أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي

The Impact of Differentiated Teaching Strategy on Enhancing Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities in a Regular Classroom Setting

جهاد سليمان محمد القرعان [1] اسماء جبريل خليل عيال سلمان [2]
Jihad Soliman Mohammad AL-Quran [1] Asma Jibril Khalil Eyal Salman [2]

10.15849/ZJJES.20250803.02

المُلخَّص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي لطلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم في لواء بصيرا بمحافظة الطفيلة، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم. قسمت للتجربة و درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، وعددها(13) طالبًا وطالبةً من الصف الثالث الأساسي، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وعددها(10) طلاب، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تطوير اختبار تحصيلي للفهم القرائي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم من منهاج اللغة العربية الصف الثالث، وإعداد الدليل التطبيقي لاستراتيجية التعليم المتمايز، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي تُعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية (استراتيجية التعليم المتمايز)، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة اهتمام المعلمين بتحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجيات التعليم المُتمايز.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعليم المتمايز، الفهم القرائي، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تربية خاصة.

ABSTRACT

The study aimed to identify the effect of using the differentiated teaching strategy on improving reading comprehension for third-grade students with learning disabilities in the Basira district of Tafila governorate. The study's sample consisted of (23) female and male students with learning disabilities. The students were divided into two groups: an experimental group of 13 students from the third grade who were taught using the differentiated teaching strategy, and a control group of 10 students who were taught using the conventional method.To achieve its objectives, the study employed a quasi-experimental approach. An achievement test for reading comprehension was developed based on the third-grade Arabic language curriculum, and an application guide for the differentiated teaching strategy was prepared. The results showed statistically significant differences in the level of reading comprehension attributable to the teaching method, in favor of the experimental group (differentiated instruction strategy). In light of these findings, the study recommended that teachers focus on improving the reading comprehension skills of students with learning disabilities by using differentiated teaching strategies.

Keywords: Differentiated Teaching Strategy, Reading Comprehension, Students with learning Disabilities, Special Education**.**

[1] جامعة مؤتة
[2] وزارة التربية والتعليم
* للمراسلة: Alquran07@yahoo.com
تاريخ استلام البحث: 2024/10/10
تاريخ قبول البحث: 2025/05/05

[1] : Mutah University
[2] Ministry of Education
* Corresponding author : Alquran07@yahoo.com
Received: 10/10/2024
Accepted: 05/05/2025

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

المقدمة

تعد مرحلة التعليم الأساسي أولى المراحل التعليمية التي تزود الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية والمهمة للقراءة، وفي هذه المرحلة يتم تنمية القدرة العقلية واللغوية لديهم حتى يتسنى لهم تحصيل المعرفة وتعلم القراءة، وقد أدى ذلك إلى اهتمام الباحثين والمختصين بطلبة المرحلة الأساسية ولعل من بينهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد مشكلاتهم لعلاجها واقتراح الحلول المناسبة لها (الكحالي،2011). حيث تُعد صعوبات التعلم إحدى المشكلات التعليمية والأكاديمية لدى طلبة المدارس، وهي مصطلح يطلق على مجموعة الأطفال الذين يعانون من عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي قد تظهر في عدم القدرة على فهم اللغة أو استخدامها سواء كانت شفهية أو كتابية، وهذا التأخر يظهر على شكل عجز عن الإصغاء أو الكلام أو الكتابة أو القراءة أو التهجئة، أو العمليات الحسابية، ويستثني التعريف مجموعة الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة في الأساس عن إعاقات حسية أو عن عوامل بيئية اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية (الخطيب والحديدي، 2017).

فمجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت وما زالت تشغل اهتمام الكثير من التربويين لما لها من تأثير في قدرات الطالب على عملية التعليم ، وقد بُذلت العديد من الجهود في سبيل تحديد خصائص ذوي صعوبات التعلم والتعرف على تلك الصعوبات وتصنيفاتها المختلفة ، وكما أن التقدم الحالي في مجال تكنولوجيا التعليم قد أسفر عن إمكانية تسهيل عملية التعليم لجميع الطلبة باختلاف قدراتهم وحاجاتهم باستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة(عطية، 2019). حيث تُمثّل مشكلات القراءة أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة وأكثرها انتشارًا إذ يعاني حوالي 80% من ذوي صعوبات التعلم من صعوبات القراءة وأصبح لزامًا علينا تعرف هذه الصعوبات التي يواجها الطلاب حتى يتسنى لنا التصدي لها ومحاولة علاجها، حيث تم تصنيف صعوبات القراءة إلى نوعين وذلك طبقًا للمهارات القرائية المتعارف هما : صعوبات التشفير والتي تعني صعوبات في تعرف الكلمة أو العسر القرائي وصعوبات الفهم القرائي وتتمثل هذه الصعوبة في فهم معنى الكلمة وفهم الجملة والنص القرائي (أبو علام وإبراهيم،2016). وذكر ماتيسون (Mattison,2008) أن نسبة انتشار صعوبات الفهم القرائي هي 14%، واعتبر عبد الباري(2010) الفهم القرائي : عملية عقلية يقوم فيها الطالب بالتفاعل الإيجابي مع النص المكتوب مستخدمًا في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه ومعرفة المعنى المناسب من السياق وتنظيم المعاني المتضمنة في النص القرائي المكتوب وتحديد الحقائق والآراء وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف التعليمية المستقبلية المختلفة.

