

التدريس المتمايز ودوره في تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في دروس التربية البدنية دراسة وصفية تحليلية على طلبة كلية التربية البدنية الجميل

عادل عبد المجيد عاشور مصطفى محمد صالح خليفة

التخصص: التربية البدنية – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضية ، جامعة الزاوية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات طلبة كلية التربية البدنية بمدينة الجميل لحول دور التدريس المتمايز في تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في دروس التربية البدنية، والكشف عن مستوى ممارسة أبعاده، وتحديد أبرز التحديات التي قد تعوق تطبيقه. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت استبانة مكونة من أربعة محاور تضم أربعة وعشرين بنداً لقياس أبعاد التدريس المتمايز، إضافة إلى سؤال مفتوح لتحديد التحدي الرئيس. ولأغراض إعداد هذا النموذج، استخدمت بيانات محاكاة لعينة قوامها 30 طالباً، مع التصريح بذلك في جميع المواضع ذات الصلة. أظهرت النتائج النموذجية أن المتوسط الكلي لأبعاد التدريس المتمايز يقع في المستوى المرتفع، وأن تمايز المحتوى جاء في المرتبة الأولى، يليه دعم بيئة التعلم، ثم تمايز العمليات، ثم تمايز النواتج والتقويم. كما أظهر التحليل أن نقص التجهيزات والحاجة إلى تدريب متخصص يمثلان أبرز التحديات. وخلصت الدراسة إلى أهمية إعادة تصميم أنشطة التربية البدنية وفق بدائل متعددة في المحتوى والعمليات والنواتج، وتوفير بيئة تعلم آمنة وداعمة، مع تدريب الطلبة المعلمين على أدوات التقويم المرن.

تاريخ الاستلام:

2026/05/12م

القبول:

2026/05/26م

تاريخ النشر:

2026/06/02م

الكلمات المفتاحية: التدريس المتمايز؛ التربية البدنية؛ صعوبات التعلم؛ الدمج التربوي؛ الفروق الفردية؛ التقويم المرن.

Abstract

This study investigated physical education students' perceptions of the role of differentiated instruction in meeting the needs of learners with learning difficulties in physical education classes. A descriptive-analytical design was used, and a questionnaire was developed covering content differentiation, process differentiation, product and assessment differentiation, and the learning environment. For the purpose of preparing this complete research model, a clearly declared simulated dataset of 30 students was analyzed. The model results showed a relatively high overall level of differentiated instruction, with content differentiation receiving the highest mean, followed by the learning environment, process differentiation, and product and assessment differentiation. The main reported barriers were insufficient facilities and the need for specialized training. The study recommends redesigning physical education activities through flexible content, processes, outcomes, and assessment procedures, while strengthening teacher preparation for inclusive practice.

Keywords: Differentiated instruction; physical education; learning difficulties; inclusive education; individual differences; flexible assessment.

مقدمة البحث

تتجه النظم التعليمية المعاصرة إلى الانتقال من نموذج التدريس الموحد إلى نماذج أكثر استجابة تتجه النظم التعليمية المعاصرة إلى الانتقال من نموذج التدريس الموحد إلى نماذج أكثر استجابة للفروق الفردية بين المتعلمين. ويُعد التدريس المتمايز إطارًا تربويًا يتيح للمعلم تعديل المحتوى والعمليات والنواتج وبيئة التعلم بناءً على استعدادات المتعلمين واحتياجاتهم وطرائق مشاركتهم، دون التخلي عن الأهداف العامة للمنهج [1][2].

وتكتسب هذه الفكرة أهمية خاصة في دروس التربية البدنية؛ لأن التعلم فيها يجمع بين الفهم والتعليمات اللفظية والأداء الحركي والتفاعل الاجتماعي. وقد يحتاج بعض الطلبة إلى تدرج في المهارة، أو وقت إضافي، أو نموذج بصري، أو أدوات معدلة، أو معيار تقويم يركز على التقدم الفردي. وتؤكد الأدبيات المتخصصة في التربية البدنية الدامجة أن تكييف الأدوات والبيئة والتعليمات والتقويم يوسع فرص المشاركة ويقلل من خبرات الإقصاء [3][4].

