

فاعلية برنامج مقترح قائم على متطلبات إعداد المعلم الدولي لتنمية مهارات التدريس المتمايز وقيم التنوع الثقافي للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية

أ.م.د. محمد رجب عبد الحكيم*

أ.م.د. هبه الله حلمي عبد الفتاح**

مقدمة:

شهد العالم في العقود الأخيرة تنامي متغيرات سياسية واقتصادية عديدة، نتج عنها نشأة ظاهرة العولمة، واسعة الانتشار في مظاهرها المتنوعة وتداعياتها المختلفة في المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، والتي أثرت -بلا شك- بقوة في مناحي الحياة المعاصرة، سواء محلياً أو عالمياً، وغيرت بدورها في كثير من ملامحها المعتادة، وقد سار ذلك -جنباً إلى جنب- مع تسارع آخر مذهب للغاية لتأثيرات ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة، لم يشهدها العالم من قبل، فترتب على ذلك الجمع كله، سيادة زخماً جديداً من تغيرات عميقة، وتحديات غير معتادة، أجبرت غالبية النظم المختلفة في العالم كله -بخاصة تلك المنوطة بوظيفة التعليم- على ضرورة الاستجابة لها، وحتمية التطور في سياقها ووفق مسارها، وتبلور ذلك جلياً في ظهور أنماط مستحدثة للتعليم، ونظم وبرامج جديدة فيه.

ويعد التعليم الدولي أحد تلك الأنماط واسعة الانتشار مؤخراً؛ كنتيجة لتلك المبررات المتعلقة بـ: الاحتياج الملح لنشر قيم عالمية جديدة، تواكب طبيعيات الحياة في عالم بلا حدود، كالسلام العالمي والتعاون الدولي والمساواة والعدالة وغيرها، فضلاً عن الاهتمام المتزايد من كافة الهيئات الدولية حالياً بحماية حقوق الإنسان وحياته الأساسية، وتعزيز نبذ التعصب والعنصرية والقضاء على كافة أشكال

* أستاذ مناهج وطرق تدريس الجغرافيا المساعد بكلية التربية - جامعة قطر
** أستاذ مناهج وطرق تدريس التاريخ المساعد بكلية التربية - جامعة عين شمس

التمييز بين البشر، والسعي الدؤوب نحو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي تكفله المواثيق الدولية، دونما النظر لأي اختلاف عرقي أو ديني أو اقتصادي أو اجتماعي، أو يخص الجنسية، أو اللون، كما تزايد الاهتمام بنشر التعليم الدولي نظراً وجود تغير واضح في متطلبات ومهارات سوق العمل العالمي حالياً، وتمركزها حول مهارات: الإبداع الفكري وإنتاج المعرفة واستخدام التكنولوجيا الحديثة والتفكير الحر والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات والتخطيط وتحقيق التميز والجودة والتنافسية العالية، وقد تزامن ما سبق مع زيادة الحراك العالمي للسكان وتوسع هجراتهم بين المجتمعات؛ لأسباب تتعلق إما: بالعمل أو العلاج أو الدراسة أو الاستثمار في المشروعات أو اللجوء السياسي الملاحظ بمناطق الصراعات (صقر، ٢٠١١، ٤٥-٤٨؛ Yamato & Bray, 2006, 59)، وقد ساهمت كافة المبررات السابقة في اتساع مفهوم التعليم الدولي، فلم يعد يقتصر على تعليم الطلاب الأجانب من خارج البلد، بل أصبح تعليمًا مزاحمًا للتعليم القومي، وانتشرت بكثافة فروع المدارس الدولية في كافة ربوع العالم، وتتوعدت برامجها ومناهجها، وتزايد الاحتياج فيها بالحاح لمعلمين دوليين ذوي سمات خاصة، وإعداد مهني مختلف، ليتمكنوا من تحقيق أهدافها. (عبد الناصر، ٢٠٠٩، ٢٧٨).

ولهذا تزايد الاهتمام عالمياً، وكثفت الجهود، باتجاه تطوير إعداد المعلم الدولي، تزامناً مع ظهور مؤسسات دولية مختصة بالاعتراف ببرامج إعداد، والترخيص له للعمل، كالمجلس الأوروبي للمدارس الدولية (The ECIS)، ومنظمة البكالوريا الدولية (IBO)، ومركز خدمات المدارس الدولية (ISS) (Barbara, 2017, 325)، واهتمت الجامعات العالمية بإنشاء برامج متخصصة لإعداده، كبرنامج شهادة المعلم الدولي (ITC) بجامعة كامبريدج للدراسات الدولية، وبرنامج إعداد المعلم الدولي (The International Teacher Education Program) المشترك بين جامعة زيلاند بالدنمارك وكلية بيسكيرد النرويجية، وجامعة ستين

النيوزيلاندية. كما ظهر مشروعًا عالميًا ملهمًا؛ يهدف لإضفاء البعد الدولي ببرامج إعداد المعلم في بالتعاون بين عدة مؤسسات ومراكز بحثية في مختلف بلدان المملكة المتحدة، تحت عنوان "المعلم العالمي" (G.T.E)، تم تنفيذه بإشراف مركز الدراسات العالمية. (مهران والدغدي، ٢٠١٦، ٥٩٨-٦٠١)، وتماشياً مع تلك الجهود تبنت منظمة اليونسكو الدولية في أواخر القرن العشرين استراتيجية لتدويل التعليم، وحثت خلالها كليات التربية على ضرورة مراجعة برامجها لإعداد المعلمين، وتبني مشروعات وأفكار جديدة لإضفاء البعد الدولي بها، وإكساب المعلم الكفايات اللازمة له لأداء مهامه مهنته والقدرة على تنفيذ مهارات التدريس في سياق دولي. (بحيري، ٢٠٢١، ٢٠١٩)

وثمة اتفاق مستقرًا من الجهود السابقة، وما توصلت إليه دراسات عدة، أجريت في السياق نفسه، (كدراسات: عبد الناصر (٢٠٠٩)، وصقر (٢٠١١)، وعبد الرازق (٢٠١٢)، ومهران والدغدي (٢٠١٦)، العدوي (٢٠٢١)، Agustina & Fajar (2018)، زن وآخرون (2022) Zen, et al)، بحاجة كليات التربية لمواكبة التوجهات العالمية لإعداد المعلم الدولي، واستيعاب متطلباته المعرفية والمهارية والوجدانية في برامجها المختلفة، لتأهيله بالشكل الملائم، لفهم طبيعة التعليم في سياق دولي، والوعي بأبعاد بالقضايا والمشكلات المحلية والعالمية، والقدرة على التدريس في بيئة تتسم بالتعددية الثقافية، وتعزيز قيم المواطنة العالمية، وتدريبه على استراتيجيات التواصل بين الطلاب المختلفين ثقافياً، وتطبيق التعلم المستقل والتعليم الشامل في صفه، وتخطيط المشروعات التعلم، والبحوث الإجرائية الميدانية، وبناء أدوات التقويم البنائي والمستمر، وغيرها.

ولعل ما سبق يشير بين جنباته لأهمية تنمية قيم التنوع الثقافي للمعلم الدولي بالخصوص، والتي تعكس قدرته على معاشه مظاهر ثقافية متعددة ومتباينة داخل محيط صفه ومدرسته، (محمد، ٢٠١٩) وممارسة سلوكيات رشيدة تجاه تنوع الدين

واللغة والعرق والعمر ومستوى التعليم وسلوكيات الأفراد والجماعات، وذلك بممارسة عدة قيم مختلفة كاحترام التنوع الثقافي، والتشارك الثقافي، والتعاون مع الآخر والتكامل الثقافي وإدارة الصراع والانفتاح الثقافي مع الآخر وتقبله، ونبذ العنف وغيرها (أبو مغنم وأحمد ٢٠٢١، ٣١)

ولعل من أهم المتطلبات التي تتفق عليها الدراسات المهمة بإعداد المعلم بصفة عامة، والمعلم الدولي بصفة خاصة، هي ضرورة تدريبه بكفاءة على ممارسة التدريس المتميز، واكتساب مهاراته، بوصفه أحد ركائز صفوف التعليم الدولي، حيث يمثل في حد ذاته فلسفة تدريس خاصة، تتوافق بانسجام مع طبيعة المدرسة الدولية وفلسفتها، فغرضه الأساسي: "تفضيل جميع الطلاب أثناء عملية التعلم"، مع مراعاة التفاوت والتنوع في ثقافتهم وخبراتهم السابقة، ومستويات تحصيلهم، وقدراتهم الذهنية، واستعداداتهم. (Subban, 2006)

وفي ضوء ذلك المعنى، أشارت بعض الدراسات أن تطبيق المعلم للتدريس المتميز يعكس تطبيقه لنظريات التعلم الحديثة، ويتيح له فرصا متعددة للتقدم والنمو المهني، ومراجعة الذات، وإثارة التفكير التأملي لديه، ومن ثم توفير فرص تعلم لجميع الطلاب، من خلال توفير تجارب تعلم مختلف، كما ينمي لديه اتجاهات إيجابية نحو المهنة، واكتساب كفايات تدريسية لازمة، تؤهله لإدارة صفه بكفاءة عالية، وتنمي قدراته على توسيع محتوى التعلم وتعميقه، وتوظيف استراتيجيات تعليمية حديثة، بالإضافة إلى فهم واستخدام أساليب وأدوات التقييم المختلفة لتحريك التعليم، بالإضافة إلى ابتكار وتنويع وسائل ومصادر مختلفة للتعلم وغيرها. (العتيبي، ٢٠١٩، ٦٩١؛ عبد الرحمن، ٢٠١٩، ٤١٣)،

وقد أكد على ما سبق، ما توصلت إليه دراسات عديدة مؤخرا، أجريت حول فاعلية التدريس المتميز وأهمية إعداد المعلم في ضوءه، ولمعلمي الدراسات

الاجتماعية أيضًا، كدراسات كل من: أبو زيد (٢٠٢٠)، وفتاح (٢٠٢٠)، وحشيش وبخيت (٢٠٢٢)، والقحطاني والبتال (٢٠٢٢)، وغيرها.

مبررات القيام بالبحث الحالي:

- الدراسات السابقة التي اهتمت ببحث واقع إعداد المعلم الدولي قبل الخدمة في كليات التربية أو تدريبه بعد الخدمة في الوطن العربي عامة وجمهورية مصر العربية خاصة، وأشارت إلى وجود قصور واضح في الأخذ بالتوجهات اللازمة والمتطلبات الضرورية لإعداده معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا، ورصدت نتائجها ضعف الأنشطة، وأوصت بالتبعية بضرورة وضع برامج وتصورات مقترحة للتطوير إعداد المعلم الدولي بكليات التربية؛ لمواكبة تطور التعليم الدولي واتساع رقعة مدارسه بمصر والعالم العربي، ومن بين هذه الدراسات المهمة: دراسة عبد الناصر (٢٠٠٩)، والتي هدفت إلى إجراء دراسة باستخدام المنهج المقارن لمعايير اختيار معلمي المدارس الدولية وتدريبهم، في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة وإمكانية الاستفادة منها في مصر، ورصدت الدراسة مظاهر سلبية عديدة، تمحورت حول الغموض والتشتت في معايير اختيار المعلمين المصريين الدوليين، وضعف مستوى تأهيلهم قبل الخدمة أو تدريبهم بعد الخدمة، على عكس ما يفترض ويسود على مستوى العالم، ومن ثم ضعف مستوى التنافس بينهم وبين المعلمين الأجانب بهذه المدارس، وكذلك دراسة صقر (٢٠١١)، والتي هدفت إلى دراسة مقومات المدارس الدولية في علاقتها بالثقافة القومية، عبر دراسة مقارنة بين بعض المدارس في جمهورية مصر العربية مع نظيرتها في دول اليابان وفرنسا، وطبقت منهج بيردي، والتي رصدت بعض النتائج، منها: أن هناك ضعف في أعداد المعلمين المصريين المؤهلين للعمل بالمدارس الدولية المصرية، والحاجة إلى إعادة النظر في برامج

تأهيلهم بكليات التربية مقارنة بالدول الأخرى، حيث رصدت مثلاً أن ٨٠٪ في المعلمين في المدرسة الدولية الأمريكية والبريطانية في مصر من الأجانب، مما يسهم في التأثير السلبي على الثقافة القومية للطلاب المصريين، بينما اهتمت دراسة كل رضوان والدغدي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى وضع تصور عام لإعداد المعلم الدولي في جمهورية مصر العربية، في ضوء خبرة بعض المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائجها أن الجهود الحالية لكليات التربية في جمهورية مصر العربية لإعداد المعلم الدولي توصف بأنها مشتتة ولا تواكب الإعداد العالمي لهذه الفئة، ومن ثم فهناك ضرورة ملحة لإعادة النظر فيها، ولهذا وضعت الدراسة مخططاً عاماً مقترحاً لذلك، لإعداد المعلم الدولي وفق ثلاثة مسارات مختلفة، أولهما المعلم المتميز المؤهل للعمل في مدارس المستقبل، والمعلم متعدد الثقافات مؤهل للعمل في بيئة المدارس متعددة الثقافات واللغات والديانات، والمسار الثالث للمعلم المعتمد دولياً من مؤسسات اعتماد دولية تتوافق مع المتطلبات الدولية في إعداد المعلم من خلال الحصول على شهادة معترف بها دولياً، ودراسة عامر والزكي (٢٠٢٢)، والتي تصدت إلى بحث متطلبات تدويل التعليم متعدد الثقافات بمؤسسات إعداد المعلم، في دراسة ميدانية طبقت بكلية التربية جامعة دمياط على عينة من (٩٤) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وكشفت نتائجها عن تدني توافر غالبية متطلبات تدويل التعليم داخل الكلية، وأوصت بضرورة تطوير التعليم فيها للسعي قُدماً في هذا الاتجاه.

- الدراسات والبحوث السابقة التي كشفت ضعف مهارات التدريس المتميز لدى المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة، ورصدت ضرورة تفادي ذلك بوضع برامج متخصصة، وبخاصة بكليات التربية قبل الخدمة، مثل: دراسة

العتيبي (٢٠١٨)، والتي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمحافظة عفيف في ضوء (٢٣) مهارة مهارات التدريس المتمايز، وكشفت عن وجود ضعف في عديد منها، وأوصت بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة عليها في كليات التربية، ودراسة أحمد (٢٠١٨)، التي سعت لتقييم مهارات التدريس المتمايز لدى المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظرهم، وكشفت ضعفًا لديهم ومن ثم أوصت بضرورة تضمين هذه المهارات في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة بكليات التربية قبل الخدمة وتدريب الطلاب المعلمين على استخدامها، وكذا دراسة أبو حديد (٢٠١٩)، والتي سعت لكشف فاعلية استخدام برنامج قائم على التعلم المقلوب في تنمية مهارات التدريس المتمايز والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات، وطبقت على مجموعة من (٢٩) طالبا بالفرقة الثالثة بكلية التربية، وأشارت نتائجها الى وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في المعارف المرتبطة بمهارات التدريس المتمايز، وبطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم لمهارات التدريس المتمايز، وأوصت بضرورة تقديم برامج بمداخل ونظريات مختلفة لتنمية تلك المهارات لأهميتها لمعلمي المستقبل، وهناك دراسة فتاح (٢٠٢٠)، والتي هدفت إلى دراسة تأثير تدريب طلبة كلية التربية في تخصص الرياضيات على مجموعة من استراتيجيات تطبيق التدريس المتمايز، وكشفت نتائجها عن فاعليته في تطوير ثلاثة من مهارات التدريس الفعال، وهي التهيئة والعرض والتقويم، على عينة مكونة من (٤٥) فردًا، ودراسة حrchش (٢٠٢١) والتي كشفت الدور المهم لمدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين قبل الخدمة، وصممت برنامجًا مقترحًا لهذا العرض،

درسته عينة مكونة من (٦٠) طالبًا وطالبة من الفرقة الرابعة، وكشفت النتائج عن نمو مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم بعد تطبيق البرنامج بتأثير التعليم المتمايز، ودراسة عبد العال (٢٠٢١) وتصدت لمشكلة ضعف مهارات التدريس المتمايز ومستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين قبل الخدمة، وقامت ببناء كشفت مقررًا مقترحًا يستند إلى التعلم الاجتماعي الوجداني، وطبقته باستخدام عدة طرائق، كالمفاهيم الكرتونية والخرائط الذهنية والتخيل والتعلم المرتكز حول المشكلة والبحث الجماعي ونموذج فيراير، وأظهرت نتائجها فاعلية المقرر المقترح في تطوير وتحسين مستوى مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو التدريس لدى عينة البحث من طلبة الدبلوم العام التربوي بكلية التربية، ودراسة حشيش وبخيت (٢٠٢٢) وكشفت أهمية استخدام مجموعة من استراتيجيات المتمايز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي اللازمة للطلاب المعلمين شعبتي التاريخ واللغة العربية كلية التربية جامعة المنوفية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعليم المتمايز في تنمية الكفاءات المهنية للمعلمين بعد الخدمة، ودراسة القحطاني والبتال (٢٠٢٢): والتي هدفت إلى بحث فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتمايز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وكشفت عن ارتفاع مستوى المعرفة المهنية لديهم بعد تدريبهن على التعليم المتمايز.

- بالإضافة إلى ما لاحظته الباحثان من ندرة في الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة قيم التنوع الثقافي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة، وبخاصة في إطار إعدادهم كمعلمين دوليين، وساهم ذلك في مجموعة في الاهتمام بإجراء البحث الحالي.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في "قصور برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية قبل الخدمة في استيعاب المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة لإعدادهم كمعلمين دوليين، ومن ثم تدني قدراتهم في أداء مهنتهم في المدارس التعليم الدولي على الرغم من تزايد انتشارها في مصر مؤخرًا، وحاجتها إلى هذه معلمين قادرين على تنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية بما يتلاءم وطبيعة أهداف وفلسفة هذه المدارس، ويمتلكون مهارات التدريس المتميز بمستوى متميز، وقيم التنوع الثقافي".

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيس

التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات إعداد المعلم الدولي لتنمية مهارات التدريس المتميز وقيم التنوع الثقافي لدى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟

وينفرد من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما متطلبات إعداد المعلم الدولي التي يحتاجها الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟
٢. ما مهارات التدريس المتميز المناسبة للطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟
٣. ما قيم التنوع الثقافي المناسبة للطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟
٤. ما تصور برنامج مقترح في ضوء متطلبات التعليم الدولي لتنمية مهارات التدريس المتميز وقيم التنوع الثقافي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية؟

٥. ما فاعلية وحدة من البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس المتمايز لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبه الدراسات الاجتماعية؟
٦. ما فاعلية وحدة من البرنامج المقترح في تنمية قيم التنوع الثقافي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبه الدراسات الاجتماعية؟

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتمايز كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.
٢. توجد فروق دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتمايز كأبعاد فرعية لصالح التطبيق البعدي.
٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.
٤. توجد فروق دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز كمهارات فرعية لصالح التطبيق البعدي.
٥. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس قيم التنوع الثقافي لصالح التطبيق البعدي.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- حدود مكانية: تطبيق تجربة البحث في كلية التربية جامعة عين شمس.
- حدود موضوعية: مجموعة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة أدبي شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، وقائمة ببعض متطلبات إعداد المعلم الدولي التي يحتاجونها؛ وتطبيق وحدة واحدة من تصور البرنامج المقترح، وقياس مهارات التدريس المتميز المحددة بهذا البحث باستخدام اختبار تحصيلي لها، وبطاقة ملاحظة أدائهم المعدة، والاقتصار على قياس قيم التنوع الثقافي المتضمنة بوحدة التجربة من خلال مقياس معد لذلك.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢١-٢٠٢٢)

منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على ما يلي:

١. المنهج الوصفي: عند إعداد الإطار النظري للبحث الحالي، ومسح الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة به، وتحديد قائمة المتطلبات ومهارات التدريس المتميز وقيم التنوع الثقافي المناسبة.
٢. المنهج شبه التجريبي: عند إعداد أدوات البحث الحالي، وتحديد مجموعة البحث وتطبيق التجربة البحثية وتفسير النتائج المتعلقة به.

مصطلحات البحث الإجرائية:

يلتزم البحث الحالي بالتعريفات الإجرائية للمصطلحات التالية:

- متطلبات إعداد المعلم الدولي: مجموعة من التوجهات العالمية تعكس المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم التي يحتاجها معلمي الدراسات الاجتماعية عند إعدادهم بكلية التربية كمعلمين دوليين؛ بغرض تأهيلهم

لممارسة مهنتهم مستقبلاً وأداء أدوارهم المتوقعة عند تنفيذ مناهج تخصصهم داخل المدارس الدولية والأجنبية، والتي تختلف في أهدافها وفلسفتها عن مدارس التعليم الرسمي بالدولة، وتحدد إجراءات في البنود الواردة بالقائمة المعدة لذلك في البحث الحالي.

