك فيما يتعلق بالأنشطة الصفية والملاحظة والمشروع وملف الإنجاز فهي تمارس بدرجة مرتفعة. يتضح مما سبق أن الدراسات المتمحورة حول التعليم المتمايز تناولته من جانب الأثر في التحصيل وتنمية مهارات معينة لدى الطلبة وبهذا تميز البحث الحالي بربطه للتعليم المتمايز مع التقويم الذاتي، وكذلك الدراسات المتعلقة بالتقويم أكدت وجود توجه نحو التقويم من أجل التعلم خاصة في البيئة المحلية كدراسة أبو مصطفى (2022)، وكذلك فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد كدراسة حسين (2021)، وبهذا تميزت الدراسة بالربط بين التعليم المتمايز والتقويم الذاتي كجانب من جوانب التنظيم الذاتي في سبيل دعم توجه التفكير الناقد في التعليم.

وبالنظر إلى مناهج البحث المستخدمة نجدها تنوعت من التجريبي، شبه التجريبي والوصفي وجاء البحث الحالي بمنهج بحثي يتوافق مع بعضها ويتلاءم مع الهدف المراد تحقيقه، وتنوعت أدوات الدراسة بين الاستبانة، الاختبارات التحصيلية أو مقاييس خاصة، وهنا توجه البحث الحالي نحو توظيف بطاقة الملاحظة كمقياس لمتابعة أثر العمل على التقويم الذاتي، وبالتركيز على عينة الدراسة نجد جميع الدراسات الواردة المتعلقة بالتعليم المتمايز تناولت الطلبة كعينات للدراسة، في حين الدراسات المتعلقة بالتقويم تنوعت بين الطلبة، المعلمين والمشرفين التربويين كعينات للدراسة، وهنا تشابه البحث الحالي مع بعضها في تناول الطلبة كعينة للدراسة.

وبالرغم من كل الاختلافات بين الدراسات إلى أنها أكدت جميعها فاعلية العمل ضمن منحى التعليم المتمايز سواء على الدافعية أو تنمية مهارة معينة أو التحصيل الدراسي ككل، مما كان دافعاً للباحثة نحو البحث في هذا التوجه وتقصي أثره على مهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة.

مشكلة البحث

استناداً إلى توصيات الباحثين السابقة وتجاربهم في تطبيق التعليم المتمايز ومعالجة مفهوم التقويم من أجل التعلم، وإلى ما أشار إليه بورجا وآخرون (Borja et al., 2015, p. 31)، نقلاً عن توملينسون (Tomlinson, 2001) وهيوكس (Heacox, 2012)، من أن الأنشطة المتميزة تتسم بالمرونة والتنوع، وتمنح الطلبة فرصة اختيار المهام التعليمية التي تتوافق مع ميولهم واهتماماتهم، بما يدعم قدراتهم المعرفية ويعزز إنتاجهم بمستويات مرتفعة، ومن خلال تجربة الباحثة في توظيف التعليم المتمايز وأساليب التقويم المختلفة، ولا سيما تقويم الأقران والتقويم الذاتي داخل الغرفة الصفية، لوحظ مدى تفاعل الطالبات مع هذا المنحى التدريسي وأثره الإيجابي في تحصيلهن الدراسي.

كما لوحظ وجود تباين في مستوى تفاعل الطالبات مع التقويم الذاتي، الأمر الذي استدعى البحث في سبل تعزيز هذه المهارة. ومن هنا جاء هذا البحث ليؤكد مبدأ تفرد المتعلم، ليس فقط من حيث استراتيجيات وأساليب التعلم، بل أيضاً من حيث قدرته على تقييم تعلمه وتحمل المسؤولية عنه. ولذلك اختارت الباحثة إحدى الاستراتيجيات التعليمية القائمة على التعليم المتمايز، وهي استراتيجية قوائم الخيارات، لدراسة أثرها في تنمية مهارة التقويم الذاتي، من خلال تصنيف مهام الدرس وفق مستويات وخيارات متنوعة، وذلك للإجابة عن التساؤل الآتي:

ما أثر توظيف التعليم المتمايز بقوائم الخيارات في رفع مستوى مهارة التقويم الذاتي في مادة الرياضيات؟

أهداف البحث

تهدف الباحثة من خلال هذا البحث إلى :

- تقصي فاعلية التعليم المتمايز في رفع مستوى مهارة التقويم الذاتي للطالبات.
- تقديم نموذج تطبيقي لاستراتيجية تعليمية قائمة على التعليم المتمايز.

