

أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي
في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

إعداد

موسى عبد المعين محمد آل حسن القرني
ماجستير المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك خالد

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، والذي يشتمل على مجموعتين، مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، واختار الباحث مدرسة القدس الابتدائية لأخذ العينة التي تجرى عليها الدراسة، وقد اختيرت هذه المدرسة قصداً لتوفر البيئة التعليمية المناسبة التي يمكن أن تساعد على تطبيق هذا النوع من التعليم الحديث. وفي هذه المدرسة يوجد فصلين للصف الخامس الابتدائي، وقد تم اختيار أحد الفصول عشوائياً عن طريق القرعة ليمثل المجموعة التجريبية والتي تضم (٢٥) طالباً، وفصل آخر بنفس الطريقة ليمثل المجموعة الضابطة تضم (٢٨ طالباً). وفي نهاية الأمر تم تحديد عينة الدراسة و التي بلغ عدد أفرادها الكلي (٥٣) طالباً، و استخدم الباحث الاختبار التحصيلي الذي قام بإعداده، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي عند مستوى التذكر للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في مستوى الفهم ومستوى التطبيق ما يدل على فاعلية استخدام الاستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي.

المقدمة:

لاشك أن العلم والمعرفة هي الهدف المنشود في جميع الأمم والحضارات، وعبر مختلف العصور والأزمان، وقد دعت جميع الشرائع السماوية إلى العلم والتعلم إذ قال عز وجل: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ) [الزمر: ٩]، ونحن كأمة إسلامية لنت مكان بين الأمم الأخرى نعتد في ذلك بعد الله على ما نملكه من مقدرات بشرية، حيث تعتبر هذه المقدرات البشرية هي العماد الحقيقي لكل أمة والسر في قوتها ونهضتها. وتبعاً لذلك لا يمكن لأفراد أي أمة، أن يكون لهم التأثير الإيجابي دون أن يتسلحوا بسلح العلم والمعرفة والذين يعتبران ضرورة مهمة للتقدم والرفق في شتى المجالات. وإن الدور الملقى على عاتق المدرسة في ذلك يعتبر دور حاسم وفعال من خلال تربية النشء والعمل على توفير جميع الإمكانيات التي تساعد في اكتساب العلوم والمعارف المختلفة.

ومن ذلك العناية باختيار أفضل الإستراتيجيات التعليمية والتي تأخذ بعين الاعتبار الخصائص الفريدة لكل فرد من أفراد المتعلمين فقد ذكرت الشافعي (٢٠٠٩ م) "أن التدريس الذي يخطط بعيداً عن قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية لا يمكن أن يحقق أهدافه مهما كان من جودة وإتقان، وعلى العكس فمعرفة المعلم بقدرات المتعلمين وخصائصهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلمية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك معرفة اتجاهات هم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم، كما تساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية ونحو المعلم" (ص ٩٢).

والحقيقة أن هنالك مجموعة من التحديات التي تواجه العملية التربوية والتعليمية بشكل عام مثل العولمة والتنافسية والثورة المعلوماتية والتطور العلمي السريع مما يتطلب العمل إيجاد إستراتيجيات تعليمية حديثة تعمل على مواكبة هذه المتغيرات. وعلى الجانب الآخر فإن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بشكل خاص ومن هذه التحديات الامتداد الجغرافي للمملكة، والنمو السكاني، والإعداد لسوق العمل. لكن أكبر التحديات التي تواجه المعلمين هو التنوع الكبير بين مستويات المتعلمين لاسيما إذا أدركنا أن هنالك أوجه مختلفة لهذا التنوع ومن ذلك اختلافات في البيئة المنزلية، الثقافة، التوقعات من

المدرسة، الخبرة، الاستجابة لمتطلبات الدراسة، وطرق إدراك العالم وغيرها من اختلافات العديدة الأخرى.

وإدراكا واستجابةً لتلك التحديات والمتطلبات فقد ظهر مفهوم التعليم المتمايز والذي نال قدر كبير من الرعاية والاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة فلقد ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) أن فكرة تنويع التدريس بدأت تأخذ مكانتها منذ العام ١٩٨٩ محين أعلنت وثيقة حقوق الطفل، ومن ثم في عام ١٩٩٠ م في المؤتمر العالمي للتربية الذي عقد في جومتيان وتلاه مؤتمر دكاكر عام ٢٠٠٠ م الذي أوصى بالتعليم للتميز والتميز للجميع، وقد ركزت توصيات تلك المؤتمرات على الأخذ في الاعتبار اختلافات بين المتعلمين، وأن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة، وأنه من الضروري تنويع المناهج وطرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتواءم مع خصائصهم، ويحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح والانجاز في إطار إمكانياته وقدراته (ص ١٢).