- مهارات التدريس المتمايز: مجموعة المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية عند إعدادهم كمعلمين دوليين، التي تلائم أنماط التعلم المختلفة الطلاب، وما يسود بينهم من فروق فردية، وثقافية، ويحتاج الطالب المعلم فيه إلى اجراء تعديلات في محتوى المادة، وتقديم مخرجات تعلم متنوعة، يحتاج تحقيقها إلى توظيف استراتيجيات تدريس متميزة، وتنوع المهام والأنشطة التي يكلف بها التلاميذ، وتنوع مصادر التعلم، وأساليب التقويم، وبما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم واختلاف ثقافتهم، للوصول إلى أقصى حد ممكن من التعلم لديهم، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدة في ضوء قائمة هذه المهارات في البحث الحالي.

- قيم التنوع الثقافي: مجموعة الأحكام والمعايير والمبادئ والقواعد التي توجه سلوك الطالب المعلم تخصص الدراسات الاجتماعية فيما يخص احترام التنوع الثقافي للأخرين بصفة عامة، أو من تلاميذه وزملاء المهنة بصفة خاصة، والانفتاح والتكامل الثقافي معهم، والتسامح معهم، وقبول الاختلاف مع الآخر، والمساواة والتعاون معه، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المعلم في مقياس قيم التنوع الثقافي المعد لهذا الغرض بالبحث الحالي.

إجراءات البحث:

يسير البحث الحالي وفق الإجراءات التالية:

١. إعداد قائمة بالمتطلبات إعداد المعلم الدولي التي يحتاجها الطلاب المعلمين
شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، ذلك من خلال:
 - مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة.
 - مراجعة الاتجاهات العالمية والتي تناولت متطلبات المعلم الدولي والتعليم الدولي.
 - طبيعة الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية
 - استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين لضبط القائمة.
٢. إعداد قائمتين بمهارات التدريس المتمايز، وقيم التنوع الثقافي المناسبة للطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال:
 - مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بذلك.
 - مراجعة الاتجاهات العالمية والتي تناولت طبيعة مهارات التدريس المتمايز، وقيم التنوع الثقافي.
 - طبيعة الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية
 - استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين لضبط القائمتين.
٣. بناء تصور مقترح لبرنامج في ضوء متطلبات إعداد المعلم الدولي لتنمية مهارات التدريس المتمايز وقيم التنوع الثقافي للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية.
٤. إعداد أدوات البحث، وتتمثل في إعداد:
 - اختبار تحصيلي للمعارف المتعلقة بمهارات التدريس المتمايز.
 - بطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس المتمايز
 - مقياس قيم التنوع الثقافي.

٥. تطبيق أدوات البحث على الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية قنياً.
٦. تدريس وحدة تجريبية من التصور المقترح للبرنامج على مجموعه البحث.
٧. تطبيق أدوات البحث على مجموعة الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية بعدياً.
٨. تحديد النتائج، ومعالجتها إحصائياً، وتفسيرها، ومناقشتها.
٩. تقديم توصيات البحث والمقترحات.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد فاعلية وحدة تجريبية من التصور المقترح لبرنامج قائم متطلبات إعداد المعلم الدولي على تنمية مهارات التدريس المتميز لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية.
٢. تحديد فاعلية وحدة تجريبية من التصور المقترح لبرنامج قائم على متطلبات إعداد المعلم الدولي على تنمية قيم التنوع الثقافي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية.

أهمية البحث

١. تقديم قائمة بمتطلبات إعداد المعلم الدولي التي يحتاجها الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
٢. تقديم قائمة بمهارات التدريس المتميز مناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية.
٣. تقديم قائمة بقيم التنوع الثقافي مناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية.

٤. تقديم نموذجي اختبار تحصيلي للمعارف المتعلقة بمهارات التدريس المتميز، وبطاقة ملاحظة أداء هذه المهارات المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية.
٥. تقديم مقياس قيم التنوع الثقافي مناسب للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: المعلم الدولي، مفهومه، سماته، وتوجهات إعداد

أولاً: مفهوم المعلم الدولي International Teacher:

ارتبط مفهوم المعلم الدولي - واشتُق في الوقت ذاته - بعدة مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقاً، تطورت عبر عدة عقود خلال النصف الثاني من القرن العشرين حتى الآن، لعل أهمها: التربية الدولية، والتعليم متداخل الثقافات، والتعليم بلا حدود، والتعليم عبر الحدود، والعابر للحدود وغيرها ، ويُعد مفهوم تدويل التعليم Internationalization for Education هو أكثر هذه المفاهيم انتشاراً وتداولاً في الآونة الأخيرة، والذي تبلور في ثمانينات القرن الماضي، ويُنظر إليه -باتفاق الآراء- بوصفه أحد نتائج ظاهرة العولمة (الهائية وآخرون، ٢٠١٩)، ويمثل في خلاصه معناه: عملية مخططة ومقصودة لإضفاء البعد الدولي أو البعد متعدد الثقافات داخل كافة عناصر وأنشطة منظومة التعليم، في كلا من عمليات التعليم والتعلم والتقييم وبناء المناهج وطرق التدريس وأنشطة حراك وتبادل الطلاب، وإعداد المعلمين الدوليين وتدريبهم. (ويح، ٢٠١٢، ٣٢٧)، ويستهدف ذلك بالطبع تعزيز جودة العملية التعليمية والاستجابة لمتطلبات العولمة وتحدياتها، ومدخلاً لتحقيق التنافسية، وتنويع أطر التعليم المختلفة وصيغها ومؤسساتها، وارتبط ذلك بالطبع في

ظهور وانتشار مفاهيم أخرى فرعية كالمدارس الدولية وبرامج التعليم الدولي والمناهج الدولية والطلاب الدوليين وغيرها.

وبالنظر إلى مفهوم المدرسة الدولية بالأساس - (أو الأجنبية أو الخاصة التي تقدم برامجاً دراسية دولية) -، فيتكشف أكثر لدينا مفهوم المعلم الدولي بداخلها؛ بوصفها أحد أنماط المؤسسات التعليمية المستقلة عن النظم القومية، والتي تقدم منهجاً دولياً يختلف عن مثيله في الدولة المضيفة لها، وفي الوقت ذاته تقدم خدمة تعليمية لطلاب ذوي طبيعة مختلفة، كأن يكونوا من جنسيات مختلفة أحياناً أو يتبنون ثقافات متنوعة مثلاً، ومن ثم فهي تسعى لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بينهم، وتعد بذلك بمثابة مجتمع متكامل ومتعدد ثقافياً، يهتم بالتفاعل بين أعضائه، والتفاهم والتواصل والتسامح والسلام، وتحقيق المبادئ التي تسعى إليها التربية الدولية وتتبناها المنظمات العالمية. (عبد الناصر، ٢٠٠٩، ٢٧٨)

ومن ثم تحتاج هذه المدارس "لمعلم دولي" له طابع خاص؛ لتحقيق أهدافها ومبادئها، التي تتعلق -في مجملها باختصار- : بتحقيق التفاهم الدولي والعالمي بين الطلاب، وتقديم برامج، وأنشطة تعليمية إضافية تشجع التبادل الثقافي والتفاهم بين الثقافات المتباينة، واحترام التنوع الثقافي والاختلاف بين الجنسيات، وتدعم قيم العالمية، وتحقيق المساواة وتقدير واحترام الطلاب، بغض النظر عن عرقياتهم ودياناتهم وأفكارهم وألوانهم وجنسياتهم، وتأهيل الطلاب لاستخدام وسائط التكنولوجيا المعاصرة؛ ليكونوا مواطنين عالميين قادرين على التفكير المبدع والناقد والتأملي وتصميم الأفكار لحل المشكلات الآنية والمستقبلية. (صقر، ٢٠١١، ٣٨ ؛

Drake & Care. 2000, 153)

وتأسيساً على ما تقدم، تناولت الأدبيات عدة تعريفات للمعلم الدولي، ركزت على سماته ومهاراته وطبيعته عمله، فقد عرفه فتحي وآخرون (٢٠١٥، ٧٨) بأنه معلم متمكن من العمل في بيئة المدارس الدولية، قادر على التعامل مع عدة أبعاد

ومستجدات سريعة التطور والتغير في بيئتها، كالتنوع البشري والثقافي والاختلاف الفكري والانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي وغيرها من المستجدات التي تلقي على المعلم مسؤولية كبيرة في أداء عدة أدوار غير تقليدية متوقعة منه، لتحقيق أهداف مدرسته.

كما أشار كل من رضوان والدغدي (٢٠١٦، ٥٨٢) بأنه معلماً مؤهلاً وفق برنامج تربوي متخصص، يكسبه ما يحتاجه من مهارات وكفايات مهنية لممارسة مهنة التعليم في بيئة تربوية مختلفة داخل المدارس الخاصة والأجنبية والدولية التي تدرس مناهج أجنبية، والتي تتصف بطبيعة خاصة بالتنوع الثقافي واللغوي والعربي لجميع منتسبيها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية فيها، وهو ما يتطلب منه أن يكون مثقفاً، واسع الاطلاع، ملم بقضايا مجتمعه المحلي والقومي والعالمي، كما أنه قائد تربوي يمتلك مهارة إدارة التنوع مع قدرة على التسامح وتقبل الرأي الآخر

وتضيف صقر (٢٠١١، ٧٨) في تعريفها للمعلم الدولي بعداً آخر، بوصفه معلماً له سمات مختلفة عن المعلم التقليدي؛ نظراً لاختلاف طبيعة مدرسته ومناهجها وطلابها، فهو المعلم القادر على التعامل مع ثقافات متباينة، ولديه القدرة والمهارة على تعليم طلابه المبادئ والقيم العالمية التي تؤهلهم ليصبحوا مواطنين عالميين قادرين على التجاوب والعمل وفقاً لمتطلبات عالم اليوم، وفي ذات الوقت محافظين على القيم القومية، التي تجعل لهم شكلاً وشخصية مميزة، لا تذوب في قوميات الآخرين، بل تؤثر فيهم.

في حين يبرز زن وآخرون (Zen, et al, 2022) في توصيفهم للمعلم الدولي بأنه معلم تم إعداده ضمن برنامج خاص معترف به من جهة دولية، ليكون مؤهلاً لممارسة مهنته في المدارس الدولية، وقادراً على تخطيط وتنفيذ أنشطة تعلم مبتكرة تدمج العديد من القضايا العالمية في مناهج طلابه الدراسية، بما في ذلك التعددية

الثقافية والقضايا الدولية الاقتصادية والبيئية والاجتماعية، حيث يهتم بتوسيع نطاق وجهة نظرهم خارج الحدود العادية للفصول الدراسية المحلية، حيث يتعلم الطلاب عن التنوع وكيف يتعايشون مع المجتمع العالمي.

وباستقراء التعريفات السابقة يمكننا الوقوف على الجوانب التالية حول مفهوم

المعلم الدولي:

- هو معلم يُعد وفق برامج إعداد متخصصة، ومعتمدة دوليًا أحيانًا - وقادرًا على تحقيق أهداف المدارس الدولية، ومناهجها، ونشر مبادئها وترجمتها إلى ممارسات واقعية لدى طلابه.
- يمتلك كفاءات ومهارات مهنية خاصة تمكنه من: إعادة معالجة محتويات مناهج التعليم وإضفاء البعد الدولي فيها، وإدارة التنوع والتعامل مع طلاب مختلفي الثقافات، وتشكيل وعيهم نحو القضايا العالمية، وتعليم القيم العالمية التي تؤهلهم ليصبحوا مواطنين عالميين، بالإضافة إلى قدرته على توظيف أحدث مستحدثات التكنولوجيا وتطبيق استراتيجيات تدريس وتقويم حديثة.
- وتأسيسًا على يمكن تعريف المعلم الدولي بوصفه: "معلم ذو طبيعة خاصة، يُعد -وفق برنامج متخصص غالبا- في كليات التربية، بغرض اكتسابه المعارف والمهارات والقيم اللازمة له والتي تتوافق مع متطلبات المدارس الدولية أو الخاصة وأهدافها، والتوجهات العالمية الحديثة لمؤسسات إعداده وتأهيله والاعتراف به، والتي تختص بقدرته على إضفاء البعد الدولي في مناهج تخصصه، ومراعاة التنوع البشري، وإرساء القيم العالمية، وتفعيل التواصل الحضاري، والوعي بالتعددية الثقافية وتحقيق تمايز التعليم، وفهم القضايا والمشكلات العالمية، وغيرها... لإداء أدواره المستقبلية بنجاح عند ممارسة المهنة.

ويعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنه "الطالب المعلم بتخصص الدراسات الاجتماعية في كلية التربية، والذي يتم إكسابه المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم

المتعلقة ببعض متطلبات إعداد كـمـلـم دولي (كإضفاء البعد الدولي في مناهج تخصصه، وتحقيق تمايز التعليم، وإرساء القيم العالمية.. إلخ، ويتم ذلك بدراسته لبرنامج تعليمي خاص؛ بغرض تأهيله لممارسة مهنته وأداء أدواره المتوقعة منه في المدارس الدولية والأجنبية.

ثانياً: سمات المعلم الدولي، وأدواره:

بالنظر إلى المفاهيم السابقة للمعلم الدولي، يرى الباحثان أن المعلم الدولي يشترك مع غيره المعلمين الآخرين في كافة السمات العامة المميزة لمهنته كمعلم، إلا أنه يتسم بسمات خاصة إضافية؛ نظراً لخصوصية المدارس التي يعمل بها، وطبيعة مناهجها، وبخاصة تلك السمات التي تتعلق بتتوره بالقضايا والاتجاهات العالمية، واحترام القيم العالمية الأساسية كالسلام وحقوق الإنسان والتنوع والعدالة والديمقراطية، وعدم التعصب أو التمييز والتسامح، قادر على التفكير النقدي والإبداعي بسلاسة، والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وممارسة المهارات الاجتماعية كالتعاطف والانفتاح على خبرات الآخرين وفن التعامل مع الآخر والقدرة على التفاعل والتواصل، والمهارات السلوكية كالقدرة على إطلاق مبادرات استباقية والانخراط فيها.

وفي هذا الصدد يتفق كل من أورد وبروك Oord & Brok (2004) وجاك

Jack (2007) حول السمات التالية المميزة للمعلم الدولي :

- يُظهر اهتماماً واضحاً بكافة الأحداث أو التغيرات المحلية والقومية والعالمية.
- يرفض أي مظهر من مظاهر التمييز القائم على العرق أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية أو السمات العقلية والجسدية، ويدعو طلابه وزملائه للتصدي له.
- مبدعاً في أساليب تدريسه، ومتأملاً لممارساته المهنية، وقائداً ناجحاً لصفه الدراسي.

- يتسم بالتفاهم في معاملته لطلابه وزملائه، ويتقبل الاختلاف الثقافي، ويتبنى قيم تعدد الاختلافات الثقافية للطلاب.
 - متابع جيد للقضايا البيئية التي يعاني منها مجتمعه والمجتمعات الأخرى وذات التأثير على النظام البيئي العالمي.
 - يخرط في العمل الاجتماعي في محيط مدرسته، ليدافع عن أفكاره ويستطيع نشر معتقداته.
 - يتيح لطلابه قدرا كافيا من حرية الاختيار لموضوعات تعلمهم، ويحثهم باستمرار للتعبير عن آرائهم في كافة القضايا.
 - يشجع طلابه دوما على تحمل مسئولية اختياراتهم ووجهات نظرهم والدفاع عنها.
 - يتيح مناخا إيجابيا يتسم بالتعاطف وقبول الآخر والصداقة والايجابية في الممارسة.
- وبالنظر إلى السمات السابقة للمعلم الدولي ومفهومه، وانطلاقاً من طبيعة المدارس الدولية والخاصة، وأهدافها، فبالطبع يفرض ذلك عليه بعض الأدوار الإضافية المهمة، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي: (صقر، ٢٠١١، ٨١؛ رضوان والدغدي، ٢٠١٦، ٥٩٠)
- نظرا لضرورة إضفاء البعد الدولي على موضوعات تعلمه، فيتوقع منه تصميم وتطبيق البرامج التعليمية التي تعمل على زيادة فهم ومعرفة الطلاب بالقضايا العالمية.
 - توظيف أساليب متعددة لتقييم طلابه وتقويمهم، وتنفيذ عملية تغذية راجعة مستمرة لأعمال الطلاب ورصد مدى إنجازهم، واستخدام بيانات التقييم في تحسين مستوياتهم.

- كتابة تقارير حول كيفية تطوير شرح الدروس المختلفة، وكذلك حول توقعات المعلم عن مدى تقبل الطلاب لتلك الطرق الجديدة.
- استخدام البيئة الخارجية في المواقف التعليمية بشكل مستمر كلما تطلب الأمر ذلك.
- اكتشاف الفروق الفردية بين الطلاب، والتعرف على احتياجاتهم العقلية وخلفياتهم الثقافية، وتهيئة المواقف التعليمية في إطار هذه الفروق والاحتياجات.
- التمكن من مهارات التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ونقلها للطلاب.
- استخدام طرق متعددة لتحقيق التواصل بين الطلاب المختلفين ثقافياً؛ لدعم التعارف والتفاهم بينهم.
- تقدير قيمة الاختلاف الثقافي واعتباره وسيلة للثراء الإنساني، ووسيلة للتكامل والتعاون بين الطلاب.
- حث الطلاب على المشاركة في المواقف التعليمية والتعاون مع الزملاء واستخدام أسلوب فرق العمل في إنجاز المهام الموكلة إليهم.

ثالثاً: متطلبات إعداد المعلم الدولي في كليات التربية:

مع انتشار فكر التربية الدولية عالمياً، وتطور ممارساتها التطبيقية في مؤسسات التعليم المختلفة، أولت مؤسسات ونظم إعداد المعلم وتدريبه أهمية خاصة لإعداد المعلم الدولي المؤهل لذلك، وأضحت تسعى جاهدة لاستيعاب كافة التوجهات المعينة على ذلك، ودمجها في برامج ومقررات إعدادهِ وتأهيلهِ، وهو ما لاحظهُ الباحثان جلياً عند مراجعة بعض الخبرات والجهود المبذولة في برامج إعدادهِ بعدة دول مستوى العالم، وما أكدته أيضاً بعض الدراسات المتخصصة، التي أجريت في هذا المجال، ومن ثم خلاصا الباحثان إلى رصد بعض المتطلبات المهمة التالية لإعداد المعلم الدولي:

• فهم طبيعة التعليم في سياق دولي، وخصائصه:

اتفقت عدة دراسات وأدبيات على ضرورة تطوير ثقافة خاصة لدى المعلم الدولي عند إعدادة، تتطلب فهمه لطبيعة مهنته وأدواره المتوقعة، وفهم عملية التعليم في سياق دولي، وأهدافها وممارساتها، والتحديات والمعوقات التي تواجهها، واكتساب أهم المفاهيم والمعارف والمهارات المتعلقة بتعرف طبيعة وأهداف المدارس الدولية، وآليات عملها، بالإضافة إلى فهم الخصائص المميزة لكل نظام تعليمي على مستوى العالم، والفروقات بينها، وتعرف دور المنظمات التعليمية الإقليمية والعالمية وممارساتها.. وغيرها.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة رضوان والدغدي (٢٠١٦، ٥٩٦) أن فهم التعليم في سياق دولي يُمكن خريجي كليات التربية من المعلمين مستقبلاً للقيام بما يلي:

- أ- المساهمة في تشكيل طالب عالمي التفكير.
- ب- تقدير قيمة العمل في بيئات مختلفة ثقافياً ولغوياً.
- ت- المشاركة الإيجابية في مواجهة التحديات الناتجة عن الاختلاف الثقافي واللغوي.
- ث- المشاركة في المشروعات الاجتماعية والتعليمية على مستوى المجتمع المحلي والعالمي.
- ج- الاطلاع على النظم والممارسات التعليمية العالمية.

في حين توصلت دراسة بحيري (٢٠٢١) أن نشر ثقافة التعليم في سياق دولي من خلال برامج ومقررات إعداد المعلمين في كليات التربية، تساهم في تأصيل الهوية الاحترافية لدى المعلم، كما تكسبه معلومات ومعارف وخبرات خاصة تؤهله لممارسة مهنته وأداء أدواره بأكبر قدر من الاحتراف.

• تعديل المناهج الدراسية وإعادة صياغتها:

وتعد من أبرز التوجهات الشائعة في برامج مؤسسات إعداد المعلم الدولي؛ وعند تدريبه أيضاً أثناء الخدمة؛ فنظراً لخصوصية أهداف المدارس الدولية والاجنبية، وثقافات طلابها المتنوعة أحياناً فيما بينهم، أو ربما للتعارض الثقافي بين مضامين المناهج الدولية (المجلوبة من بلد المنشأ عادةً) مع بعض مفردات الثقافة العامة لدولة بيئة المدرسة، مما يُفترض معه ضرورة إدخال بعض التعديلات عليها، وإعادة صياغتها مرة أخرى، وفق قدرات الطلاب والجنسيات والثقافات المختلفة بالمدرسة، وبما يتلاءم مع المعايير الأساسية المحددة للمنهج ومعايير جودته، ولهذا أكدت Midwinter (3,2005) أن أول الأهداف الرئيسية المطلوبة لبرامج إعداد المعلم الدولي -بشكل عام- يجب أن تتمحور حول تنمية معارف وقدرات المعلمين فيما يخص تصميم أو إعادة تقديم المناهج الدراسية في مدارسهم بطريقة متوازنة، بحيث يسهم في تحقيق النمو الشامل للمتعلم وفقاً لمتطلبات العصر الراهن، وهو ما يستلزم ضرورة فهم وممارسة المعلم الدولي لبعض الأساليب والطرق الفنية لعملية تصميم المنهج المدرسي، وآليات تعديله وصيغ تقديمه المختلفة للطلاب المتنوعين بفصولهم.