أهمية البحث

تتقسم أهمية البحث إلى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية على النحو الآتي:

1. الأهمية النظرية: تنبع أهمية البحث من أهمية:

- التقويم في العملية التعليمية.
- الطالب كمحور أساسي في عملية تقييم التعلم.
- منحى التعليم المتمايز في العملية التعليمية.

2. الأهمية التطبيقية: يمكن أن يفيد البحث الحالي:

- الطلبة، من خلال تسليط الضوء على أهمية التقويم الذاتي وفاعليته في تحسين تعلمهم.
- المعلمين، من خلال تزويدهم بنموذج تطبيقي لإحدى استراتيجيات التعليم المتمايز.

- مطوري المناهج وواضعيها، من خلال لفت انتباههم إلى أهمية تصميم المحتوى الدراسي في صورة مهام متميزة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على التعرف إلى أثر توظيف استراتيجية قوائم الخيارات ضمن استراتيجيات التعليم المتميز في رفع مستوى مهارة التقويم الذاتي لدى طالبات الصف السابع في مادة الرياضيات.
- الحدود البشرية: طُبّق هذا البحث على طالبات الصف السابع في إحدى مدارس شمال قطاع غزة.
- الحدود المكانية: طُبّق هذا البحث على إحدى مدارس شمال قطاع غزة بفلسطين.
- الحدود الزمانية: طُبّق هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2022-2023م).

مصطلحات البحث الإجرائية

تُعرّف الباحثة مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو الآتي:

التعليم المتميز: عملية تدريس المتعلمين ذوي القدرات المختلفة في نفس الموقف التعليمي وفق أساليب تعلم متنوعة تُشرك المتعلم بصورة إيجابية، وتراعي قدراته وميوله الخاصة، بحيث تسعى كل الأنشطة لتحقيق هدف واحد لجميع المتعلمين.

التقويم التربوي: عملية منظمة تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بتعلم الطلبة باستخدام أدوات قياس وتقويم مناسبة، وتحليلها وتفسيرها؛ بغرض إصدار أحكام تساهم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

التقويم الذاتي: عملية منظمة يقوم من خلالها الطلبة بتقييم أدائهم وتعلمهم، وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم، وإصدار أحكام حول مستوى أدائهم بهدف الاستفادة منها كغذاء راجع لتحسين تعلمهم، وزيادة دافعيّتهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. ويُقاس هذا المفهوم في الدراسة الحالية من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

وتُعرّف الباحثة توظيف التعليم المتميز باستخدام قوائم الخيارات (مطعم الرياضيات) إجرائيًا بأنه تصميم المحتوى التعليمي للدرس في صورة مهام متميزة تشمل: مهام اختيارية (المقبلات)، ومهام إلزامية (الطبق الرئيس)، ومهام قابلة للتفاوض (الأطباق الجانبية)، ومهام اختيارية (الحلويات). وتُصمّم هذه المهام بما يتناسب مع المستويات المعرفية والأدائية للطلبة، وميولهم واهتماماتهم، وفي إطار الأهداف التعليمية المخطط لها في المنهاج الدراسي، وبما يتوافق مع خصائصهم العمرية. وتتضمن قوائم الخيارات مهامًا إلزامية يتعين على جميع الطلبة إتقانها بوصفها الحد الأدنى من متطلبات التعلم، إلى جانب مهام أخرى يختار منها الطالب ما يتناسب مع قدراته واهتماماته ومستواه التعليمي، بما يعزز مسؤوليته عن تعلمه ويزيد من مشاركته الفاعلة في العملية التعليمية.

منهجية البحث:

نظراً لطبيعة البحث وأهدافه اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي بهدف بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو التعليم المتميز بقوائم الخيارات في (المتغير التابع) والذي يتمثل بمهارة التقويم الذاتي على عينة قصدية من الطالبات.

متغيرات البحث:

شمل البحث المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: طريقة التدريس من خلال توظيف استراتيجية قوائم الخيارات في التعليم المتمايز.

المتغير التابع: مهارة التقويم الذاتي لدى الطالبات.

