مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية
ISSN 2170-0370/E-ISSN 8127-2710
المجلد17العدد02 – السنة2026، ص ص374-401

تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء المعرفة المفاهيمية و الممارسة الصفية: دراسة ميدانية بولاية برج بوعريريج

Challenges of Implementing Differentiated Pedagogy among Primary School Teachers in Light of Conceptual Knowledge and Classroom Practice: A Field Study in Bordj Bou Arreridj

د. أحمد رامي عزوز[1]،*

[1] قسم علم النفس، مخبر المهارات الحياتية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.(الجزائر).

البريد الإلكتروني: ahmedrami.azzouz@univ-msila.dz

تاريخ الاستلام : 2026/03/11؛ تاريخ القبول :2026/07/07 ؛ تاريخ النشر : 2026/07/31

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى استبيان مكوّن من ثلاثة محاور طبق على عينة قدرت بـ 70 معلمًا، أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للمحاور (4.09) لمحور المعرفة المفاهيمية، و(4.19) الممارسة الصفية، و(4.08) لمحور التقويم الفارقي، مما عكس مستوى إدراك مرتفعًا لدى المعلمين لفهم البيداغوجيا الفارقية وقدرتهم على توظيفها، كما بينت نتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغيري سنوات الخبرة و الاستفادة من التكوين البيداغوجي، مع حجم الأثر ضعيف، قدر بـ (η^2=0.01) لسنوات الخبرة و (r=0.18) للاستفادة من التكوين.

الكلمات المفتاحية: تحديات تطبيق؛ البيداغوجيا الفارقية ؛ المعرفة المفاهيمية؛ الممارسة الصفية.

Abstract

This study aimed to identify the challenges of implementing differentiated pedagogy among primary school teachers in Bordj Bou Arréridj Province. The study adopted the descriptive-analytical method and used a questionnaire consisting of three dimensions administered to a sample of 70 teachers. The results showed that the mean scores were (4.09) for the conceptual knowledge dimension, (4.19) for classroom practices, and (4.08) for differentiated assessment, indicating a high level of teachers' awareness and understanding of differentiated pedagogy and their ability to apply it in classroom settings. The findings also revealed no statistically significant differences according to the variables of years of teaching experience and participation in pedagogical training. In addition, the effect size was weak, estimated at (η^2 = 0.01) for years of experience and (r = 0.18) for training participation.

Keywords: implementation challenges; differentiated pedagogy; conceptual knowledge; classroom practices.

***المؤلف المراسل د. عزوز احمد رامي .**

مقدمة

يشهد الحقل التربوي في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بمسألة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين داخل البيئة الصفية، في ظل تنوع قدراتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم. وقد أفرز هذا التوجه مجموعة من المقاربات البيداغوجية التي تسعى إلى تحقيق تعليم أكثر عدلًا وفعالية، من بينها البيداغوجيا الفارقية التي تعد من المداخل التربوية الحديثة الهادفة إلى تكييف التعليم مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم المختلفة، وتقوم هذه المقاربة على مبدأ تنويع المضامين التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم بما يسمح لكل متعلم بالتعلم وفق إمكاناته وقدراته، غير أن تفعيل البيداغوجيا الفارقية داخل القسم الدراسي لا يقتصر على امتلاك المعلم للمعرفة النظرية المتعلقة بمفاهيمها ومبادئها، بل يتطلب كذلك القدرة على ترجمة هذه المعرفة إلى ممارسات صفية عملية تراعي تنوع المتعلمين، سواء من خلال تنظيم الأنشطة التعليمية أو اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة أو توظيف أساليب التقويم الفارقي، وفي هذا السياق، يواجه العديد من المعلمين جملة من التحديات التي قد تعيق التطبيق الفعلي لهذه المقاربة البيداغوجية داخل الصف، وتزداد أهمية دراسة هذه التحديات في مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها مرحلة أساسية في بناء التعلمات الأولى لدى المتعلمين، حيث تظهر الفروق الفردية بينهم بشكل واضح، الأمر الذي يستدعي اعتماد ممارسات تعليمية مرنة قادرة على الاستجابة لهذه الفروق ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن أبرز التحديات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية، في ضوء بعض المتغيرات، قصد فهم واقع تطبيقها في السياق التربوي، وتقديم معطيات علمية يمكن أن تسهم في تحسين الممارسات التعليمية، لتصبح أكثر شمولًا وفاعلية.

1.I- إشكالية الدراسة

شهدت الأنظمة التربوية المعاصرة تحولات جوهرية في فلسفة التعليم والتعلم، فلم يعد الهدف مقتصرًا على تقديم المعارف بالطريقة نفسها لجميع المتعلمين، وإنما أصبح التركيز منصبًا على بناء تعلم يراعي خصائصهم واستعداداتهم وفروقهم الفردية. وفي هذا الإطار

برزت البيداغوجيا الفارقية بوصفها إحدى المقاربات التربوية الحديثة التي تقوم على تنويع طرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم بما يضمن تكييف التعلم مع حاجات المتعلمين المختلفة.(Perrenoud, 2004, p. 23)

وتستند البيداغوجيا الفارقية إلى أسس نظرية متينة؛ إذ يؤكد فيغوتسكي أن التعلم يصبح أكثر فاعلية عندما تُبنى المواقف التعليمية بما يتوافق مع مستوى النمو المعرفي للمتعلم (Vygotsky, 1978, p. 86)، كما يرى فليب ميريو أن التفريق البيداغوجي يمثل مدخلًا لتنظيم التعلمات داخل القسم بما ينسجم مع اختلاف مسارات التعلم لدى التلاميذ .(Meirieu, 2007, p. 41)ويؤكد لويس لوغران أن مراعاة التنوع بين المتعلمين أصبحت ضرورة تربوية تفرض على المعلم اعتماد تنظيم مرن للتعلم (Legrand, 1995, p. 52)، في حين يشير بيرينو إلى أن نجاح تطبيق البيداغوجيا الفارقية يتطلب امتلاك المعلم كفايات مهنية تتعلق بالتخطيط، وتنويع الأنشطة، وتكييف أساليب التقويم وفق الفروق الفردية .(Perrenoud, 2004, p. 65)

ورغم هذا التأصيل النظري، فإن التطبيق الفعلي للبيداغوجيا الفارقية داخل القسم يظل من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين؛ إذ إن امتلاك المعرفة المفاهيمية بهذا المدخل لا يعني بالضرورة القدرة على توظيفه في الممارسة الصفية. ويتطلب الانتقال من المعرفة النظرية إلى التطبيق العملي إعدادًا بيداغوجيًا، ومهارات مهنية، وبيئة تعليمية تساعد على تنفيذ استراتيجيات التفريق بصورة فعالة. وهذا ما أكدته نتائج دراسة (عزوز، 2025، ص 122) أن التعلم يتم من خلال تتبع بناء موارد الكفاءة لدى المتعلمين التي تنعكس في مستوى أدائهم وتقدمهم في إنجاز نشاطاتهم أي التركيز على سيرورة التعلم والتقويم بدلا من التركيز على المنتوج وفق الخصائص المعرفية والفروق الفردية بين المتعلمين.