وبناء عليه اشترط مركز مشرفي ومعلمي المدارس الدولية بولاية ميامي الأمريكية على المعلمين دراسة عدة مقررات قبل التحاقهم بالمدارس الدولية، جاء من بينها مقررًا متخصصًا بعنوان "كتابة المنهج بالمدرسة الدولية" لتمكين المعلم الدولي من مهارات وفنيات تحليل وتقييم المنهج الدراسي المتبع داخل مدرسته، وفهم الأنماط المختلفة لنماذج المناهج الدراسية المتبعة بالمدارس الدولية، والمقارنة بينها، وتطبيق خطوات واستراتيجيات تعديل وتطوير المنهج بالتركيز على جودة تعلم الطلاب المتنوعين ثقافياً وتحصيلياً (رشاد، ٢٠١١، ٢٩٩-٣٠١).

• إضفاء البعد الدولي على مناهج التخصص:

بالإضافة إلى عملية تعديل المنهج، اتفقت الأدبيات على ضرورة تمكن المعلم الدولي من أساليب ومهارات إضفاء البعد الدولي متداخل الثقافات داخل عناصر المنهج الدراسي القومي، كأحد الأهداف الرئيسية لعملية إعداده (Midwinter, 2005, 3)، وبحيث تنعكس ممارساته فيها جليةً في محتويات موضوعات المنهج، وأنشطته ومصادر تعلمه، بالإضافة لطرائق التدريس والتعلم الخاصة به إن أمكن، مما يساهم في إثراء الذكاء الثقافي Culture Intelligence لدى المتعلم، ويعزز قدرته على التكيف والتعايش السلمي مع أفراد مختلفين، ونبذ التفوق العنصري والتمييز بكافة أشكاله دون الإخلال بالمضمون القومي أو تفكيك الانتماءات الثقافية للطلاب (Griffin, 2007, 32).

ويشير أحمد (٢٠١٢) أن ذلك يتطلب من المعلم الدولي التمكن من تصميم مصفوفة واضحة تبرز تضمين المنهج لخبرات عميقة حول السلام والديمقراطية وحقوق الإنسان وتحليل المشكلات التي تواجه الشباب مثل المخدرات وانتشار الإيدز، أو تلك التي تواجه المرأة والطفل مثل التمييز العنصري وغيرها، بالإضافة إلى تصميم أنشطة تعليم وتعلم مبتكرة عبر المنهج، تربط الطالب بالقيم العالمية التي تتبناها المنظمات الدولية، كالتضامن والتعاون والتسامح والتعايش وإقرار السلام العالمي، ضمن مواقف حقيقية يمارسون فيها لعب الأدوار، كأنشطة محاكاة جلسات مجلس الأمن ومنظمة الأمم المتحدة وغيرها، وتوظيف مواقعها ومطبوعاتها الدورية كمصادر تعلم رئيسة في قضايا موضوعات المنهج.

وبناء عليه فثمة اتفاق أن تمكين المعلم الدولي من ذلك البعد، يحقق أهدافاً رئيسة للمنهج الدراسي ذي البعد الدولي تعكس أهميته، لخصها خليل (٢٠١٣)، (٢٤٣-٢٤٤) في: تنوير طلابه بالقضايا العالمية الكبرى، وتحفيز تفكيرهم الحر في وضع حلول عملية لها، وتعزيز قدراتهم الإبداعية ومهارات التفكير التأملية والناقد

ومهارات الحوار، وغرس قيم الحرية والديمقراطية والمسئولية المدنية والتضامن والتعاون، في مقابل نبذ التعصب والتمييز بكافة أشكاله، والتصدي للعنصرية والعنف، وتنمية الاهتمام بحقوق الأقليات والمهاجرين، وتعزيز مهارات التفاعل والتواصل مع الآخر وقدرات التفاوض وإدارة المناظرات، مع تعزيز الوعي بدور المؤسسات الدولية ووكالاتها المتخصصة في إرساء السلام الدولي، والتصدي للنزاعات الدولية، فضلا عن التركيز على قضايا البيئة وسبل تنميتها محليا وقوميا وعالميا.

• فهم مبادئ القانون الدولي الإنساني، ومضامين القضايا المحلية والعالمية:

اتساقاً مع أهمية إضفاء البعد الدولي على مناهج التعليم من جانب المعلم الدولي، فقد أشارت بعض الأدبيات إلى ضرورة إعداده أيضاً لفهم بعض المفاهيم الرئيسية بالشؤون الدولية، وأسس العلاقات الدولية وسياساتها ومبادئ القانون الدولي الإنساني؛ وفهم مضامين القواعد القانونية المتضمنة في الاتفاقيات الدولية والأعراف الدولية المتعددة؛ بغرض تعزيز مفاهيم وممارسات السلام ونبذ العنف وحماية البشرية من ويلات الحروب، والحد من تأثيرها وانتشارها، وحل النزاعات بالطرق السلمية ومواجهة القوة المسلحة بالتفاهم، والتعريف بدور المنظمات الدولية التي تعمل لهذا الغرض كالمحاكم الدولية واللجنة الدولية للصليب الأحمر وغيرها. (وحيه، ٢٠٢٠، ٧٠-٧٤).

فضلا عما سبق، فقد أشارت دراسة رضوان والدغدي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى وضع تصور عام لإعداد المعلم الدولي في جمهورية مصر العربية، في ضوء خبرة بعض المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت إلى أنه من بين الاشتراطات الرئيسية لبرامج إعداد المعلم الدولي ضرورة دمج الطالب في أنشطة تعلم بحثية تتمحور حول المشكلات والقضايا المحلية والعالمية ذات العلاقة بتخصصه، ولعل من أهمها: قضايا الإرهاب الدولي وتهميش الأقليات، والحروب

ودعم اللاجئين، وانتشار أسلحة الدمار الشامل وتغير المناخ العالمي والإجهاد البيئي، وتوالي المجاعات، والصراعات وقضايا السلام العالمي وحقوق الانسان وحياته الأساسية.

• التدريس في بيئات التعددية الثقافية، وتعزيز قيم المواطنة العالمية:

وتعد من أبرز توجهات برامج إعداد المعلم الدولي التي اتفقت عليها الأدبيات؛ حيث تولي المدارس الدولية اهتمامًا خاصًا بالتعليم متعدد ومتنوع الثقافات، بما يتلاءم مع جميع فئات منتسبيها وثقافتهم المختلفة، وأيضًا طبيعة مناهجها؛ بغرض توفير فرصًا غنية لهم للتفاعل والتفاهم، والتدريب فعليًا على ممارسة التعايش السلمي بينهم (صقر، ٢٠١١، ٤٤)، وتطوير معارفهم ومهاراتهم اللازمة للمشاركة في العمل المدني وممارسة المواطنة السليمة، وتشجيعهم على الخروج بأفكارهم إلى فضاء التنوع الفكري (عبد الرزاق، ٢٠١٢، ٣٤١)، وهو ما يفرض بالطبع على معلمهم الدوليين ضرورة الفهم العميق لخصائص بيئات التعلم في ظل التعددية الثقافية، والتمكن من توظيف استراتيجيات تدريسية تلائم جميع الخلفيات الثقافية للمتعلمين فيها وإدارة بيئتها بفاعلية، بالإضافة إلى أهمية ممارسة السلوكية لقيم التنوع الثقافي والمواطنة العالمية، لغرسها بين طلابهم، والتمكن من أدوات ومهارات تقييمها لديهم فيما بعد (بن عودة، ٢٠١٨، ٢٤١).

وهو ما أكدته دراسة العدوي (٢٠٢١) والتي اهتمت بتقديم تصورا تطويريا لإعداد المعلم بكلية التربية في ضوء المدخل متعدد الثقافات، وقياس أثره في تنمية بعض القيم العالمية، والتي حددتها الدراسة في ستة قيم أساسية، هي التسامح والسلام والتعايش السلمي والتعاون والعدل والحوار، وتمثلت عينة الدراسة في ٣٥ فردا من طلبة كلية التربية جامعة دمياط، درست وحدة مقترحة حول التعددية والتنوع الثقافي، وأشارت نتائجها إلى فاعليتها في تنمية القيم العالمية، ومن ثم أوصت

الدراسة بضرورة إعداد المعلمين في ظل التعددية الثقافية وممارستهم لقيم المواطنة العالمية والتنوع الثقافي.

• استيعاب مفهوم التعليم الشامل، وتنمية مهارات تدريسه:

يُنظر إلى إعداد المعلم الدولي كمعلم شامل Inclusive teacher؛ بوصفه قادراً على تهيئة بيئة تعلم يتم فيها التعامل مع جميع الطلاب على قدم المساواة، ويتمتعون بفرص متساوية في التعلم، ويشعرون جميعاً بالتقدير والدعم في تعلمهم، بما في ذلك المتعلمون بطيء التعلم وذوي الصعوبات، وغيرهم جنباً إلى جنب غيرهم من الطلاب العاديين (Kiuppis & Peters, 2014,55)، ومن ثم يتطلب ذلك ضرورة تنمية كفايات التدريس الشامل لديه، وتدريبه على استراتيجيات وفنيات التدريس والدعم المستمر لتفاعلهم مع خبرات التعلم بالمنهج، وبما يلبي احتياجات جميع طلابه داخل الصف الشامل، بغض النظر عن الخلفية المعرفية أو الهوية أو العرقية. (باعثمان والسديري، ٢٠١٨، ٢٠)

وهو ما أكد عليه برنامج عدة مؤسسات لإعداد المعلم الدولي بكلية التربية، كبرنامج جامعة الأمير إدوارد بكندا مثلاً، حيث تضمن مقررًا متخصصًا بمسمى التعليم الشامل، يهدف لتنمية قدرات المعلم الدولي على استكشاف خصائص وقدرات التعلم لطلابهم في الفصل العادي، وتعريفهم بأساليب وخدمات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويركز على مهارات إدارة الصف الشامل الدامج لجميع الطلاب.

• دعم أساليب ومهارات التعلم المستقل:

فطبيعة المدارس الدولية وفلسفتها تتبنى إعداد "متعلم مستقل"، لديه قُدرات خاصة وميول تؤهله لتحمل مسئوليات تعلمه بكفاءة، وتتيح له التحكم في الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على إنجاز مهامه التعليمية بفاعلية، وتساعد أيضاً في فهم طبيعة تعلمه والسيطرة عليها، ومن ثم يصبح شريكاً للمعلم في عملية

تعلمه، والتي يلزم أن تستوعب عدة أبعاد رئيسية، مثل: مهارات حل المشكلات، والمهارات الشخصية كالتواصل الفعال والمرونة، وممارسة النشاطات الدؤوبة، وتقدير الذات الواقعي، والتوجيه الذاتي، والعمل الجماعي، وإدارة مصادر المعرفة، وتوظيف مهارات الابداع، وممارسة التفكير الحر، واتخاذ القرار. (Agustina & Fajar, 2018)، ومن ثم تطلب الأمر ضرورة تدريب المعلم الدولي على استراتيجيات التعلم المستقل المختلفة وفقاً لطبيعة المرحلة التعليمية، كاستراتيجيات فهم المقروء، واستراتيجيات الذاكرة والتذكر المنظم واستراتيجيات مراقبة وتقييم التعلم الذاتي، واستراتيجيات التنظيم، وغيرها (Meyer et al, 2008)

• التدريب على ممارسات التعليم المتمايز:

حيث وصفت منظمة البكالوريا الدولية (IBO) بيئة المدارس الدولية بعدة خصائص، لعل أبرزها: اتصافها بقدر من المرونة والحرية تؤهلها -وتلزمها في الوقت ذاته- بضرورة استيعاب التنوع في قدرات الطلاب واختلاف احتياجاتهم داخل الصفوف الدراسية، نتيجة لاختلاف الفروق الفردية بين مستوى كل طالب وغيره، وبناء عليه يجب على جميع معلميها ضرورة مراعاة تلك الفروق، وتطبيق أساليب مختلفة لتحقيق التمايز داخل صفوفهم، والتعامل مع عقلية كل طالب وفقاً لمستواه واحتياجاته، ومن ثم توفير فرصاً متعددة لهم للتقدم في تعلمهم وتطويره استناداً إلى استعداداتهم ورغباتهم وما يحتاجون إليه من مهارات وخبرات. (IBO, 2007, 11) ولهذا أشارت دراسة عبد الناصر (٢٠٠٩، ٣٠٠) حول اختيار وتدريب المعلم الدولي إلى ضرورة إعداده وتدريبه على مهارات واستراتيجيات التمايز المختلفة، مع التركيز على تطبيق المعرفة المتعلقة بذلك في جمع البيانات التفصيلية لإثراء فهم المعلمين العميق عن خصائص طلابهم، وتوظيف ذلك في بناء تخطيط متمايز لطلابهم، وممارسة استراتيجيات تمايز مختلفة، وتعزيز قدرات طلابه البحثية،

وممارسة التعلم المستند على التعاون بين المعلم والمتعلم، بغرض تطوير تعلم الطلاب.

وبالإضافة إلى المتطلبات السابقة، فقد أضافت دراسة صقر (٢٠١١) في دراستها المقارنة بمنهجية بيريداي حول بعض مكونات المدارس الدولية في اليابان وفرنسا ومصر، وتوصلت فيما يخص المعلمون الدوليين على ضرورة إعدادهم في ضوء عدة توجهات مهمة، ومنها:

- تطبيق مهارات التدريس التأملي.
- ممارسة بحوث العمل ميدانياً Action Research في حل المشكلات الصفية.
- توظيف تطبيقات المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس والتقييم وإدارة الصف.
- التركيز على أساليب وأدوات التقييم البنائي للطلاب والتقييم الذاتي.
- بينما اشارت دراسة رضوان والدغدي (٢٠١٦) على ضرورة التركيز على التوجهات التالية عند إعداد المعلم الدولي؛ كي يواكب متطلبات مهنته في المدارس الدولية:
- التركيز على التدريس القائم على المشاريع التعليمية PBL والتقصي العلمي.
- استخدام البيئة الخارجية في المواقف التعليمية كلما أمكن ذلك.
- توظيف استراتيجيات التغذية الراجعة الفعالة وبيانات التقييم البنائي في التخطيط.
- استخدام استراتيجيات متعددة لتقييم الطلاب وتقويمهم، وصياغة خطط التحسين.
- التدريب على استراتيجيات التواصل بين الطلاب المختلفين ثقافياً.

وختاماً لهذا المحور، فقد استفاد الباحثان بوضوح من العرض الكشفي السابق لتلك التوجهات اللازمة لإعداد المعلم الدولي، في رصد مجموعة محددة منها، كي يُستند إليها عند تصميم البرنامج المقترح في هذه البحث، ولتتبع في وحداته بموضوعاتها المختلفة فيما بعد.

المحور الثاني: التدريس المتمايز، مفهومه ومجالاته ومهاراته.

أولاً: ماهية التدريس المتمايز:

تنوعت رؤى وتعريف التربويين لمفهوم التدريس المتمايز في الأدبيات التي تناولت هذه الظاهرة، واختلفت وجهات نظرهم حول ماهيته بدرجة واضحة، وهو ما أشارت إليه شريفه وآخرون (Shareefa, et al. 2019) في دراستهم عند تحليل تعريفات عديدة للمفهوم، بأنه على الرغم من عدم وجود اتفاق موحد يوضح معناه، إلا أن اختلاف الرؤى حوله قد أسهمت في تعميق معناه وتطور مفهومه واتساعه عبر سنوات.

وبمراجعة الباحثان لبعض هذه التعريفات، وجدا أنه هناك من نظر إليه بوصفه استراتيجية تدريسية، أو عدة استراتيجيات حديثة وفعالة في الميدان التربوي، مثلما عرفه السعدي (٢٠١٣) بأنه استراتيجية جديدة للتعليم المتمركز حول المتعلم، تستوعب كافة التمايزات والاختلافات بين الطلاب في الصف الواحد، وتلبي الاحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للمتعلمين.

بينما أشار كل من الربيعي والصعوب (٢٠١٨) بأنه عملية فنية تهدف إلى لإعادة تنظيم الممارسات داخل بيئة الصف؛ كي تتوفر للمتعلمين عدة خيارات للوصول للمعلومات وتشكيل معاني الأفكار، وإنتاج مخرجات متنوعة وتطويرها بحسب قدراتهم المختلفة، مما يوفر لهم عدة سبل للتمكن من المحتوى وتجعله ذا معني لديهم.

في حين عرفه آخرون كمرسي (٢٠١٥) بأنه مدخل تدريسي قائم على اجراء بعض التعديلات في أحد عناصر العملية التدريسية كالمحتوى أو الإجراءات أو مخرجات التعلم، وذلك بما يتناسب مع مصادر التنوع لدى المتعلمين داخل بيئة الصف، من حيث ميولهم واحتياجاتهم، وايضاً استعدادات التعلم لديهم، ويتفق ذلك مع تعريف عبد الرؤوف (٢٠١٨) بأنه مدخل تدريسي يستوجب من المعلم تعديل المحتوى والطرق والأنشطة ومصادر التعلم وأساليب التقويم لتتماشى مع طبيعة الاختلاف والتنوع بين الطلاب بالصف من حيث أنماط تعلمهم وذكاءاتهم المتعددة وميولهم واستعداداتهم وبروفيل التعلم الخاص بهم.

في حين تناوله البعض بوصفه فلسفة للتدريس الفعال تقوم على إمداد الطلاب بطرق متنوعة تؤهلهم لاكتساب المحتوى، وصنع معانيه وأفكاره، مما يتطلب إعداد مواد تعليمية خاصة، وأساليب تقويم مناسبة، تسمح لجميع الطلاب داخل الصف التعلم بشكل فعال، وبغض النظر عن قدراتهم وخصائصهم المختلفة، ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً ولغوياً، وتفاوت دافعيّتهم ومصالحهم الشخصية وما شابه (أحمد، ٢٠١٨، ٧١٦)، وهو ما يتفق مع وجهة نظر سوبان (Subban 2006) باعتباره فلسفة تدريس غرضها الأساسي "تفضيل الجميع أثناء عملية التعلم"، مع الأخذ في الاعتبار تفاوت خبراتهم السابقة، ومستوى تحصيلهم، وقدراتهم الذهنية واستعداداتهم.

بينما وسع البعض من معناه لاعتباره مدخلاً أو نمطاً خاصاً للتعلم، مثلما عرفه سمالي وآخرون (Smale et al. 2019) بكونه مدخلاً تربوياً وتعليمياً متكاملًا، يوفر للمعلمين إطاراً تنفيذياً واضحاً لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة لطلابهم ككل، ولكل منهم على حده، عندما يعترف بالقواسم المشتركة بين المتعلمين جميعاً، وبخصائص كل متعلم منهم على حدة.

وتأسيسًا على ما سبق، يُعرف الباحثان التدريس المتمايز بأنه "نمط من التدريس يلائم أنماط التعلم المختلفة الطلاب، وما يسود بينهم من فروق فردية، وثقافية، يحتاج المعلم فيه إلى اجراء تعديلات في محتوى المادة، وتقديم مخرجات تعلم متنوعة، يحتاج تحقيقها إلى توظيف استراتيجيات تدريس متميزة، وتنوع المهام والأنشطة التي يكلف بها التلاميذ، وتنوع مصادر التعلم، وأساليب التقويم، وبما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم واختلاف ثقافتهم، للوصول إلى أقصى حد ممكن من التعلم لديهم".

ثانيا: أسس التدريس المتمايز، ومبادئه:

اتضح مما سبق أن التدريس المتمايز يتبنى مجموعة من الافتراضات الجوهرية، لعل أهمها: اختلاف الطلاب عن بعضهم البعض، ومن ثم عدم وجود طريقة تدريس واحدة تتوافق مع جميع المتعلمين، الأمر الذي يترتب عليه عدم قدرة المعلمين تحقيق المستوى المطلوب من التعلم للجميع باستخدامهم لطريقة واحدة فقط، في حين يمكن للتعليم المتمايز أن يوفر بيئة تعليمية مناسبة للجميع؛ إذا راعي تنوع الطرائق والإجراءات وأنشطة التعلم (أحمد، ٢٠١٨، ٧٢٠).

وتشير الأدبيات إلى استناد التدريس المتمايز لعدة أسس ومبادئ مهمة، تتوافق في مجموعها مع وجهات النظر المتعددة حول معناه، حيث تناول كل من: توملينسون Tomlinson (2001) وأحمد (٢٠١٨)، والناصر (٢٠٢٠)، وغيرهم، الأسس والمبادئ التالية للتدريس المتمايز:

- ضرورة التمرکز حول الطالب، والاستناد لمفاهيم التعلم النشط.
- رصد الفروق الفردية، واهتمامات الطلاب، وتحديد استعداداتهم وحاجاتهم المختلفة.
- الارتكاز على التخطيط المسبق لتلبية الحاجات المتنوعة للطلاب جميعهم.