ولا يعني دمج ذوي صعوبات التعلم وضعهم في النشاط نفسه مع أقرانهم دون تعديل طرائق التدريس؛ فالمشاركة الفعلية تتطلب بيئة منظمة ومشجعة، وتعليمات قابلة للفهم، ودعمًا مناسبًا، وتعاونًا بين الطلبة، وتعديلات عملية في المهام والوقت والأدوات [5]. ومن ثم، فإن إعداد طلبة كلية التربية البدنية لفهم التمايز وتطبيقه يمثل خطوة مهمة نحو تحسين الممارسة المهنية المستقبلية.

وفي هذا السياق، يتجاوز التمايز الحركي كونه خيارًا تدريسيًا ثانويًا ليصبح ضرورة مهنية وأخلاقية فرضتها التغيرات المتسارعة في فلسفة التربية الحديثة. فالصعوبات التعلمية الحركية والنفسية-عصبية لا تعني عجزًا مطلقًا عن التعلم، بل تشير إلى اختلاف في النمط والسرعة وآلية الاستجابة للمثيرات البدنية والتعليمية. وبالتالي، فإن نجاح معلم التربية البدنية المستقبلي ينبع من قدرته على قراءة هذه الفروق، وتفكيك المهارات المعقدة إلى خطوات إجرائية بسيطة تتناسب مع قدرات كل طالب.

علاوة على ذلك، يمتد أثر التطبيق الفعال للتدريس المتمايز إلى تعزيز البعد النفسي والاجتماعي لدى المتعلمين؛ حيث يساهم توفير فرص نجاح متكافئة ومكيفة في رفع مستويات الدافعية الذاتية، وتحسين الصورة الذاتية للجسد، وتقليل مشاعر القلق والإحباط الناتجة عن المقارنات الأداء المعيارية التقليدية. كما يُشكل هذا التوجه مرتكزًا أساسيًا لتنمية قيمة قبول الآخر والعمل الجماعي بين الطلبة في بيئة رياضية دامجة قائمة على الدعم المتبادل.

وتأسيساً على ذلك، تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على واقع وأهمية تمكين طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة من استراتيجيات التدريس المتمايز، واستكشاف آليات ترجمة هذه المفاهيم النظرية إلى تطبيقات ميدانية عملية داخل الملاعب والصالات الرياضية، بما يضمن بناء بيئة تعليمية دامجة قادرة على الاستجابة للتنوع حركياً ومعرفياً وانفعالياً.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في وجود فجوة محتملة بين مبادئ الدمج والتدريس المتمايز من جهة، والممارسة الفعلية في دروس التربية البدنية من جهة أخرى. وقد تظهر هذه الفجوة في اعتماد نشاط واحد لجميع الطلبة، أو استخدام تعليمات طويلة ومركبة، أو تقويم موحد لا يتيح إظهار التقدم الفردي، أو نقص الأدوات والمساحات الملائمة. وفي سياق إعداد طلبة كلية التربية البدنية، تبرز الحاجة إلى معرفة تصوراتهم حول الممارسات التي تساعد على تلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم والعوامل التي تحد من تطبيقها. وعليه، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى تصورات طلبة كلية التربية البدنية بمدينة ادور التدريس المتمايز في تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في دروس التربية البدنية

تساؤلات البحث :

- ما مستوى تمايز المحتوى في دروس التربية البدنية من وجهة نظر أفراد العينة؟
- ما مستوى تمايز العمليات وطرائق عرض المهارات والتعليمات؟
- ما مستوى تمايز النواتج والتقويم بما يراعي التقدم الفردي؟
- ما مستوى توافر بيئة تعلم آمنة وداعمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- ما أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التدريس المتمايز في دروس التربية البدنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات محاور التدريس المتمايز؟

أهمية البحث

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من تناولها العلاقة بين التدريس المتمايز والتربية البدنية الدامجة في سياق محلي يرتبط بإعداد معلمي المستقبل. كما تسهم في تنظيم المفاهيم المتعلقة بصعوبات التعلم، والتهيئة الحركية، والتقويم المرن، والتصميم الشامل للتعلم، وتربطها بالممارسة العملية في درس التربية البدنية. أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في تقديم استبانة قابلة للتطوير، ومؤشرات كمية أولية تساعد الكلية على تحديد جوانب القوة ومجالات التدريب، إضافة إلى اقتراح إجراءات قابلة للتطبيق مثل تجزئة المهارة، وتنوع الأدوات، واستخدام العرض البصري، وتوفير بدائل في التقويم، وتشجيع التعاون بين الطلبة.