مجتمع وعينة البحث:**مجتمع البحث:**

ويقصد بمجتمع البحث: "المجتمع الإحصائي الذي تجري عليه الدراسة" (المحمودي، 2019م، ص158)، وبهذا تكون مجتمع هذه الدراسة من طالبات إحدى شعب الصف السابع في مدرسة من مدارس شمال قطاع غزة وعددهن (40) طالبة.

عينة البحث:

عينة البحث تعرف بأنها: "أي مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها ثم استخدام تلك النتائج، وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي" (المحمودي، 2019م، ص160)، وبهذا طُبِّقَ البحث على عينة قسدية من طالبات إحدى شعب الصف السابع في مدرسة من مدارس شمال قطاع غزة بعدد (8) طالبات موزعات على مستويات التصنيف (ضعيف، جيد، جيد جداً، ممتاز) بالتساوي.

أدوات البحث

اعتمدت الباحثة بطاقة الملاحظة أداة للدراسة، والتي يمكن تعريفها بأنها: "أسلوب من أساليب جمع البيانات يعتمد على رؤية الباحث أو سماعه للأشياء وتسجيله لما يلاحظه، ولا يعتمد على استجابات أفراد العينة عن أسئلة معينة، بل يحصل الباحث على البيانات بنفسه من خلال ملاحظة سلوك أفراد العينة في مواقف طبيعية" (أبو علام، 2007م، ص. 439). وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال.

إجراءات البحث

اتبعت الباحثة في البحث عدة خطوات إجرائية عملية تسلسلت كالتالي:

- مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوعات البحث.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- الإعداد الذهني وتحليل أحد دروس مقرر الرياضيات للصف السابع (التناسب العكسي) إلى مهام قابلة للتنفيذ وفق الاستراتيجية المقترحة.
- تصميم بطاقة قوائم الخيارات بحيث تشمل المهام المخطط لها مع تحديد مستوى التقييم الملائم لكل جزء من المهام.
- توضيح آلية العمل للطالبات والاتفاق على الخطوط العريضة له.
- تنفيذ الحصص الدراسية (3 حصص بواقع 45 دقيقة للحصة الواحدة) بما يتوافق مع المهام المخطط لها في قوائم الخيارات.
- تدريب الطالبات على التقويم الذاتي وفق المهام المجدولة في قوائم الخيارات في درس (التناسب العكسي).
- متابعة مستمرة للتقويم وتدريب الطالبات على تحديد نقاط القوة والضعف وطرق التعامل معها.

- تصميم بطاقة الملاحظة بشكلها الأولي وعرضها على المحكمين ثم تعديلها وفق توجيهاتهم.
- تكرار الخطوات التحضيرية والتنفيذية (4 حصص بواقع 45 دقيقة للحصة الواحدة) على درس (مقياس الرسم).
- تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة خلال العمل في درس مقياس الرسم.
- تحليل النتائج وعرضها وتفسيرها وكتابة التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث

قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث على العينة المستهدفة وتسجيل النتائج وتبويبها، كما في الجدول التالي:

جدول (1): نتائج الملاحظة المباشرة لعينة الدراسة بعد تنفيذ الاستراتيجية المقترحة

م	مؤشر الأداء		التقدير				
			1	2	3	4	5
1	عملت الطالبة بشكل منظم خلال مراحل تنفيذ الدرس	التكرار	0	2	2	1	3
		النسبة المئوية	%0	%25	%25	12.5 %	%37.5
2	حرصت على تنفيذ المهام غير الإلزامية (المقبلات)	التكرار	1	1	2	0	4
		النسبة المئوية	%12.5	12.5 %	%25	%0	%50
3	دققت إجابات التدريبات على كراستها الخاصة بشكل مستمر	التكرار	0	0	0	3	5
		النسبة المئوية	%0	%0	%0	37.5 %	%62.5
4	شاركت في الحوار والنقاش داخل الغرفة الصفية	التكرار	0	1	0	4	3
		النسبة المئوية	%0	12.5 %	%0	%50	%37.5
5	تفاعلت مع الأنشطة التعليمية المقترحة (معلم صغير، عروض درامية)	التكرار	0	0	3	1	4
		النسبة المئوية	%0	%0	37.5 %	12.5 %	%50
6	حرصت على المشاركة بالمراحل المتقدمة من المهام المقترحة	التكرار	0	0	4	0	4
		النسبة المئوية	%0	%0	%50	%0	%50
7	حرصت على فهم بنود تقييم مهام الدرس	التكرار	0	0	0	4	4
		النسبة المئوية	%0	%0	%0	%50	%50