وقد اختلف على تحديد طبيعة التعليم المتمايز من حيث كونه طريقة تفكير في التعليم والتعلم توملينسون (٢٠٠٥) أو نظرية تعليم كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) أو نظام تعليمي عطية (٢٠٠٩ م) أو استراتيجية تعليم عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٩ م)، والباحث يتفق مع الرأي الأخير في كون التعليم المتمايز يعتبر إستراتيجية تعليم، فقد ذكر طه (٢٠١٠ م) "إن إستراتيجية التدريس تعبر عن الخطة التدريسية طويلة الأمد لمواقف متعددة، وتستخدم لتدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية. وهي أعم وأشمل من الطريقة والمدخل، حيث تشمل الإستراتيجية أكثر من طريقة تدريس لتحقيق أهداف بعيدة المدى، والتي تحتاج إلى وقت وتتابع وتكامل في الخبرات" (ص ٤٠).

ولقد تعددت مسميات هذا النوع من التعليم فنجد التربويين يطلقون عليه عدة مسميات مثل التعليم المتمايز كما ذكر كل من عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٩ م)، التعليم المتنوع كما ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م)، التدريس المتمايز كما ذكر عطية (٢٠٠٩ م)، والتعليم المتباين كما ذكر اللقاني والجمل (٢٠٠١ م). ولكنها جميعها تشير إلى مفهوم واحد وهو مراعاة اختلافات المتعددة المستويات لدى المتعلمين.

ويرى الباحث أن لفظ المتمايز ربما يكون محدث ولكنه يعتبر أكثر دقة ووعي فالتنويع يجب أن يكون بدرجة كبيرة من الدقة والوعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن تعليم اللغة العربية بمدارس المملكة العربية السعودية لازال يحتاج كثير من التطوير والتحديث لاسيما على مستوى الإستراتيجيات التدريسية المتبعة في التعليم.

والمبررات في ذلك كثيرة، ومنها أن تعلم اللغة العربية يعتبر من الأمور الهامة للفرد والجماعة فمن خلال تعلم اللغة العربية يجني الفرد كثير من الفوائد فمعرفة اللغة العربية تساعد الفرد على المرونة في التفكير وتوسيع مداركه، أما الفوائد على مستوى المجتمع فتتمثل في تمكين وتعريف المجتمع بعادات وتقاليد شعوب العالم مما يخلق مجتمع متقبل أو متفهم للشعوب الأخرى، والحقيقة أن تعلم اللغة العربية لا يمثل نوع من الترف بل هي حاجة ملحة ومطلب أساسي في عصر العولمة والثورة المعلوماتية والتقنية، وذلك يرجع إلى أنها وسيلة مهمة لنقل المعارف والعلوم من أمة إلى أخرى وأداة لخلق تلاقح ثقافي بين مختلف الثقافات وهي بمثابة حلقة وصل لزيادة أو اصر التواصل بين شعوب العالم.

ومن منطلق المقدمة السابقة، فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تحدد في التساؤل التالي:

ما أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير؟
٢. ما أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير؟
٣. ما أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير؟

فروض الدراسة:

لقد قام الباحث بصياغة ثلاثة فروض صفرية محاولاً بذلك الإجابة على تساؤلاً لدراسة وذلك من خلال إثبات تلك الفروض أو نفيها وقبول الفروض البديلة.

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل القبلي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي.

أهداف الدراسة:

١. تجريب استراتيجيات تدريسية حديثة تراعي الاختلاف والتمايز الموجود بين التلاميذ، والذي يعود إلى مصادر مختلفة.
٢. التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
٣. تكوين خلفية علمية كافية وشاملة عن مفهوم التعليم المتمايز، وذلك نظراً لشح وقلة المراجع العربية التي تناولت هذا النوع من التعليم.
٤. الاستجابة الموضوعية لكثير من الدراسات والأبحاث التي تنادي بضرورة تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة في التعليم.
٥. مواكبة تطلعات وأهداف وزارة التربية والتعليم في تطبيق إستراتيجيات التعليم الحديثة المطبقة في الأنظمة التعليمية المتقدمة والتي تتمركز حول المتعلم.

٦. تعرف مشكلات تدريس منهج لغتي الجميلة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المحاور الآتية: الكفايات المستهدفة، والمحتوى، والأنشطة الصفية والوسائل التعليمية، والتقويم، والنواحي الإدارية والفنية في منطقة عسير.