أهداف البحث

- 1- التعرف على مستوى تمايز المحتوى في دروس التربية البدنية.
- 2- التعرف على مستوى تمايز العمليات وطرائق الشرح والتدريب.
- 3- التعرف على مستوى تمايز النواتج والتقويم.
- 4- اختبار الفروق بين متوسطات المحاور الأربعة باستخدام اختبار فريدمان في البيانات المحاكاة.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التدريس المتمايز في أبعاده الأربعة: المحتوى، والعمليات، والنواتج والتقويم، وبيئة التعلم والدعم، وعلاقته بتلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في دروس التربية البدنية.

الحدود البشرية: طلبة كلية التربية البدنية الجميل ، وعددهم 30 طالبًا في النموذج الإحصائي المحاكى.

الحدود المكانية: كلية التربية البدنية في مدينة الجميل، التابعة لجامعة صبراتة.

الحدود الزمانية: الفترة الممتدة من 2024 إلى 2026.

الحدود المنهجية: المنهج الوصفي التحليلي

مصطلحات البحث

المصطلح التعريف الإجرائي

المصطلح	التعريف الإجرائي
التدريس المتميز	نهج تخطيطي وتدرسي يكيّف المحتوى والعمليات والنواتج وبيئة التعلم استجابة لاختلاف استعدادات المتعلمين واهتماماتهم وطرائق تعلمهم، مع المحافظة على أهداف تعلم مشتركة. [2][1]
صعوبات التعلم	اضطرابات تؤثر في اكتساب أو استخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو العمليات النفسية المرتبطة بالتعلم، ولا تُفسر أساسًا بإعاقة حسية أو حرمان بيئي. [7][6]
التربية البدنية المدمجة	ممارسة تعليمية تتيح للطلبة ذوي الإعاقة أو صعوبات التعلم المشاركة في درس التربية البدنية مع أقرانهم، من خلال تكييف التعليمات والأدوات والبيئة والتقويم عند الحاجة. [4][3]
التقويم المرن	استخدام طرائق ومعايير متعددة للحكم على تعلم الطالب، مع التركيز على التقدم الفردي وإتاحة أكثر من طريقة لإظهار الفهم والأداء.

الدراسات السابقة

van Munster, Lieberman, & Grenier (2019)

بحثت الدراسة في طرائق استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة في حصص التربية البدنية، وميزت بين التدريس التقليدي، والتدريس المتميز، والتدريس المصمم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم. وأظهرت أن التعديلات في البرنامج والتسهيلات التربوية تمثل موردًا مهمًا لدعم المشاركة [8].
التعقيب: تدعم الدراسة الحالية في تركيزها على تعديل المحتوى والعمليات والبيئة بدل الاكتفاء بالدمج المكاني.

Bertills & Björk (2024)

تناولت الدراسة آراء معلمي التربية البدنية حول تيسير مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة، وخلصت إلى أهمية البيئة المنظمة والمرحبة، والتواصل الواضح، وتعديل التعليمات والمحتوى، وتشجيع خبرات الإتقان والتعاون [9].

التعقيب: تتفق مع الدراسة الحالية في اعتبار بيئة التعلم والتغذية الراجعة والتعاون محاور أساسية في المشاركة.

Block & Obrusnikova (2007)

قدمت الدراسة مراجعة للأدبيات المتعلقة بدمج الطلبة ذوي الإعاقة في التربية البدنية، وناقشت اتجاهات المعلمين، والتكيفات، والعوائق التنظيمية والمادية [10].

التعقيب: تستفيد الدراسة الحالية من تصنيف العوائق إلى مادية ومهنية ومنهجية وإدارية.

Tomlinson (2014; 2017)

توضح أعمال توملينسون أن التمايز لا يعني إعداد منهج منفصل لكل طالب، بل التخطيط المرن للمهام والمنتجات وبيئة التعلم وفق استعدادات المتعلمين [1][2].

التعقيب: تستند الدراسة الحالية إلى هذه الأبعاد في بناء محاور الاستبانة.

CDC (2022)

تؤكد إرشادات التربية البدنية الدامجة ضرورة تكييف استراتيجيات التدريس والأدوات والبيئات وأساليب التقويم لضمان تكافؤ فرص المشاركة [3].