م	مؤشر الأداء		التقدير				
			1	2	3	4	5
8	كراستها الذاتية تعبر عن مدى اهتمامها بالمهام التعليمية المقترحة	التكرار	0	1	1	3	3
		النسبة المئوية	%0	12.5 %	12.5 %	37.5 %	%37.5
9	وظفت التغذية الراجعة المرتبطة بالمحتوى التعليمي في تحسين التعلم بشكل مستمر خلال الدرس	التكرار	0	0	2	2	4
		النسبة المئوية	%0	%0	%25	%25	%50
10	وظفت مهارات الاتصال والتواصل في تعزيز تقييمها للتعلم	التكرار	0	0	1	2	5
		النسبة المئوية	%0	%0	12.5 %	%25	%62.5
11	عززت نقاط القوة التي لمستها في تعلمها خلال تنفيذ مهام الدرس	التكرار	0	1	1	2	4
		النسبة المئوية	%0	12.5 %	12.5 %	%25	%50
12	لديها رؤية لعلاج نقاط الضعف التي وجدتتها	التكرار	0	1	2	1	4
		النسبة المئوية	%0	12.5 %	12.5 %	12.5 %	%50
13	لديها رؤية مستقبلية للتعامل مع مثل هذا النوع من الأنماط التعليمية	التكرار	0	1	2	2	3
		النسبة المئوية	%0	12.5 %	12.5 %	%25	%37.5

يتضح من الجدول السابق أن:

1. أغلب الفقرات حصلت على اتفاق ما يقارب نصف أفراد العينة المستهدفة أو أكثر عند مؤشرات التقدير فوق المتوسط (4 أو 5)، في حين حصلت مؤشرات التقدير الأقل من المتوسط (1 أو 2) على استجابات طابعتين أو أقل، مما يدل على مستوى متميز من المهارات المستهدفة لدى أفراد العينة ككل. وتعزو الباحثة ذلك إلى التفاعل الإيجابي مع نمط التعلم والتقويم المرتكز عليه.
2. بالنظر إلى مؤشرات التقدير فوق المتوسط (4 أو 5)، نلاحظ حصول الفقرة (دققت إجابات التدريبات على كراسستها الخاصة بشكل مستمر) على توافق جميع أفراد العينة، وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص الجميع على تأدية المهام الأساسية الإلزامية كحد أدنى خلال العمل في مهام الدرس. وكذلك الأمر مع الفقرة (حرصت على فهم بنود تقييم مهام الدرس)، وتعزو الباحثة ذلك إلى الدافعية المرتفعة نحو أسلوب التعلم الجديد وكيف أنه توافق مع اهتمام

واحتياجات الطالبات ورفع مستوى مسؤولية التعلم، مما زاد من الحرص على فهم بنود التقييم من أجل التقدم في تتبع العمل الذاتي خلال التعلم.

3. حصلت الفقرات رقم (1، 2، 6) على أقل نسبة توافق بين أفراد العينة ضمن مؤشرات التقدير فوق المتوسط (4 أو 5). وعلى الرغم من حصولها على أقل نسبة توافق، فإنها حظيت بتوافق ما يقارب نصف أفراد عينة الدراسة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن:

- التنظيم في العمل مهارة ليس من السهل التدرب عليها وتحتاج إلى فترات أطول من وحدة دراسية قد تمتد إلى سنة دراسية أو أكثر.
- المهام غير الإلزامية يجدها البعض من الطلبة مهارات ليست أولية مما قد يعطيها فرصة أقل في التحقيق، وبالرغم من هذا توافق نصف أفراد العينة على العمل بهذه المهام ضمن مؤشرات تقدير الملاحظة المرتفعة بالرغم من أنها مهام غير إلزامية، يدلل على دافعية التعلم ومدى نجاعة العمل في هذا الأسلوب.
- بعض الطلبة خاصة في المستويات (ضعيف، جيد) يجدون أن العمل ضمن المهام الإلزامية وبعض المهام المتقدمة جزء كافٍ للعمل، وهنا يأتي دور المعلم في تعزيز هذه الفئة ومتابعة تقدمها وتنفيذ العمل في إطار تعاوني.