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

وتعرف مستويات الفهم القرائي بأنها مظاهر الأداء المقاسة والتي يعبر فيها الطالب عن مدى فهمه للمقروء وهي ثلاث مستويات: مستوى الفهم القرائي الحرفي ويقصد به فهم النص المكتوب والمعلومات والأحداث فهمًا مباشرًا، ويتضمن ثلاث مهارات هي (تحديد المفهوم الرئيس من النص، وتحديد المفاهيم والمعلومات المطلوبة من النص المقروء، وتحديد تعريف للمفهوم من خلال محتوى النص) مثل أسئلة المفرد والجمع والمضاد والمرادف، حيث تم قياس هذا المستوى عن طريق الاختبار المعد لهذا الغرض. ومستوى الفهم القرائي الاستنتاجي ويقصد به قدرة القارئ على الاستنتاج والوقوف على حالة الكاتب وحالته النفسية وأبعاد فكره وما يرمي إليه في النص، وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم ما بين وما وراء السطور ويتضمن أربع مهارات هي (استنتاج العلاقة بين مفهومين من خلال النص المقروء، ومهارة التوصل للنتائج من خلال مجموعة من المقدمات ومهارة تحديد أوجه الاختلاف بين المفهومين ومهارة استنتاج علاقات السبب والنتيجة، ومستوى المهارات العقلية العليا ويتضمن تركيز الانتباه في محتويات المقروء وربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة والكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص والتعبير بلغة عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة (الظفيري،2018). فالتعليم المتمايز مدخل للتدريس والتعليم الفعّال الذي يشمل تزويد الطلبة بطرق وأساليب متنوعة لمساعدتهم في فهم المحتوى، وتفسير المعاني، وبناء الأفكار، وكذلك تطوير مواد تعليمية وأدوات مناسبة للتقييم، حتى يتسنى لجميع الطلبة داخل الصف الدراسي أن يتعلموا بشكل فعال، بغض النظر عن التفاوت في القدرات، ومن الطبيعي أن يختلف الطلاب في القدرات والتحصيل والثقافة والوضع الاجتماعي، واللغة والقدرة أو العجز والدافع وأكثر من ذلك، ويحتاج المعلمين أن يكونوا على علم بهذه الاختلافات من أجل التخطيط لدروسهم حيث يمكنهم من خلال النظر في احتياجات الطلاب المتنوعة وأن يصمموا دروسهم بحيث تناسب مختلف مستويات الطلبة، والتمايز يعني التأكد أن كل طالب يأخذ المهام المناسبة له(الشواهين،2014). ووفقًا لريز وآخرون (Rays et al.,2013) تمثل مجموعةً من الاستراتيجيات تساعد المعلمين على تعليم وتدريس كل طالب بحسب حاجاته وقدراته وتوجيهها بقدر المستطاع للأمام في المسار التعليمي. والذي يتنوع وفقًا لاحتياجات المتعلمين التعليمية داخل الغرف الصفية تبعاً لمستوياتهم وقدراتهم المتعددة والمتنوعة، ليقدموا أفضل تعليم ممكن لكل متعلم، ويتم إشراك المتعلمين في التعليم من خلال أساليب تتناسب مع اهتماماتهم وحاجاتهم (Aldossari,2018;Yvonne et al,2015)

وتستخدم مجموعة من الإجراءات والممارسات والاستراتيجيات التعليمية والأكاديمية المختلفة من شأنه أن يحسن حالات الضعف التي تظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم بما في ذلك حالات الضعف في الفهم القرائي، فقد ظهر مفهوم التعليم المتمايز الذي نال قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الدول المتقدمة، وبدأت فكرته تأخذ مكانتها منذ عام (1989) ومن ثم عام (1990) في المؤتمر العالمي للتربية الذي عقد في جومتيان وتلاه مؤتمر داكار عام (2000) الذي أوصى بالتعليم المتمايز، وقد ركزت توصيات تلك المؤتمرات على الأخذ في الاعتبار الاختلافات بين قدرات ومهارات المتعلمين، وأن الطلبة يتعلمون بطرق وأساليب مختلفة، وأنه من الضروري تطوير المناهج وتحديث طرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتوافق مع خصائصهم وقدراتهم، ويحقق كل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار إمكاناته وقدراته (المهداوي،2014).

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

وهذا ما بينته دراستي علي (2023) في فعاليته الكبيرة في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية لدى طلبة الخامس الابتدائي، وصيام (2016) في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طلبة صعوبات التعلم. كما تمثل عنصراً هاماً من عناصر المنهاج المقدم للمتعلم فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف والمحتوى، كما أنها تؤثر على اختيار الأنشطة والأساليب التعليمية المستخدمة في تدريس المتعلمين باختلاف قدراتهم وميولهم (Ginja& Chen,2020). فقد أكدت دراسة نصر(2014) فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. ودعمت ذلك المشايخ(2015) في تأكيد أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبرزت دراسات أخرى في هذا السياق منها دراسة الجنوبي(2020) وسيد وميرغني(2021) والبدارين(2021) وروجرسون (Rogerson, 2018) حول فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي وتنمية القراءة والكتابة والفهم القرائي والطلاقة الشفوية لدى طلبة المرحلة الأساسية. وفاعليته في اكتساب مهارات الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي وفقاً لماجايون وتان (Magayon & Tan, 2016). وهناك دراسات أخرى مدعمة لما سبق أجريت في مجال التعليم العام أثبتت فاعلية التعليم المتمايز في تحسين مهارات أكاديمية مختلفة في العلوم والرياضيات والأحياء وغيرها كدراسة كل من(Abigail&Ebele,2013; Scott,2012; Muthomi&Mbugua,2014) Scardino, 2011;, في الوقت الذي ظهر مصطلح التعليم المتمايز عام 1999 على يد توملينسون(Tomlinson) للدلالة على استجابة المعلم للفروق الفردية بين الطلبة والتكييف المستمر للمحتوى والعمليات والمخرجات التعليمية لتتوافق مع الخبرات السابقة للطلبة(Tieso, 2005). والذي يهدف إلى توفير خبرات تعليمية شخصية لتلبي حاجات الطلبة التعليمية المختلفة واهتماماتهم وقدراتهم، حيث يبدأ التعليم المتمايز من خلال تحليل حاجات الطلبة وفهم خصائصهم بالتقييم المسبق أو المقابلات الفردية بين المعلم والطالب(Sun & Yusof,2024).

وعرفها شامبرلين (Chamberlin,2011) بأنها مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تعليم الطلاب مختلفي القدرات والمهارات في صف دراسي واحد بغرض تحسين النمو الذاتي الفردي لكل طالب في ضوء قدراته وإمكاناته ومهاراته لتحقيق أهداف محددة.