التعقيب: تقدم مرجعية تطبيقية تدعم التوصيات المتعلقة بالتجهيزات والتدريب.

UNESCO (2017)

تقدم إرشادات لإدماج الإنصاف والشمول في السياسات التعليمية، وتدعو إلى إزالة الحواجز التي تحول دون مشاركة المتعلمين وتقديمهم [11].

التعقيب: تدعم الإطار العام الذي يربط التمايز بمبدأ تكافؤ الفرص.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة أن التدريس المتمايز في التربية البدنية يتكون من منظومة مترابطة تشمل تعديل النشاط، وتنويع طريقة الشرح، وتوفير بيئة آمنة، وتقديم تقويم يركز على الإتقان والتقدم الفردي. وتختلف الدراسة الحالية في أنها تركز على طلبة كلية التربية البدنية بمدينة الجميل بوصفهم معلمين مستقبليين، وتستخدم استبانة منظمة وفق أربعة أبعاد، مع عرض نموذج تحليل إحصائي قابل للاستبدال ببيانات ميدانية.

الإطار النظري

أولاً: فلسفة التدريس المتمايز

تنطلق فلسفة التدريس المتمايز من الاعتراف بأن المتعلمين لا يبدأون من نقطة واحدة ولا يتعلمون بالطريقة نفسها. لذلك يتطلب التخطيط أن يحدد المعلم هدفاً واضحاً، ثم يوفر أكثر من طريق للوصول إليه، وأكثر من صيغة لإظهار التعلم. وفي التربية البدنية يمكن أن يتخذ التمايز شكل تغيير المسافة أو وزن الأداة، أو تقسيم المهارة، أو استخدام نموذج بصري، أو منح وقت إضافي، أو تعديل معيار النجاح.

ثانياً: احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التربية البدنية

- احتياجات معرفية: تتمثل في التعليمات القصيرة والمتسلسلة، وتكرار المفاهيم الأساسية، والربط بين الكلمة والحركة والصورة.
- احتياجات حركية: تتمثل في تجزئة المهارة، والتدرج من السهل إلى المركب، وتكرار المحاولة في بيئة آمنة، واستخدام أدوات مناسبة للحجم والوزن والمسافة.
- احتياجات انفعالية واجتماعية: تتمثل في خفض الخوف من الخطأ، وتقديم تغذية راجعة مشجعة، وتجنب المقارنة العلنية، وتنظيم التعاون بين الزملاء.
- احتياجات تقويمية: تتمثل في استخدام معايير متدرجة، وتقويم التقدم الفردي، وإتاحة بدائل في الأداء أو الشرح أو العرض.

ثالثاً: أبعاد التمايز في درس التربية البدنية

أُمثلة تطبيقية	البعد
تغيير مستوى المهارة، واستخدام كرات مختلفة الحجم والوزن، وتقليل المسافة أو عدد التكرارات.	تمايز المحتوى
الشرح اللفظي والمرئي والحركي، تجزئة المهارة، التعلم الثنائي، وتوفير زمن تدريب متدرج.	تمايز العمليات
معايير أداء متدرجة، التركيز على التحسن الفردي، وإتاحة أكثر من طريقة لإظهار التعلم.	تمايز النواتج والتقويم
تنظيم آمن، مساحات واضحة، تعاون بين الطلبة، وتعليمات مختصرة وتغذية راجعة فردية.	بيئة التعلم والدعم

الجزء العملي: منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة وتصميمها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يلائم وصف تصورات أفراد العينة وتحليل استجاباتهم على محاور محددة. ولا تهدف الدراسة بصيغتها الحالية إلى إثبات علاقة سببية أو قياس أثر برنامج تجريبي، بل إلى تقديم صورة وصفية عن مستوى التمايز والعوائق المدركة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من طلبة كلية التربية البدنية. ولأغراض إعداد النموذج، حُدد حجم العينة في 30 طالباً، مع افتراض اكتمال الاستجابات وصلاحياتها للتحليل. ويتطلب التطبيق الفعلي الحصول على موافقة المشاركين، وتوثيق طريقة السحب، واستبدال البيانات المحاكاة ببيانات حقيقية قبل اعتماد النتائج.