أهمية الدراسة:

١. إيضاح أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مقرر لغتي للقائمين على العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية.
٢. طرح بعض الطرق الحديثة والجذابة في تدريس مقرر لغتي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي سعياً لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.
٣. العمل على رفع مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مقرر لغتي من خلال أساليب تدريسية حديثة مختلفة عن الطرق التقليدية.
٤. محدودية الدراسات التي أجريت حول مشكلات تدريس منهج لغتي الجميلة، نظراً لحدثة المقرر.
٥. تقديم عدد من المقترحات التي قد تسهم في حل مشكلات تدريس منهج لغتي الجميلة المتعلقة بمحاور الدراسة، ومن ثم مساعدة القائمين على مشروع تطوير المناهج علي تلافيتها أو التخفيف من حدتها مستقبلاً.
٦. مساعدة القائمين على بناء وتصميم المناهج في وزارة التربية والتعليم على وضع خطط مستقبلية تسهم في تحسين تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
٧. تمهيد الطريق أمام كثير من الدراسات والأبحاث في مجال التعليم المتمايز.

حدود الدراسة:

كانت حدود الدراسة على النحو التالي:

١. الحدود البشرية: اقتصر عينة الدراسة الحالية على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإحدى المدارس الحكومية بمنطقة عسير.
٢. الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة القدس الابتدائية بمنطقة عسير.
٣. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ.
٤. الحدود الموضوعية: اقتصر هذه الدراسة على الدروس: (الاسم المقصور والاسم المنقوص، الاستثناء بإلا، الهمزة المتوسطة علي ياء، حروف العطف)

مصطلحات الدراسة:

الأثر: عرف إبراهيم (٢٠٠٩ م) الأثر " بأنه قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (ص ٣٠).

ويعرف الباحث الأثر إجرائياً بأنه قدرة استراتيجيات التعليم المتمايز على إحداث تغير في التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في بعض المواضيع المختارة من كتاب اللغة العربية المقرر عليهم.

الاستراتيجية: ذكر اللقاني والجمال (٢٠٠٣م) "أن الاستراتيجية هي لفظة استخدمت في الحياة العسكرية، وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة، ثم انتقلت إلى مجالات أخرى اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة، لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حققتها من قبل" (ص ٣٢).

وقد عرف زيتون (٢٠٠٣م) استراتيجية التدريس "بأنها خطوات للتعلم و التعليم التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين، بغية تحقيق أهداف محددة سلفا، وينضوي هذا الأسلوب، على مجموعة المراحل، والخطوات، والإجراءات المتتابعة، والمتناسقة فيما بينها، المنوط للمعلم والطلاب القيام بها، في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى" (ص ٥-٦).

وقد عرف الزعبي (٢٠٠٤م) "إستراتيجية التعليم هي أداء طريقة التدريس بفاعلية، مع اعتماد. (الطريقة على نظرية تربوية قابلة للتجريب، وتأتي لحل مشكلة موجودة أو متوقعة" (ص ٢٤٧).

وذكر عطية (٢٠٠٩م) "إن الاستراتيجية في التدريس تعني خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المدرس من أجل تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل، أو إجراء له غاية، أو غرض، لذلك فإن الاستراتيجية بمعناها العام تمثل كل ما يفعله المدرس لتحقيق أهداف المنهج" (ص ٣٨).

وذكرت الشافعي (٢٠٠٩م) أن الإستراتيجية التعليمية "هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وتسمى في صورة خطوات إجرائية يوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية وتتحول كل خطوة من الخطوات إلى تكتيكات أي إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود في سبيل تحديد الأهداف المحددة، أي أنها مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية" (ص ١٧).

وبناء على ما سبق فإن الباحث يعرف الإستراتيجية إجرائياً بأنها خطة بعيدة المدى تتسم بالمرونة والتكامل وتشتمل على مجموعة من الخطوات والإجراءات المرتبة بشكل منطقي والمتضمنة لمجموعة من المواد، وطرق التدريس، والأساليب، والمداخل، والأنشطة، وأساليب التقويم التي يقوم معلم اللغة العربية بتنفيذها، واستخدامها عند شرح الدروس المختارة، طبقاً لطبيعة الموقف التدريسي، وخصائص المتعلمين، بما يحقق الأهداف المنشودة من هذه الإستراتيجية.

التعليم المتمايز: عرف عطية (٢٠٠٩م) التعليم المتمايز " بأنه نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة وبذلك يلتقي مع إستراتيجية التدريس بالذكاءات المتعددة التي تعد شكلاً من أشكاله أو إستراتيجية من الاستراتيجيات التي يتم بها" (ص ٣٢٤).