- التركيز في عملية التعلم ومخرجاتها على النواحي النوعية والجودة أكثر من الكمية.
- الارتكاز على تنويع عناصر المحتوى التعليمي والإجراءات التدريسية وتنويع أساليب التقويم وأدواته.
- الموازنة بين المعايير الفردية والجماعية في عملية التعلم.
- كل طالب قابل للتعلم، والوصول لأقصى حد له، إذا تم اختيار الطريقة المناسبة لتعليمه، وتهيئة البيئة التعليمية الملائمة لقدراته.
- ربط محتوى المنهج المتمايز بقضايا أو أفكار أو مشكلات واسعة المدى، تتيح لكافة المتعلمين فرصاً أعمق للتعلم، وتشجعهم على استحداث نواتج وأفكار جديدة.

ويتفق الباحثان مع ما أشارت إليه إحدى الدراسات بتوافق الأسس والمبادئ السابقة مع عدة نظريات، هدفت إلى تفعيل التدريس المتمايز في الميدان التربوي، من بينها نظرية النمو الاجتماعي المعرفي للعالم (ليف فايغوتسكي)، والتي أكدت على دور المعلم الخبير في تطوير إدراك الطالب عن طريق التفاعل الاجتماعي، بالبدء من مستواه الحالي، والذي بالطبع يختلف من فرد لآخر، والعمل على تطويره مستقبلاً، وتتفق أيضاً مع النظرية البنائية لبياجيه، التي أكدت أهمية بناء المتعلم للمعرفة من خلال عملية تفاعل نشطة يستخدم فيها الطالب أفكاره السابقة؛ لإدراك معاني التجارب والخبرات الجديدة التي يتعرض لها، مع مراعاة خصائصه النمائية وحاجاته وقدراته المتنوعة، بالإضافة إلى توافقه مع نظريات أخرى كالذكاءات المتعددة لجاردنر، ونظرية أنماط التعلم. (الناصر، ٢٠٢٠، ١٤٠-١٤٤).

ثالثاً: عناصر التدريس المتمايز، ومكوناته:

اتفق توملينسون Tomlinson (2005) مع النجدي والغامدي (٢٠٢٠) في أن نجاح المعلم في تخطيط وتنفيذ عملية التمايز، يعتمد على إجابته لثلاثة أسئلة

رئيسة تحدد إطارا واضحا للتدريس المتمايز، أولها: ماذا نمايز؟ وإجابة هذا السؤال تحدد العناصر الرئيسة للتدريس المتمايز، وهي: المحتوى وعملية التعليم والتعلم والمنتج، وأضافت عليها كوجك (٢٠٠٨، ٩٦) مجالات أخرى مهمة، كبيئة التعلم، وأساليب وطرق التقويم، وتوظيف التكنولوجيا، أما ثاني هذه الأسئلة، فهي: كيف نمايز؟، حيث تتم الممايزة بحسب كل من ميول الطلاب واستعداداتهم ونمط التعلم المفضل لديهم، واختص السؤال الثالث: لماذا نمايز؟ وتختص اجابته بالوصول إلى مستوى مرضي من التعلم الفعال والدافعية المرتفعة لديه.

ومن ثم حددت بعض الأدبيات العناصر الرئيسة لمنظومة التدريس المتمايز

في:

أ- مدخلات التدريس المتمايز: حددتها كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ٩٣) في الأهداف والمحتوى وكافة المواد التعليمية والخبرات المطلوبة بالدرس، إضافة إلى خلفيات وخصائص المتعلمين، وما يمتلكه المعلم من رصيد خبرة ومهارات وثقافة معلوماتية ومهنية، وتستلزم من المعلم تمكنه من مهارات خاصة للتعامل معها، كممايزة المحتوى والتقويم القبلي للطلاب وتصنيفهم .. إلخ.

ب- ب- عمليات التدريس المتمايز: ولخصها القحطاني والبتال (٢٠٢٢، ١٤٠-١٤٢) بوصفها الكيفية التي يتبعها المعلم عند تخطيط وتنفيذ التدريس لإكساب الطلاب فهم المحتوى المتمايز، وتحقيق أهداف التعلم، من خلال تحديد وتنويع الأنشطة التي سيستخدمها، وأدوات التدريس المختلفة التي ستعيه في تنظيم بيئة الصف المتمايز، وانتقاء انسب استراتيجيات التدريس المتمايز التي تدعم أسسه ومبادئه، وتستلزم التنوع في مستويات التجريد والتعقيد في المهمات، وتفعيل التفكير الإبداعي والناقد، وتوظيف استراتيجيات المجموعات المرنة والمهام الفردية، وتغيير

المدد الزمنية للأنشطة وفقا لاستعدادات الطلبة وقدراتهم، وسوف نتعرض بالتفصيل للمهارات التدريسية الخاصة بذلك فيما بعد.

ت- مخرجات التدريس المتمايز: وتتمثل في كل ما ينتجه المتعلمون ليثبت من خلالها تعلمه، ويظهروا ما يعرفونه ويتمكنون من القيام به بعد فترة ما من عملية التعلم، سواء كان يتعلق بإتقان معلومات ومهارات محتوى الدرس، أو مرتبط بتطبيق المعرفة للمساعدة على تحليل ما تعلمه الطالب بتعمق أكبر، وتتفاوت درجة تعقيد المخرج بحسب استعداده، أو وفقا لاهتمامه كاختيار المخرج من بين بدائل، أو وفقا لنمط تعلمه كعمل فردي أو جماعي. (Tomlinson & Imbeau, 2010)، (القحطاني والبتال، ٢٠٢٠)

رابعاً: خطوات التدريس المتمايز:

على الرغم من تنوع وجهات النظر حول مفهوم التدريس المتمايز، إلا أنه هناك مجموعة من الخطوات الإجرائية التي ينبغي على المعلم اتباعها لتطبيقه، ومنها: (الشيخ، ٢٠١٨، ١٩٥)

- تطبيق مجموعة من الاختبارات التشخيصية والاستبيانات والمقاييس قبلية؛ بغرض الكشف عن الخبرات السابقة للمتعلمين، وميولهم واستعداداتهم وأساليب تعلمهم، للإجابة على تساؤلات المعلم، ماذا يعرف الطالب، وماذا يحتاجه مستقبلاً من المعرفة؟
- تصنيف المتعلمين في مجموعات مختلفة، وفق نتائج التقييم القبلي وخصائصهم المشتركة.
- صياغة أهداف التعلم، وأنشطته، والوسائل التعليمية وتقنيات التعليم وأدوات التقويم.

- تنظيم البيئة الصفية لتناسب شكل وحجم مجموعات المتعلمين، وصياغة القواعد اللازمة.
- تحديد استراتيجيات التدريس المتمايز الملائمة لطبيعة وخصائص المتعلمين في المجموعات.
- تحديد منتجات التعلم وانشطته التي تكلف بها كل مجموعة وكل طالب.
- قياس مخرجات التعلم، من خلال إجراء عملية التقويم النهائي فرديا وجماعيا بعد الانتهاء من عملية التدريس المتمايز.

خامسا: مهارات التدريس المتمايز:

للتدريس المتمايز مجموعة من المهارات الرئيسة التي ينبغي إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوءها، بغرض ممارستها عند تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس المتمايز لدروسها، ويمكن إجمالها فيما يلي: (Tomlinson, 2005)؛ كوجك وآخرون، ٢٠٠٨؛ أحمد، ٢٠١٨، أبو الحديد، ٢٠١٩؛ الشيخ، ٢٠١٨؛ أبو زيد، ٢٠٢٠؛ القحطاني والبتال، ٢٠٢٢)

١. مهارة التخطيط للتدريس المتمايز: وتتطلب هذه المهارة من المعلم جمع المعلومات وتصنيفها حول المتعلمين، بتطبيق الاختبارات والمقاييس والملاحظات والمقابلات الشخصية؛ وتحديد قوائم دقيقة بأنواع ذكاءاتهم، وميولهم، وأنماط تعلمهم، ثم تقسيمهم لمجموعات وفقا لاستعداداتهم؛ ويعقبها تصميم خطة تمايز متكاملة، تضم أهدافاً تعليمية واضحة ومحددة وموحدة لجميع الطلاب، مع تحديد استراتيجيات التدريس المتمايز المناسبة لها، وانشطة التعلم المتنوعة التي تتلاءم مع ميول قدرات وميول طلابه، وكذلك مصادر وأساليب تقويم متنوعة.

٢. مهارة مفايزة محتوى التعلم: وتعتمد على تقديم مستويات مختلفة من المحتوى، وتتم هذه المهارة بعدة إجراءات، منها: اختيار المحتوى، بتحديد

الأفكار الرئيسية للدرس، والمعلومات الشارحة له، وإعادة صياغتها لتلائم قدرات الطلبة، كما تتضمن تعميق المحتوى أو توسيعه، من خلال تزويد المتعلم بمعلومات عميقة عن موضوع واحد من المعلومات المراد تعلمها للتعلم فيه، أو بالتركيز على كم من المعلومات المفيدة في فهم موضوع الدرس دون التعمق فيه، ويمكن للمعلم أيضا ضغط المحتوى، باختصاره مكتفيا فقط بكل ما هو جديد للطلاب من ذوي المعلومات الثرية؛ ليوفر لهم الوقت والجهد للمزيد من التعمق في الموضوع، أما باقي الطلاب الآخرين، فيمدّهم بالشرح والامثلة التي تساعد على الفهم، وأخيرا يمكن للمعلم تقديم المحتوى بأشكال مختلفة، في نصوص أو صور أو رسوم توضيحية أو وسائل سمعية أو مرئية.

٣. مهارة مميّزة بيئة الصف: وتتم بتنظيم وتنويع بيئة صفية مرنة بمثيرات متعددة، وبما يلائم الاستراتيجيات المستخدمة وشكل مجموعات العمل، وأنماط حركة الطلاب، مع تخصيص أماكن تلائم التعلم الفردي والتعلم الجماعي والتعلم الثنائي، وتنويع أماكنها بما يخدم أهداف التعلم وميول الطلاب واهتماماتهم، ما بين الفصل والمكتبة وغرف مصادر التعلم والمسرح المدرسي أو الفناء الخارجي، مع صياغة التعليمات والقواعد المحفزة لذلك والمنظمة للتفاعلات الصفية المختلفة.

٤. مهارة مميّزة أنشطة التعلم: وتتم بدمج الطلاب في أنشطة مصممة وفق ميولهم المختلفة، وتنويع الأنشطة ما بين التمثيل ولعب الأدوار، وجمع المقالات الصحفية، والقراءات والتصميم.. إلخ، بالإضافة إلى تنوعها ما بين أنشطة فردية وجماعية وفق نمط تعلمهم المرغوب، على أن يُترك لهم حرية اختيار النشاط الذي يتناسب معهم عند عرض الأنشطة المختلفة

عليهم، على أن يضع المعلم عدة أنشطة متدرجة المستوى في الدعم المقدم أو التحدي أو التعقيد؛ لتتناسب ذوي الاستعداد الأقل والمرتفع.

٥. مهارة مميّزة استراتيجيات التدريس: وتعد من أهم مهارات التدريس المتميّز، وتضم مجموعة كبيرة من الطرق والأساليب التي يجب أن يختار من بينها المعلم ويطبقها بدقة عند تنفيذ خطط تدريسها، ومنها، استراتيجيات المجموعات المرنة التي توظف التعلم التعاوني، واستراتيجيات الأنشطة المتدرجة متعددة مستويات التعقيد والتحدي، واستراتيجية لوحة الخيارات، التي تتيح تسعة مهام تعليمية متنوعة السهولة والصعوبة يختار منها الطالب المناسب له، واستراتيجية الأنشطة الثابتة التي يصممها المعلم، وتتنوع في مستوياتها وتكون مستمرة طوال الصف الدراسي، واستراتيجية الاجندات الشخصية التي تمثل قائمة بالمهام التي يجب على كل طالب بمفرده أن يقوم بتنفيذها في وقت محدد، واستراتيجية الدراسات المدارية، وتعتمد على بحوث مستقلة حول أحد موضوعات المنهج، بالإضافة إلى استراتيجيات أخرى مثل مراكز التعلم وعقود التعلم، والتعلم المستند إلى مشكلة PBL، واستراتيجية جدول التعلم، واستراتيجية RAFT، والعصف الذهني، والتعلم المستند للمشروع، وفكر زوج شارك، واستراتيجية التكعيب، والمخططات الرسومية، والكرسي الساخن، والرؤوس المرقمة، وغيرها من الاستراتيجيات.

٦. مهارة مميّزة منتج التعلم: وتعبّر عن تباين فيما هو متوقع من جميع الطلاب، وتضم مجموعة من الممارسات والمهارات الفرعية مثل، تحديد واختيار منتجات تعلم متنوعة بكل موضوع تتسم بمستويات مختلفة من الصعوبة، وتعتمد على توظيف وسائل توضيحية متنوعة (مثل إعداد التقارير المختلفة - تصميم النماذج والخرائط والأشكال - نماذج محاكاة -

عروض ونماذج تمثيلية)، بالإضافة إلي إتاحة الحرية أمام الطلاب للاختيار بأنفسهم من بين منتجات التعلم المختلفة بحسب اختلاف ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم، وتشجيعهم على اقتراح مهام جديدة تتعلق بمنتجات خاصة بهم تحقق الأهداف المطلوبة بالموضوع.

٧. مهارة مفايزة التقويم: وينظر لهذه المهارة بوصفها وسيلة لإحداث تعلم شامل للطلاب، وتستوجب تقييم المعلم لجميع أعمال وانجازات طلابه، وتحديد مستوى كل طالب على حدة، من خلال تقييم فردي وجماعي مناسب له، وتسجيل الملاحظات المستمرة عنه، بالإضافة لمشاركتهم في عملية التقييم بفاعلية، مما يسهم في اكتسابهم للمعارف والمهارات بطريقة وظيفية، ويزيد من إيجابيتهم ومستوى ثقتهم بأنفسهم، وتتضمن هذه المهارة أيضا ضرورة تطبيق أساليب تقويم متنوعة مثل الاختبارات التشخيصية والتحصيلية وملفات الإنجاز ومقاييس الجانب الوجداني ومقاييس الذكاء والتفكير وبطاقات الملاحظة واختبارات الأداء.. إلخ، وبحيث تكون هذه العملية شاملة ومستمرة طوال مدة تنفيذ التدريس المتمايز.

سادسا: الأهمية التربوية للتدريس المتمايز:

للتدريس المتمايز جوانب أهمية متنوعة لكل من المتعلم والمعلم على السواء، والتي عكست بعضها الأسس والمبادئ السابقة، ويمكن إجمال أهم نواح أهميته فيما يلي: (أحمد، ٢٠١٨، ٧١٨؛ الربيعي والصعوب، ٢٠١٩، ٤٨؛ العتيبي، ٢٠١٩، ٦٩١؛ عبد الرحمن، ٢٠١٩، ٤١٣)

١. يمكن المتعلمين من الوصول للمستويات المعيارية المتفق عليها للتعلم، بغض النظر عن قدراتهم أو استعداده أو اختلاف أنماط تعلمهم أو اهتماماتهم المتباينة.

٢. زيادة دافعية التعلم لدى الطلاب، لاستناده إلى احتياجات كل منهم، ومراعاة أنماط تعلمهم المختلفة، وتوظيف ذكاءاتهم المختلفة بفعالية في بيئة تعلم مشجعة قائمة على التنوع.
 ٣. يزيد من مستويات التحدي لدى الطلاب، ويحفزهم على تنمية الابتكار لديهم، ويكشف ما لديهم من جوانب إبداعية وأفكار أصيلة، ويطور مهاراتهم في اتخاذ القرار والتفكير النقدي.
 ٤. يسرع من وتيرة التعلم لدى الطلاب، ويزيد من استقلاليتهم في الدراسة والتفكير.
 ٥. يحسن نتائج التحصيل بشكل عام، ويعالج بعض صعوبات التعلم لدى الطلاب، ويشجع الميول والاتجاهات المختلفة.
 ٦. يتيح فرصاً متعددة للمعلمين للتقدم والنمو، ومراجعة الذات، وإثارة التفكير التأملي، كما ينمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو المهنة.
 ٧. يمكن المعلمين من توفير فرص تعلم لجميع الطلاب، من خلال توفير تجارب تعلم مختلفة.
 ٨. ينمي لدى المعلم كفايات تدريسية مهمة، تمكنه من توسيع محتوى التعلم وتعميقه، وتوظيف استراتيجيات تعليمية جديدة ومتنوعة، بالإضافة إلى فهم واستخدام أساليب وأدوات التقييم المختلفة لتحريك التعليم، ابتكار وتنويع وسائل ومصادر مختلفة للتعلم وغيرها.
- وقد أكدت نتائج بعض الدراسات عدة نواح أخرى لأهمية التدريس المتمايز للمعلم والمتعلم، وتحقيق أهداف المواد الدراسية عامةً، والدراسات الاجتماعية خاصةً، لعل من بينها ما يلي:

- دراسة يوسف (٢٠١٧): والتي ركزت بشكل خاص على دور التعليم المتمايز في تدريس التاريخ، وأهمية استراتيجياته في تنمية المفاهيم

التاريخية، ومهارات التفكير الإبداعي، وذلك في المرحلة الإعدادية، حيث تم تقديم برنامج تدريسي متخصص، قُدم لعينة بحثية مكونة من (٣٨) طالبا في الصف الثاني الإعدادي، درست وحدة "الخلفاء الراشدون" باستخدام استراتيجيات متميزة أسهمت في اكتسابهم المفاهيم التاريخية المتضمنة بها، ومهارات الطلاقة والمرونة والأصالة للتفكير لديهم.

- دراسة عبد الرحمن (٢٠١٩): والتي هدفت إلى تصميم برنامجًا تدريبيًا قائمًا على مدخل التعليم المتميز لتنمية كفايات تدريس الفائقين لمعلمي الجغرافيا، وكشفت نتائج دراستها التجريبية عن أهمية واضحة لتأثير التدريس المتميز في تطوير كل من الكفايات المعرفية وكفايات التخطيط لتدريس الفائقين لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة.

- دراسة المغني (٢٠١٩): والتي كشفت أهمية توظيف التعليم المتميز المعزز بالحاسوب في تنمية مجموعة من مهارات التفكير المشعب، وذلك لدى عينة بحثية من تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي أنماط التعلم المختلفة في مادة الدراسات الاجتماعية، درسوا برنامجًا متخصصًا قائمًا على استخدام التدريس المتميز.

- دراسة أحمد (٢٠٢٠): والتي أبرزت نتائجها فاعلية توظيف التعليم المتميز في تدريس منهج الدراسات الاجتماعية ودورها المهم في تنمية المهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. بعد إجراء تجربة ميدانية على (٨٠) تلميذا، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات التعليم المتميز؛ لقدرتها على تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات الدافعية للإنجاز؛ بوصفهما من الأهداف الأساسية لمادة الدراسات الاجتماعية، وضرورة عقد برامج تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة بالمرحلة الابتدائية؛ وإعدادهم قبل الخدمة؛ بهدف اكسابهم

المهارات والكفايات اللازمة لاستخدامها بنجاح في التدريس، وتطوير قدراتهم على تصميم التدريس بهذا الأسلوب.

- دراسة عبد الباسط وآخرون (٢٠٢٠): التي كشفت أهمية استخدام التعليم المتمايز في تطوير عديد من مهارات التعلم المنظم ذاتيا، بعد إجراء تجربة ميدانية مجموعة مكونة من (٦٢) طالبا من المرحلة الثانوية، أُعيد خلالها صياغة وحدة مبادئ التفكير الفلسفي في ضوء التعليم المتمايز وأوصت الدارسة بضرورة توظيف التعليم المتمايز في جميع المراحل التعليمية، وإعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة عليها.
- دراسة أبو زيد (٢٠٢٠): والتي ركزت على أهمية توظيف استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) في الصف الثالث الإعدادي، وتوصلت نتائج تجربتها في تدريس وحدة الجغرافيا الطبيعية للعالم، إلى فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية الحس الجغرافي والدافعية للإنجاز لدى عينة مكونة من (٩٠) تلميذا بالصف الثالث الإعدادي.
- دراسة فتاح (٢٠٢٠): والتي هدفت إلى دراسة تأثير تدريب طلبة كلية التربية في تخصص الرياضيات على مجموعة من استراتيجيات التدريس المتمايز، وكشفت نتائجها عن فاعليته في تطوير ثلاثة من مهارات التدريس الفعال، وهي التهيئة والعرض والتقويم، على عينة مكونة من (٤٥) فردًا.
- دراسة عبد الحميد وآخرون (٢٠٢١): والتي كشفت نتائجها الدور المهم لتطبيق مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتشكلت مجموعتها البحثية من (٦٠) تلميذا، وأوصت بضرورة استخدام مدخل التعليم المتمايز في مراحل ومواد دراسية أخرى، وإثراء المناهج الدراسية بالأنشطة والتدريبات التربوية المناسبة

لذلك، مما يساعد المتعلمين على الانتقال من ثقافة الحفظ والتلقين إلى تكوين بناء معرفي مترابط ومتماسك

• دراسة العثمان (٢٠٢١): ركزت على الدور المهم لتوظيف استراتيجيات التدريس المتمايز في تحسين مهارات التفكير التاريخي، ومدى الاحتفاظ بها عند طلبة المرحلة الإعدادية بالمملكة العربية السعودية، حيث طبقت أدواتها على عينة مكونة من (٥٤) طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

• دراسة سليم (٢٠٢١): والتي بينت أهمية تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية، وقدرتها في تحسين مهارات الاتصال في المرحلة الإعدادية، حيث طبقت دليلاً للمعلم لوحدة المناخ والنبات الطبيعي وفقاً لبعض هذه الاستراتيجيات درسته عينة بحثية قوامها (٦٠) تلميذاً في الصف الأول الإعدادي.