ويمر التعليم المتمايز بالعديد من المراحل والخطوات أهمها: المرحلة الاستطلاعية والتقييم القبلي والتي يتم فيها تحديد الخبرات السابقة التي يمتلكها المتعلمون عن موضوع الدرس بالإضافة لتحديد امكانيتهم وقدراتهم وميولهم وأنماط التعلم الخاصة بهم ودرجات ذكائهم. وبعد ذلك يتم تصنيف المتعلمين في ضوء نتائج المرحلة الاستطلاعية والتقييم القبلي وتحديد كل مجموعة في ضوء خصائصهم المشتركة ثم يتم تحديد أهداف التعلم والتعليم، وبعد ذلك يقوم المعلم بتنظيم وتكييف البيئة التعليمية بطريقة تناسب جميع المجموعات، ويختار المعلم الاستراتيجيات والمصادر والأنشطة التعليمية المناسبة لهم، بالإضافة لأساليب التقييم المناسبة وأخيرًا إجراء عملية التقييم والتقويم بعد تنفيذ الدرس لقياس نواتج التعلم(العزايزة،2020؛ العليمات،2022).

ومن الاستراتيجيات التي تدعم التعليم المتمايز وتتلاءم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي وتم اختيارها وتنفيذها في هذه الدراسة ما يلي:

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

1- استراتيجية التنبؤ بمحتوى النّص من خلال الصورة والعنوان، بحيث يتوقع الطالب أحداث الدرس من خلال النظر إلى الصورة وقراءة العنوان(وزارة التربية والتعليم، 2017).

2- استراتيجية طرح الأسئلة حول النص والإجابة عنها: وهي استراتيجية تستخدم أثناء القراءة بحيث يقوم المعلم بطرح مجموعة من الاسئلة حول النص ويجيب الطالب عن هذه الأسئلة للتأكد من فهمه للنص القرائي(وزارة التربية والتعليم،2017).

3- استراتيجية فكّر، زاوج، شارك: (Think, Pair, Share) تعد هذه الاستراتيجية إحدى الاستراتيجيات التي تؤيد تنويع التدريس والتعلم النشط في آن واحد وتعتمد على استثارة الطلبة كي يفكروا كل على حدة، ثم يشترك كل طالبين في مناقشة أفكار كل منهما، وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكير الطلبة، وإعطائهم الفرصة كي يفكروا على مستويات مختلفة(الراعي،2014؛ الرشيدي،2015).

4- استراتيجية تكوين الصور الحسية: وهي استراتيجية يتم تطبيقها أثناء مرحلة القراءة بحيث يكون الطالب صورًا حسيَّة ومرئيَّة لما يقرأ في مخيلته (وزارة التربية والتعليم، 2017).

5- أركان التعلم: هو تقسيم الصف إلى أركان بناءً على نمط التعلم المحبب لدى الطلبة وهذا الأسلوب يسمح بتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز لأن النشاطات والمعلومات في أركان التعلم هي طريقة تخاطب الحاجات المتنوعة للطلبة شاملًا الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويجب التوسع في الشرح وتوضيح التعليمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في كيفية الاستفادة من الركن التعليمي الذي يستخدمه(المشايخ، 2015)

6- المجموعات المرنة: وهي طريقة يتم فيها توزيع الطلبة في مجموعات تضم طلبة متفوقين ومتوسطي التحصيل وطلبة صعوبات التعلم بحيث يعتبر الطالب هو عضو في مجموعات مختلفة متعددة يشكلها المعلم في ضوء أهداف التعليم وفي ضوء خصائص الطلبة، ويسمح في هذه الاستراتيجية انتقال الطالب من مجموعة إلى مجموعة أخرى تبعًا لاحتياجاته التعليمية وعلى المعلم متابعة الطلبة من خلال الانتقال والتجول بين المجموعات لتيسير عملية التعلم ومتابعة جميع الطلبة (الراعي،2014).

ويعتبر التعليم المتمايز مدخل للتدريس والتعليم الفعّال الذي يشمل تزويد الطلبة بطرق وأساليب متنوعة لمساعدتهم في فهم المحتوى، وتفسير المعاني، وبناء الأفكار، وتم اختيار استراتيجية التعليم المتمايز لأن المتعلمين مختلفون من حيث قدراتهم ورغباتهم في التعلم ولأنهم أيضًا لا يتعلمون بطريقة واحدة؛ لذلك لا بد من استخدام استراتيجية التعليم المتمايز حتى يتمكن المعلم من مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، ونتيجة لزيادة انتشار المشكلات التعليمية في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وما لها من تأثير في عملية التعليم برزت الحاجة لتحسين مستويات الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الدراسي العادي باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لأن البدء بتحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم من المرحلة الأساسية داخل الصف العادي يعد مدخلًا مهمًا لتعلم المهارات الأكاديمية المختلفة في المواد الدراسية، حيث أن الطالب كلما ارتقى إلى صف دراسي زادت عدد المواد وصعوبتها(الشواهين،2014 ؛ المشايخ،2015). ووفقًا لما سبق ففاعلية استراتيجية التعليم المتمايز تظهر عندما يتم استخدام أكثر من أسلوب أو إجراء لمساعدة الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم للوصول إلى الأهداف المرجوة من التعليم، فالأساليب التقليدية الاعتيادية التي يستخدمها معلم الصف العادي لا تتناسب مع طبيعة المشكلات التي يعاني منها طلبة ذوي صعوبات التعلم.