وعرفت كوجك وآخرون (٢٠٠٨م) التعليم المتمايز أو تنوع التدريس بأنه " يعني تعرف اختلاف وتنوع خلفيات المتعلمين المعلوماتية، ومدى استعدادهم للتعلم، وما المواد التي يفضلون تعلمها؟ وما طرق التدريس التي يتعلمون من خلالها بشكل أفضل؟ كذلك تعرف ميولهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم وأنواع ذكاءاتهم..... ثم يعمل المعلم / المعلمة على الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم محتوى المنهج بطرق متنوعة. لذلك نقول أن تنوع التدريس هو عملية مقارنة بين

محتوى المنهج وطرق تقديمه وصفات وخصائص المتعلمين المختلفة في فصل دراسي واحد" (ص ٢٥).

ويعرف الباحث التعليم المتمايز إجرائياً بأنه استراتيجية تعليمية حديثة تتمركز حول المتعلم وتأخذ بعين الاعتبار التمايز والاختلاف الموجود بين تلاميذ الفصل الواحد، وتعم لهذه الاستراتيجية على تلبية الاحتياجات والاهتمامات والمويل المختلفة للتلاميذ حيث يبدأ المعلم من حيث الوضع الذي يكون عليه التلميذ، وليس من مقدمة دليل المنهج. ويمكن أن يأخذ التعليم المتمايز أشكال وأساليب تعليمية مختلفة مثل التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة والتدريس وفق أنماط المتعلمين و التعلم التعاوني، ويمكن للمعلم الذي يعمل وفق مبادئ التعليم المتمايز أن يمايز بين الأهداف والمحتوى والنتائج. وتعتبر المرونة والاحترام المتبادل من أهم أسس هذا النوع من التعليم.

التحصيل الدراسي: عرف حمدان (٢٠٠٦م) " التحصيل الدراسي بأنه مقدار تحصيل الطالب ونوعيته في موضوع أو أكثر " (ص ٨٧).

ويعرف الخليفة (٢٠٠٧) "التحصيل الدراسي بأنه مدى ما تحقق لدى المتعلم من الأهداف التعليمية، نتيجة، لدراسته موضوعاً من الموضوعات الدراسية" (ص ١٧٤).

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه مجموع العلامات التي حصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي والتي تبين مدى اكتسابه للحروف والأرقام والمفردات والقواعد اللغوية في بعض الدروس المقررة عليهم في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي وذلك بعد تدريسهم وفق استراتيجية التعليم المتمايز (التعليم وفق الذكاءات المتعددة – التعلم وفق أنماط المتعلمين – التعلم التعاوني)، وهذا الاختبار يعطي دلالة على مدى تحقيق التلميذ لمستويات بلوم (الفهم – التذكر-التطبيق) المعرفية في أدائه.

مقرر لغتي: هو منهج جديد يحوى كافة فروع اللغة العربية بما يشمله من خبرات وأنشطة وتمارين وتكليفات، وقد أقرته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية رسمياً لتدريس طلاب الصفوف العليا وطلباتها في المرحلة الابتدائية، ابتداء من الأعوام (١٤٣١هـ للصف الرابع، ١٤٣٢هـ للصف الخامس، ١٤٣٣هـ للصف السادس).

ويقصد الباحث بمقرر لغتي إجرائياً الكتاب المدرسي الذي أقرته وزارة التربية والتعليم لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

دراسات سابقة:

١. دراسة (Aliakbari & Jaber, 2014) هدفت التعرف على أثر التعليم المتمايز في تعليم اللغة الفارسية واستخدمت المنهج التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة (١٤ طالبا و١٤ طالبة كمجموعة تجريبية) و(١٤ طالبا و١٤ طالبة كمجموعة ضابطة) من المرحلة الإعدادية وكانت الأداة اختبار تحصيلي والوسائل الإحصائية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و t-test لعينتين مستقلتين وANOVA تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وتفوق الإناث على الذكور.

٢. دراسة المالكي (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات القراءة المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، والكشف عن مدى توافرها في تدريبات كتاب لغتي الخالدة؛ ولتحقيق أهداف البحث؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت عينة البحث هي مجتمعها المكون من جميع تدريبات كتاب لغتي الخالدة لطالبات الصف الثالث متوسط والبالغ عددها (٥٦٧) تدريباً، وتمثلت أداة البحث في قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، وأظهرت نتائج البحث ضعف مستوى إسهام التدريبات المتضمنة في كتاب

لغتي الخالدة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية حيث إن عدد التدريبات التي احتوت على مهارات القراءة الإبداعية كان (٧٧) تدريباً، بنسبة (١٣،٦%) من مجموع التدريبات، كما أن كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الصف الثالث المتوسط اشتمل على (١٣) مهارة من مهارات القراءة الإبداعية من أصل (١٧) مهارة.