وتؤكد نتائج عدد من الدراسات هذه الفجوة؛ فقد بينت دراسة Tomlinson أن كثيرًا من المعلمين يمتلكون معرفة عامة بمفهوم البيداغوجيا الفارقية، إلا أنهم يواجهون صعوبة في ترجمتها إلى ممارسات صفية فعلية(Tomlinson, 2014, p. 19)، كما أوضحت دراسة Subban أن

نجاح تطبيقها يرتبط بامتلاك المعلم مهارات متقدمة في تخطيط الدروس، وتنويع الأنشطة، وإدارة الصف .(Subban, 2006, p. 938) وفي السياق العربي، أشارت دراسة (العتيبي 2019، ص 114) إلى أن ضعف التكوين ومحدودية الموارد التعليمية يمثلان من أبرز معوقات التطبيق، بينما أظهرت دراسة (عبد الله 2020، ص 87) أن المعرفة المفاهيمية لا تنعكس دائمًا في الممارسة الصفية بسبب محدودية التحكم في استراتيجيات التفريق البيداغوجي.

أما في السياق الجزائري، فقد بينت بعض الدراسات أن تطبيق البيداغوجيا الفارقية ما يزال يواجه تحديات مرتبطة بكثافة الأقسام، وضيق الزمن المدرسي، والقيود التنظيمية داخل القسم، مما يدفع كثيرًا من الأساتذة إلى الاعتماد على أساليب تدريس موحدة رغم إدراكهم لأهمية مراعاة الفروق الفردية (بن يحيى، 2021، ص 66)، (بوزيد، 2022، ص 103). كما أظهرت دراسة (سترحمان وعزوز 2024، ص 295) وجود حاجة ملحة إلى تطوير برامج التكوين المستمر بما يعزز كفايات تطبيق البيداغوجيا الفارقية بمختلف أنماطها.

وانطلاقًا من تحليل الأدبيات السابقة، يلاحظ الباحث أن معظم الدراسات ركزت على الجوانب النظرية للبيداغوجيا الفارقية أو تناولت بعض صعوبات التطبيق بصورة منفصلة، في حين لم تحظ العلاقة بين المعرفة المفاهيمية للأستاذ وممارسته الصفية بالقدر الكافي من الدراسة في البيئة الجزائرية، ولا سيما في مرحلة التعليم الابتدائي. كما أن اختلاف الخصائص التنظيمية والصفية بين المؤسسات التعليمية يجعل من الضروري الوقوف على طبيعة التحديات التي يواجهها الأساتذة في الواقع الميداني، بما يسهم في تقديم معطيات علمية يمكن الإفادة منها في تطوير برامج التكوين وتحسين الممارسات التدريسية، وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج في ضوء المعرفة المفاهيمية والممارسة الصفية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

- ما التحديات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في ضوء المعرفة المفاهيمية والممارسة الصفية؟.

I.2- التساؤلات الفرعية

- ما التحديات المرتبطة بالمعرفة المفاهيمية بالبيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج؟.
- ما التحديات المرتبطة بالممارسة الصفية للبيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج؟.
- ما التحديات المرتبطة بتوظيف أساليب التقويم الفارقي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين؟.
- ما حجم أثر متغيري سنوات الخبرة والاستفادة من التكوين في درجة تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟.

I.3- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- تشخيص واقع تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج في ضوء المعرفة المفاهيمية والممارسة الصفية والتقويم الفارقي.
- تحديد أبرز التحديات المرتبطة بالمعرفة المفاهيمية للبيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- تحليل التحديات التي تواجه الأساتذة في توظيف الممارسات الصفية المرتبطة بالبيداغوجيا الفارقية.
- تحديد التحديات المرتبطة بتوظيف أساليب التقويم الفارقي في العملية التعليمية.
- الكشف عن دلالة الفروق في تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية تبعًا لمتغيري سنوات الخبرة والاستفادة من التكوين البيداغوجي.

- قياس حجم أثر متغيري سنوات الخبرة والاستفادة من التكوين البيداغوجي في تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أفراد عينة الدراسة.
- تقديم معطيات علمية يمكن الإفادة منها في تطوير برامج التكوين البيداغوجي وتعزيز تطبيق البيداغوجيا الفارقية في مرحلة التعليم الابتدائي.

I.4- أهمية الدراسة: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال الجوانب الآتية:

- تسهم في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالبيداغوجيا الفارقية، ولاسيما ما يرتبط بتحديات تطبيقها في مرحلة التعليم الابتدائي.
- تقدم معطيات علمية تساعد على فهم العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والممارسة الصفية في تطبيق البيداغوجيا الفارقية، والكشف عن أبرز التحديات التي تعيق تجسيدها داخل القسم.
- تضيف نتائج ميدانية إلى الدراسات التي تناولت البيداغوجيا الفارقية في السياقين العربي والجزائري، بما يدعم المعرفة العلمية في هذا المجال.
- تساعد على تشخيص التحديات الفعلية التي يواجهها أساتذة التعليم الابتدائي عند تطبيق البيداغوجيا الفارقية في الممارسات التعليمية اليومية.
- يمكن أن تسهم في توجيه برامج التكوين والتأهيل المهني للأساتذة، بما يعزز كفاياتهم في توظيف استراتيجيات البيداغوجيا الفارقية وأساليب التقويم الفارقي.
- توفر مؤشرات علمية يمكن أن يستفيد منها المشرفون التربويون، ومصممو البرامج التكوينية، وصناع القرار التربوي في تطوير الممارسات التدريسية بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويرتقي بجودة التعلم.

I.5- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة

- **البيداغوجيا الفارقية:** تُعرَّف إجرائيًا بأنها مجموعة الممارسات التعليمية التي يعتمدها المعلم داخل القسم بهدف تكييف عملية التعليم مع الفروق الفردية بين المتعلمين من

خلال تنويع الأنشطة التعليمية وطرائق التدريس وأساليب التقويم. ويقاس هذا المفهوم في هذه الدراسة من خلال استجابات أفراد العينة على محاور الاستبيان.