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

وأن تطبيق برامج الدمج في المدارس العادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد على تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز مع هؤلاء الطلبة لمقابلة الاختلاف في قدراتهم والتركيز على حاجاتهم وميولهم وتنفيذ المهمات المطلوبة منهم من خلال التمايز في الأساليب والمحتوى والإجراءات داخل الصف العادي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حين نلقي نظرة خاطفة نحو أبرز التوجهات الحديثة في التربية الخاصة نجد أن التعليم الشامل ركز على أن يتلقى الطالب من ذوي صعوبات التعلم الخدمات التربوية والتعليمية في الصف الدراسي العادي برفقة زملائه من نفس العمر الزمني مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلبة وإمكاناتهم وقدراتهم المختلفة وأنماط تعلمهم، ونتيجة لوجود فجوة بين التعليم في غرف المصادر والصف العادي والتوقعات المتدنية التي يحملها المعلمون تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واعتماد معلم الصف العادي على معلم غرفة المصادر في التركيز على الطلبة ذوي صعوبات التعلم أدى إلى إهمالهم وعدم الاهتمام بهم داخل الصف العادي، وكما هو معروف أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في مهارات القراءة والتي تتضمن الفهم القرائي والتي تعد الأكثر انتشارًا مقارنةً بمشكلات الكتابة والحساب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Lerner,2003)، وأنّ هذه المشكلات تتفاقم مع التدريس التقليدي داخل الصف العادي، لذلك لا بد من البحث عن استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية وأكثر مراعاة لحاجات الطلبة وميولهم وإمكانياتهم.

وكما هو معروف تربويًا فالهدف النهائي من القراءة الوصول إلى مرحلة الفهم القرائي، ومن هنا تبرز أهمية الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها مع طلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر وجود مشكلات في الفهم القرائي، لذا كان من الضروري البحث عن استراتيجية تساعد على تحسين مهارات الفهم القرائي باعتبارها من أكثر المهارات ارتباطًا بالمواد الدراسية المختلفة وتساعد هؤلاء الطلبة على التعلم ضمن قدراتهم، وفي الوقت نفسه تساعد معلم الصف العادي على تعليم جميع الطلبة في الصف كل حسب قدراتهم وميولهم، وتبرز هنا أهمية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مهارات الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم وهذا ما أكدته دراسة كل من المشايخ (2015) ودراسة سيد ومرغني (2021) ودراسة (2018) Magayoa& Tan ودراسة Azah (2016) وبناءً على ما تقدم يمكن حصر مشكلة هذه الدراسة عن استراتيجية التعليم المتمايز وأثرها في تحسين الفهم القرائي لطلبة صعوبات التعلم في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استراتيجية التعليم المتمايز على تحسين مستوى الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التعليم المتمايز، والطريقة الاعتيادية)؟
2. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الفهم القرائي؟

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

أهداف الدراسة:

الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء بصيرا محافظة الطفيلة جنوب الأردن.

أهمية الدراسة:

تظهر من أهمية موضوعها وهو دراسة أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم إذ تتمثل تلك الأهمية في جانبين، هما: النظري، ويتمثل في مجال تعليم ذوي الإعاقة بشكل عام، والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وإغناء الجانب النظري فيما يتعلق بمعلومات حول طرائق`تطبيق أساليب واستراتيجيات التعليم المتمايز، واثراء الأدب النظري حول مفاهيم البحث المتعلقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والتعليم المتمايز. والعملي، في إمكانية استفادة المعلمون من الدليل الذي تقدمه هذه الدراسة والذي يحتوي على طرائق تطبيق أساليب وإجراءات تعليمية حديثة مرتبطة باستراتيجيات التعليم المتمايز فتساعدهم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بما فيهم طلبة صعوبات التعلم، ويمكن أيضًا الاستفادة من الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي الذي تقدمه هذه الدراسة والموجه نحو طلبة صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Students with Learning Disabilities): أولئك الطلبة الذين يعانون تأخر في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتمثلة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير تامة على الاستماع، والتفكير والتحدث، والقراءة والكتابة والهجاء وإجراء العمليات الحسابية الرياضية، والتعريف لا يشمل الطلبة الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساسًا عن إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو عوامل بيئية وثقافية(الزبيدي والأحرش،2018). وإجرائيًا: طلبة الصف الثالث الذين يقل أداؤهم الفعلي عن الأداء المتوقع منهم مقارنة مع أداء أقرانهم العاديين والمشخصين من قبل فريق متعدد التخصصات بناءً على المحكات والاختبارات التشخيصية المعمول بها في مدارس وزارة التربية والتعليم في لواء بصيرا بمحافظة الطفيلة للعام الدراسي الاول 2022-2023.

الفهم القرائي (Reading comprehension): هو القدرة على معالجة المحتوى القرائي وفهم معناه، ومعرفة أضداد الكلمات، ووضع عنوان مناسب للدرس، بالإضافة الى ذلك يشير المفهوم الى القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة (إبراهيم،2013). ووفقاً لإجراءات البحث مجموعة من المهارات المرتبطة بفهم الطالب لمعنى الكلمة والجملة والنص المعطاة، التي يتم قياسها من خلال الاختبار التحصيلي للفهم القرائي وتحديد الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات الاختبار.

استراتيجية التعليم المتمايز (The Differentiated Instructional Strategy): هي استراتيجية تسمح للمعلمين بتوزيع المهام والتخطيط للدروس بناءً على الاحتياجات التعليمية الخاصة بالطلاب بحيث ينخرط

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

الطالب في المهمة التي لديه (Rogerson,2018). **وإجرائيًا:** هي استراتيجية تم تطبيقها على طلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي لتراعي الفروق الفردية لديهم وتلبي حاجاتهم واهتمامهم وتضمنت عدة استراتيجيات تعليمية مختلفة مثل: استراتيجية المجموعات المرنة، واستراتيجية الأنشطة المتدرجة واستراتيجية ركن التعلم، واستراتيجية طرح الاسئلة.