٣. دراسة (Scott, 2012) أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى التعرف على استخدام التعليم المتميز في مدارس المتميزين و المقارنة على مستوى النوع الاجتماعي والمواد الدراسية واستخدمت المنهج التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة (٧٥) طالبا وطالبة من الصف الرابع الإعدادي (٣٦) طالبة وطالبة بالتساوي كمجموعة تجريبية و (٣٩) مقسمة إلى ٢٠ طالبا و ١٩ طالبة مجموعة ضابطة) والأداة كانت اختبار تحصيلي والوسائل الإحصائية هي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و t-test مستقلتين ومعامل الفا كرونباخ لم تثبت فاعلية هذا النوع من التعليم ولم يكن هناك فرق بين الطلاب والطالبات ولا بين المواد الدراسية.

٤. أجرى البوريني (٢٠١١م) دراسة حول استقصاء خبرات المعلمين واتجاهات هم نحو تطبيق أساليب التدريس المتميز من خلال دراسة استكشافية حول واقع التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة. وتناول البوريني في دراسته أهمية التنوع في أساليب التدريس من أجل الوصول إلى كافة الطلبة في الصف الواحد وفقا لإمكانات ومستوى كل منهم خاصة في ضوء تركيز الوزارة على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ويسبق ذلك ضرورة تحديد أنماط التعلم لدى المتعلمين واهتماماتهم واتجاهات هم قبل البدء بعملية التدريس. وتعتمد نظرية التعليم المتميز على فكرة تطوير وتكييف المحتوى والأساليب بما يتناسب والمستوى الحقيقي للطلبة بمختلف مستوياتهم وفي ضوء مشكلاتهم بحيث يتم تبني إستراتيجيات تساعد على تحقيق الأهداف دون إحباط المتميزين أو تجاهل ضعاف المستوى، وتجنب الممارسة الشائعة للمعلم الذي يركز غالبا على الطالب متوسط المستوى، فالتعليم حق للجميع يكفله القانون والتشريع وسياسات وزارة التربية والتعليم بالدولة. وتقيس الدراسة مدى تأثير قناعات المعلمين وأفكارهم المسبقة ومستوى تدريبهم في نجاح إستراتيجيات التدريس المتميز التي يتبعونها وتتناول دراسة أهم المعوقات والمشكلات التي يواجهها المعلم من أجل الوصول إلى تحقيق تعلم فعال يحقق الأهداف المرجوة، وتكون مجتمع الدراسة من عينة من المعلمين والمعلمات من كافة المناطق التعليمية بالدولة.

٥. دراسة المزين (٢٠٠٩) هدفت إلى تعرف القيم الأخلاقية التي يتضمنها محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب الطلاب لها، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن تكرار القيم الأخلاقية كان (٣٧٤) مرة وأن أعلى تكرار للقيم كان في الصف الثالث حيث كان التكرار (١٠٩) مرة بنسبة مئوية (٢٩،١%) يليه الصف الأول حيث كان التكرار (٩٥) مرة بنسبة مئوية (٢٥،٤%) يليه الصف الرابع حيث بلغ تكرار القيم (٨٩) مرة بنسبة مئوية (٢٣،٨%) وجاء الصف الثاني في المرتبة الأخيرة حيث كان تكرار القيم (٨١) مرة بنسبة مئوية بلغت (٢٢،٧%) وبحسب رأي الخبراء يتضح أن القيم الأخلاقية قد احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي ٧٦،٨١% يليها القيم الاجتماعية حيث احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي ٧٣،٤٨% ثم جاءت القيم الأخلاقية الذاتية لتحتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي ٧٣،٣٣% وأخيرا جاءت القيم الأخلاقية العلمية في المرتبة الرابعة بوزن نسبي ٦٦،٤% وكان الوزن النسبي للدرجة الكلية للاستبانة ٧٢،٦٩%، أما عن نتائج الاختبار فكا الوزن النسبي الكلي للاختبار ٥٨،٨٤%، وذلك بنسب متفاوتة بين الذكور والإناث، أما بالنسبة للمستوى الإثنائي الافتراضي الذي حدده الباحث ٧٠% كحد

افتراضي لاكتساب القيم فقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة اكتساب القيم الأخلاقية لدى التلاميذ كانت ٥٨,٨٤% وهي نسبة أقل من ٧٠%، وبذلك توجد فروق بين مدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع للقيم الأخلاقية والمستوى الافتراضي لصالح المستوى الافتراضي.