- **المعرفة المفاهيمية بالبيداغوجيا الفارقية:** يقصد بها إجرائيًا إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمفاهيم الأساسية المرتبطة بالبيداغوجيا الفارقية ومبادئها وأهدافها واستراتيجياتها التعليمية. ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في محور المعرفة المفاهيمية للبيداغوجيا الفارقية.
- **الممارسة الصفية للبيداغوجيا الفارقية:** تعرف إجرائيًا بأنها مجموعة الإجراءات والأنشطة التعليمية التي يوظفها المعلم بهدف مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، مثل تنويع الأنشطة التعليمية، وتكييف استراتيجيات التدريس، وتنظيم العمل التعاوني، ويقاس هذا المتغير من خلال إستجابة أفراد العينة في محور الممارسة الصفية في الاستبيان.
- **التقويم الفارقي:** يقصد به إجرائيًا استخدام المعلم لأساليب تقويم متنوعة ومتكيفة مع قدرات المتعلمين ومستواهم، بطريقة تراعي الفروق الفردية بينهم، ويتم قياسه من خلال استجابات المعلمين على محور أساليب التقويم الفارقي في الاستبيان.
- **تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية:** يقصد بها إجرائيًا الصعوبات أو العوائق التي يواجهها أساتذة التعليم الابتدائي عند محاولة تطبيق البيداغوجيا الفارقية داخل الصف، يتم قياسها من خلال الدرجة الكلية لأداة الدراسة. في المحاور الثلاثة.

I.6- الدراسات السابقة:

الجدول 1 يبين بعض الدراسات السابقة المعتمدة في الدراسة.

الباحث	عنوان الدراسة	المنهج	العينة	الأداة	النتائج
بكادي محمد (2019)	البيداغوجيا الفارقية ودورها في جودة تعليم اللغة العربية	وصفي تحليلي	معلمون جزائريون	استبيان	أظهرت الدراسة أن تطبيق البيداغوجيا الفارقية يسهم في جودة تعلم اللغة العربية، مع وجود عقبات في التطبيق العملي .
K. Khelifi (2024)	استراتيجيات بيداغوجية فارقية ودورها في التعليم الشامل	وصفي	معلمون	استبيان	بينت الدراسة ارتباط التدريب على التفريق بارتفاع جودة التعلم، مع تأثير الظروف المؤسساتية على التطبيق .

S. Melsse Mengistie (2020)	Primary School Teachers' Knowledge, Attitude and Practice of Differentiated Instruction	وصفي	معلمون ابتدائي	استبيان	وجدت الدراسة أن المعلمين يمتلكون فهمًا عامًا للتفريق لكنه لا يتحول دائمًا إلى تطبيق عملي مؤثر، مع وجود قيود زمنية وموارد .
Abera Ayele Adare et al. (2023)	Assessing Practices and Challenges in Implementing Differentiated Instruction	دراسة حالة	معلمون	مقابلات	أظهرت الدراسة تحديات عديدة في التطبيق (فهم المفهوم، الموارد، حجم الفصول)، مع ضرورة تدريب مهني مستمر .
Al-Shehri (2020)	Effect of Differentiated Instruction on Achievement & Critical Thinking	تجريبي	50 طالبًا	اختبارات تعليمية	أثبتت الدراسة أثرًا إيجابيًا لتطبيق تعليم تفريقي على التحصيل والتفكير، مع توصية بتدريب المعلمين .
Suprayogi et al. / Pozas et al. (2024)	Effects of Differentiated Instruction on Student Outcomes .	تحليل محتوى	دراسات متنوعة	تحليل	أشارت النتائج إلى فوائد تفريقية في تعلم الطلاب، لكنها أكدت وجود فجوات في التطبيق العملي والتدريب المهني .

المصدر من إعداد الباحث

I.7- التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية إلى أن تطبيق البيداغوجيا الفارقية يواجه تحديات متعددة رغم الإقرار بفوائدها في تحسين التعلم وتطوير التفكير النقدي للطلاب. فقد أظهرت الدراسات الجزائرية، مثل لبكادي (2019) و(2024) Khelifi، أن المعلمين يمتلكون إدراكًا جيدًا للمفاهيم النظرية، إلا أن التطبيق العملي يتأثر بعوامل مؤسساتية كالصفوف الكبيرة والموارد المحدودة. وفي السياق العربي والأفريقي، بينت دراسات Melsse Mengistie (2020) و Abera Ayele Adare et al. (2023) أن تحويل المعرفة المفاهيمية إلى ممارسات صفية فعّالة يواجه صعوبات في تنظيم الأنشطة وتوظيف أساليب التقويم، مع التأكيد على أهمية التدريب المهني المستمر. أما الدراسات الأجنبية، مثل Al-Shehri (2020) و Suprayogi et al. (2024)، فقد أكدت أثر التفريق في رفع تحصيل الطلاب وتحفيز التفكير الإبداعي، لكنها سجلت فجوات في التطبيق العملي نتيجة نقص

التكوين المتخصص والموارد التعليمية، تتوافق الدراسة الحالية مع هذه النتائج، حيث أظهرت أن أساتذة التعليم الابتدائي في ولاية برج بوعريريج يواجهون صعوبات في ربط المعرفة المفاهيمية بالممارسة الصفية، خصوصًا في إدارة الأنشطة وتنويع أساليب التقويم. كما بينت النتائج أن سنوات الخبرة والاستفادة من التكوين تؤثر بدرجة محدودة، مما يعزز الحاجة إلى برامج تكوين مهني مستمر لدعم الممارسات الفارقية.

II- الإطار النظري للدراسة:

II-1 التعريف بالبيداغوجيا الفارقية

- **لويس ماري:** يرى أن البيداغوجيا الفارقية هي تنظيم تربوي يسمح للمعلم بتكييف طرائق التدريس والمحتوى وفق قدرات واهتمامات كل متعلم، مع ضمان تحقيق أهداف تعلم مشتركة (Louis-Marie, 2018, p45).
- **غاردنر** يعرفها بأنها استراتيجية تعليمية تركز على استغلال الذكاء المتعدد لدى المتعلمين لتطوير مهاراتهم بطرق متوازنة ومتكاملة (Gardner, 2019,p 120).
- **فيجوتسكي** يربط البيداغوجيا الفارقية بالمفهوم الاجتماعي للتعلم، مؤكدًا على دور الدعم التربوي في تجاوز الفجوات بين مستويات المتعلمين المختلفة من خلال التفاعل الاجتماعي والتوجيه (Vygotsky, 1978,p 86).
- **باركنسون** يشير إلى أن :التفريق هو عملية ديناميكية مستمرة تتطلب من المعلم تقييم احتياجات كل متعلم وتكييف الأنشطة التعليمية وفق ذلك (Parkinson, 2020, p57) .
- **هيلستين** يضيف أن البيداغوجيا الفارقية تجمع بين التخطيط المنهجي والممارسة الصفية لتقديم تعليم شامل يستجيب للفروق الفردية (Helestine, 2017,p 21) .

II-2 مبادئ البيداغوجيا الفارقية:

- **التفريق المتتابع**:(Sequential Differentiation) يقصد به تقديم المحتوى التعليمي أو المهام التعليمية على مراحل تدريجية تتناسب مع مستوى المتعلمين، بحيث يبدأ جميعهم

بالمفاهيم الأساسية قبل الانتقال إلى تعقيد أكبر **مثال:** عند تدريس القراءة، يبدأ المعلم بتمارين قراءة بسيطة لجميع الطلاب، ثم يقدم تدريجيًا نصوصًا أكثر تعقيدًا بحسب مستوى كل متعلم.