• دراسة خضر (٢٠٢١): والتي كشفت نتائجها عن فاعلية كبيرة للتعليم المتمايز كاستراتيجية تدريس في مقابل استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المفاهيم التاريخية والاستطلاع العلمي في مادة الدراسات الاجتماعية على عينة من تلاميذ الخامس، حيث أسهم التدريس المتمايز في نمو اندفاع الطلاب وحبهم للعمل الجماعي والبحث عن الحقائق والمعلومات وزاد شغفهم نحو المحتوى التعليمي واستطلاعهم العلمي في المادة.

• دراسة حrchش (٢٠٢١): والتي بحثت الدور المهم لمدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية (المعلمين قبل الخدمة)، حيث صممت برنامجاً مقترحاً لهذا العرض، درسته عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة، وكشفت النتائج عن نمو مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم بعد تطبيق البرنامج.

- دراسة حجازي وآخرون (٢٠٢٢): والتي أبرزت مكانة التعليم المتميز القائم على الذكاءات المتعددة، كالذكاء اللغوي والموسيقي والمكاني... إلخ، ودوره الفاعل في تنمية مهارات حل المشكلات التاريخية لدى عينة بحثية من تلاميذ المرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية.
- دراسة حشيش وبخيت (٢٠٢٢): وكشفت أهمية استخدام مجموعة من استراتيجيات المتميز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي اللازمة للطلاب المعلمين شعبي التاريخ واللغة العربية كلية التربية جامعة المنوفية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعليم المتميز في تنمية الكفاءات المهنية للمعلمين بعد الخدمة.
- دراسة القحطاني والبتال (٢٠٢٢): والتي هدفت إلى بحث فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتميز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وكشفت عن ارتفاع مستوى المعرفة المهنية لديهم بعد تدريبهن على التعليم المتميز.
- دراسة الشدي (٢٠٢٢): وأبرزت أهمية تصميم أنموذج مقترح قائم على التعليم المتميز لتدريس العلوم، ودوره الفاعل في تعميق مستوى المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.
- دراسة حسونة (٢٠٢٢): والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية ذات مستوى كبير احصائيا لبرنامج تدريبي قائم على التعلم المتميز تم تصميمه بغرض تحسين الذاكرة البصرية لعينة من أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم. ويتضح من الدراسات السابقة الدور المهم للتدريس المتميز في تطوير جوانب شتى في مجال الدراسات الاجتماعية كالتحصيل ومهارات التفكير المتنوعة والميول والحس الجغرافي والمفاهيم التاريخية، وغيرها، وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات

في بناء الإطار النظري للدراسة، وعند إعداد قائمة بمهارات التدريس المتميز اللازمة للطلاب المعلمين في تخصص الدراسات الاجتماعية، وأيضاً في تصميم البرنامج المقترح، وعند بناء اختبار الجانب المعرفي، وبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس المتميز.

المحور الثالث: قيم التنوع الثقافي، وأهميتها.

أولاً: مفهوم التنوع الثقافي

تتعدد تعريفات التنوع الثقافي وتتسع مجالاتها وتشابكها؛ نظراً لارتباطها -بل وتشكلها بالأساس- اصطلاحاً ومعناً، من مصطلحين واسعين بطبيعتهما، هما: التنوع، والثقافة، فبينما تعني الثقافة في شديد عموميتها -بوصفها: بأسلوب الحياة المميز لمجموعة من البشر، يستوعب كل ما هو مقبول بينهم دون تفكير من سلوكيات شائعة ومعتقدات وقيم راسخة، وعادات ومبادئ وتقاليد أصيلة، ولغة ودين منتشر. إلخ، وتحفظ انتقالها المرنة بينهم من جيل لآخر (Rein, 2016, 54)، ومن ثم فهي بطبيعة حالها تتصف بالدينامية وتتصف بطبيعتها بالتنوع دون جدال، بينما يُعرف مفهوم التنوع -في حد ذاته وعن قرب-، بوصفه: جملة الفروق الطبيعية السائدة بين الأفراد أو الجماعات، باختلاف نوعهم وأعمارهم وأجناسهم وقدراتهم العقلية والجسمية والاجتماعية، وتنوع أعراقهم، وتباين مستويات تعليمهم، وثقافتهم ومعتقداتهم ودياناتهم، وما يسود بينهم من عادات، وتقاليد، وأعراف، ومذاهب. (Hughes, 2017)

وتركيباً لما سبق وتأسيساً عليه، فيمكن استيضاح المفهوم الشائع "للتنوع الثقافي"، كما استخلصه كل من الزبون وفلوح (٢٠١٨، ٣٥) بأنه: جميع تلك الفروق الثقافية السائدة بين الأفراد، من حيث: مكوناتها اللغوية والعرقية والدينية والاجتماعية الثقافية، والقدرات والدين والجنس.. إلخ.

في حين تعرفه منظمة اليونسكو (22, 2011) خارج ذلك النطاق الضيق، بأنه: تلك الهويات الثقافية الأصيلة والمتعددة للمجموعات والمجتمعات البشرية، التي تُشكل الإنسانية والمحيط الثقافي المحلي أو العالمي، وتعد منبعاً للتبادل الفكري والتجديد والابداع وضرورة للجنس البشري بصفة عامة.

وفي الإطار ذاته، يراه كل من: أبو مغنم وأحمد (٢٠٢١، ٣١) بوصفه: مفهوماً متداخلاً يتشكل من مجموعة من الثقافات المتباينة في عدة مجالات منها: الدين، واللغة، والعرق، والعمر، ومستوى التعليم، والموقع الجغرافي، وسلوكيات الأفراد والجماعات، وهو ما يترتب عليه تنوعاً سائداً في ثقافات سكان العالم وسلالاتهم البشرية.

وتميز السامعي (٢٠٢١، ٧٠) عند تعريفها للتنوع الثقافي، بأن هناك مستويين للتنوع في الخصائص الاجتماعية والثقافية والديموغرافية بين الناس، أولهما: التنوع السطحي، ويختص بما يمكن ملاحظته ببساطة وسهولة بين الأفراد، كالعمر والعرق والجنس واللون، وثانيهما: ما أسمته بالتنوع العميق أو الرمزي، ويحتاج جهداً ووقتاً لتمييزه بين الناس، مثل: القيم المتبناه، والديانات المعتقد، والمعتقدات الراسخة، والقدرات العقلية ومستوى التعليم، والحالة الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية.

بينما تعرفه إحدى الدراسات بالتركيز على جانبه القيمي، بوصفه قدره المتعلم على معاشه مظاهر ثقافية متعددة داخل مجتمعهم، وذلك بممارسة عدة قيم مختلفة كالتكامل الثقافي ونبذ العنف وتقبل الآخر والهوية الثقافية وغيرها. (محمد، ٢٠١٩) وبالوقوف على ما سبق، يُمكن تعريف التنوع الثقافي بوصفه: كافة الفروق والاختلافات والتباينات في مكونات وعناصر الثقافة السائدة بين أفراد جماعة واحدة، أو بين الأفراد الذين ينتمون لجماعات مختلفة، سواء كانت مادية أو معنوية، سطحية أو عميقة، مثل: العرق والجنس والجنسية والقدرات العقلية والجسمية واللغة والدين والمعتقدات والعادات والتقاليد ومفردات الهوية وغيرها، والتي يجب النظر

إليها كمصدر ثري للأفكار والتجديد والإبداع وتبادل الخبرات الإنسانية، ويتم ممارسة سلوكياتها في مواقف الحياة من خلال اكتساب قيمها الرئيسية.

وبناء عليه تُعرف قيم التنوع الثقافي اجرائيًا في هذا البحث بوصفها: مجموعة الأحكام والمعايير والمبادئ والقواعد التي توجه سلوك الطالب المعلم تخصص الدراسات الاجتماعية فيما يخص احترام التنوع الثقافي للأخرين بصفة عامة، أو من تلاميذه وزملاء المهنة بصفة خاصة، والانفتاح والتكامل الثقافي معهم، والتسامح معهم، وقبول الاختلاف مع الآخر، والمساواة والتعاون معه، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المعلم في مقياس قيم التنوع الثقافي المعد لهذا الغرض بالبحث الحالي.

ثانياً: قيم التنوع الثقافي:

تناولت الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة عدداً متنوعاً لأبعاد ومجالات التنوع الثقافي وقيمتها المختلفة، واتفقت حول بعضها، بينما اختلفت حول البعض الآخر منها، ومن أمثلة قيم التنوع الثقافي المتفق عليها، ما يلي: (علي، ٢٠١٦؛ أحمد، ٢٠١٩؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠٢١؛ السامعي، ٢٠٢١؛ المطيري، ٢٠٢٢):

- احترام التنوع الثقافي: وتتعلق بإعلاء قيمة مكونات التنوع الثقافي وتقديره، والمتعلق بخصائص الأفراد ومفردات الثقافات المتباينة، والاعتراف بتفرداتها وتميزها وعدم التقليل من شأنها، واحترام الخصوصيات الثقافية للأخرين، واحترام العقائد والأديان الأخرى وغيرها.
- الانفتاح الثقافي على الآخر: وتتعلق بانفتاح الفرد ذهنياً وفكرياً على الخبرات المختلفة والثقافات الأخرى، والشغف بالبحث والتحري عن ثقافات جديدة بهدف تعزيز قدراته في فهم وقبول التنوع الثقافي، ورفض الانغلاق الثقافي والانكفاء على النفس، والسعي لتشجيع التقارب الثقافي مع الآخر والتوفيق بين الثقافات.

- التشارك الثقافي: وتعني الاستعداد لمشاركة الآخرين في بعض مفردات ثقافتهم وعاداتهم المقبولة لدى الشخص؛ بهدف تقويم وتعزيز التواصل معهم، وفي ذات الوقت دعوة الآخر للانخراط الإيجابي والمشاركة الفعالة في بعض خصائص ثقافتنا وعاداتنا المقبولة لديه، من أجل تقوية الأوصال بين الثقافات المتباينة وتعزيزها.
 - التكامل الثقافي: وتعني قبول عنصر ثقافي جديد، ودمجه داخل الكيان الثقافي العام، بشرط ضمان وحدتها ومظهرها العام رغم التنوع، وكما تهتم بتعزيز تلك المشتركات بين الثقافات المتنوعة؛ بغرض إرساء نموذج ثقافي جديد يدمج الجميع داخله.
 - المساواة: وتعني هذه القيمة بدعم وإقرار كافة الحقوق الإنسانية المكفولة بين جميع البشر، وبغض النظر عن اختلاف دياناتهم أو نوعهم أو اللغة أو الدين أو معتقداتهم، ونبذ كافة أشكال التمييز بينهم وتجنب تصنيفهم وفقاً لذلك، والحرص على تكامل الفرص بينهم ومساواة الذات بالآخرين.
 - التعاون مع الآخر: وتهتم هذه القيمة بتعزيز العمل التشاركي الإيجابي مع الآخرين المختلفين عن الفرد فكرياً وثقافياً، وقبول العمل معهم لتحقيق الأهداف المشتركة، وبذل كل الجهد الممكن في إنجاز وإنجاح مهام مشتركة معهم، ومساعدتهم وتجنب السخرية منهم أو إجبارهم على المهام.
- وقد أضافت دراسات أخرى عدة قيم للتنوع الثقافي، مثل: قيمة التسامح وقبول الاختلاف مع الآخر، والتعايش السلمي معهم، ونبذ التعصب، والتكامل الاقتصادي، وإدارة وحل الصراع، وتعزيز الهوية الثقافية، وغيرها من القيم، وقد استفاد الباحثان من الاطلاع على الأدبيات في استخلاص قائمة بأبعاد ومظاهر قيم التنوع الثقافي المناسبة للطلاب المعلم تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، وفي صياغة بنود مقياس التنوع الثقافي المستهدف في هذا البحث.

ثالثا: الأهمية التربوية للتنوع الثقافي.

تتعدد الأهمية التربوية لتنمية التنوع الثقافي، ويمكن تحديد بعض جوانبها فيما يلي، (أبو مغنم وأحمد، ٢٠٢١، ٤٦-٤٧؛ المطيري، ٢٠٢٢، ٧٤، إبراهيم وآخرون، ٢٠٢١، ١٠٧١)

- على مستوى المجتمع، يسهم الوعي بالتنوع الثقافي وغرس قيمه في نشر ثقافة ومفاهيم السلام واستدامته داخل المجتمع، ويعمل على الحد من العنف والكراهية والتعصب ومن ثم تماسك المجتمع، وتقادي الصراعات وتقوية العلاقات بين الثقافات والمجتمعات المختلفة، ويعد بذلك جزءا من منظومة التنمية الشاملة المستدامة، وضمانه لحفظ حقوق الانسان فيه
- أما على المستوى الفردي للمتعلم، فإن تعليم قيم التنوع الثقافي لدى الفرد يسهم في تطوير ثقافة الفرد على المستوى المعرفي وإثرائها، وإكسابه معارف ومفاهيم جديدة ذات علاقة بالتنوع الثقافي والتواصل الحضاري وغيرها، بالإضافة إلى تطوير نمط تفكيره على المستوى العقلي، وإتاحة الفرصة له لتحليل المشكلات ومعالجة القضايا والصراعات بمنظور مختلف غير تقليدي، يتسم بحس الإبداع والتفكير الإيجابي والمنظم، وتطوير قدراته على التعبير عن آرائه بطرق مختلفة، وتعزيز قيم إيجابية لديه ترقى من ذاته وتلبي احتياجات غير تقليدية لديه بوصف التنوع الثقافي قيمة جمالية وروحية في الوقت ذاته.

وقد أكدت دراسات وبحوث مختلفة على الأهمية التربوية للتنوع الثقافي وتعليم قيمه في مراحل التعليم المختلفة، وبخاصة في مجال الدراسات الاجتماعية، ومن بينها:

- دراسة إبراهيم (٢٠١٤): هدفت إلى إعداد برنامج مقترح في مادة الجغرافيا، يستند على نشاط المخ البشري، وتم قياس اثره في تنمية التفكير المنظومي،

وبحث علاقة ذلك بتنمية قيم التنوع الثقافي، حيث أعدت الدراسة قائمة ب(٥) قيم شملت نبذ التعصب، وقبول الاختلاف مع الآخر والتعايش معه، وتعزيز الهوية الثقافية، بالإضافة إلى قيم التكامل الثقافي، وإدارة الصراع، وأشارت الدراسة إلى وجود ضعف في قيم التنوع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت إلى فاعلية تطبيقات التعلم القائم على نشاط المخ في تنمية هذه القيم، مع وجود علاقة طردية إيجابية بين نمو التفكير المنظومي واكتساب قيم التنوع الثقافي لدى المتعلمين.

- دراسة علي (٢٠١٦): والتي أكدت على دور مجالات التنوع الثقافي في تنمية القيم لدى معلمي وتلاميذ المرحلة الإعدادية، في صيغة بحث إجرائي، تصدى لمشكلة ضعف مجالات التنوع الثقافي في مضامين منهج التاريخ في المرحلة الإعدادية ومن ثم ضعف قدرة معلمي المادة على تنمية القيم الخاصة بها من خلال المنهج، وبناء عليه تم إعداد قائمة تضمنت ثلاثة مجالات للتنوع الثقافي، وحددت الدراسة قيم الانتماء - التعايش مع الآخر - المساواة - التعاون - الولاء، لتتميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي، وأعدت الدراسة في ضوئها بطاقة ملاحظة أداء المعلمين ومقياساً للقيم، بالإضافة إلى برنامجاً تدريبياً خاصاً بالمعلم، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٤) معلمين الدراسات الاجتماعية وأعدت صياغة وحدتين من منهج التاريخ في ضوء مجالات التنوع الثقافي، وأسفرت التجربة الميدانية عن نمو القيم لدى المعلمين والتلاميذ بهذه المرحلة، واوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بدمج التنوع الثقافي لدى المعلم قبل الخدمة وتدريبه عليها اثناء الخدمة.

- دراسة أحمد (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى طرح برنامج مقترح يستند على بعض أبعاد للمواطنة العالمية الرقمية، وقياس فاعليته في تنمية بعض قيم

التنوع الثقافي، من خلال دراسة التاريخ في المرحلة الثانوية، ولهذا أعدا الدراسة برنامجا بعنوان "معاً لمواطنة رقمية أفضل" قائم واختبار مواقف لقياس قيم التنوع الثقافي، وطبقت تجربتها الميدانية على مجموعة تجريبية واحدة من طلبة الصف الأول الثانوي، وكشفت نتائج أداة الدراسة عن تحسن واضح في مستويات العينة في قيم التنوع الثقافي بعد دراسة البرنامج المقترح الذي اثبت فاعليته احصائيا.

- دراسة أبو مغنم وأحمد (٢٠٢١): وكشفت عن فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج "نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، وطبقت تجربتها الميدانية على عينة مكونة من (٦٤) طالباً، وتوصلت نتائجها إلى تنمية قيم التنوع الثقافي المتعلقة بنبذ التعصب، وقبول الاختلاف مع الآخر والتعايش معه، التكامل الثقافي، التسامح، وذلك بتأثير نموذج نيدهام البنائي وفق الوحدة المطورة.
- دراسة إبراهيم (٢٠٢١) وهدفت إلى بحث فاعلية وحدة تعليمية مطورة في ضوء مجالات التنوع الثقافي لتنمية قيم التواصل الحضاري لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكشف نتائج تجربة ميدانية أجريت على (٦٤) فردا في مجموعة بحثية بإحدى مدارس محافظة القاهرة، عن وجود تأثير لمجالات التنوع الثقافي في تنمية قيم التواصل الحضاري كالتسامح والعدل والتضامن والتعاون والتعاطف والحرية والتعايش، والسلام والأمن والمساواة.

إجراءات البحث

أولاً: تحديد مجموعة البحث:

اختيرت طلاب الفرقة الرابعة في شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة عين شمس، كمجموعة بحثية لتطبيق مواد البحث وادواته عليهم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م، وقد بلغ عددهم (٤٢) طالبا، بعدما تم استبعاد الطلاب المتغيبين بكثرة.

ثانياً: إعداد مواد البحث:

اشتملت مواد البحث الحالي على ما يلي:

١. قائمة متطلبات إعداد المعلم الدولي:

- أ- الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد أهم متطلبات وتوجهات إعداد المعلم الدولي المناسبة للطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، تمهيدا لبناء تصور البرنامج المقترح لهم في هذا البحث.
- ب- مصادر اشتقاق القائمة: اشتقت قائمة المتطلبات بالاستناد على المصادر التالية:
 - الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال التعليم الدولي، وإعداد معلميه، ونظم المدارس الدولية وغيرها.
 - الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال اعداد المعلم في إطار التعليم الدولي.
 - تجارب وبرامج إعداد بعض المؤسسات الدولية المختصة بإعداد وتأهيل المعلم الدولي.

- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال إعداد المعلم الدولي، والقائمين على تدريب وتأهيل معلمي المدارس الدولية، وبعض معلمي الدراسات الاجتماعية الخبراء في المدارس الدولية.
- طبيعة ميدان تعليم الدراسات الاجتماعية، ومناهجها محليا ودوليا.
- ت- إعداد القائمة وضبطها، تم بناء الصورة المبدئية للقائمة بحيث اشتملت على (١٨) مطلبًا، ووضع أمام كل مطلب منها (٥) مستويات متدرجة تعكس أهمية كل منها (مهمة - متوسطة الأهمية - قليلة الأهمية)؛ وقُدمت لمجموعة من المحكمين^(*)، والمتخصصين (٢٤ فردا)؛ لتحديد مستوى الأهمية لكل مطلب فيها لطلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
- ث- القائمة في صورتها النهائية: تم تحديد الأهمية النسبية لبنود القائمة بعد تحليل بيانات الاستجابات المكتملة للسادة المحكمين (١٩ استجابة)، مع تحديد قيمة الأهمية النسبية المحسوبة بـ (٨٥٪) للمتطلب الذي يُفترض أن يعكسه مضمون البرنامج المقترح للطلبة المعلمين، والتي بلغ عددها (١١) مطلبًا مختارًا، وتم استبعاد باقي بنود القائمة، وعددها (٧)، ويوضح الجدول التالي قيم الأهمية النسبية لهذه المتطلبات المختارة من بين القائمة ككل:

(*) أنظر ملحق رقم (١) قائمة أسماء السادة المحكمين على مواد البحث وادواته.