أداة الدراسة

أُعدت استبانة على مقياس ليكرت الخماسي، تتدرج استجاباته من 1 = لا أوافق بشدة إلى 5 = أوافق بشدة. وتتكون الأداة من 24 عبارة موزعة على أربعة محاور بواقع ست عبارات لكل محور، إضافة إلى سؤال خاص

بأبرز تحدٍ يواجهه التطبيق. وتُحسب درجة كل محور من متوسط عباراته، كما تُحسب الدرجة الكلية من متوسط المحاور الأربعة.

صدق الأداة وثباتها

في النموذج المحاكى، بلغ معامل ألفا كرونباخ الكلي 0.954، وتراوح معاملات الثبات الفرعية بين 0.787 و0.881. وتُعد هذه القيم مؤشراً نموذجياً على الاتساق الداخلي، لكنها لا تغني عن إعادة حساب الثبات باستخدام الاستجابات الميدانية الفعلية. أما الصدق، فيُقترح التحقق منه بعرض الأداة على محكمين متخصصين، ثم فحص وضوح البنود وملاءمتها للأبعاد النظرية.

المعالجات الإحصائية

- التكرارات والنسب المئوية لوصف التحديات.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والحدود الدنيا والعليا لوصف محاور الأداة.
- معامل ألفا كرونباخ لتقدير الاتساق الداخلي.
- اختبار شاييرو-ويلك بوصفه مؤشراً استكشافياً لطبيعة توزيع درجات المحاور.
- اختبار t لعينة واحدة بمقارنة المتوسط النظري 3، بوصفه تحليلاً استكشافياً في البيانات المحاكاة.
- اختبار فريدمان للمقارنة بين المحاور الأربعة لكون القياسات مأخوذة من الأفراد أنفسهم.

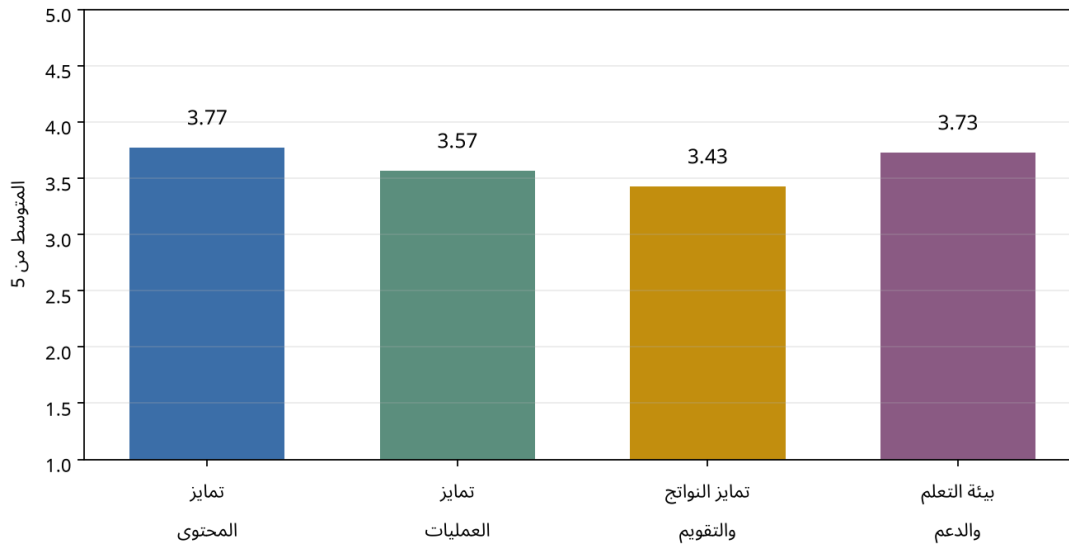
النتائج الإحصائية النموذجية

تنبيه: النتائج الآتية ناتجة عن بيانات محاكاة أنشئت لأغراض إعداد نموذج بحثي كامل. لا يجوز تفسيرها على أنها نتائج ميدانية فعلية، ويجب استبدالها بنتائج الاستبيان الحقيقي قبل تقديم البحث للنشر أو المناقشة.