٦. هدفت دراسة أبو جيبين (٢٠٠٥م) إلى التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ومدى تحققها لدى التلاميذ في فلسطين، تكونت عينة البحث من: الدراسة التحليلية لكتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي التي تدرس في فلسطين للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وأدلة المعلمين الخاصة بهذه الكتب؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة قصوراً شديداً في تنمية مهارات وقدرات التفكير العليا في مناهج اللغة العربية، وأوصت بضرورة إدراج هذه المهارات في مناهج اللغة العربية وإثرائها بمهارات التفكير، واختيار ما يلائم واقعنا من بين هذا الخضم من البرامج والنظريات التي لا تحصى.

التعليق على الدراسات السابقة:

اقتصرت معظم الدراسات السابقة فيما يخص التعليم المتمايز على الدراسات الأجنبية بخلاف دراسة عربية واحدة – على حد اطلاع الباحث - مما يدل على الاهتمام الكبير بهذا النوع من التعليم في حقل التدريس من قبل الدول المتقدمة.

ولقد توصلت معظم النتائج في الدراسات السابقة إلى أهمية وفاعلية استخدام التعليم المتمايز وتوظيفها في التدريس وهذا يدعم أهداف وأهمية الدراسة الحالية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

١- إن الدراسة الحالية تعتبر الدراسة الأولى على المستوى المحلي – على حد علم الباحث والتي تستخدم استراتيجية التعليم المتمايز وذلك بتطبيق بعض أشكاله مثل التعليم وفق نظرية الذكاءات المتعددة و التعلم التعاوني والتعليم وفق أنماط المتعلمين، حتى أن الباحث وجد صعوبة في الحصول على دراسات عربية أو محلية بل إنه لم يجد دراسة تتناول هذا الموضوع، حيث أن جميع الدراسات السابقة التي حصل عليها هي من الدراسات الأجنبية.

٢- إن معظم الدراسات الأجنبية التي تناولت التعليم المتمايز كانت في غالبها دراسات وصفية بينما الدراسة الحالية ركزت على تطبيق التعليم المتمايز وتجريبه بشكل مباشر ومعرفة أثر هذا التجريب على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

الإطار النظري: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء استراتيجية التعلم المتمايز

المحور الأول: تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:

هناك إجماع بين التربويين على أهمية تعلم وتعليم مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية ويمكن إجمال الأسباب التي تجعل من تعلم وتعليم مادة اللغة العربية عملية هامة فيما يلي:

١. اللغة العربية هي لغة الطفل القومية، لغة قرآننا، لغة الأم والأب وسائر أفراد المجتمع، وهو وسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع وهي وسيلة الارتباط بين الطفل وبيئته وهي الأساس الذي يقوم عليه اكتساب الخبرات والتجارب التي تجعله متفاعلاً مع مجتمعه متعرفاً إلى عالمه الذي يعيش فيه.

٢. اللغة العربية هي الوسيلة الأولى في تحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها لدى طفل المرحلة الأساسية.
 ٣. تكمن أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في أنها ليست مادة دراسية قائمة بذاتها، فتدريس اللغة العربية وسيلة يعتمد عليها في تربية طفل المرحلة الأساسية تربية متكاملة، إذ أن اللغة العربية هي الأداة التي يؤدي بها المتعلم نشاطه التعليمي في المدرسة وخارجها ويحصل بها المتعلم الخبرات والأفكار في المواد الدراسية الأخرى (سمك، ١٩٧٩: ٥٤).
 ٤. كما تكمن أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في أنه يتم بواسطتها ترسيخ المثل والاتجاهات الخلقية والدينية والقيم العليا في نفوس أطفال المرحلة الأساسية؛ لما تتركه هذه المادة من أعمق الأثر وأطول لنتوع موضوعاتها ونصوصها وحكاياتها. (العيساوي، ١٩٩٢: ٤).
 ٥. إن مادة اللغة العربية هي الوسيلة التي تساعد على النمو المعرفي والاجتماعي والنفسي لطفل المرحلة الأساسية وتجعله يقف بقوة لمواجهة الحياة، فالمقررات اللغوية ألصق بها الوظائف من أية مقررات أخرى كالتاريخ والجغرافيا والفيزياء على سبيل المثال. (العامرية، ١٩٩٤: ٥).
 ٦. تكمن أهمية تعلم وتعليم مادة اللغة العربية في أن الضعف في هذه المادة وقلة استيعاب الطلاب لها سوف يؤثر سلباً على تعلمهم لباقي المواد العلمية الأخرى، فلقد أثبتت التجارب أن الطلبة الأقوياء في لغتهم - قراءةً وكتابةً وحديثاً واستماعاً - غالباً ما يكونون أقوياء في المواد الدراسية الأخرى. (زقوت، ١٩٩٩: ٩٠).
- من هنا يجب أن ندرك أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، فهي اللغة الأولى في تنشئة أفكار التلاميذ والتعبير عنها وهي تلعب دوراً أساسياً في نوعية التحصيل المدرسي، وهذا بدوره يدفعنا إلى القيام بتقويم مناهج اللغة العربية بشكل مستمر واتخاذ قرارات في ضوء نتائج عملية التقويم من أجل الارتقاء بتلك المناهج وبالعملية التعليمية ككل.