جدول (١) الأهمية النسبية لبنود قائمة متطلبات إعداد المعلم الدولي المناسبة لطلبة الدراسات الاجتماعية

م	متطلبات إعداد المعلم الدولي لطلبة الدراسات الاجتماعية	تكرار مستوى الأهمية			الوزن النسبي	الأهمية النسبية
		مهمة	متوسطة	قليلة الأهمية		
١	فهم طبيعة التعليم في السياق الدولي، وأهدافه، وخصائصه، ونظمه.	١٥	٤	—	٥١	%٩٤.٤
٢	تعديل المناهج الدراسية وإعادة صياغتها.	١٤	٣	٢	٤٨	%٨٨.٨
٣	إضفاء البعد الدولي على مناهج التخصص.	١٥	٣	١	٥٢	%٩٦.٢
٤	فهم مبادئ القانون الدولي الإنساني	١٠	٣	٦	٤٢	%٧٧.٨
٥	الوعي بأبعاد القضايا المحلية والعالمية.	١٥	٤	—	٥٣	%٩٨
٦	التدريس والتواصل في بيئات التعددية الثقافية.	١٥	٣	—	٥١	%٩٤.٤
٧	قيم المواطنة العالمية.	١٤	٤	١	٥١	%٩٤.٤
٨	التعليم الشامل، وتنمية مهارات تدريسه.	١١	٣	٥	٤٤	%٨١.٤
٩	دمج التعليم التجريبي في التدريس الدولي	١٥	٤	—	٥٣	%٩٨
١٠	دعم أساليب ومهارات التعلم المستقل.	١٤	٣	٢	٥٠	%٩٢.٥
١١	التدريب على ممارسات التعليم المتميز.	١٦	٢	١	٥٣	%٩٨
١٢	ممارسة بحوث العمل ميدانيًا Action Research في حل المشكلات الصفية.	١٤	٤	١	٥١	%٩٤.٤
١٣	توظيف تطبيقات المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس والتقييم وإدارة الصف.	١١	٤	٤	٤٥	%٨٣.٣
١٤	تطبيق أساليب وأدوات التقييم البنائي للطلاب والتقييم الذاتي.	١٠	٦	٣	٤٥	%٨٣.٣
١٥	ممارسة التدريس القائم على المشاريع التعليمية PBL والنقصي العلمي.	١٥	٣	١	٥٢	%٩٦.٢
١٦	توظيف استراتيجيات التغذية الراجعة الفعالة وبيانات التقييم البنائي في التخطيط.	١٠	٦	٣	٤٥	%٨٣.٣
١٧	استخدام استراتيجيات متعددة لتقييم الطلاب وتقويمهم، وصياغة خطط التحسين.	١١	٤	٤	٤٥	%٨٣.٣
١٨	التدريب على استراتيجيات التواصل بين الطلاب المختلفين ثقافياً.	٩	٦	٤	٤٣	%٧٩.٦

وبالوصول للقائمة النهائية السابقة يكون البحث قد أجاب على السؤال الأول به، وهو: " ما متطلبات إعداد المعلم الدولي المناسبة لبناء برنامج مقترح لطلبة كلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية؟

٢. مهارات التدريس المتمايز:

- أ- الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التدريس المتمايز اللازمة للطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
- ب- مصادر اشتقاق القائمة: اشتقت قائمة مهارات التدريس المتمايز بالاستناد على المصادر التالية:
 - الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال تقويم وتطوير مهارات التدريس المتمايز.
 - الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتمايز التعليم.
 - آراء الخبراء في مجال الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسه.
 - طبيعة ميدان تعليم الدراسات الاجتماعية.
- ت- الصورة المبدئية للقائمة: تم إعداد القائمة المبدئية لقائمة مهارات التدريس المتمايز، حيث تضمنت (٨) مهارات رئيسية، يندرج تحتها (٥٧) مهارة فرعية تمثل الأداءات الدالة عليها.
- ث- ضبط القائمة: عُرضت القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ لاستطلاع آرائهم حولها، من حيث مدى كفايتها ومناسبتها، ودقة ووضوح صياغتها، وأيضاً مناسبتها لمستوى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية، وقد أبدى السادة المحكمون مجموعة مقترحات بحذف بعض البنود لتكرار مضامينها في أخرى، أو لعدم مناسبتها لمستوى الطالب المعلم قبل الخدمة، ومقترحات

أخرى بتدقيق صياغة بعض المهارات الفرعية، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في الصورة المبدئية للقائمة.

ج- الصورة النهائية للقائمة: تضمنت القائمة النهائية على (٨) مهارات رئيسية، يندرج تحت كل منها عدة مهارات فرعية^(*)، بإجمالي (٥٠) مهارة فرعية، كما يوضحها الجدول رقم (٢) فيما يلي:

جدول (٢) الصورة النهائية لقائمة مهارات التدريس المتمايز للطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية

م	المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
١.	التخطيط للتدريس المتمايز	٦
٢.	ممايزة المحتوى	١٠
٣.	ممايزة بيئة الصف	٨
٤.	ممايزة أنشطة التعلم	٦
٥.	ممايزة استراتيجيات التدريس	٧
٦.	ممايزة مصادر التعلم والوسائل التكنولوجية	٥
٧.	ممايزة منتج التعلم	٣
٨.	ممايزة أساليب التقويم	٥

وبالوصول للقائمة النهائية السابقة يكون البحث قد أجاب على السؤال الثاني به، وهو: " ما مهارات التدريس المتمايز اللازم تنميتها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية؟

٣. قائمة قيم التنوع الثقافي:

أ- بناء الصورة المبدئية للقائمة: وقد تمت الاستعانة عند بنائها بعدة مصادر منها: مراجعة قوائم مماثلة في البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة، مع استطلاع آراء الخبراء، والرجوع إلى طبيعة مجال الدراسات الاجتماعية وطبيعة التعليم الدولي، وقد اشتملت الصورة المبدئية للقائمة على (٩) قيم

^(*) أنظر ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لقائمة مهارات التدريس المتمايز.

رئيسة للتنوع البشري، اندرج تحتها (٦٠) عبارة فرعية تمثل المظاهر السلوكية للقيم، وتم عرضها على مجموعة المحكمين للتأكد من صدقها وضبطها من حيث مدى كفايتها ومناسبتها، ودقة ووضوح صياغتها، وأيضًا مناسبتها لمستوى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية، وقد ابدى السادة المحكمين بعض التعليقات، بخصوص حذف بعض العبارات ودمج أخرى، وتعديل صياغة بعضها، وتدقيق تعريف بعض القيم الرئيسية ومسمياتها، وتم إجراء اغلب التعديلات المقترحة.

ب- الصورة النهائية لقائمة قيم التنوع الثقافي: تشكلت القائمة من (٩) قيم رئيسة، رُوعي فيها تحديد تعريفًا إجرائيًا لكل قيمة رئيسة، واشتملت في مجملها على (٥٧) بعدًا فرعيًا^(*)، تعكس هذه القيم، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) الصورة النهائية قيم التنوع الثقافي اللازمة للطلاب المعلمين تخصص الدراسات

الاجتماعية

م	القيمة الرئيسية	المظاهر السلوكية للقيمة
١.	احترام التنوع الثقافي.	٦
٢.	الانفتاح الثقافي	٥
٣.	التشارك الثقافي	٥
٤.	التكامل الثقافي	٥
٥.	قيمة التسامح	٨
٦.	قبول الاختلاف مع الآخر	٦
٧.	قيمة التعايش السلمي	٨
٨.	المساواة	٧
٩.	التعاون مع الآخر	٧

^(*) أنظر ملحق رقم (٣) الصورة النهائية لقائمة قيم التنوع الثقافي.

وبذلك يكون البحث قد أجاب على السؤال الثالث " ما قيم التنوع الثقافي اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية؟

٤. بناء التصور المقترح للبرنامج:

تم إعداد تصور مقترح لبرنامج قائم على توجهات إعداد المعلم الدولي لتنمية مهارات التدريس المتمايز وقيم التنوع الثقافي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية، كما يلي:

أ- المنطلقات الفكرية للبرنامج المقترح

- تم إعداد التصور المقترح للبرنامج وفقا لمجموعة من المنطلقات الفكرية، منها:
- التركيز على استيعاب أهم المعارف والمهارات المتعلقة بمتطلبات إعداد المعلم الدولي، المختارة سلفاً (١١ مطلباً) من بين قائمة المتطلبات التي سبق التوصل إليها.
- مراعاة التوجهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية.
- الاهتمام بربط المعارف والمفاهيم المتضمنة بالبرنامج باحتياجات وأدوار المعلم الدولي، وبما يساهم في تحقيق أهداف المدارس الدولية وتعليم مادة تخصصه.
- العمل على تنمية مهارات التدريس المتمايز واستراتيجيات تنفيذها وقيم التنوع الثقافي، والتي يحتاجها المعلم الدولي في مجال الدراسات الاجتماعية.
- تنوع مداخل وأساليب تقديم المحتوى بما يناسب احتياجات الطالب المعلم.
- تنويع أدوات ووسائل التقنيات الحديثة الموظفة في البرنامج المقدم، لتضيف خبرات أخرى جديدة للطلاب المعلمين في الدراسات الاجتماعية؛ وتواكب متطلبات اعداده كمعلم دولي.

- تنوع أنشطة التعلم الموظفة في البرنامج المقترح، وربطها بمواقف حقيقية واقعية يحتاجها الطالب المعلم بصفة عامة، وعند عمله بالتعليم الدولي بصفة خاصة.
- توظيف أنماط التقويم القبلي والبنائي والنهائي أثناء الاندماج في البرنامج، لتقييم مدى تقدم الطلبة المعلمين بصفة مستمرة.
- ب- أسس بناء التصور المقترح للبرنامج:
تم بناء التصور المقترح للبرنامج وفقا للأسس التالية:
- طبيعة الطلاب المعلمين واحتياجاتهم وخصائصهم المختلفة، وتطور عملية إعدادهم وفقا لتطورات العصر الحالي وانعكاساتها المختلفة على أشكال التعليم المتنوعة حاليا.
- طبيعة التعليم الدولي وأهدافه وفلسفته وخصائصه، وبرامج مدارسه المختلفة، وتطور انتشارها حاليا محليا وإقليميا ودوليا، والتي تشير إلى أهمية إعداد معلم دولي من كوادرو وطنية مؤهل لها
- نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت على أهمية توفير معلم دولي من كادر وطني متمكن من مهارات المهنة وكفايات المجال وتحقيق أهداف التعليم الدولي.
- متطلبات إعداد المعلم الدولي، والتي أكدت على أهمية دمج الطلاب المعلمين بكلليات التربية في برامج مستحدثة لإكسابهم كفايات لازمة، ومهارات ضرورية كممارسة التدريس التأملي والمتمايز وخلق بيئة محفزة على التعلم المستقل، والممارسات الإيجابية لقيم التنوع البشري واحترام الآخر والتعايش معه، وتطبيق أساليب التعليم التجريبي المتنوعة.
- ت- خطوات بناء البرنامج المقترح:

تم بناء تصور البرنامج في ضوء متطلبات اعداد المعلم الدولي، وفقا للبند
التالية:

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح والذي تتمثل في:
في ضوء هدف البحث الحالي، تم تحديد الهدف العام للبرنامج في: تنمية
مهارات التدريس المتمايز وقيم التنوع الثقافي للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة
الدراسات الاجتماعية، وتأسيساً عليه تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء
عناصر التدريس المتمايز، وبنود قيم التنوع الثقافي، وقد رُوعي في صياغة هذه
الأهداف أن تتضمن جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.
- وضع الإطار العام للبرنامج المقترح، ليشتمل على:
- تحديد عنوان البرنامج: "معلم الدراسات الاجتماعية الدولي" مهارات وقيم
لازمة
- وصف البرنامج: يتكون البرنامج المقترح من (٦) وحدات، تتناول ما يلي:
• الوحدة الأولى: طبيعة التعليم الدولي وخصائصه "كيف يختلف ولماذا؟"
• الوحدة الثانية: معلم الدراسات الاجتماعية ومناهج التعليم الدولي (كيف
تصنع منهجك)
• الوحدة الثالثة: التدريس في الصفوف الدولية المتميزة - "مهارات وقيم"
• الوحدة الرابعة: تطبيقات التعليم التجريبي ومشروعات التعلم للمعلم
الدولي.
• الوحدة الخامسة: التعليم من أجل المواطنة العالمية (القيم والقضايا
الدولية)
• الوحدة السادسة: التعلم المستقل وبحوث الفعل للمعلم الدولي.

أ. وضع مصفوفة البرنامج:

- وقد اشتملت المصفوفة على العناصر التالية: عنوان الوحدات، عناصر موضوعات المحتوى، استراتيجيات التدريس المستخدمة، مصادر التعلم والوسائط التكنولوجية، مهارات التدريس المتميز المتضمنة، قيم التنوع الثقافي، أساليب التقويم المتبعة"
- وتم ضبط الإطار العام للبرنامج المقترح بعرضه على مجموعة من السادة المتخصصين وتم إجراء بعض التعديلات المقترحة ووضع تصور البرنامج في شكله النهائي^(١).

وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال الرابع للبحث:

ما صورة برنامج مقترح قائم على متطلبات إعداد المعلم الدولي في تنمية مهارات التدريس المتميز وقيم التنوع الثقافي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية؟

٥. إعداد الوحدة التجريبية

تم اختيار وبناء الوحدة الثالثة من التصور المقترح، بعنوان: التدريس في الصفوف الدولية المتميزة - "مهارات وقيم"، واشتملت على ما يلي:

أ- صياغة مقدمة الوحدة: وتقدم شرحاً مبسطاً للطالب المعلم لطبيعة الوحدة وأهميتها وموضوعاتها، وأهم المهارات والقيم المتضمنة بها، وبعض الارشادات المهمة لدراساتها.

ب- صياغة الأهداف العامة للوحدة في ضوء الأهداف العامة للبرنامج، ورُعي في صياغتها أن تشتمل على جوانب التعلم الثلاثة.

(*) راجع ملحق (٤) الإطار العام للبرنامج المقترح.

ت- صياغة محتوى موضوعات الوحدة، ورُوعي في صياغتها تنوع الأساليب الصياغة، والربط بين الجانب النظري والتطبيقي، وتدعيمها لمهارات التدريس المتميز وتنمية سلوكيات قيم التنوع الثقافي للطالب المعلم في تخصص الدراسات الاجتماعية.

ث- تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات الوحدة، مثل: النقصي والاكتشاف، والتعلم التعاوني التكاملي، وحل المشكلات - العصف الذهني - والتدريس التبادلي - والعرض العملي والتدريب المصغر، والحوار والمناقشة عبر الويب"

ج- المواد التعليمية ومصادر التعلم: ورُوعي فيها تنوعها وحدائتها، وتضمنت مجموعة من الصور والاشكال والكتب الالكترونية ومواقع الانترنت التعليمية وغيرها.

ح- صياغة الأنشطة والتطبيقات التعليمية، ورُوعي فيها تنوعها ما بين أنشطة فردية وأخرى جماعية، وأنشطة صفية تنفذ داخل الصف، وأخرى إثرائية تنفذ خارجه بمعرفة الطالب.

خ- تحديد أساليب التقويم المتنوعة للوحدة، سواء القبلية أو المرحلية أو البعدية.

د- ضبط الوحدة ووضعها في صورتها النهائية: قبل إجراء تجربة البحث، ثم عرض الوحدة على بعض السادة المحكمين، وإجراء بعض التعديلات عليها، ووضعها في صورتها النهائية⁽²⁾ (*)

(*) راجع ملحق (٥) الوحدة التعليمية المقترحة في صورتها النهائية.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث الحالي على ما يلي:

١. بطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس المتمايز: وتم إعدادها وفق الخطوات التالية:

- أ- الهدف من البطاقة: قياس مستوى أداء الطالب المعلم تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية لمهارات التدريس المتمايز.
- ب- تحديد أبعاد البطاقة: حددت أبعاد البطاقة بالمهارات الثمانية الرئيسة المحددة مسبقاً بقائمة مهارات التدريس المتمايز؛ وذلك لقياس الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء بنودها.
- ت- صياغة مفردات البطاقة: روعي في صياغة عبارات مهاراتها: أن تكون محددة إجرائياً، وتصف كل مفردة فيها أداءً سلوكياً واحداً للتدريس المتمايز، وتتصف بوضوح الصياغة ودقة التعبير عن آداءات مهارات التدريس المتمايز، ويسهل قياسها بموضوعية.
- ث- صياغة تعليمات البطاقة: تمت صياغة مجموعة من التعليمات الإرشادية والموجهة للقائم بعملية الملاحظة؛ ليتم استخدامها بسهولة، وتتيح رصد وتسجيل بياناتها بدقة وموضوعية.
- ج- التقدير الكمي للبطاقة: تم تحديد الدرجة الكمية لبنود الأداء التدريسي لمهارات التمايز بالبطاقة، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لدرجات التقدير لوصف الأداء وفق تقدير من خمسة اختيارات بحسب درجة تحققها لدى الطالب المعلم (ضعيف - مقبول - جيد - جيد جداً - ممتاز)، وقدرت لهذه المستويات الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب.
- ح- ضبط البطاقة: للتأكد من صدق البطاقة عُرضت على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في مجال إعداد المعلم ومناهج تدريس

الدراسات الاجتماعية، وتم إجراء بعض التعديلات المطلوبة؛ وإعادة صياغة بعض الأداءات السلوكية، بغرض مزيد من دقتها ووضوحها.

خ- التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة: تم تطبيق البطاقة على مجموعة استطلاعية تشكلت من (١٠) أفراد من طلاب الفرقة الرابعة تخصص الدراسات الاجتماعية بجامعة عين شمس، أثناء فترة التدريب الميداني، بالفصل الدراسي الأول لعام (٢٠٢١-٢٠٢٢)، بمعرفة الباحثة (الثانية) في هذا البحث، وبالاستعانة بزميل آخر (عضو هيئة تدريس تخصص المناهج وطرق التدريس)، وعلى دراية وخبرة بطريقة تطبيق بطاقة الملاحظة وتسجيل الأداء، بعد توضيح الهدف من البطاقة وكيفية استخدامها، حيث طبقا سويا بذات الوقت بطاقة الملاحظة على افراد المجموعة الاستطلاعية، وتم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين، بمعادلة كوبر؛ لإيجاد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه:

جدول (٤) نسبة الاتفاق بين الملاحظين على مهارات التدريس المتمايز المتضمنة ببطاقة

الملاحظة

م	المهارة الرئيسية	نسبة الاتفاق
١.	التخطيط للتدريس المتمايز	%٩٠.٢
٢.	ممايزة المحتوى	%٨٨.٦
٣.	ممايزة بيئة الصف	%٨٦.٥
٤.	ممايزة أنشطة التعلم	%٨٨.٨
٥.	ممايزة استراتيجيات التدريس	٩٢.١
٦.	ممايزة مصادر التعلم والوسائل التكنولوجية	%٩٠.٨
٧.	ممايزة منتج التعلم	%٨٧.٦
٨.	ممايزة أساليب التقويم	%٩٤.٢
	متوسط مجموع نسبة الاتفاق للبطاقة ككل	%٨٩.٨٥

ويتضح مما سبق تراوح نسب الاتفاق المحسوبة لأبعاد البطاقة ما بين (٨٦.٥٪ - ٩٤.٢) وتشير إلى ارتفاع ثبات محاورها، كما بلغت نسبة الاتفاق على البطاقة ككل (٨٩.٨٪) وتشير إلى قيمة ثبات مرتفع للبطاقة وصلاحياتها للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية.

أ. الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة^(٣*)

تشكلت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (٥٠) مفردة، موزعة على ثمانية مهارات رئيسية، وتبلغ قيمة النهاية العظمى للبطاقة ككل (٢٥٠) درجة، بينما الدرجة الصغرى المقدرة لها (٥٠) درجة، وقيمة مستوى الأداء المرغوب للمهارات (٢٠٠) درجة، بما يوازي (٨٠٪) من الدرجة الكلية للبطاقة، ويوضح الجدول التالي مواصفات الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة المستخدمة بهذا البحث:

جدول (٥) مواصفات بطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس المتميز لمعلم الدراسات

الاجتماعية قبل الخدمة

م	الأبعاد الرئيسة للبطاقة	المهارات الفرعية	رقم المفردات	الدرجة العظمى	الوزن النسبي
١.	التخطيط للتدريس المتميز	٦	٦-١	٣٠	١٢٪
٢.	ممايزة المحتوى	١٠	١٦-٧	٥٠	٢٠٪
٣.	ممايزة بيئة الصف	٨	٢٤-١٧	٤٠	١٦٪
٤.	ممايزة أنشطة التعلم	٦	٣٠-٢٥	٣٠	١٢٪
٥.	ممايزة استراتيجيات التدريس	٧	٣٧-٣١	٣٥	١٤٪
٦.	ممايزة مصادر التعلم والوسائل التكنولوجية	٥	٤٢-٣٨	٢٥	١٠٪
٧.	ممايزة منتج التعلم	٣	٤٥-٤٣	١٥	٦٪
٨.	ممايزة أساليب التقويم	٥	٥٠-٤٦	٢٥	١٠٪
	المجموع الكلي		٥٠	٢٥٠	١٠٠٪

(*) راجع ملحق (٦) بطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس المتميز في صورتها النهائية.