4. تتوافق النتائج التي تم الحصول عليها مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولتها الدراسة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- إعادة النظر في المقررات الدراسية وتصميمها بما يتوافق مع منحى التعليم المتمايز.
- توجيه نظر المعلمين نحو أساليب واستراتيجيات منحى التعليم المتمايز في الغرفة الصفية.
- تغيير النظرة إلى التقويم الذاتي، ودور الطالب الإيجابي في عملية التعلم.
- التركيز على تعزيز التنظيم الذاتي لدى الطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد.
- عقد لقاءات وورشات تدريبية لتعميم المفهوم الدقيق لأبعاد منحى التعليم المتمايز بين المعلمين.
- تنفيذ بحوث إجرائية للربط بين التعليم المتمايز والتفكير الناقد لتعميق النظر فيهما ميدانياً.

مقترحات البحث

بناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء دراسات تتمحور حول:

- تطوير استراتيجيات ترتكز على التعليم المتمايز وطرق توظيفه في عملية التعليم والتعلم.
- التقويم الذاتي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطلبة.
- دور الإدارة المدرسية في تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى الطلبة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. ايدير، إبراهيم. (2011). التقويم وأثره في العملية التعليمية. *مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري- تيزي وزو- الجزائر*، (6). ص 159-169.
2. إسماعيل، ونوغي. (2011). التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس. *مجلة الممارسات اللغوية*، 2(1). ص 122 - 146.
3. أيوب، رنيم. (2020). واقع استخدام أدوات التقويم من أجل التعلم في ضوء الناهج المطورة الحديثة. *مجلة جامعة تشرين- الآداب والعلوم الإنسانية*، 42(3). ص 311-329.
4. بيومي، ياسر والجندى، حسن. (2018). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتميز القائمة على الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(11). ص 135-212.
5. جبر، آيات محمد، عيال، عبد الباسط محسن، وغالي، أسماء صادق. (2018). أثر استراتيجية التعليم المتميز في التحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في الرياضيات. *مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية*، 17(34)، 40-58.
6. الجبوري، خميس، والجنابي، إبراهيم. (2020). *التعليم المتميز (أسسه، نظرياته، استراتيجياته)*. ط1. العراق: مؤسسة دار الصادق الثقافية.
7. جميل، أماني. (2022). استخدام استراتيجية التعليم المتميز في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف السادس بمدارس التربية الفكرية. *مجلة كلية التربية ببها*، 33(130). ص 415-444.
8. حجازي، إهداء. (2022). فاعلية التعليم المتميز القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية*، 2(2). ص 318-360.
9. حسين، مي حسين أحمد. (2021). أثر التفاعل بين أنماط التقويم البديل وأسلوب التعلم "نشط / تأملي" ببيئات التعلم الشخصية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية وانخراطهم في بيئة التعلم. *المجلة التربوية*، (91)، 2593-2716.
10. الرشيدى، خالد. (2015). *فاعلية التعليم المتميز في تحسين مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية*. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 34 (163 الجزء 1)، ص 1-51.
11. السعيدى، حميد والشيدى، خالد. (2022). توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفى بمدارس التعليم الأساسى بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث-مجلة المناهج وطرق التدريس*، 11(11). ص 25-42.
12. الشمري، سارة. (2021). درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (138). ص 381-408.
13. محمد بكار، لما. (2021). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتميز في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 3(2)، 89-53.

14. أبو علام، رجاء. (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط6. القاهرة: دار النشر للجامعات.
15. قعموسي، عبد القادر، وحنيفي، إكرام. (2022). التقويم التربوي ودوره في العملية التعليمية (الطور المتوسط أنموذجاً). *مجلة التعليميّة*, 12(2), 140-158.
16. المحمودي، محمد. (2019). *مناهج البحث العلمي*. ط3. اليمن: دار الكتب.
17. أبو مصطفى، أسماء. (2022). اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 1(4). ص 129-146.
18. مهمل، زينة ومهداوي، سامية. (2016). طبيعة التقويم التربوي وأهميته في العملية التعليمية. *مجلة آفاق للعلوم*, 1(2). ص 273-280.
19. الهدور، زيد. (2022). كفاءة استراتيجيتي الصف المقلوب والتعليم المتمايز في تدريس الرياضيات وفق التحليل البعدي لنتائج الدراسات المنشورة في بعض الدوريات العربية خلال الفترة (2015-2021). *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. (24). ص 372-419.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Balgan, A., & Renchin, T., & Ojgoosh, K. (2022). An Experiment in Applying Differentiated Instruction in STEAM Disciplines. *Eurasian Journal of Educational Research*, (98), 21-37.
2. Borja, L., & Soto, S., & Sanchez, T. (2015). Differentiating Instruction for FEL Learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(8), 30-36.