المحور	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	Shapiro-Wilk	مقابل 3 p
تمايز المحتوى	30	3.77	0.51	0.915	0.0000
تمايز العمليات	30	3.57	0.51	0.969	0.0000
تمايز النواتج والتقويم	30	3.43	0.60	0.961	0.0006
بيئة التعلم والدعم	30	3.73	0.63	0.951	0.0000
الدرجة الكلية	30	3.62	0.53	0.968	0.0000

يبين الجدول أن المتوسط الكلي بلغ 3.62 بانحراف معياري قدره 0.53. وجاء محور تمايز المحتوى في المرتبة الأولى بمتوسط 3.77، بينما جاء محور تمايز النواتج والتقييم في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.43. وتشير هذه الصورة النموذجية إلى أن الطلبة يرون أن تعديل المحتوى والأدوات أسهل نسبياً من بناء تقويم مرن ومتدرج.

متوسطات محاور التدريس المتميز



الشكل (1): متوسطات محاور التدريس المتميز في البيانات المحاكاة

ثبات الأداة

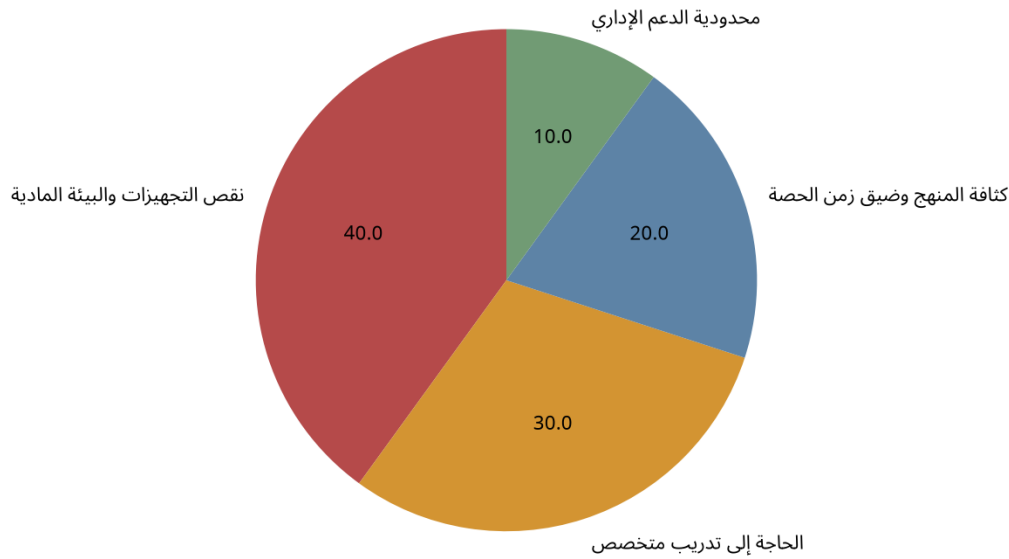
المحور	ألفا كرونباخ
تمايز المحتوى	0.787
تمايز العمليات	0.801
تمايز النواتج والتقييم	0.881
بيئة التعلم والدعم	0.875
الأداة ككل	0.954

تدل القيم المحسوبة في النموذج على اتساق داخلي مرتفع نسبياً بين بنود كل محور، غير أن الحكم النهائي على صلاحية الأداة يستلزم تطبيقها على العينة الفعلية وفحص بنودها في ضوء طبيعة المشاركين

التحديات الرئيسية

النسبة	التكرار	التحدي
40.0%	12	نقص التجهيزات والبيئة المادية
30.0%	9	الحاجة إلى تدريب متخصص
20.0%	6	كثافة المنهج وضيق زمن الحصة
10.0%	3	محدودية الدعم الإداري

التوزيع النسبي للتحديات التي تواجه التطبيق



الشكل (2): التوزيع النسبي للتحديات التي تواجه تطبيق التدريس المتمايز

الاختبارات الاستدلالية النموذجية

أظهر اختبار فريدمان فروقاً بين متوسطات المحاور الأربعة بقيمة كاي تربيع = 24.199، وقيمة $p = 0.0000$. وبحسب البيانات المحاكاة، يشير ذلك إلى اختلاف في ترتيب مستويات المحاور، مع ضرورة تفسير النتيجة بحذر لأن البيانات ليست ميدانية. كما أظهر اختبار t لعينة واحدة مقارنة بالمتوسط النظري 3 أن المتوسط الكلي يختلف عن المستوى المتوسط في النموذج المحاكى ($t = 6.501$ ، $p = 0.0000$).