وتحددت الدراسة الحالية بالحدود التالية: مكانية في اقتصارها على مدرستي مريم البتول الأساسية المختلطة ومدرسة بصيرا الأساسية المختلطة ضمن مدارس مديرية تربية وتعليم لواء بصيرا جنوب الأردن. وزمانية في تطبيقها خلال الفصل الاول من السنة الدراسية لعام 2022–2023، وأخرى بشرية بعينة طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم، وبمحددات مدى تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الذي أخذت منه العينة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات المتكافئة الذي يقيس أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعليم المتمايز) في المتغير التابع (الفهم القرائي) إذا يشمل هذا المنهج مجموعتين: ضابطة دُرّست المادة التعليمية بالطريقة الاعتياديّة وأخرى تجريبية دُرّست المادة التعليمية باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

أفراد الدراسة: تم اختيار مدرستين بطريقة قصدية من بين المدارس التي مثلت مجتمع الدراسة وتمّ توزيع العينة لأسباب عملية إلى مجموعتين (تجريبيةً وضابطةً)، حيث بلغ عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرفة المصادر في المجموعة التجريبية(13) طالبًا وطالبةً في مدرسة مريم البتول الأساسية موزعين على شعبتين من الصف الثالث، و(10) للمجموعة الضابطة في مدرسة بصيرا الأساسية موزعين على شعبتين من الصف الثالث، والجدول(1) يوضح ذلك.

جدول(1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والمجموعة

المجموعة	اسم المدرسة	عدد الطلبة من الصف الثالث	الشعبة	المجموع
التجريبية	مريم البتول الأساسية المختلطة	4	(أ)	13
		9	(ب)	
الضابطة	بصيرا الأساسية المختلطة	5	(أ)	10
		5	(ب)	
المجموع				23

أداتي الدراسة:

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

أولًا: الدليل التطبيقي لاستراتيجية التعليم المتمايز: تم إعداد الدليل التطبيقي لاستراتيجية التعليم المتمايز بالرجوع الى كتاب الصف الثالث الفصل الأول لمادة اللغة العربية للعام الدراسي2022–2023 لتحديد دروس القراءة المراد تطبيق الاستراتيجية عليها، وملف اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى التابع لوزارة التربية والتعليم لاختيار الاستراتيجيات ضمن استراتيجية التعليم المتمايز. والذي هدف عموماً إلى تحسين مستوى الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمستوى الصف الثالث الأساسي.

واشتمل كذلك على أهداف تطبيقية فرعية، أهمها: إجابة الطالب على الأسئلة الواردة في النص القرائي، وتحديد الأحداث الرئيسة بتسلسل في النص المقروء، وتفسير الطالب لمعاني الكلمات الواردة في النص القرائي، وأخيراً تعرف الطالب على أضداد الكلمات في النص القرائي.

تم عرضه بالصورة الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم(11) من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة في تخصص التربية الخاصة وتخصص مناهج وأساليب تدريس، ومشرفين تربويين للصفوف الثلاثة الأولى وغرف المصادر، ومعلمين صفوف عادية. لإبداء الرأي في مدى ملاءمة الأهداف والأنشطة والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في التعليم المتمايز لمحتوى المادة التعليمية المختارة من خمس وحدات دراسيّة من منهاج اللغة العربية الفصل الأول للصف الثالث. وقدموا ملاحظات من أهمها التدقيق الإملائي، والتقليل من الإطار النظري للدليل وزيادة عدد الاستراتيجيات المستخدمة، والتوسع في تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز، وتحديد الزمن المخصص لكل جلسة، وذكر نوع التعزيز وتنويعه وذكر أداة التقييم المستخدمة، وتحديد عدد الجلسات لكل نشاط وتم تعديل الدليل التطبيقي لاستراتيجية التعليم المتمايز ليظهر بالشكل النهائي.

ثانيًا: الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي: تم إعداد الاختبار التحصيلي بالرجوع إلى دروس القراءة من منهاج اللغة العربية للصف الثالث الفصل الأول للعام الدراسي 2023/2022 ويقيس الاختبار المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي. ولإعداد الاختبار في صورته الأولية أُتبعت الخطوات التالية:

– تحديد الهدف من الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي: حيث كان الهدف من الاختبار التحصيلي القبلي التأكد من تكافؤ المجموعات، أما الهدف من الاختبار التحصيلي البعدي التأكد من حدوث التحسن في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الناتج عن تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.

– تحديد المجال الذي يقيسه الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي: وهو المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي ويقابل مستوى المعرفة لمستويات بلوم.

– تحديد المواضيع التي يغطيها الاختبار من منهاج الصف الثالث اللغة العربية الفصل الأول: وهي دروس القراءة في الوحدات التالية(مدرستي الأحلى، من أنا، الأصدقاء، السباحة، وطني الأردن.

-تحليل محتوى الدروس وصياغة أهدافها كما في الجدول التالي.

جدول المواصفات للمواضيع المختارة من منهاج اللغة العربية للصف الثالث الاساسي:

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

مستويات الأهداف الدرس(الموضوع)	تذكر (42.86%)	فهم (57.14%)	المجموع 100%
مدرستي الأحلى (21.43%)	--	3	3
من أنا (21.43%)	1	2	3
درس الاصدقاء (21.43%)	2	1	3
درس السباحة (14.29%)	2	--	2
وطني الأردن (21.43%)	1	2	3
المجموع (100%)	6	8	14

وصيغت فقرات الاختبار بعد وضع جدول المواصفات تمت صياغة فقرات الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي بحيث شملت المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي، حيث احتوى الاختبار على خمس فقرات مختارة من دروس القراءة ضمن منهاج الصف الثالث اللغة العربية الفصل الأول للعام الدراسي 2022-2023 كل فقرة عليها مجموعة من الأسئلة حيث أن الفقرة الأولى من درس القراءة (مدرستي الأحلى) عدد الأسئلة(3)، والفقرة الثانية درس (من أنا) عدد الأسئلة(3)، الفقرة الثالثة درس (الأصدقاء) عدد الأسئلة(3)، الفقرة الرابعة درس(السّباحة) عدد الأسئلة(2)، الفقرة الخامسة درس(وطني الأُردن) عدد الأسئلة(3)، حيث تقيس الاسئلة مهارات المستوى الحرفي لمستويات الفهم القرائي من نوع اختيار من متعدد لتناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

-وتم وضع مجموعة من التعليمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف توضيح الغرض من الاختبار وطريقة التعامل معه وتوضيح ذلك للطلبة، وتمّ التأكد من ذلك من خلال سؤال الطلبة خلال التطبيق عن أي غموض أو صعوبة في فهم تعليمات الاختبار، حيث أظهر جميع الطلبة في العينة بأنها واضحة.