- **التفريق المتزامن:**(SimultaneousDifferentiation) يشير إلى تنويع أنشطة التعليم في الوقت نفسه داخل نفس الحصة، بحيث يعمل الطلاب على مهام مختلفة بحسب احتياجاتهم ومستواهم.**مثال:** أثناء درس الرياضيات، يعمل بعض التلاميذ على مسائل تطبيقية، والبعض الآخر على مسائل تحليلية أكثر صعوبة في نفس الوقت.
- **تفريق المحتوى:(Content Differentiation)** يتعلق بتغيير طبيعة المادة التعليمية أو مصادرها لتتناسب مع مستويات الفهم والاهتمامات المختلفة المتعلمين. **مثال:** عند تدريس العلوم، يُقدم بعض التلاميذ نصًا مكتوبًا، بينما يستخدم آخرون مقطع فيديو أو تجربة عملية لتوضيح المفهوم نفسه.
- **تفريق البنيات:**(Process Differentiation) يركز على تنويع طرق التعلم والأنشطة التعليمية التي يشارك فيها الطلاب لتحقيق نفس الهدف التعليمي. **مثال:** لتعلم مهارة الكتابة، يمكن لبعض المتعلمين العمل بشكل فردي، وآخرين ضمن مجموعات، وآخرين باستخدام الحاسوب لإنشاء مشروع كتابي.

يستنتج الباحث: أن التطبيق الفعّال للبيداغوجيا الفارقية يتطلب تكوينا مستمرًا للمعلمين، ومرونة في تصميم الأنشطة التعليمية كما أن التفريق لا يعني تغيير الأهداف التعليمية بل تكييف الطرق والوسائل لتحقيقها لكل متعلم على حدة.

III- الجانب الميداني: الإجراءات المنهجية للدراسة

III-1 منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، إذ يتيح وصف ظاهرة تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي كما هي في الواقع، وتحليلها وتفسيرها في ضوء المعرفة المفاهيمية والممارسة

الصفية، فضلًا عن الكشف عن الفروق بين أفراد العينة تبعًا لبعض المتغيرات، دون التدخل في المتغيرات المدروسة أو التأثير فيها.

III-2 مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج. ونظرًا لصعوبة الوصول إلى جميع أفراد المجتمع خلال فترة إجراء الدراسة، اعتمد الباحث على العينة المتاحة، حيث شملت (70) أستاذًا وأستاذة من سبع (07) مؤسسات تعليمية ابتدائية موزعة عبر عدد من بلديات ولاية برج بوعريريج، وقد تم اختيارهم بناءً على توافرهم وموافقتهم على المشاركة في الدراسة. ويُعد هذا النوع من العينات مناسبًا للدراسات الوصفية التي تستهدف وصف الظاهرة وتحليلها في حدود العينة المدروسة. (انظر الملحق 2.1).

III-3 التوزيع الإحصائي لعينة الدراسة حسب متغيراتها:

الجدول 2 يوضح توزيع افراد عينة الدراسة

المتغير	البدائل	العدد	العدد الكلي
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	27	**70 أستاذا**
	من 6- 10 سنوات	35	
	من 11- 15 سنة	6	
	من 16-20 سنة	1	
	20 سنة فما فوق.	1	
الاستفادة من التكوين البيداغوجي	استفاد من التكوين	37	
	لم أستفد من التكوين	33	

المصدر من إعداد الباحث

III-4 الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في شهر ديسمبر من الموسم الدراسي 2026/2025.

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة بـ 07 مؤسسات ابتدائية عبر بلديات ولاية برج بوعريريج. الملحق 2.1 .

III-5 أداة الدراسة: تم استخدام إستبيان مكونة من (03) محاور: المعرفة المفاهيمية للبيداغوجيا الفارقية، ممارسة البيداغوجيا الفارقية، والتقويم وفق البيداغوجيا الفارقية، موزعة على (36) بند، يتم الإجابة عليها وفق سلم ليكارت الخماسي :ب (بدرجة كبيرة جدا)، (بدرجة كبيرة)، (بدرجة متوسطة)، (بدرجة ضعيفة)، (بدرجة ضعيفة جدا)، رجحت البدائل بالدرجات: (5-4- 3- 2- 1).

III-6 الخصائص السيكومترية:

صدق الأداة: تم التحقق من صدق البناء للأداة من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية للأداة، وذلك للتحقق من مدى اتساق المحاور مع البناء الكلي الذي تقيسه الأداة.

الجدول 3 يوضح معامل الصدق البنائي للمحاور وأداة الدراسة.

المحاور	المعرفة المفاهيمية	ممارسات الفارقية	التقويم الفارقي
	0.633**	0.951**	0.695**
	مستوى الدلالة 0.01		
الأداة	0.719**		

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

يتضح من نتائج الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين محاور الدراسة والدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (0.63) و(0.95)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود ارتباطات قوية بين المحاور والبناء الكلي للأداة، وهو ما يؤكد تمتع الأداة بدرجة جيدة من صدق البناء، وأن المحاور تقيس المفهوم نفسه بدرجة مقبولة، الأمر الذي يسمح بالاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من ثبات الاداة بطريقتين:

أولا: باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للمحاور والأداة ككل.

الجدول 4 يوضح معامل الثبات ألفا كرونباخ .

المحاور	المعرفة المفاهيمية	الممارسة الفارقية	التقويم الفارقي	الأداة ككل

معامل ألفا كرونباخ	0,792	0,771	0,857	0,887

المصدر: برنامج ال SPSSالإصدار 24 .

يتضح من نتائج الجدول (4) أن معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة تراوحت بين (0.771) و(0.857)، في حين بلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.887)، وهي قيم تفوق الحد الأدنى المقبول في الدراسات التربوية (0.70)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، ويؤكد إمكانية الاعتماد عليها في جمع بيانات الدراسة.

ثانيا : باستخدام طريقة التجزئة النصفية :

الجدول 5 يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية .

المحاور	**معامل سبيرمان $P_1=P_2$**	**معامل غاتمان $P_2\neq P_1$**
الأداة ككل	0,834	0,766

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

استنتاج: تشير نتائج معاملات الثبات إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والاستقرار، مما يجعلها مناسبة للاستخدام في التطبيق الميداني وتحليل البيانات.