الأهداف العامة لتدريس مادة لغتي الجميلة:

١. صون اللسان عن الخطأ وحفظ القلم من الزلل وتكوين عادات لغوية سليمة.
٢. تعويد التلاميذ على قوة الملاحظة والتفكير المنطقي المرتب.
٣. تربية ملكة الاستنباط والحكم والتعليل وغير ذلك من الفوائد العقلية التي تعود عليها لاتباع أسلوب الاستقراء في دراسة القواعد.
٤. الاستعانة بالقواعد على فهم الكلام على وجهه الصحيح بما يساعد على استيعاب المعاني بسرعة.
٥. إكساب التلاميذ القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللغوية المختلفة.
٦. شحذ العقول وصلل الذوق وتنمية ثروة التلميذ اللغوية.
٧. أن يكتسب التلميذ القدرة على القراءة الجهرية بحيث ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً ويؤدي المعاني أداءاً حسناً.
٨. أن يكتسب التلميذ القدرة على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الرئيسة والفرعية.
٩. تنمية القدرات على الاستماع الجيد بحيث يستطيع التلميذ تركيز الانتباه فيما سمع.
١٠. تنمية ميل التلميذ إلى القراءة والاطلاع من خلال القراءة الحرة.

١١. اكتساب ثروة لغوية من خلال التعرف على كلمات جديدة.
١٢. القدرة على حفظ النصوص.
١٣. القدرة على فهم النص وتذوقه واستخراج الصور والأخيلة بما يتناسب مع المرحلة.
١٤. القدرة على إبداء رأيه في بعض المواقف.
١٥. تعليم التلميذ أصول الكتابة السليمة وسرعة الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي.
١٦. تنمية بعض الاتجاهات لدى التلاميذ مثل دقة الانتباه وقوة الملاحظة والعناية بالنظام والنظافة وإجادة الخط وحسن استعمال علامات الترقيم.
١٧. زيادة ثروة التلميذ اللغوية وتنمية المعلومات والخبرات والثقافة بما يشتمل عليه من موضوعاتها من فنون الأدب والثقافة والعلوم.
١٨. حفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل.
١٩. يتحدث التلميذ بجرأة وثقة أمام الآخرين.
٢٠. تنمية قدرة الحوار والاتصال بين الناس والتخاطب معهم.
٢١. يتمكن من التعبير عن أفكاره وأحاسيسه.
٢٢. يكتسب آداب الحديث وبخاصة حسن الاستماع واحترام الآخرين.
٢٣. يستطيع ترتيب الأفكار ترتيباً صحيحاً.
٢٤. تتكون لديه القدرة على الكتابة فيما تتطلبه الحياة اليومية.
٢٥. ينمي قدرته على التفكير المنظم في حديثه وكتابته.
٢٦. يوظف ثروته اللفظية في موضوعات التعبير.
٢٧. يستطيع تلخيص الأفكار الرئيسية في نص معين.
٢٨. يميل إلى القراءة والاطلاع لاكتساب المهارات الكتابية والشفهية.
٢٩. يكتسب القدرة على فن الإلقاء.
٣٠. يطبق ما تعلمه من القواعد النحوية والإملائية في التعبير.

المحور الثاني: التعلم المتمايز

مفهوم التعليم المتمايز:

لا يختلف اثنان على أن المتعلمين يختلفون و يتمايزون في جوانب كثيرة وتحت مؤثرات وعوامل متعددة ومن هذه الجوانب الاستعداد والميول والاهتمامات، والحقيقة أن منبع هذه اختلافات يمكن أن يرد إلى مصادر متعددة مثل المعرفة السابقة، الخصائص والميول، البيئة المنزلية، القدرات والمواهب، والأساليب التي يتعلمون بها.