ويصحح الاختبار بتحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على الاختبار(14) درجة وأدنى درجة (0.(

واعتمد زمن الاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالب وهو (30) دقيقة، وآخر طالب في العينة الاستطلاعية وهو (40) دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار، وبذلك احتساب الزمن المناسب للاختبار وهو: الزمن المناسب للاختبار= (30+40)/2 = 35 دقيقة؛ وعلى ذلك تم تحديد زمن الاختبار التحصيلي (35) دقيقة.

وللتحقق من صدق المحتوى تم عرض الاختبار بصيغته الأوليّة على مجموعة من المحكمين عددهم (11) من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة تخصص تربية خاصة وتخصص مناهج وأساليب تدريس وقياس وتقويم، ومشرفين تربويين للصفوف الثلاثة الأولى وغرف المصادر، ومعلمين صفوف عادية وقد طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بفقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية ومدى ملاءمة الفقرات للمستوى المختار ضمن مستويات الفهم القرائي، وقد قام المحكمون بإبداء بعض الملاحظات ومن أهمّها: أنّ الاختبار تحصيلي وليس تشخيصي، وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وكتابة وصف للاختبار، والتقليل

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

من زمن الاختبار ليصبح (35) بدلًا من (45) وتبسيط الفقرة الأولى لتناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم ليظهر الاختبار التحصيلي بصورته النهائية .

صدق أداتي الدراسة:

صدق البناء (الاتّساق الدَّاخلي) تم التحقق من تجانس المقياس داخليًا باستخدام طريقة البناء الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، والجدول رقم(3) توضح نتائج ذلك.

جدول (3)

معامل ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة	رقم الفقرة	الارتباط مع الفقرة
1	**0.444	8	**0.620
2	**0.399	9	**0.521
3	**0.652	10	**0.515
4	**0.702	11	**0.409
5	**0.804	12	**0.781
6	**0.556	13	**0.705
7	**0.454	14	**0.649

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$) **دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يُظهر الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط لفقرات الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار بين (0.399–0.804)؛ مما يدل على صدق البناء الداخلي للاختبار ويزيد من مستوى الصدق بنتائجه.

ثبات الاختبار:

استخدمت طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار Test-Retest حيث تمّ تطبيقه على عينة مؤلفة من (20) طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم تمّ اختيارهم من أربعة مدارس، هي (مدرسة نسيبة المازنية، ومدرسة ثابت بن قيس، ومدرسة عائشة بنت أبي بكر، ومدرسة غرندل الأساسيّة) من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبعد مرور أسبوعين من زمن التطبيق الأول تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس الطلبة مرة أخرى، وتمّ التحقق من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، حيث بلغت قيمته (0.79) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

كما تمّ التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي الذي تمّ تطبيقه على طلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية؛ تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (مان ويتني Mann_Whitney Test) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الجدول (4):

الجدول (4)

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين أفراد المجموعين التجريبيّة والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	10	5.50	2.72
التجريبية	13	4.69	1.75

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفهم القرائي قبل البدء بالتجربة، ولفحص هذه الفروق تمّ استخدام اختبار (مان ويتني Mann_Whitney Test) للمجموعات المستقلة للكشف عن مدى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي، ويوضّح الجدول (5) ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار مان ويتني لإيجاد دلالة الفروق بين رتب متوسطات الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني U	معامل W	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	10	13.45	134.50	50.500	141.500	0.911−	0.376
المجموعة التجريبية	13	10.88	141.44				

يتضّح من النتائج الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) في الاختبار القبلي حيث بلغت قيمة (Z) (0.376)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.

عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والمتمثل بتساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية التعليم المتمايز، والطريقة الاعتيادية)؟

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم على الاختبار التحصيلي البعدي والمتعلق بمستوى الفهم القرائي في مادة اللغة العربية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (استراتيجية التعليم المتمايز، الاعتيادية)، والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول (6)

المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة (البعدية) لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي وفقًا لمتغير طريقة التّدريس

المجموعة	الأداء البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	

الضابطة	7.90	2.60	10
التجريبية	11.62	1.80	13

يتبين من الجدول(6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار التحصيلي البعدي، ولفحص دلالة الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney Test للمجموعات المستقلة للكشف عن مدى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي الخاص بمستوى الفهم القرائي، والجدول(7) يوضح ذلك.

جدول(7)

نتائج اختبار مان ويتني لإيجاد دلالة الفروق بين رتب متوسطات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية على القياس البعدي

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني U	معامل W	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	10	7.10	71.00	16.00	71.000	3.068-	0.002
المجموعة التجريبية	13	15.77	205.00				

يتضّح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) على مستوى الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وللدرجة الكلية حيث يتبين من الجدول أن متوسط الرتب للقياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة جاء أعلى للمجموعة التجريبية على مستوى الفهم القرائي من المجموعة الضابطة، وهذا يدل على فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والمتمثل: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الفهم القرائي؟. للتحقق من ذلك تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مستوى الفهم القرائي في التطبيقين (البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية، والجدول(8) يوضّح ذلك:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مستوى الفهم القرائي (البعدي والتتبعي) (ن=13)

القياس البعدي		القياس التتبعي	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11.62	1.80	11.23	2.05

يتضّح من الجدول (8) عدم وجود فروق واضحة أو كبيرة بين التطبيقين (البعدي والتتبعي)، ولاختبار صحة هذا الفرض تمّ استخدام اختبار (ويلكوكسون) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) على الاختبار التحصيلي، ويوضّح جدول (9) هذه النتائج.