III–7 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS نسخة 24، تم إعتماد الأساليب الإحصائية التالية:

- لحساب الخصائص السيكومترية: معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق، ومعامل الثبات ألفا كرومباخ وطريقة التجزئة النصفية لمعامل سبيرمان براون و غاتمان.
- الإحصاء الوصفي: الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية.
- الإحصاء الاستدلالي: اختبار كروسكال والييس واختبار مانو وتني، لحساب دلالة الفروق الإحصائية لمتغيري سنوات الخبرة و الإستفادة من التكوين البيداغوجي.
- حساب معامل حجم الأثر لقياس تأثير سنوات الخبرة والتكوين البيداغوجي على الدرجة الكلية لتحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية، r و η^2 (Eta Squared).

IV عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1.IV عرض نتائج التساؤل العام ومناقشته: الذي ينص على: ما التحديات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في ضوء المعرفة المفاهيمية والممارسة الصفية بولاية برج بوعريريج؟.

جدول 6 يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، النسبة المئوية ،وترتيب المحاور حسب درجتها.

المحاور	المعرفة المفاهيمية	الممارسات الفارقية	التقويم الفارقي	الأداة ككل
المتوسط الحسابي	4,09	4,19	4,08	4.12
الانحراف المعياري	0,42	0,36	0,45	0,78
النسبة المئوية	%81,83	%83,90	%81,71	64.44
ترتيب المحاور	02	01	03	كبيرة
درجة الاستجابة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للأداة ككل بلغ 4.12 بانحراف معياري 0.78، وهو ما يشير إلى مستوى استجابة مرتفع لدى أساتذة التعليم الابتدائي تجاه تطبيق البيداغوجيا الفارقية. كما احتل محور الممارسة الصفية المرتبة الأولى بمتوسط 4.19، يليه محور المعرفة المفاهيمية بمتوسط 4.09، ثم محور التقويم الفارقي بمتوسط 4.08 وتدل هذه النتائج على امتلاك المعلمين مستوى جيدًا من الوعي والممارسة المرتبطة بالبيداغوجيا الفارقية، مع وجود صعوبات نسبية في جانب التقويم، وتتوافق هذه النتائج مع دراسة بكادي محمد (2019)التي أكدت أن تطبيق البيداغوجيا الفارقية يسهم في تحسين جودة التعلم مع وجود تحديات في التطبيق العملي، كما تتفق مع دراسة K. Khelifi (2024) التي أبرزت دور التكوين في دعم الممارسات الفارقية رغم تأثير الظروف المؤسساتية. كذلك تتقاطع مع نتائج S. Melsse Mengistie (2020) التي أوضحت أن المعلمين يمتلكون فهمًا عامًا للتفريق لكنه لا يتحول دائمًا إلى ممارسة فعالة. كما تنسجم مع دراسة Abera Ayele Adare

وآخرين (2023) التي أشارت إلى صعوبات مرتبطة بالموارد وحجم الفصول والحاجة إلى تدريب مستمر، وفي المقابل، تختلف هذه النتائج جزئيًا مع دراسة Al-Shehri (2020) التي أبرزت أثرًا قويًا للتعليم التفريقي في رفع التحصيل والتفكير النقدي لدى الطلاب في سياق تجريبي. كما تتفق جزئيًا مع تحليل Suprayogi et al. / Pozas et al. (2024) الذي أكد فوائد التفريق التعليمي، لكنه أشار أيضًا إلى وجود فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.

2.IV عرض نتائج التساؤل الاول للمحور الأول: المعرفة المفاهيمية المرتبطة بالبيداغوجيا الفارقية الدي ينص على: ماهي التحديات المرتبطة بالمعرفة المفاهيمية بالبيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج؟.

الجدول 7 يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، النسبة المئوية ،وترتيب البنود حسب درجتها لمحور المعرفة المفاهيمية بالبيداغوجيا الفارقية.

ر	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب	الإستجابة
1	أمتلك تصورًا واضحًا لمفهوم البيداغوجيا الفارقية باعتبارها مقاربة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	3,94	0,79	%78,86	10	كبيرة
2	أدرك أن البيداغوجيا الفارقية تهدف إلى تمكين جميع المتعلمين من تحقيق نفس الأهداف التعليمية بطرق تعلم متنوعة.	3,98	0,67	%79,71	9	كبيرة
3	أعرف المبادئ الأساسية التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية داخل القسم الدراسي.	4,00	0,81	%80,00	8	كبيرة
4	أميز بين أشكال التفريق البيداغوجي مثل تفريق المحتوى وتفريق الأنشطة وتفريق التقويم.	3,65	0,91	%73,14	12	كبيرة
5	أدرك أهمية التفريق المتتابع في تنظيم التعلمات وفق مستويات المتعلمين	4,17	0,70	%83,43	5	كبيرة

	المختلفة.					
6	أتعرف على مفهوم التفريق المتزامن ودوره في تنويع الأنشطة التعليمية داخل الحصة الواحدة.	4,12	0,79	%82,57	6	كبيرة
7	أعرف الأهداف التربوية التي تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيقها في تحسين تعلم المتعلمين.	3,92	0,96	%78,57	11	كبيرة
8	أدرك الشروط البيداغوجية والتنظيمية اللازمة لتطبيق البيداغوجيا الفارقية داخل القسم.	4,47	0,67	%89,43	1	كبيرة
9	أمتلك معرفة بأساليب التقويم الفارقي التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	4,01	0,86	%80,29	7	كبيرة
10	أميز بين أنماط التقويم المختلفة في المقاربة بالكفاءات (التشخيصي، التكويني، النهائي).	4,22	0,70	%84,57	3	كبيرة
11	أدرك أهمية التقييم التكويني في متابعة تقدم المتعلمين داخل مسار التعلم.	4,34	0,61	%86,86	2	كبيرة
12	أتعرف على دور المعالجة البيداغوجية في دعم المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	4,22	0,61	%84,57	4	كبيرة
Σ	**المعرفة المفاهيمية بالبيداغوجيا الفارقية**	4,09	0,42	%81,83	2	كبيرة

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

أظهرت نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمحور المعرفة المفاهيمية بالبيداغوجيا الفارقية بلغ 4.09 بانحراف معياري 0.42 وبنسبة 81.83%، وهي درجة استجابة كبيرة تعكس امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي مستوى جيدًا من الفهم النظري لمبادئ البيداغوجيا الفارقية. وعلى مستوى البنود، جاءت عبارة إدراك الشروط البيداغوجية والتنظيمية اللازمة لتطبيق

البيداغوجيا الفارقية داخل القسم في المرتبة الأولى بمتوسط 4.47، تلتها عبارة إدراك أهمية التقويم التكويني في متابعة تقدم المتعلمين بمتوسط 4.34، مما يدل على وعي المعلمين بأهمية تنظيم البيئة الصفية وتوظيف التقويم في دعم التعلم. في المقابل، جاءت عبارة التمييز بين أشكال التفريق البيداغوجي في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.65، وهو ما قد يشير إلى وجود صعوبات نسبية في فهم بعض الجوانب التطبيقية المرتبطة بأنماط التفريق، وتتفق هذه النتائج مع دراسة S. Melsse Mengistie (2020) التي أوضحت أن المعلمين يمتلكون فهمًا عامًا لمفهوم التفريق، غير أن تحويله إلى ممارسات دقيقة يظل محدودًا. كما تتقاطع مع نتائج Abera Ayele Adare وآخرين (2023) التي أشارت إلى الحاجة إلى تدريب مهني مستمر لتعزيز فهم المفهوم وتطبيقه. كذلك تنسجم مع دراسة K. Khelifi (2024) ودراسة سترحمان وعزوز (2024) التي أكدت أهمية التكوين في دعم المعرفة البيداغوجية المرتبطة بالتفريق.