ثالثاً: المراجع المُرَوِّمَةُ (Romanized Arabic References)

1. Idir, I. (2011). Al-taqweem wa atharuhu fi al-amaliyyah al-taleemiyyah [Assessment and its impact on the educational process]. *Majallat al-Mumarasat al-Lughawiyyah*, Mouloud Mammeri University - Tizi Ouzou - Algeria, (6), 159-169.
2. Wanoughi, I. (2011). Al-taqweem al-tarbawi wa atharuhu fi najah `amaliyyat al-tadrees [Educational assessment and its impact on the success of the teaching process]. *Majallat al-Mumarasat al-Lughawiyyah*, 2(1), 122-146.
3. Ayoub, R. (2020). Waqi istikhdam adawat al-taqweem min ajl al-taallum fi daw' al-manahij al-mutatawwirah al-hadithah [The reality of using assessment for learning tools in light of modern developed curricula]. *Majallat Jamiat Tishreen: Al-Adab wa al-Uloom al-Insaniyyah*, 42(3), 311-329.
4. Bayoumi, Y., & Al-Jundi, H. (2018). Athar istikhdam istraateejiyyat al-taleem al-mutamayiz al-qa'imah ala al-dhaka'at al-mutaaddidah ala tanmiyat al-tahseel al-dirasi wa al-ihitfadh bi-al-taallum wa al-dafiyyah lil-injaz lada talamidh al-marhalah al-ibtida'iyyah [The effect of using a multiple intelligences-based differentiated instruction strategy on developing academic achievement, learning retention, and achievement motivation among primary school students]. *Majallat Tarbawiyyat al-Riyadiyyat*, 21(11), 135-212.

5. Jaber, A. M., Ayal, A. M., & Ghali, A. S. (2018). Athar istraatejiyyat al-ta'leem al-mutamayiz fi al-tahseel lada tilmeedhat al-saff al-khamis al-ibtida'i fi al-riyadiyyat [The effect of differentiated instruction strategy on the achievement of fifth-grade primary school female students in mathematics]. *Majallat Maysan lil-Dirasat al-Akadeemiyyah*, 17(34), 40–58.
6. Al-Jubouri, K., & Al-Janabi, I. (2020). *Al-ta'leem al-mutamayiz: Ususuhi, nazariyyatuhu, istraatejiyyatuhu* [Differentiated instruction: Its foundations, theories, and strategies] (1st ed.). Mu'assasat Dar al-Sadiq al-Thaqafiyyah.
7. Jamil, A. (2022). Istikhdam istraatejiyyat al-ta'leem al-mutamayiz fi tanmiyat maharat al-kitabah lada talamidh al-saff al-sadis bi-madaris al-tarbiyah al-fikriyyah [Using differentiated instruction strategy to develop writing skills among sixth-grade students in intellectual education schools]. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Banha*, 33(130), 415–444.
8. Hijazi, I. (2022). Faaliyyat al-taleem al-mutamayiz al-qa'im ala al-dhaka'at al-mutaaddidah fi tanmiyat maharat hall al-mushkilat al-tarikhiyyah lada talamidh al-marhalah al-idadiyyah [The effectiveness of multiple intelligences-based differentiated instruction in developing historical problem-solving skills among preparatory school students]. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah - Jamiat al-Menoufia*, (2), 318–360.
9. Hussein, M. H. A. (2021). Athar al-tafa'ul bayn anmat al-taqweem al-badeel wa usloob al-ta'allum "nashet / ta'amoli" bi-bee'at al-ta'allum al-shakhsyah 'ala tanmiyat maharat al-tafkeer al-naqid lada tullab kulliyat al-tarbiyah wa inkhiratihim fee bee'at al-ta'allum [The effect of interaction between alternative assessment patterns and learning style "active / reflective" in personal learning environments on developing critical thinking skills among faculty of education students and their engagement in the learning environment]. *Al-Majallah Al-Tarbawiyah*, (91), 2593–2716.
10. Al-Rashidi, K. (2015). Faaliyyat al-taleem al-mutamayiz fi tahseen mustawa al-dafiyyah nahwa taallum al-uloom lada al-talamidh al-summ bi-al-marhalah al-ibtida'iyyah [The effectiveness of differentiated instruction in improving the motivation toward learning science among deaf students in the primary stage]. *Majallat Kulliyyat al-Tarbiyah, Jamiat al-Azhar*, 34(163 Part 1), 1–51.
11. Al-Saidi, H., & Al-Shidi, K. (2022). Tawdhif muallimi al-riyadiyyat wa al-uloom li-teqniyyat al-taqweem min ajl al-taallum fi al-mawqif al-saffi bi-madaris al-taleem al-asasi bi-saltanat Oman [The utilization of mathematics and science teachers of assessment for learning techniques in the classroom situation in basic education schools in the Sultanate of Oman]. *Al-Majallah al-Arabiyyah lil-Uloom wa Nashr al-Abhath: Majallat al-Manahij wa Turuq al-Tadrees*, 1(11), 25–42.
12. Al-Shammari, S. (2021). Darajat wai muallimat al-sufoof al-awwaliyyah bi-mantiqat Hail bi-al-taqweem li-ajl al-taallum [The degree of awareness of primary school female teachers in the Hail region regarding assessment for learning]. **Dirasat Arabiyyah fi al-Tarbiyah wa 'Ilm al-Nafs (ASEP)**, (138), 381–408.
13. Mohamed Bakar, L. (2021). Athar istikhdam istraatejiyyat al-taleem al-mutamayiz fi tadrees al-riyadiyyat li-tanmiyat maharat hall al-mas'alah al-riyadiyyah lada tullab al-marhalah al-thanawiyyah [The effect of using differentiated instruction strategy in teaching mathematics to develop mathematical problem-solving skills among secondary school students]. *Al-Majallah al-Tarbawiyah li-Taleem al-Kibar*, 3(2), 53–89.