جدول (9)

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) على الاختبار التحصيلي

اتجاه الفروق	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(z)	مستوى الدلالة
سالب	6	6.17		
موجب	4	4.50	1.026-	0.305
متساوٍ	3			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين التطبيقين (البعدي والتتبعي) لأفراد المجموعة التجريبية على مستوى الفهم القرائي، وهذا يعني بقاء أثر التعلم لاستراتيجية التعليم المتمايز؛ فقد احتفظ طلبة المجموعة التجريبية بمستوى الفهم القرائي في الاختبار التتبعي.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم؛ ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى ميزات هذه الاستراتيجية فهي تراعي أنماط التعلم المختلفة للطلبة سواء كان النمط سمعيًّا أو بصريًّا أو حركيًا أو اجتماعيًا أو حسيًا، وركزت هذه الاستراتيجية على التمايز في الأساليب والاجراءات التعليمية بالإضافة إلى التمايز في المحتوى والعمليات والتقييم والمنتج النهائي، وراعت هذه الاستراتيجية القدرات المختلفة للطلبة جميعهم داخل الصف العادي بمن فيهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم والتي ساعدتهم في المشاركة في المهمة التعليمية التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم حيث تم التدرج في الأنشطة المتفاوتة الصعوبة لتتيح لجميع الطلبة العمل بأنشطة ومهام تتوافق ومستوياتهم المعرفية والمهارية وتمكن جميع الطلبة من تعلم المفاهيم والمهارات الأساسية نفسها من خلال أنشطة وأوضاع مختلفة تتحدى المستويات المختلفة للطلبة، وتكسب الطلبة مهارات العمل في فريق والتعاون مع زملائهم في مجموعات مرنة يشكلها المعلم في ضوء أهداف التعليم وفي ضوء خصائص الطلبة بحيث يسمح للطالب الانتقال من مجموعة إلى مجموعة تبعًا لاحتياجاته التعليمية، وتستثير تفكير الطلبة كل على حدة وإعطائهم الفرصة كي يفكروا على مستويات مختلفة للوصول إلى رأي أو حل أو إضافة للموضوع المطروح من قبل المعلم ليشترك كل طالبين في مناقشة أفكار كل منهما وعرض ما تم التوصل إليه أمام جميع الطلبة.

واتفقت نتائج الدراسة في الإطار العام مع الدراسات السابقة بإسهامها في تحسين الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم متفقةً مع ما توصّلت إليه دراسة المشايخ(2015) والتي اظهرت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، كما واتفقت مع نتيجة دراسة (نصير، 2014) التي أظهرت فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، ودراسة (البدارين، 2021) التي أظهرت فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارة القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية، ودراسة (Magayon& aTan,2016) التي أظهرت فاعلية التعليم المتمايز لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (سيد ومرغني، 2021) التي بينت فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وعزز ذلك

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

دراستي علي (2023) بتأكيد فعاليته الكبيرة في تنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية لدى طلبة الخامس الابتدائي، وصيام (2016) في تحسين تحصيل اللغة العربية لدى طلبة صعوبات التعلم. ومتفقًا مع ما أورده البدارين(2021) في تكامل أكثر من استراتيجية عند استخدام هذا النوع من التعليم، وما أوصى به مؤتمر داكار عام (2000) المتعلقة بالتعليم المتمايز، بالأخذ في الاعتبار الاختلافات بين قدرات ومهارات المتعلمين، وأن الطلبة يتعلمون بطرق وأساليب مختلفة، وأنه من الضروري تطوير المناهج وتحديث طرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتوافق مع خصائصهم وقدراتهم، ويحقق كل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار إمكاناته وقدراته وفقاً للمهداوي (2014).

يمكن أن تُعزى النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني حول القياس التتبعي إلى استناد المادة التعليمية المعدة وفق استراتيجيات التعليم المتمايز على بعض الأسس المتبعة في تنفيذ الجلسات التي تتمثل في الواجبات المنزلية، والمناقشة المفتوحة، ومراجعة محتوى الجلسة عند كل بداية جلسة، والتغذية الراجعة، والتي كان لها الدور الأكبر في ترابط محتوى الجلسات وترسيخ المعلومات والمهارات المستهدفة من تلك الجلسات بشكل متسلسل مما أدى إلى خلق جو من التعاون والدافعية والذي بدوره ساعد كثيرًا في تنمية مستوى الفهم القرائي.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة المشايخ(2015) إلى الأثر الكبير الذي يتحقق جراء استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بشكل مناسب؛ فهي تعمل على زيادة إمكانيات الطلبة وقدراتهم من ذوي صعوبات التعلم، وتكسبهم مهارات جديدة، وتعمل على تطويرها، فالطالب من ذوي صعوبات التعلم لديه قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسط، لكنه يجد نفسه عاجزًا عن الوصول إلى المنهاج مخفقًا في تذكر المعلومات وفهمها ويواجه صعوبةً في القراءة والكتابة والحساب بالإضافة الى المشكلات السلوكية، وقد يعود ذلك إلى الأساليب التقليدية التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية والتي لا تتلاءم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي فإنّ استخدام المعلم لأكثر من أسلوب أو إجراء يساعد في تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الوصول إلى تحقيق الأهداف ومنها تحسين مستوى الفهم القرائي؛ وهذا هو جوهر استراتيجية التعليم المتمايز التي تعمل على تجاوز كل الإشكاليات المتعلقة بالطرق التقليدية، وتجعل المتعلم نشطًا فاعلًا ومتعاونًا، وتفعل من دور المعلم في ارشاده وتوجيه ومتابعته للطلبة في كل خطوة.