٢. الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس المتميز
- أ- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل الطالب المعلم تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس المتميز، المستهدفة في هذا البحث.
- ب- تحديد أبعاد الاختبار: اعتمدت الأبعاد الثمانية المتضمنة في قائمة مهارات التدريس المتميز وبطاقة الملاحظة، لتكون نفسها أبعاد الاختبار التحصيلي.
- ت- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار من نمط أسئلة الاختبار متعدد، وقد روعي في صياغتها المعايير والشروط الخاصة ببناء هذا النمط من الأسئلة، وقد بلغ إجمالي عدد مفردات الاختبار في صورته المبدئية (٤٠) مفردة، وحددت للإجابة الصحيحة على كل مفردة درجة واحدة بإجمالي (٤٠) درجة، بينما أعطيت الإجابة الخاطئة صفراً.
- ث- صياغة تعليمات الاختبار: تمت صياغة مجموعة من التعليمات لأداء الاختبار، بلغة بسيطة وواضحة في صفحة مستقلة، لترشد الطالب للغرض من الاختبار وكيفية الإجابة عليه، كما تم إعداد ورقة مستقلة للإجابة، وتحديد مفتاح تصحيح الاختبار.
- ج- صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على السادة المحكمين؛ لبيان مدى سلامته من حيث دقة الصياغة اللغوية ووضوحها ومناسبة المفردات للهدف من الاختبار وملائمتها لمستوى الطلاب المعلمين، وقد تم إجراء بعض التعديلات بتعديل الصياغة والحذف وفقاً لآرائهم.
- ح- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية من الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية، بلغ

- عدهم (٢٢) طالبًا، خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١-٢٠٢٢، بهدف تحديد ثبات الاختبار والزمن المناسب له، وذلك لحساب ما يلي:
- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمتها (٠.٨٢) وتشير لمعامل ثبات مناسب للاختبار.
 - زمن الاختبار: تم حساب متوسط أزمدة جميع الطلاب على الاختبار، وتم تقدير الزمن المناسب لإجابة الاختبار بـ (٥٠) دقيقة تقريبًا.
 - تحليل أسئلة الاختبار: تم حذف بعض مفردات أسئلة الاختبار لعدم ملائمة معاملات السهولة والصعوبة الخاصة بها.
 - الصورة النهائية للاختبار التحصيلي^(٤*): بعد تقنين أسئلة الاختبار، وحذف (٥) مفردات، تشكل الاختبار في صورتها النهائية من (٣٥) مفردة- موزعة على ثمانية أبعاد لمهارات التدريس المتميز، ومن ثم أصبح جاهزًا للتطبيق على المجموعة البحثية بالتجربة، ويوضح الجدول التالي مواصفات الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات التدريس المتميز:

جدول (٦) مواصفات الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات التدريس المتميز

م	الابعاد الرئيسة للاختبار التحصيلي المهارات التدريس المتميز	عدد الاسئلة	رقم المفردات	الدرجة العظمى	الوزن النسبي
١.	التخطيط للتدريس المتميز	٤	٢٥-١٧-٩-١	٤	١١%
٢.	ممايزة المحتوى	٦	٣٤-٣١-٢٦-١٨-١٠-٢	٦	١٧%
٣.	ممايزة بيئة الصف	٥	٣٢-٢٧-١٩-١١-٣	٥	١٤%
٤.	ممايزة أنشطة التعلم	٤	٢٨-٢٠-١٢-٤	٤	١٢%
٥.	ممايزة استراتيجيات التدريس	٦	٣٥-٣٣-٢٩-٢١-١٣-٥	٦	١٧%
٦.	ممايزة مصادر التعلم والوسائل التكنولوجية	٤	٣٠-٢٢-١٤-٦	٤	١١%

(*) راجع ملحق (٧) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات التدريس المتميز.

م	الأبعاد الرئيسة للاختبار التحصيلي المهارات التدريس المتميز	عدد الاسئلة	رقم المفردات	الدرجة العظمى	الوزن النسبي
٧.	ممايزة منتج التعلم	٣	٢٣-١٥-٧	٣	٩%
٨.	ممايزة أساليب التقويم	٣	٢٤-١٦-٨	٣	٩%
المجموع الكلي		٣٥			١٠٠%

٣. مقياس قيم التنوع الثقافي:

أ- الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس مدى اكتساب الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية (مجموعة البحث) لقيم التنوع الثقافي المتضمنة في مضامين مضمون موضوعات وأنشطة الوحدة المطبقة من البرنامج المقترح بهذا البحث، من خلال اكتساب مهارات التدريس المتميز واستيعاب بعض متطلبات إعدادهم كمعلمين دوليين.

ب- خطوات بناء المقياس: تم صياغة الاستبيان في صورته الأولية في ضوء أبعاد ومكونات قائمة القيم الرئيسة المعدة مسبقاً، ليشتمل في صورته المبدئية على عدد (٥٠) عبارة، منها، لتحديد مستوى فهم الطلاب المعلمين لها، وإمكانات توظيفها في واقعهم، وقد تم استخدام أسلوب ليكرت الثلاثي المتدرج للاستجابات (دائماً، أحياناً، أبداً)؛ لتقدير درجات المقياس، بالدرجات من (٢-١-صفر) على الترتيب للعبارة الموجبة، والعكس للعبارة السالبة بالمقياس، ومن ثم قدرت الدرجة العظمى الكلية للمقياس بـ (١٠٠) درجة.

ت- صدق المقياس: تم تحكيم المقياس بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي؛ لبيان مدى مناسبة عباراته ودقتها ووضوحها، وتم اجراء بعض التعديلات المطلوبة في إعادة

صياغة عدة عبارات من المقياس، لمزيد من دقتها ووضوحها، واتفق أغلب المحكمين على مناسبة المقياس في تحقيق ما يهدف إليه.

ث- ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على مجموعة من طلبة التخصص عددهم (٢٢) طالبًا، خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١ - ٢٠٢٢؛ للتأكد من ثباته بحساب معادلة الفا كرونباخ، وبلغ قيمتها للمقياس ككل ٠,٨٤، ويدل على معامل ثبات مرتفع، مما يشير إلى ثبات مقياس قيم التنوع وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية. (*٥)

رابعاً: تطبيق البحث ومناقشة نتائجه:

تم اجراء تجربة البحث الحالي، واستخلاص نتائجه بتنفيذ الخطوات التالية:

١. تحديد فروض البحث وتصميمه التجريبي: هدفت الدراسة الميدانية للبحث الحالي إلى قياس مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على متطلبات اعداد المعلم الدولي في تنمية مهارات التدريس المتمايز وقيم التنوع الثقافي لدى مجموعة من الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية؛ ويتعلق ذلك بالإجابة عن السؤالين الخامس والسادس من أسئلة البحث الحالي، ومن ثم صيغت الفروض البحثية الخمسة التالية:

أ- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتمايز كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.

(* راجع ملحق (٨) الصورة النهائية لمقياس قيم التنوع الثقافي.

ب- توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتمايز كأبعاد فرعية لصالح التطبيق البعدي.

ت- يوجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي.

ث- توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز كمهارات فرعية لصالح التطبيق البعدي.

ج- يوجد فرق دال إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لمقياس قيم التنوع الثقافي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفروض تم الاستناد إلى تصميم تجريبي مناسب، يعتمد على مجموعة تجريبية واحدة، ذات قياسين قبلي وبعدي، وتم تطبيق أدوات البحث ومواده على مجموعة البحث من طلاب الفرقة الرابعة تخصص الدراسات الاجتماعية للعام الأكاديمي ٢٠٢١/٢٠٢٢م، وبلغ العدد المختار منهم (٤٢) فرداً.

٢. تطبيق أدوات البحث قبلياً: طبقت أدوات البحث الحالي، وهي الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس المتمايز، وبطاقة الملاحظة لأداء مهاراتها، ومقياس قيم التنوع الثقافي، على مجموعة البحث قبلياً، خلال الأسبوع الأخير من شهر أكتوبر ٢٠٢١.

٣. تدريس الوحدة التجريبية من البرنامج: استغرق تطبيق الوحدة التجريبية، وتدريس موضوعاتها (٥ أسابيع) بدأت عقب الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث، وبواقع اثنين أو ثلاثة محاضرات بالأسبوع، باستخدام أسلوب

التدريس المباشر وجهًا لوجه، وبعضها الآخر تم في لقاءات إلكترونية، مرنة عن بعد عبر الويب.

٤. تطبيق أدوات البحث بعديًا: أُعيد تطبيق نفس أدوات البحث بعديا على أفراد المجموعة البحثية، عقب الانتهاء مباشرة تدريس موضوعات الوحدة، وتم ذلك في الأسبوع الثاني من شهر ديسمبر ٢٠٢١.

٥. اختبار صحة فروض البحث، واستخلاص نتائجه وتفسيرها:

أ- التحقق من صحة الفرض الأول وينص على:

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس المتميز كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي" وتم التحقق من صحة هذا الفرض بتطبيق T test لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-Test) لكشف دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتميز، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتميز كدرجة كلية، حيث (ن=٤٢)، (درجات حرة= ٤١).

الاختبار	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)	قيمة D
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي				
التحصيلي لمهارات التدريس المتميز	٩.٠٩	٢٧.١٦	١.٩٨	٢.٢٠	٤٦.٢٧	٠.٠٥	٠.٣٢٧	٧.١٤

يتضح من الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائية عند (٠.٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسط درجات افراد مجموعه البحث في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للمعارف المتعلقة بمهارات التدريس المتميز لدى مجموعة

البحث لصالح المقياس البعدي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس القبلي (9.09) بينما بلغت قيمة المتوسط ذاته للمقياس البعدي (27.16)، ومن ثم بلغت قيمة ت المحسوبة لمجموعة مرتبطة (46.27) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٤١).

وبالنظر لحجم التأثير المحسوب باستخدام مربع إيتا (η^2)، فنجد أن قيمتها المحسوبة قد بلغت (0.327)، وهي أكبر في قيمتها من (٠,٢٣٢)، مما يدل على حجم تأثير كبير جدا (عبد الحميد ٢٠١٦، ٢٧٣: ٢٨٤)، ويعني ذلك أن دراسة الوحدة المطبقة من البرنامج المقترح القائم على متطلبات إعداد المعلم الدولي، قد جاءت بتأثير كبير جدا في قيمته نحو نمو المعارف والمعلومات المتعلقة بمهارات التدريس المتميز بشكل عام (طبقا للدرجة الكلية للاختبار) لدى مجموعة البحث الحالي من الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية في الفرقة الرابعة بكلية التربية، وتشير هذه النتائج جميعها إلى صحة الفرض البحثي الأول، وقبوله كنتيجة مستخلصة لهذا البحث.

ب- التحقق من صحة الفرض الثاني، وينص على:

"توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتميز كأبعاد فرعية لصالح التطبيق البعدي" وتم التحقق من صحة هذا الفرض بتطبيق T test لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-Test) لكشف دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتميز، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٨) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى للأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتميز، حيث (ن=٤٢)، (درجات حرة=٤١).

قيمة D المحسوبة	حجم التأثير (η ^٢)	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		ابعاد الاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتميز
				قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	
١.٨	٠.٧٦٩	٠.٠٥	١١.٦٨	٠.٧١٥	٠.٧٩٠	٢.٩٧	١.٢٣	التخطيط للتدريس المتميز
٢.٨٧	٠.٨٩٤	٠.٠٥	١٨.٦١	٠.٨٨٥	٠.٧٥٩	٤.٧٣	١.٦٤	ممايزة المحتوى
١.٩٠	٠.٧٨١	٠.٠٥	١٢.١٠	٠.٦٥٥	٠.٧٤٠	٣.٣٥	١.٥٢	ممايزة بيئة الصف
٢.٢٧	٠.٨٤١	٠.٠٥	١٤.٧٠	٠.٦١٧	٠.٦٨٠	٣.٢٣	١.٠٢	ممايزة أنشطة التعلم
٢.٧٣	٠.٨٨٤	٠.٠٥	١٧.٦٩	٠.٨٨٥	١.٠١٣	٤.٧٣	١.٢٦	ممايزة استراتيجيات التدريس
٢.٢٥	٠.٨٣٨	٠.٠٥	١٤.٥٦٨٣	٠.٥٠٧	٠.٧٠٦	٣.٢٨	١.١٩	ممايزة مصادر التعلم والوسائل التكنولوجية
٢.٣٧	٠.٨٥١	٠.٠٥	١٥.٣٣	٠.٦٣٣	٠.٥٥١	٢.٤٧٦	٠.٥٢	ممايزة منتج التعلم
٢.٤١	٠.٨٦٣	٠.٠٥	١٦.١٠	٠.٥٩٦	٠.٦٠٤	٢.٣٥	٠.٧١٤	ممايزة أساليب التقويم

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي بجميع الأبعاد الثمانية الفرعية للاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتميز، ويشير هذا -مبدئيًا- إلى تحسن معارفهم ومعلوماتهم المتعلقة بهذه الأبعاد- كلٌ منها على حدة- بعد دراسة الوحدة التجريبية، في حين اخفضت قيم الانحراف المعياري بعد التجربة لديهم، مما يفسر بتقارب مستويات الطلاب مجموعة البحث في معارفهم بهذه الأبعاد الفرعية عقب دراسة الوحدة.

وبالنظر لقيم (ت) المحسوبة، يتضح وجود فروق دالة احصائيًا عند (٠.٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدى، لمتوسط درجات أفراد مجموعة البحث في كافة أبعاد

الاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتميز، وبالأدق في كل بعد منها على حدة، لدى مجموعة البحث لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة لهذه الابعاد بين (11.68-18.61)، وجميعها جاءت أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٤١) للمجموعة المرتبطة.

وفيما يخص الاطمئنان إلى حجم تأثير قيمة (ت)، فقد تم حساب كل من: قيم (D) لبيان حجم الاختلاف بين متوسط الفروق والمتوسط المتوقع، وأيضا حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2)، لكافة هذه الأبعاد الفرعية بدرجات الاختبار، ووُجد أن جميع القيم المحسوبة سواء (D) أو مربع إيتا دلت على وجود حجم تأثير كبير، مما يعني أن دراسة الوحدة المطبقة قد أحدثت تأثيرا كبيرا في قيمته نحو نمو المعارف والمعلومات المتعلقة بمهارات التدريس المتميز الثمانية الرئيسة لدى الطلاب المعلمين في تخصص الدراسات الاجتماعية مجموعة البحث، وتشير كافة النتائج السابقة إلى صحة الفرض البحثي الثاني، وقبوله كنتيجة مستخلصة لهذا البحث.

ت- التحقق من صحة الفرض الثالث، وينص على:

"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتميز كدرجة كلية لصالح التطبيق البعدي".

بالمثل تم تطبيق T test لعينتين مرتبطتين؛ لكشف دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة أداء مجموعة البحث لمهارات التدريس المتميز، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٩) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي بطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس المتمايز كدرجة كلية، حيث (ن=٤٢)، (درجات حرية = ٤١).

بطاقة ملاحظة أداء	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η ²)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
مهارات التدريس المتمايز	82.14	192.78	6.44	3.77	98.43	.001	0.996

يتضح من الجدول السابق، ارتفاع متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس المتمايز، حيث بلغت قيمته (١٩٢.٨٧)، بينما بلغت القيمة ذاتها قبلياً (٨٢.١٤)، مما يشير مبدئياً إلى تحسن كبير وواضح في هذه المهارات بعد التجربة، كما انخفضت بوضوح قيمة الانحراف المعياري بعدياً عن مثيلاتها المحسوبة قبل التجربة، مما يعني تقارب المستويات (المرتفعة) لأفراد المجموعة فيما بينهم عقب دراسة الوحدة من البرنامج.

تشير قيمة (ت) إلى وجود فروق كبيرة دالة احصائياً عند (٠.٠٥ على الأقل) بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسط درجات افراد مجموعه البحث في بطاقة الملاحظة لأداء مهارات التدريس المتمايز لدى مجموعة البحث لصالح المقياس البعدي، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة لمجموعة مرتبطة (98.43) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٤١).

وبالنظر لحجم التأثير المحسوب باستخدام مربع إيتا (η²)، فنجد أن قيمتها المحسوبة قد بلغت (0.996)، وهي أكبر في قيمتها من (٠,٢٣٢)، مما يدل على حجم تأثير كبير جداً (عبد الحميد ٢٠١٦، ٢٧٣: ٢٨٤)، وقد اتضح نفس حجم التأثير الكبير عند حساب قيمة (D) والتي بلغت قيمتها (15.19)، مما يعني أن حجم الاختلاف بين متوسط الفروق والمتوسط المتوقع للاختلافات كبير، وبما يشير بأن دراسة الوحدة المطبقة من البرنامج المقترح القائم على متطلبات إعداد المعلم الدولي، قد جاءت بتأثير

كبير جدا في قيمته نحو نمو المعارف والمعلومات المتعلقة بمهارات التدريس المتمايز بشكل عام (طبقا للدرجة الكلية للاختبار) لدى مجموعة البحث الحالي من الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية في الفرقة الرابعة بكلية التربية، وتشير النتائج السابقة إلى صحة الفرض البحثي الثالث.

ث- التحقق من صحة الفرض الرابع، وينص على:

" توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز كمهارات فرعية لصالح التطبيق البعدي " وتم التحقق من صحة هذا الفرض بتطبيق نفس المعادلات السابقة، وتوضح نتائج جدول (١٣) ذلك:

جدول (١٠) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي بطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس المتمايز كمهارات فرعية، حيث (ن=٤٢)، (درجات حرية = ٤١).

ابعاد الاختبار التحصيلي لمهارات التدريس المتمايز	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η ²)	حجم التأثير D
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي				
التخطيط للتدريس المتمايز	١٠.٥	٢٣.١	٢.٣	١.٥٤	٢٧.٦	٠,٠٥	٠.٩٤	٤.٢٦
ممايزة المحتوى	١٤	٣٩.٣	٣.٤	١.٣	٤٨.٨	٠,٠٥	٠.٩٨	٧.٥٥
ممايزة بيئة الصف	١٥.٢	٣١.٧	٢.٦	١.٧	٣٧.١	٠,٠٥	٠.٩٧١	٥.٧٣
ممايزة أنشطة التعلم	٩.٨	٢٢.٦	٢.٣	١.٥	٢٩.٩٢	٠,٠٥	٠.٩٥٦	٤.٦٢
ممايزة استراتيجيات التدريس	١٠.٦	٢٨.٣	٢.١	١.٤	٥٠.٤٢	٠,٠٥	٠.٩٨٤	٧.٧٨
ممايزة مصادر التعلم والوسائل التكنولوجية	٩.٥٤	١٨.٥	١.٧٠	١.٠٤	٣٢.٠٧	٠,٠٥	٠.٩٦٢	٤.٩٥
ممايزة منتج التعلم	٥.٢	٩.٧	١.٣٢	١.٢	١٦.٤٧	٠,٠٥	٠.٨٦٩	٢.٥٤
ممايزة أساليب التقويم	٨.٦	١٩.٦	٠.١.٦	١.١٠	٣٤.٩٠	٠,٠٥	٠.٩٦٧	٥.٣٩

تشير بيانات الجدول إلى ارتفاع جميع متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي في المهارات الفرعية التي تقيسها بطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس المتمايز، عن مثيلاتها في القياس القبلي بكل مهارة منها على حدة، في ذات الوقت انخفاض قيم الانحرافات المعيارية لهذه المهارات الفرعية بعد التجربة عما كانت عليه قبل التجربة، ويشير ذلك إلى نمو واضح في كل مهارة من مهارات التدريس المتمايز لدي مجموعة البحث، وتقارب ومستوياتهم فيما بينهم في أدائها بعد التجربة.

كما يتضح وجود فروق دالة احصائية عند (٠.٠٥ على الأقل) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمتوسط درجات افراد مجموعه البحث في أداء المهارات الفرعية للتدريس المتمايز، كل منها على حدة، لصالح التطبيق البعدي، حيث تراوحت قيم المحسوبة لهذه المهارات ما بين (16.4-50.42) وهي قيم مرتفعة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٤١).

واتسقت ذلك مع نتائج حساب حجم التأثير بكل من (D) ومربع إيتا (η^2)، والتي وجدت أنها جميعا تدل على حجم تأثير كبير جدا، (راجع القيم بالجدول)، مما يعني أن دراسة وحدة التجربة قد جاءت بتأثير كبير وقوي في قيمته في نمو كل مهارة على حدة من مهارات التدريس المتمايز، وادائها بشكل مرتفع لدى طلبة الفرقة الرابعة تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، مجموعة البحث الحالي.