14. Abu Allam, R. (2011). *Manahij al-bahth fi al-uloom al-nafsiyyah wa al-tarbawiyat* [Research methods in psychological and educational sciences] (6th ed.). Dar al-Nashr lil-Jamiat.
15. Qamousi, A., & Hanifi, I. (2022). Al-taqweem al-tarbawi wa dawruhu fi al-amaliyyah al-taleemiyyah (al-tawr al-mutawassit unmoodhajhan) [Educational assessment and its role in the educational process (the middle stage as a model)]. *Majallat al-Ta'leemiyyah*, 12(2), 140–158.
16. Al-Mahmoudi, M. (2019). *Manahij al-bahth al-'ilmi* [Scientific research methods] (3rd ed.). Dar al-Kutub.
17. Abu Mustafa, A. (2022). Ittijahat muallimi dhawi suoobat al-taallum nahwa asalib al-taqweem al-mustakhdamah fi madaris al-marhalah al-ibtida'iyah bi-qita Ghazzah [Attitudes of learning disability teachers toward evaluation methods used in primary schools in the Gaza Strip]. *Al-Majallah al-Ifriqiyyah lil-Dirasat al-Mutaqaddimah fi al-Uloom al-Insaniyyah wa al-Ijtima'iyyah*, 1(4), 129–146.
18. Mohallel, Z., & Mahdaoui, S. (2016). Tabiat al-taqweem al-tarbawi wa ahammiyyatuhu fi al-amaliyyah al-taleemiyyah [The nature of educational evaluation and its importance in the educational process]. *Majallat Afaq lil-Uloom*, 1(2), 273–280.
19. Al-Hadoor, Z. (2022). Kafa'at istraateejiyyatay al-saff al-maqloub wa al-taleem al-mutamayiz fi tadrees al-riyadiyyat wafq al-tahleel al-badi li-nata'ij al-dirasat al-manshoorah fi bad al-dawriyyat al-arabiyyah khilal al-fatrah (2015-2021) [The efficiency of flipped classroom and differentiated instruction strategies in teaching mathematics according to the meta-analysis of studies published in some Arabic journals during the period (2015-2021)]. *Majallat al-'Uloom al-Tarbawiyah wa al-Dirasat al-Insaniyyah*, (24), 372–419.