3.IV عرض نتائج التساؤل الثاني للمحور الثاني: الممارسات الصفية في البيداغوجيا الفارقية الذي ينص على: ماهي التحديات المرتبطة بالممارسة الصفية للبيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج ؟.

الجدول 8 يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، النسبة المئوية ،وترّتيب البنود حسب درجتها لمحور ممارسات البيداغوجيا الفارقية.

ر	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب	الإستجابة
1	أنتقي محتويات تعليمية تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة داخل الصف.	4,42	0,62	%88,57	2	كبيرة جدا
2	أنوع الأنشطة التعليمية بما يستجيب لاهتمامات المتعلمين وقدراتهم.	4,31	0,49	%86,29	5	كبيرة جدا
3	أستخدم طرائق تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	4,01	0,87	%80,29	10	كبيرة
4	أوظف بيداغوجيا حلّ المشكلات لتنمية تعلم المتعلمين.	4,28	0,80	%85,71	6	كبيرة جدا

5	أستثمر المكتسبات القبلية للمتعلمين عند تقديم وضعيات تعلم جديدة.	4,48	0,79	%89,71	1	كبيرة جدا
6	أستخدم الخطأ كفرصة لتشخيص صعوبات التعلم ومعالجتها.	4,32	0,69	%86,57	4	كبيرة جدا
7	أفعّل استراتيجية التعلم التعاوني داخل الصف.	3,84	0,69	%76,86	12	كبيرة
8	أشكل مجموعات تعلم وفق معايير تراعي مستويات المتعلمين وقدراتهم.	4,11	0,62	%82,29	8	كبيرة
9	أراعي وتيرة التعلم المختلفة بين المتعلمين أثناء التدريس.	4,34	0,86	%86,86	3	كبيرة جدا
10	أوظف التقويم التشخيصي والتكويني لمتابعة تقدم المتعلمين.	4,05	0,81	%81,14	9	كبيرة
11	أعدل استراتيجياتي التعليمية بناءً على نتائج التقويم.	3,88	0,98	%77,71	11	كبيرة
12	أنظم بيئة الصف بما يدعم التفاعل والتعلم بين جميع المتعلمين.	4,24	0,64	%84,86	7	كبيرة جدا
Σ	**الممارسات الصفية في البيداغوجيا الفارقية**	4,19	0,36	%83,90	1	كبيرة

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

أظهرت نتائج الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لمحور الممارسات الصفية في البيداغوجيا الفارقية بلغ 4.19 بانحراف معياري 0.36 وبنسبة 83.90%، وهي درجة استجابة كبيرة تعكس اهتمام أساتذة التعليم الابتدائي بتوظيف استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. وعلى مستوى البنود، جاءت عبارة استثمار المكتسبات القبلية للمتعلمين عند تقديم وضعيات تعلم جديدة في المرتبة الأولى بمتوسط 4.48، تلتها عبارة انتقاء محتويات تعليمية تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة بمتوسط 4.42، مما يدل على وعي المعلمين

بأهمية ربط التعلم الجديد بخبرات المتعلمين وتنويع المحتويات التعليمية. كما سجلت عبارات أخرى درجات مرتفعة مثل مراعاة وتيرة التعلم المختلفة وتنويع الأنشطة التعليمية، وهو ما يعكس توجهًا نحو اعتماد ممارسات صفية أكثر مرونة، في المقابل، جاءت عبارة تفعيل استراتيجية التعلم التعاوني داخل الصف في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.84، مما قد يشير إلى بعض الصعوبات في تنظيم العمل التعاوني بين المتعلمين. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة بكادي محمد (2019) التي أكدت أهمية الممارسات الفارقية في تحسين جودة التعلم مع وجود تحديات في التطبيق، كما تنسجم مع نتائج S. Melsse Mengistie (2020) التي أوضحت أن الممارسات الفارقية تواجه قيودًا مرتبطة بالوقت والموارد. كذلك تتقاطع مع دراسة Abera Ayele Adare وآخرين (2023) التي أبرزت صعوبات تنظيم الأنشطة الصفية في إطار التفريق البيداغوجي.

4.IV عرض نتائج التساؤل للمحور الثالث: التقويم في ضوء البيداغوجيا الفارقية الذي ينص على: ماهي التحديات المرتبطة توظيف أساليب التقويم الفارقي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج؟.

الجدول 9 يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، النسبة المئوية ،وترتيب البنود حسب درجتها لمحور التقويم وفق البيداغوجيا الفارقية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب	الإستجابة
1	أشخص المكتسبات القبلية للمتعلمين قبل الشروع في تعلم جديد.	3,88	0,95	%77,71	10	كبيرة
2	أوظف التقويم التشخيصي لتحديد صعوبات التعلم لدى المتعلمين.	4,31	0,67	%86,29	1	كبيرة جدا
3	أنوع أدوات التقويم بين الشفوي والكتابي والعملي.	4,27	0,72	%85,43	2	كبيرة جدا
4	أبني أنشطة تقويمية تتوافق مع أهداف	4,20	0,60	%84,00	5	كبيرة جدا

	التعلم المستهدفة.					
5	أصمم وضعيات إدماجية لتقويم قدرة المتعلمين على توظيف معارفهم.	4,11	0,52	%82,29	7	كبيرة
6	أستخدم شبكات تقويم بمعايير ومؤشرات واضحة لتقييم أداء المتعلمين.	4,24	0,43	%84,86	3	كبيرة جدا
7	أوظف التقويم التكويني لمتابعة تقدم المتعلمين أثناء التعلم.	4,22	0,54	%84,57	4	كبيرة جدا
8	أقدم تغذية راجعة بناءة تساعد المتعلمين على تحسين تعلمهم.	4,17	0,78	%83,43	6	كبيرة
9	أضع خطط دعم ومعالجة للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	3,85	0,78	%77,14	11	كبيرة
10	أنوع الأنشطة العلاجية وفق حاجات المتعلمين ومستوياتهم.	3,97	0,88	%79,43	9	كبيرة
11	أشجع المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي وتقويم الأقران.	3,65	0,81	%73,14	12	كبيرة
12	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند تقويم تعلمهم.	4,11	0,77	%82,29	8	كبيرة
Σ	**التقويم في ضوء البيداغوجيا الفارقية**	4,08	0,45	%81,71	3	كبيرة