مناقشة النتائج

تشير النتائج النموذجية إلى أن إدراك الطلبة لأهمية تمايز المحتوى أعلى من إدراكهم لتمايز النواتج والتقييم. ويمكن تفسير ذلك بأن تعديل الأداة أو المسافة أو مستوى المهارة إجراء مباشر يمكن ملاحظته أثناء الدرس، في حين يتطلب التقييم المرن تدريباً على بناء معايير متدرجة وتوثيق التقدم الفردي. وتتفق هذه النتيجة التفسيرية مع الأدبيات التي تميز بين التعديل السريع في النشاط وبين التخطيط المنهجي للتقويم [1][2]. كما يعكس ظهور نقص التجهيزات والحاجة إلى التدريب بوصفهما أبرز التحديات أهمية البنية المهنية والمادية معاً. فالتدريس المتمايز لا يعتمد على مهارة المعلم وحدها؛ بل يحتاج إلى أدوات متنوعة، ومساحات قابلة للتنظيم، ووقت يسمح بالتغذية الراجعة، وثقافة صفية تشجع التعاون والإتقان بدلاً من المنافسة وحدها [3][9].

وتؤكد الدراسة أن النتائج المحاكاة لا تسمح بالحكم على فاعلية التدريس المتمايز في الواقع، لكنها تقدم بنية تحليلية يمكن استخدامها عند إدخال البيانات الحقيقية: وصف المحاور، اختبار الثبات، تحليل الفروق، واستخراج أولويات التدريب والتجهيز.

الاستنتاجات

- 1- يمثل التدريس المتمايز إطاراً مناسباً لتنظيم المشاركة في دروس التربية البدنية، شريطة أن يتحول من مفهوم عام إلى إجراءات محددة في المحتوى والعمليات والنواتج والبيئة.

2- تحتاج برامج إعداد طلبة التربية البدنية إلى تدريب مباشر على تجزئة المهارات، وتعديل الأدوات، واستخدام النماذج البصرية، وبناء تقويم متدرج.

3- يُعد تميز النواتج والتقويم مجاًلاً يحتاج إلى عناية أكبر من حيث بناء المعايير وتوثيق التقدم الفردي.

4- تظل التجهيزات والتدريب والدعم المؤسسي شروطاً مساندة لاكتمال الممارسة الدامجة.

التوصيات

1- إعداد برنامج تدريبي لطلبة الكلية يتناول استراتيجيات التدريس المتميز في التربية البدنية، مع تطبيقات

عملية على المهارات الأساسية

2- توفير أدوات رياضية متعددة الأحجام والأوزان، وتنظيم المساحات بما يسمح بتكوين مجموعات ودرجات صعوبة مختلفة.

3- إدراج نماذج عملية للتقويم المرن في مقررات طرائق تدريس التربية البدنية، بحيث تقيس التقدم الفردي إلى جانب مستوى الأداء.

4- استخدام تعليمات قصيرة مدعمة بالعرض العملي والصور والرموز الحركية، مع تقديم تغذية راجعة فردية ومشجعة.

5- تفعيل التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في صعوبات التعلم عند تصميم الأنشطة والاختبارات.

قائمة المراجع

[1]Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd ed.). ASCD, Alexandria, VA.

[2]Tomlinson, C. A. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms (3rd ed.). ASCD, Alexandria, VA.

- [3]Centers for Disease Control and Prevention. (2022). Inclusive School Physical Education and Physical Activity. Atlanta, GA: CDC.
- [4]CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST.
- [5]Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular Physical Education for students with disability—PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1400192. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
- [6]Individuals with Disabilities Education Act. (2004). 20 U.S.C. §§ 1400—1482.
- [7]Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Barnes, M. C. (2003). Learning disabilities. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (2nd ed.). Guilford Press.
- [8]van Munster, M. A., Lieberman, L. J., & Grenier, M. A. (2019). Universal Design for Learning and Differentiated Instruction in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(3), 359—377. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0145>
- [9]Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995—2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103—124.
- [10]Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2018). *Strategies for Inclusion: Physical Education for Everyone* (3rd ed.). Human Kinetics.
- [11]UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO.
- [12]UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education—All Means All*. Paris: UNESCO.