وتشير كافة النتائج السابقة إلى صحة الفرض البحثي الرابع وقبوله كنتيجة مستخلصة لهذا البحث. وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث، وهو: ما فاعلية وحدة من البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس المتمايز لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية؟

ج- التحقق من صحة الفرض الخامس، وينص على:

"يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس قيم التنوع الثقافي لصالح التطبيق البعدى"، وتم أيضا التحقق من صحة هذا الفرض بتطبيق T test لعينتين مرتبطتين، وتوصل الباحثان إلى نتائج الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدى لمقياس قيم التنوع الثقافي، حيث (ن=٤٢)، (درجات حرية = ٤١).

مقياس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η ^٢)	قيمة D
	قبلي	بعدى	قبلي	بعدى				
قيم التنوع الثقافي	٤٢.٨١	٧٧.٧٩	٩.٣١	٧.٤٣	٢٦.٥٣	٠.٠٥	٠.٩٤٥	٤.٠٩

يتضح من الجدول السابق، ارتفاع متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدى لمقياس قيم التنوع الثقافي، حيث بلغت قيمته (٧٧.٧٩)، بينما بلغت القيمة ذاتها قبلياً (٤٢.٨١)، ويشير ذلك بصفة أولية إلى تحسن استجابات مجموعة البحث نحو قيم التنوع الثقافي بعد التجربة الميدانية، كذلك انخفضت قيمة لانحراف المعياري التطبيق البعدى (٧.٤٣) عن قيمتها في التطبيق القبلي (٩.٣١) مما يعني انخفاض تشتت استجابات افراد العينة وتمركزهم بدرجة اكبر حول المتوسط، حيث تقاربت استجابات أفراد المجموعة نحو قيم التنوع الثقافي عقب دراسة الوحدة التجريبية.

وتوضح قيمة (ت) المحسوبة بالجدول، وجود فروق دالة احصائياً عند (٠.٠٥) على الأقل بين التطبيقين القبلي والبعدى لمتوسط درجات المجموعة في مقياس قيم التنوع الثقافي، وذلك لصالح التطبيق البعدى؛ لأن متوسطه الحسابي أعلى، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة هنا (٢٦.٥٣) وجاءت أعلى من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٤١).

كما جاءت قيم كل من: (D) ومربع إيتا (η^2)؛ لبيان حجم التأثير المحسوبة، استنادًا لقيمة (ت) السابقة، وكانت: (٤.٠٩، ٠.٩٤٥) على الترتيب، ويدل على تأثير يوصف (بالكبير)، يدل على أن حجم الاختلاف بين متوسط الفروق لدرجات المجموعة في مقياس قيم التنوع الثقافي، والمتوسط المتوقع للاختلافات جاء كبيرًا، وبما يدل أيضًا بأن دراسة الوحدة التجريبية قد أحدثت تأثيرًا كبير القيمة في تحسين استجابات افراد المجموعة البحثية من طلبة الدراسات الاجتماعية في الفرقة الرابعة بكلية التربية نحو قيم التنوع الثقافي، ومن ثم فالنتائج السابقة في مجموعها.

تشير إلى صحة الفرض البحثي الخامس للبحث الحالي، واعتباره كنتيجة مستخلصة فيه، ويكون الباحثان بذلك قد أجابا على السؤال السادس من أسئلة البحث، وهو: ما فاعلية وحدة من البرنامج المقترح في تنمية قيم التنوع الثقافي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟

وبصفة عامة، يتضح من العرض السابق لنتائج البحث ما يلي:

- وجود تحسن ملحوظ في مستوى الطالب المعلم تخصص الدراسات الاجتماعية في أداء مهارات التدريس المتميز، ونمو معارفه ومعلوماته المتعلقة بهذه المهارات، وقد تعود هذه النتائج إلى مجموعة من العوامل، منها:

- ربط متطلبات إعداد المعلم الدولي بعناصر محتوى الوحدة المقدمة، وإبراز العلاقة بين أدوار ومهام المعلمين في المدارس الدولية واحتياجاتهم من مهارات التدريس المختلفة، ومن بينها التدريس المتميز، الأمر الذي زاد من مستوى دافعية افراد المجموعة البحثية نحو دراستها والتدريب عليها بفاعلية وحماس.
- التحديد المناسب لقائمة مهارات التدريس المتميز، وعرضها بمحتوى الوحدة المقدمة بوضوح مع ربطها بالتطبيقات والأمثلة الملائمة لكل مهارة، كان له

- أثرا في تعميق مستوى فهم أفراد المجموعة للمعلومات المتعلقة بها، وسهولة تطبيقها في مواقف مختلفة ضمن دروس مناهج الدراسات الاجتماعية.
- تضمن الوحدة التجريبية عددا متنوعا من الأنشطة والمهام والتدريبات، التي وفرت لأفراد المجموعة البحثية فرصا عديدة للتدرب على مهارات التدريس المتمايز وتطبيقها، وتحسين مستوى اداءهم فيها بشكل متدرج، كما ساعدت بعض استراتيجيات التدريس المطبقة بالوحدة من زيادة تفاعلهم في ذلك، سواء فرديا أو جماعيا، كالعروض العملي، والعمل التعاوني الجماعي، وغيرها.
 - كما أظهرت نتائج البحث وجود نمو ملحوظ في مستوى الطلاب المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعية في قيم التنوع الثقافي، ويعود ذلك لعدد من العوامل، منها:
 - تأكيد العلاقة بين طبيعة التعليم الدولي، وفلسفته التي تستند إلى احترام التنوع الثقافي ودعمه وتعزيز قيمه، وهو ما ينعكس على دور المعلم ومهامه، كان عاملاً مهماً في شغف الطلاب المعلمين نحو التعرف على مضمون هذه القيم وسلوكياتها والتفاعل معها بشكل إيجابي اثناء التجربة.
 - اختيار ودمج قيم التنوع الثقافي المناسبة لمحتوى الوحدة التجريبية، والربط بينها وبين عناصر المحتوى بشكل واضح ومناسب، قد له دور في استيعاب الطالب المعلم لمضمونها وعلاقتها بطبيعة مهنته ومهاراتها في مواقف كلية لا غير منفصلة.
 - عرض مضامين القيم في مواقف حياتية وأمثلة واقعية من حياة الطالب المعلم، مع التركيز على مواقفها المهنية وعلاقتها بمستقبله الوظيفي في مجال التعليم الدولي.
 - تضمين الوحدة لعدد من الأنشطة والتطبيقات التي تهدف إلى تحليل مضامين هذه القيم والحكم عليها وابداء الرأي حولها، ودعم ذلك

باستراتيجيات تدريس ملائمة تتيح حرية التعبير والنقاش الحر واحترام وجهات النظر، قد يساعد في تبني مواقف إيجابية نحو هذه القيم ومحاولة تطبيقها في مواقف الحياة اليومية.

خامسا: توصيات البحث:

- في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:
١. إعادة النظر في كافة محتويات برامج إعداد المعلم بكلية التربية، بصفة عامة، وإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة، وضرورة تقييمها في ضوء قائمة بنود متطلبات اعداد المعلم الدولي؛ من اتاحة الفرصة لخريجها؛ لاكتساب الكفايات المتعلقة بذلك، وفتح افاق جديدة لهم لإداء ادوارهم بكفاءة في مثل هذا النمط من التعليم.
 ٢. ضرورة الاهتمام بتطوير البرامج والمقررات التي ذات الصلة بتنمية مهارات التدريس للطلاب المعلم بكلية التربية تخصص الدراسات الاجتماعية؛ لتضمنها مهارات التدريس المتمايز المختلفة، لما لها من أهمية كبيرة في تطوير مواقف التعلم سواء في التعليم العام أو الدولي.
 ٣. ضرورة تدريب الطلاب المعلمين في كلية التربية بصفة عامة وطلبة الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة على قيم التنوع الثقافي المختلفة، والتأكيد عليها في أهداف المقررات ذات الصلة بذلك خلال فترة إعدادهم.
 ٤. الاهتمام بتطوير أدوات تقييم مهارات التدريس المتمايز وقيم التنوع الثقافي للمعلمين، سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، بالتنسيق مع الجهات المعنية والمسؤولة عن ذلك في وزارة التعليم.
 ٥. ضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي المدارس الدولية أثناء الخدمة في جمهورية مصر العربية لإكسابهم مهارات التدريس المتمايز وقيم

سادسًا: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وما قدمه من توصيات يقترح إجراء البحوث التالية:

١. تطوير برامج إعداد الطالب المعلم شعبة الدراسات الاجتماعية في ضوء متطلبات التعليم الدولي.
٢. فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية اثناء الخدمة لتنمية مهارات التدريس المتمايز وأثره على نمو الميل نحو المادة لدى تلاميذهم.
٣. فاعلية برنامج مقترح قائم على التربية الدولية في تنمية مهارات إضفاء البعد الدولي على مناهج الدراسات الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية.
٤. فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أسس التعلم المستقل في تنمية قيم التنوع الثقافي لدى تلاميذ التعليم الأساسي.

مراجع الدراسة:

إبراهيم، لبنى نبيل. (٢٠١٤). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نشاط المخ لتنمية التفكير المنظومي وبعض قيم التنوع الثقافي بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق

إبراهيم، محمد عبد الحميد محمد، الجيزاوى، صبرى إبراهيم عبدالعال، ونجم، يحيى محمد لطفي إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية وحدة تعليمية مطورة في ضوء مجالات التنوع الثقافي لتنمية قيم التواصل الحضاري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة التربية، ١٩٢ع، ج٤، ١٠٦٥ - ١٠٩٠.

أبو الحديد، فاطمة عبد السلام. (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم المقلوب لتنمية مهارات التدريس المتمايز والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج٣٤، ع٣، ١٠١ - ١٦٩.

أبو زيد، صلاح محمد جمعة. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الحس الجغرافي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٤، ج١١، ١٧٠ - ٢٨٥.

أبو مغنم، كرامي محمد بدوي عزب، وأحمد، محمد بخيت السيد. (٢٠٢١). فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج نيدهام البنائي لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة العلوم التربوية، ع٢٦، ١٥ - ٩٠.

أحمد، سناء محمد حسن. (٢٠١٨). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة سوهاج لمهارات التدريس المتمايز من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، مج٣٤، ع١٢، ٧٠٤ - ٧٤٤.

أحمد، علاء الدين أحمد عبد الراضي. (٢٠٢٠). استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة التربوية، ج٧٨، ١٧٨١-١٨٣٠.

أحمد، شيماء مكي محمد. (٢٠١٩). برنامج مقترح في مقرر التاريخ قائم على أبعاد المواطنة العالمية الرقمية لتنمية قيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط - مصر

اعثمان، شروق طلال، والسديري، نوف بنت عبد الله. (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج٦، ع٢٤٤، ١٣٥-١٦٥.

بن عودة، مداح. (٢٠١٨). البعد الثقافي في إعداد المعلمين: رهان التربية في المجتمعات المتنوعة والمتعددة ثقافياً. مجلة الحوار الثقافي، مج٧، ع٢٤، ٢٣٧-٣٥٣.

حجازي، إهداء علي السيد، عجوة، عبدالعال حامد، والجزار، نجفة قطب. (٢٠٢٢). فاعلية التعليم المتمايز القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، مج٣٧، ع٢٤، ٣١٧ - ٣٦٠.

حrchش، صفوت توفيق هندراوي. (٢٠٢١). برنامج مقترح قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٢، ج١٠، ٢١١ - ٢٤٦.

حشيش، د/ إيمان رجب، بخيت، د/ نادية عطية. (٢٠٢٢). استخدام بعض استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ واللغة العربية بكلية التربية جامعة المنوفية. مجلة

كلية التربية - جامعة المنوفية. 316-233 (2) 2022

الربيعي، أحمد محمد نجم، والصعوب، ماجد محمود إبراهيم. (٢٠١٩). مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات التدريس المتمايز في لواء

المزار الجنوبي من وجهة نظرهم. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٣٤، ع ٣، ٤١ - ٧٢.

السامعي، سهى. (٢٠٢١). التنوع الثقافي في الجامعات السعودية: وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، فرع العلوم الإنسانية والإدارية، ع ٢٢، ١٤٦ - ٧٦.

سليم، إبراهيم عبد الله محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات الاتصال لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ١٣، ع ٣، ٢٩٦ - ٣١٨.

الشدي، محمد بن ناصر. (٢٠٢٢). أنموذج مقترح قائم علي التعليم المتمايز لتدريس العلوم وأثره علي عمق المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدي طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية، مج ٨، ع ١، ٤١٥ - ٤٤٨.

عامر، سميرة صلاح خاطر، الزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٢٢). متطلبات تدويل التعليم متعدد الثقافات بمؤسسات إعداد المعلم: دراسة ميدانية بكلية التربية جامعة دمياط. مجلة كلية التربية بدمياط. 37(83.02).

عبد الباسط، حسين محمد أحمد، عبد الرحمن، محمد أحمد، يوسف، سعيدة عبد الستار حافظ، وعبد المجيد، عبد الله إبراهيم يوسف. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، ع ٤٢، ٢٤٥ - ٢٧٥.

عبد الحميد، فاطمة إبراهيم، مجاهد، فايزة أحمد الحسيني، شمس الدين، فاطمة حجاجي أحمد، وعبد المجيد، هند أحمد أبو السعود. (٢٠٢١). استخدام مداخل التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة بحوث، ع ٦، ج ٢، ٧١ - ١٠٤.

عبد الرزاق، ناهد محمد عبد المقصود. (٢٠١٢). "التعددية الثقافية وانعكاساتها على قيم طلاب المدارس الأجنبية الدولية"، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد ٧٩، الجزء الأول، مايو ٢٠١٢، ص ٣٣٠-٣٦٥.

عبد الرحمن، سمر محمد جودة، طه، مروة حسين إسماعيل، وإمام، إيمان محمد عبد الوارث. (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على مدخل التعليم المتميز لتنمية كفايات تدريس الفائقين لمعلمي الجغرافيا. مجلة البحث العلمي في التربية، ع ٢٠، ج ١١، ٤٤٠-٤٤٩.

العثمان، ناصر بن عثمان بن راشد. (٢٠٢١). فعالية استخدام استراتيجية التعليم المتميز في إكساب مهارات التفكير التاريخي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة. مجلة العلوم التربوية، مج ٣٣، ع ١٤٩ - ١٧٤.

العدوي، جلييلة محمد، الشربيني، فوزي عبد السلام إبراهيم، إسماعيل، عصام الدسوقي، ومراود، علاء عبد الله أحمد. (٢٠٢١). تطوير برنامج إعداد معلم علم النفس في ضوء المدخل متعدد الثقافات لتنمية القيم العالمية لدى طلاب شعبة علم النفس بكليات التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمياط، مصر. عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦): الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام spss 18، القاهرة، دار الفكر العربي.

علي، هشام عاطف أحمد (٢٠١٦). التنوع الثقافي في منهج التاريخ وتأثيره على بعض القيم لدى معلمي وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

القحطاني، ضحي بنت سيف، والبتال، زيد بن محمد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتميز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع ٢٢، ١٢٧ -

محمد، أمل محمد حسونة، جريس، مريانا نادي عبدالمسيح، ودرويش، السيد علي محمد. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على التعلم المتمايز لتنمية الذاكرة البصرية للأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ع٢٢، ٣٨٥ - ٤٣٢ .

محمد، بثينة محمود. (٢٠١٨). وحدة قائمة على نظرية التدريس المتمايز لتنمية بعض مهارات الإملاء لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض بالصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية، مج١٥، ع٨٣، ٣٣ - ٩١.

المطيري، منى بنت شباب. (2022). دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز قيم التنوع الثقافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ع 105، 57 - 112.

المغني، مي محمد يوسف. (٢٠١٩). برنامج قائم على التعليم المتمايز المعزز بالحاسوب ودوره في تنمية مهارات التفكير المشعب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي أنماط التعلم المختلفة في مادة الدراسات الاجتماعية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع١٠٥، ج٤، ٥٩٠ - ٦١٨ .

الناصر، محمد عبد الله. (2020). التدريس المتمايز بين نظريتي الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 4، ع 47، 137-153 .

الهنائي، خلود محمد وإسماعيل، عمر هاشم؛ العبري، خلف مرهون (٢٠٢٢). "تحديات

تدويل التعليم العالي في جامعة السلطان قابوس Association of Arab

Universities Journal for Education and Psychology: Vol. 19: Iss.

3, Article 4.

Available at:

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol19/iss3/4

وحية، وسيلة. (٢٠٢٠). أهمية تدريس القانون الدولي الإنساني في الجامعات ومعاهد التعليم العالي وتطبيقاته في بعض الدول العربية. مجلة الدراسات الحقوقية، مج ٧، ع ٢، ٦٥ - ٨٩.

ويح، محمد عبد الرزاق إبراهيم. (٢٠١٢). تصور مقترح لبناء تكتل جامعي عربي في ضوء متطلبات وتحديات تدويل التعليم. مستقبل التربية العربية، مج ١٩، ع ٧٧، ٣١٧ - ٣٩٢.

يوسف، هالة الشحات عطية. (٢٠١٧). برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٨٧، ٩٥ - ١٦٨.

Agustina, D, Fajar. & D. (2018). The importance and the meanings of independent learning: university students' perceptions. Journal Vidya Karya, 33 (2), 104-111.

Boştină-Bratu, S. & Negoescu, A. (2016). Differentiated Instruction in Mixed - Ability Groups the Jigsaw Strategy -. International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION, 22(2) 407-412. <https://doi.org/10.1515/kbo-2016-0070>

Cathy Midwinter (2005), the Global Dimension in Initial Teacher Education and Training: Supporting the Standards, Global Citizen Project, World Studies Trust, P. 3.

Hughes, C. (2017). Navigating the cultural complexities of school consultation with contemporary families in a globalized world. In The Internal Handbook of Consultation in Educational Settings. New York: Routledge.

- Humphrey, B. J. (2020). Successful practices of implementation of differentiated instruction in elementary schools: A case study of practical application (Order No. 28090744). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; ProQuest One Academic. (2448297020). Retrieved from <http://0search.proquest.com.mylibrary.qu.edu.qa/dissertations-theses/successful-practices-implementation/docview/2448297020/se-2>
- International Baccalaureate organization (IBO), A Continuum of International education: The Diploma Program, (Geneva: International Baccalaureate organization, 2007) P.11.
- Jack Levy (2007), "Pre- Service Teacher Preparation for International Settings", in Mary Hayden et. al. (Eds.), The Sage Handbook of Research in International Education, London: Sage Publications, P. 215.
- Kiuppis, F., & Peters, S. (2014). Inclusive education for all as a special interest within the comparative and international education research community. Annual Review of Comparative and International Education 2014.
- Lesley Snowball (2007), "Becoming More Internationally- Minded: International Teacher Certification and Professional Development", in Mary Hayden et. al. (Eds.), The Sage Handbook of Research in International Education, London: Sage Publications, P. 247.

- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., & Faraday, S. (2008). What is independent learning and what are the benefits for students. *Department for Children, Schools and Families Research Report*, 51, 1-6.
- Rein, Raud. (2016). *Meaning in Action: Outline of an Integral Theory of Culture*. Cambridge: Polity. ISBN 978-1-5095-1124-2
- Shareefa, M., Zin, R. H. A. M., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. (2019, December). Differentiated instruction: Definition and challenging factors perceived by teachers. In *3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 44-49). Atlantis Press.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology*, 10, 2366.
- Subban, Pearl (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Educational Journal*. 7, (7), 935-947.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.
- Tomlinson, Carol Ann. (2005). *Differentiated classroom: responding to the needs of all class learners (Dhahran ahliyya Schools, translated)*. Dammam: Educational Book House for

Publishing and Distribution. (The original work was published in 1999).

UNESCO (2011). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Vinson

Van Oord, L., & Brok, P. D. (2004). The international teacher: Students' and teachers' perceptions of preferred teacher-student interpersonal behaviour in two United World Colleges. *Journal of Research in International Education*, 3(2), 131-155.

Zen, S., Ropo, E., & Kupila, P. (2022). International teacher education programme as a narrative space for teacher identity reconstruction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103527.

Deveney, B. (2017). How well-prepared do international school teachers believe themselves to be for teaching in culturally diverse classrooms? *Journal of Research in International Education*, 6(3), 309-332. <https://doi.org/10.1177/1475240907083198>

International Baccalaureate Organization, Diploma Program at a Glance: Are Teachers Trained to Teach the Programme?, Available: <http://www.ibo.org/diploma/slideg.cfm>

Yamato, Y., & Bray, M. (2006). Economic development and the market place for education: Dynamics of the international schools sector in Shanghai, China. *Journal of Research in*

International Education, 5(1), 57–

82. <https://doi.org/10.1177/1475240906061864>

The Global Dimension in Initial Teacher Education and Training
(2005), Global Citizen Project, World Studies Trust, P. 29.

Global Teacher Project (2014), Available:

<http://www.globalteacher.org.uk/>

The International Teacher Education (2021), Available:

http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/English/International/International_Teacher_Education.pdf