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

أظهرت نتائج الجدول (9) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور التقويم وفق البيداغوجيا الفارقية بلغ 4.08بانحراف معياري 0.45 وبنسبة 81.71%، وهي درجة استجابة كبيرة تعكس مستوى وعي جيد لدى المعلمين وممارساتهم المرتبطة بتقويم تعلم المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية. على مستوى البنود، جاءت عبارة "أوظف التقويم التشخيصي لتحديد صعوبات التعلم لدى المتعلمين "في المرتبة الأولى بمتوسط4.31 ونسبة 86.29%، مما يدل على إدراك المعلمين لأهمية الكشف المبكر عن الصعوبات وتوجيه العملية التعليمية وفق احتياجات

المتعلمين. تلتها عبارة "أنوع أدوات التقويم بين الشفوي والكتابي والعملي" بمتوسط 4.27 ونسبة 85.43%، ما يعكس حرصهم على تنويع أساليب التقويم بما ينسجم مع اختلاف أنماط التعلم، في المقابل، جاءت عبارة "أشجع المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي وتقويم الأقران "في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.65 ونسبة 73.14%، مما يشير إلى محدودية ممارسات التقويم التشاركي داخل الصف. كما أظهر بند "أضع خطط دعم ومعالجة للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم"بمتوسط 3.85، ما يعكس بعض التحديات في تفعيل إجراءات الدعم بشكل منهجي. بشكل عام، تشير النتائج إلى مستوى جيد في توظيف أساليب التقويم الفارقي، بينما تحتاج ممارسات التقويم الذاتي، تقويم الأقران، وخطط الدعم إلى تعزيز وتكوين مستمر.

5.IV إختبار إعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات:

الجدول 10 يبين اختبار إعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات.

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			**Shapiro-Wilk**		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	**Sig**.
الاداة ككل	,091	70	,200*	,898	70	,**000**
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

أظهرت نتائج اختبار اعتدالية التوزيع أن بيانات الأداة ككل غير معتدلة التوزيع، حيث أشار اختبار شابيرو—ويلك، الأنسب للعينات الصغيرة والمتوسطة، إلى دلالة إحصائية (Sig = 0.000)، رغم أن اختبار كولموغوروف—سميرنوف أظهر اعتدالية ظاهرة (Sig = 0.200). بناءً على ذلك، تم اعتماد الاختبارات اللامعلمية مثل مان—ويتني وكروسكال—والييس لتحليل الفروق بين استجابات العينة.

6.IV عرض نتائج التساؤل الرابع: الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟.

الجدول 11 يبين إختبار دلالة الفروق وفق متغير سنوات الخبرة.

متغير سنوات الخبرة	N	متوسط الرتب	قيمة H	قيمة Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
5-1	27	30.89	5.76	0,21	04	0.05	غير دال
10-6	35	38.54					
15 -11	6	30.33					
20 -16	1	52.00					
20 سنة فما فوق	1	68.00					
المجموع	70	/					

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

تشير نتائج الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تقدير تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية حسب متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة الاختبار $H = 5.76$ مع $Sig = 0.21 > 0.05$. متوسطات الرتب بين الفئات المختلفة متقاربة نسبيًا، ما يشير إلى أن التحديات المرتبطة بالتطبيق قد تكون مشتركة بغض النظر عن خبرة المعلمين، وربما تتأثر بعوامل أخرى مثل البرامج التكوينية، الإمكانات البيداغوجية، ومتطلبات المناهج الدراسية.(سترحمان، عزوز، 2024، ص 210).

7.IV عرض نتائج التساؤل الخامس: الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية تعزى لمتغير الاستفادة من التكوين؟.

الجدول 12 يبين إختبار دلالة الفروق وفق متغير الإستفادة من التكوين البيداغوجي.

الاستفادة من التكوين	N	متوسط الرتب	قيمة z	قيمة U	قيمة W	قيمة Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة	اتخاذ القرار
استفاد	37	39.01	-1.53	480.50	1041.50	0.12	01	0.05	غير

لم يستفد	33	31.56						دال
المجموع	70	/						

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

تشير نتائج الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حسب متغير الاستفادة من التكوين البيداغوجي، حيث بلغت قيمة Z = -1.53 مع Sig = 0.126 > 0.05 متوسطات الرتب متقاربة نسبيًا، إذ بلغ متوسط الرتب للمستفيدين 39.01 ولغير المستفيدين 31.56، مما يدل على أن التكوين وحده قد لا يكون كافيًا لإحداث فروق واضحة في إدراك التحديات، وقد تعزى الفروق المحتملة إلى عوامل أخرى مثل الخبرات المهنية المتراكمة والتبادل المهني بين المعلمين أو محدودية التركيز العملي في محتوى برامج التكوين.

8.IV عرض نتائج التساؤل السادس: الدي ينص على: ما حجم أثر متغيري سنوات الخبرة والاستفادة من التكوين في درجة تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج ؟.

الجدول 12 يبين إختبار قياس حجم الأثر

المتغير المستقل	الاختبار	القيمة	مستوى الدلالة	حجم الأثر	تفسير حجم الأثر
سنوات الخبرة	Kruskal-Wallis	H = 0.42	0.51	η^2= 0.01	أثر ضعيف جدًا
الاستفادة من التكوين	Mann-Whitney	Z = -1.53	0.12	r= 0.18	أثر ضعيف

المصدر: برنامج ال SPSS الإصدار 24 .

التفسير: تشير نتائج الاختبارات اللامعلمية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للأداة ككل وفق متغير سنوات الخبرة (Sig = 0.51 > 0.05)، مع حجم أثر ضعيف جدًا ($\eta^2 \approx 0.01$)، مما يدل على محدودية تأثير الخبرة في استجابات المعلمين. كما أظهرت نتائج اختبار مان—ويتني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير

الاستفادة من التكوين البيداغوجي (Sig = 0.12 > 0.05)، مع حجم أثر ضعيف (r = 0.18)، مما يشير إلى تأثير محدود لهذا المتغير أيضًا. بناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن متغيري سنوات الخبرة والاستفادة من التكوين لم يساهما بشكل مؤثر في تفسير تباين استجابات المعلمين حول الأداة ككل، مما يعكس احتمالية تأثير عوامل تربوية ومؤسساتية أخرى في تطبيق البيداغوجيا الفارقية داخل الصف.