- [13]World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: WHO.
- [14]Winnick, J. P., & Porretta, D. L. (2017). Adapted Physical Education and Sport (6th ed.). Human Kinetics.
- [15]Sherrill, C. (2004). Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan (6th ed.). McGraw-Hill.
- [16]Hutzler, Y., Meier, S., Giuliani, G., & Reuker, S. (2019). Factors influencing physical education teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusion of children with disabilities: A review. European Journal of Adapted Physical Activity, 12(1).
- [17]Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education, 29(3), 286–294.
- [18]Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.
- [19] الزيات، فتحي مصطفى. (2008). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.. 19
- [20]الروسان، فاروق. (2013). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.. 20
- [21]القريطي، عبد المطلب أمين. (2011). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.. 21
- [22]الخطيب، جمال. (2010). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار الفكر.. 22
- [23]عبدات، روجي مصطفى. (2009). صعوبات التعلم: مفهومها وتشخيصها وعلاجها. عمان: دار وائل.. 23

[24] العجبي، محمد حسن. (2022). استراتيجيات التعليم والتعلم في التربية البدنية. عمان: دار المسيرة.. 24

الملحق (1): الاستبانة المقترحة

تعليمات الإجابة: يرجى وضع علامة أمام درجة موافقتك على كل عبارة. 1 = لا أوافق بشدة، 2 = لا أوافق، 3 = محايد، 4 = أوافق، 5 = أوافق بشدة. هذه الأداة مخصصة لأغراض البحث والتقويم العلمي، ويجب تحكيمها قبل التطبيق النهائي.

الرقم	المحور	العبارة
1	تمايز المحتوى	أستطيع فهم المهارة عندما يقدمها المدرس في خطوات متدرجة.
2	تمايز المحتوى	تساعدني البدائل في الأدوات على المشاركة في النشاط.
3	تمايز المحتوى	يراعي المدرس اختلاف مستويات الطلبة عند اختيار المحتوى.
4	تمايز المحتوى	تتضمن الحصة أمثلة عملية متنوعة للمهارة نفسها.
5	تمايز المحتوى	يتم تعديل صعوبة النشاط بما يناسب قدرات الطلبة.
6	تمايز المحتوى	تُعرض أهداف النشاط بصورة واضحة وقابلة للفهم.
7	تمايز العمليات	يستخدم المدرس الشرح اللفظي والعرض العملي معاً.
8	تمايز العمليات	تساعدني الصور أو النماذج الحركية على فهم التعليمات.
9	تمايز العمليات	يمنح المدرس وقتاً كافياً للتدريب وفق سرعة كل طالب.
10	تمايز العمليات	تُجزأ المهارات المركبة إلى مهام قصيرة ومتتابعة.
11	تمايز العمليات	يقدم المدرس تغذية راجعة فردية أثناء الأداء.
12	تمايز العمليات	يتيح العمل الثنائي أو الجماعي فرصاً أفضل للتعلم.
13	تمايز النواتج والتقويم	يتيح التقويم أكثر من طريقة لإظهار تعلم

الطالب.		
يركز التقويم على تقدم الطالب مقارنة بأدائه السابق.	تمايز النواتج والتقويم	14
تتضمن معايير الأداء مستويات متدرجة من الصعوبة.	تمايز النواتج والتقويم	15
يتم توضيح معايير النجاح قبل تنفيذ النشاط.	تمايز النواتج والتقويم	16
تُراعى الفروق الفردية عند تقدير الأداء الحركي.	تمايز النواتج والتقويم	17
تساعد نتائج التقويم على تعديل النشاط في الحصة اللاحقة.	تمايز النواتج والتقويم	18
تتسم الحصة ببيئة آمنة تشجع على المحاولة دون خوف.	بيئة التعلم والدعم	19
تتوفر أدوات أو مساحات بديلة عند الحاجة.	بيئة التعلم والدعم	20
يشجع المدرس التعاون بين الطلبة بدلاً من المنافسة فقط.	بيئة التعلم والدعم	21
يحصل الطالب على الدعم دون أن يشعر بالعزلة عن زملائه.	بيئة التعلم والدعم	22
تتسم تعليمات الحصة بالوضوح والاختصار.	بيئة التعلم والدعم	23
تسهم الحصة في رفع ثقة الطالب بقدرته على التعلم الحركي.	بيئة التعلم والدعم	24

الملحق (2): مفتاح تفسير المتوسطات

المدى	مستوى التقدير
1.00–1.80	منخفض جداً
1.81–2.60	منخفض
2.61–3.40	متوسط
3.41–4.20	مرتفع
4.21–5.00	مرتفع جداً