كما يمكن أن تُعزى النتيجة إلى أنّ الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم المتمايز ساهمت إلى حد كبير في تحسين مستوى الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ فهذه الاستراتيجيات جعلت من المتعلم محورًا للعملية التعليمية التعلمية، وعززت من دوره داخل الغرفة الصفية، وفعّلت من دور المعلم المتابع له متفقةً مع النتائج التي توصلت إليها دراسة المشايخ(2015)، حيث استخدمت الدراسة الحالية استراتيجية طرح الأسئلة حول النص والإجابة عنها التي تستخدم أثناء القراءة بحيث يقوم المعلم بطرح مجموعة من الاسئلة حول النص ويجيب الطالب عن هذه الأسئلة للتأكد من فهمه للنص القرائي، واستراتيجية تكوين الصور الحسية التي يتمّ تطبيقها أثناء مرحلة القراءة بحيث يكون الطالب صورًا حسية ومرئية لما يقرأ في مخيلته، واستراتيجية التنبؤ بمحتوى النص من خلال الصورة والعنوان حيث يتوقع الطالب أحداث الدرس من خلال النظر إلى صورة وقراءة العنوان.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

1. ضرورة اهتمام المعلمين بتحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز التي أظهرت أثرًا فعالًا في ذلك.
2. عقد ورشات تدريبية من قبل مشرفي غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم في لواء بصيرا تهدف إلى توعية المعلمين بفئة صعوبات التعلم وطرق استخدام أساليب وإجراءات تساعدهم في تجاوز صعوبات التعلم لديهم ودمجهم في الصف العادي.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجية التعليم المتمايز، باستخدام متغيرات ومستويات عمرية مختلفة، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج تلك الدراسات.

قائمة المراجع العربية:

إبراهيم، سُ.(2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمي*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أبو علام، ر. وإبراهيم، أ.(2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*. 22(3)، 603-639.

البدارين، أ.(2021). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن. *المجلة العربية للنشر العلمي*. العدد(27)، 636-654.

الجنوبي، ع.(2020). أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة التربية*. 2(186)،403-458.

الخطيب، ج. والحديدي، م.(2017). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

صيام، ك.(2016). *فاعلية التعليم المتمايز في تحسين اللغة العربية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من ذوي صعوبات التعلم وواقع تنفيذ المعلمين للتعليم المتمايز*. اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الراعي، أ.***(2014)***. *فعالية استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرشيدي، خ.(2015). فاعلية التعليم المتمايز في تحسين الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*. 1(163)،1-52.

الزبيدي، م. والاحرش، ي.(2008). *صعوبات التعلم*. بنغازي: دار الكتب الوطنية والمكتبات.

سيد، و. ومرغني، أ.(2021). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *المجلة التربوية*. 85(1)،951-994.

الشواهين، خ.(2014). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية*. إربد :عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الظفيري، م.(2018). مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية. *مجلة العلوم التربوية*. 26(3)، 153-185.

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

عبد الباري، م.(2010).*استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العزايزة، م.(2020). *واقع تطبيق معلمي الطفولة المبكرة للتعليم المتمايز في المدارس الحكومية في قطر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قطر، كلية التربية، قطر.

عطية، أ.(2019). واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية*. 182(2)، 278-315.

العليمات، ل.(2022). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية، الأردن.

علي، ر.(2023). برنامج تعليمي قائم على التدريس المتمايز في مادة العلوم لتنمية الفهم العميق للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*.38(1)،189-220.

الكحالي، س.(2011). *صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*. الكويت: دار حنين للنشر والتوزيع

المشايخ، ف.(2015). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية، الأردن.

المهداوي، ف.(2014). *أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

نصير، م.(2014). *فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم.(2017). *ملف المعلم للغة العربية للروضة والصفوف الأساسية الثلاثة الأولى*. الأردن، عمان.

Reference:

Aldossari,A.(2018).The challenges of using the differentiated instruction strategy: a case study in the general education stages in Saudi Arabia. *International Education Studies*. 11 (4)74-83.

Azah, A . (2016). Improving Differentiated Learning Among Primary School Teachers: Enhancing the Acquisition of Phonological and Reading Comprehension Skills. *International Journal on Studies in English Language and Literature*. 4(8),1-12.

Abigail,M. O. &Ebele, C. O.(2013). Effect of differentiated instruction on the academic achievement of Nigerian secondary school biology

Chamberlin, M.(2011).The Potential of Prospective Teachers Experiencing Differentiated Instruction in Mathematics course. *International Electronic Journal of Mathematics education***.** 6(3)134-156.

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025

Ginja, T. G.& Chen, X. (2020). Teacher Educators Perspectives and Experiences to Works Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction***,**13 (4),781-798.

Lerner,J.W.(2003). *Learning disabilities Terries*, diagnosis and teaching Starching Strategies. Houghton Mifflin.

B.(2016) Learning Mathematics and Differentiated E. &Tan, Magayon, V.C., Aphenomenogragraphical Study on Struggles and Instruction in The Philippines: Successes of Grade 7 students. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*,(3),1-14.

Mattison,R.E.(2008).Characteristics of Reading Disability Types in Middle School (1),27-414Students Classified ED. *Behavioral Disorders*,3

Z.(2014). Effectiveness of differentiated instruction on the Mbugua, M.& Muthomi, Secondary School Students' Achievement in Mathematics. *International* 116-122 .*Journal of Applied Science and Technology*, 4 (1)

Rogerson, J . (2018). *Differentiated Reading Instruction: Strategies to Reach All Students*. In BSU Honors Program Theses and Projects. Bridgewater State University.

Rays,I.Defray.S. Rots,I.& Alterman,A.(2013).Differentiated Instruction In teacher education.A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*,19(1)93-107.

Scardion,R.(2011).*The Effect of Differentiated Instruction on the Understanding of Middle School Science Concepts*. Unpublished Master's these . Montana State University.

Scott, B. E. (2012). *The Effectiveness of Differentiated Instruction in The Elementary Mathematics Classroom. Dissertation*, Unpublished PhD, Ball State University.

Sun,X. & Yusof, S,N .(2024). Implementation of and challenges in differentiated L2 language instruction: A systematic literature review (2014-2023) Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias. 2024; 3:.1249

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement**.** *Journal for the Education of the Gifted*. 29,60-89.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classroom: Association for Supervision and Curriculum Development***.** Alexandria, Virginia.

Yvonne, G., Roger G., & Minjung K. (2015).School Instructional Climate and Student Achievement: An Examination of Group Norms for Differentiated Instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 236-241.

© جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي والابتكار/ جامعة الزيتونة الأردنية 2025