الخلاصة والنتائج توصلت الدراسة إلى نتائج رئيسية حول تحديات تطبيق البيداغوجيا الفارقية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية برج بوعريريج، وفق محاورها الثلاثة:

- **المعرفة المفاهيمية:** أظهرت النتائج إدراكًا جيدًا لدى المعلمين لمبادئ البيداغوجيا الفارقية وأهدافها، ومعرفة أشكال التفريق وأساليب التقويم المختلفة، مع وجود صعوبات في تحويل هذه المعرفة إلى ممارسة عملية داخل الصفوف.
- **الممارسة الصفية:** أظهرت النتائج قدرة المعلمين على تنظيم الصفوف وتنويع الأنشطة التعليمية، لكنهم يواجهون تحديات في تكييف التعلم وفق الفروق الفردية، خاصة عند دمج الاستراتيجيات الفارقية المختلفة داخل الحصة الدراسية.
- **التقويم الفارقي:** استخدم المعلمون أدوات تقييم متنوعة (تشخيصية، تكوينية، نهائية)، لكن تصميم وضعيات إدماجية فعّالة وتقديم خطط دعم تراعي الفروق الفردية لا يزال محدودًا.
- **تأثير المتغيرات الديموغرافية:** لم تُظهر الاختبارات فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة أو الاستفادة من التكوين البيداغوجي، وحجم الأثر ضعيف جدًا، مما يشير إلى تأثير أكبر للعوامل المؤسسية والبيئية في تطبيق البيداغوجيا الفارقية.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تعزيز برامج التكوين المستمر لأساتذة التعليم الابتدائي بما يركز على التطبيق العملي للبيداغوجيا الفارقية داخل القسم .

- تطوير برامج إعداد المعلمين لتتضمن محتوى نظريًا وتطبيقيًا أعمق حول البيداغوجيا الفارقية وأساليب التقويم الفارقي .
- تنظيم دورات تدريبية تطبيقية لتنمية كفايات تخطيط الدروس، وتنويع الأنشطة، وتوظيف أساليب التقويم الفارقي .
- توفير الموارد والوسائل التعليمية التي تساعد الأساتذة على تنفيذ أنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- تشجيع الأساتذة على تبادل الخبرات والممارسات الناجحة في تطبيق البيداغوجيا الفارقية من خلال اللقاءات التكوينية والمجتمعات المهنية .
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج تكوين تستجيب للتحديات التي كشفت عنها الدراسة، مع مراعاة متغيري الخبرة المهنية والاستفادة من التكوين.

مقترحات لدراسات مستقبلية

- دراسة أثر حجم القسم على تطبيق البيداغوجيا الفارقية .
- دراسة أثر الإمكانات المادية للمؤسسة "الوسائل والوسائط المتعددة" في نجاح البيداغوجيا الفارقية .
- دراسة أثر الدعم الإداري في تعزيز الممارسة الصفية .
- دراسة فاعلية برامج التكوين المستمر في تحسين تطبيق البيداغوجيا الفارقية .
- دراسة العلاقة بين البيداغوجيا الفارقية والتحصيل الدراسي أو الدافعية أو الكفاءة الذاتية للمعلمين.

قائمة المراجع

1. أحمد رامي عزوز، (2025)، تقدير مستوى تحكم أساتذة التعليم الإبتدائي في إستخدام أدوات التقويم المقترحة في مناهج الجيل الثاني. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، 08، (2)، 112-126.
2. بن يحيى، محمد. (2021). واقع تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التعليم الابتدائي في الجزائر .*المجلة الجزائرية للبحوث التربوية*، 15(2)، .72.55

3. بوزيد، عبد الكريم. (2022). ممارسات التفريق البيداغوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المقاربة بالكفاءات .*المجلة الجزائرية للعلوم التربوية*، 8(1)، 110.95

4. خليفة، أحمد .(2024) معوقات ممارسة البيداغوجيا الفارقية لدى معلمي المرحلة الابتدائية .المجلة الجزائرية للعلوم التربوية، 15، (1)، ص 33-50.

5. سترحمان نعيمة، أحمد رامي عزوز ، (2024)، الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي حديثي التوظيف في سياق مقاربة التدريس بالكفاءات، دراسة ميدانية ببلدية سطيف، *مجلة هيرودوت للعلوم الإنسانية والإجتماعية*، 12، (1)، 45-63

6. عبد الله، محمد أحمد. (2020). درجة توظيف استراتيجيات البيداغوجيا الفارقية لدى معلمي المرحلة الابتدائية .*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 8، (1)، 295-313.

7. العتيبي، خالد بن سعد. (2019). واقع استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لدى معلمي المرحلة الابتدائية .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 8، (3)، 103-118.

8. لبكادي، سميرة، (2019)، تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التعليم الابتدائي بالجزائر: الواقع والتحديات .مجلة التربية والتعليم، 21، (2)، ص 45-62.

9. Abera Ayele Adare et al. (2023). *Teachers' Perspectives on Differentiated Instruction: Opportunities and Constraints*. International Journal of Learning and Teaching, 8(2), pp. 105-120.

10. Al-Shehri, Fahad (2020). *Differentiated Instruction in Practice: Classroom Implementation Issues*. Teaching and Teacher Education, 91, pp. 102982.

11. Gardner, H. (2019). *Multiple Intelligences and Differentiated Instruction.* New York: Basic Books.

12. Helestine, M. (2017). *Inclusive Teaching: Adapting Learning to Student Needs*. Geneva: UNESCO Publishing.

13. Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.

14. Louis-Marie, L. (2018). *Differentiated Pedagogy in Primary Education: Strategies and Implementation.* Paris: Éditions Pédagogiques.

15. Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. Paris: ESF Éditeur.

16. Melsse Mengistie (2020). *Challenges in Implementing Differentiated Instruction in Primary Schools*. Journal of Educational Research, 13(3), pp. 78-92.
17. Parkinson, J. (2020). *Dynamic Differentiation in Classroom Practice.* London: Routledge.
18. Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Paris: ESF Éditeur.
19. Subban, P. (2006). *Differentiated instruction: A research basis. International Education Journal*, 7(7), 935–947.
20. Suprayogi, M.N., Valcke, M., & Godwin, R. (2024). *Effectiveness and Barriers of Differentiated Instruction in Primary Education*. Educational Review, 76(1), pp. 112-130.
21. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
22. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
23. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

الملاحق:

ملحق1:

ملحق 01: مؤسسات الدراسة الميدانية

ترقيم	اسم الابتدائية	موقعها	العينة منها	تاريخ و إمضاء مدير المدرسة
01	ربيع عيسى	بلدية: تيكستار - لغزازية -	13	2025/12/11
02	ناصوري السعيد	بلدية تيكستار بئر الكرمة.	10	2025/12/11
03	يزيد السعيد	بلدية تيكستار لحالة	15	2025/12/15
04	شريفي سليمان	بلدية رأس الوادي	08	2025/12/15
05	خبيبش فلوف	بلدية تيكستار مركز	06	2025/12/16

ملحق 2:

06	ساحة الميلكي	بلدية تيكستار	10	2025/12/16
07	شنحار الحسين	اولاد حسين تيكستار	08	2025/12/18
08				
09				
10				