ومن هذا المنطلق فلقد ظهر مفهوم جديد للتعليم والتعلم ألا وهو التعليم المتمايز والذي يسميه بعض التربويين تنويع التدريس أو التدريس المتباين.

وعرفت توملينسون (٢٠٠١) "التعليم المتمايز في أبسط مستوياته بأنه هو عملية (رج وإعادة تنظيم) ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة لوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة لتمكين من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية" (ص ١).

وذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) مجموعة من التعاريف لمفهوم التعليم المتمايز منها "انه يعني تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم ومستواهم اللغوي، وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لذلك في عملية التدريس. إذن تنوع التدريس هو عملية تعليم وتعلم تلاميذ بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد" (ص ٢٥).

وعرف عطية (٢٠٠٩ م) التعليم المتمايز بأنه " نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة وبذلك يلتقي مع إستراتيجية التدريس بالذكاءات المتعددة التي تعد شكلا من أشكال أو استراتيجيات من الإستراتيجيات التي يتم بها". (ص ٣٢٤)

وذكر عبيدات و أبو السميد (٢٠٠٧ م) بأن التعليم المتمايز "هو تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل. إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب. إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي: توقعات المعلمين من الطلبة، واتجاهات الطلبة إمكانياتهم وقدراتهم. إنها سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة" (ص ١١٧).

وأضاف هال (٢٠٠٢ م) أن التعليم المتمايز " يعرف بأنه مجموعة من كثير من النظريات و الممارسات المتعلقة بالتدريس الفعال وارتباطها بالتحصيل الدراسي للطلاب.

ويضيف بأنه استراتيجية تدريسية تعتمد على افتراض أن مداخل التدريس يجب أن تختلف وتتكيف بالارتباط مع الأفراد والطلاب المختلفين في الفصول الدراسية".

ويعرف الباحث التعليم المتمايز بأنه استراتيجية تعليمية حديثة تتمركز حول المتعلم وتأخذ بعين الاعتبار التمايز والاختلاف الموجود بين تلاميذ الفصل الواحد. وتعمل هذه الاستراتيجية على تلبية الاحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للتلاميذ حيث يبدأ المعلم من حيث الوضع الذي يكون عليه التلميذ، وليس من مقدمة دليل المنهج. ويمكن أن يأخذ التعليم المتمايز أشكالاً وأساليب تعليمية مختلفة مثل التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة والتدريس وفق أنماط المتعلمين و التعلم التعاوني. ويمكن للمعلم الذي يعمل وفق مبادئ التعليم المتمايز أن يمايز بين الأهداف والمحتوى والنتائج.

ويجب أن نفرق بين مفهوم التعليم المتمايز ومفهوم تفريد التعليم، فقد ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) "أن تنوع التدريس لا يركز على كل تلميذ منفرداً ويضع له برنامجاً الخاص، ولكنه يتم تعرف قدرات وميول وخلفيات التلاميذ، وباستخدام استراتيجيات المجموعات المرنة، يوزع المعلم التلاميذ في مجموعات صغيرة أو يطلب من كل تلميذ العمل مع زميل له وفقاً لمحور التشابه بين التلاميذ بمعنى أن المجموعات لا تكون ثابتة طوال العام من موضوع إلى آخر ولكنها تختلف من موضوع إلى آخر. أما تفريد التعليم فيطلب التزام كل تلميذ بالبرنامج الذي تم تخطيطه خصيصاً له طوال العام" (ص ٣٩).

ومن الناحية الأخرى يجب أن نفرق بين مفهوم التعليم المتمايز ومبدأ الفروق الفردية فقد ذكر عطية (٢٠٠٩ م) "إن الفرق بين التعليم المتمايز ومراعاة الفروق الفردية فعلى الرغم مما يبدو بينهما من تقارب إلا أن الفرق يكمن في أن المعلم عندما يقصد مراعاة الفروق الفردية فإنه يقدم

المادة نفسها بالطريقة نفسها لكنه يقبل مخرجات تعلم مختلفة أو بتعبير آخر أنه يراعي قدرات الطلبة وميولهم ولكنه لا يستطيع تمكين جميع الطلبة من الوصول إلى النتائج أو المخرجات نفسها في حين يسعى بالتعلم المتمايز إلى تحقيق المخرجات نفسها بمهام وإجراءات مختلفة أي تعليم جميع الطلبة درس نفسه ولكن بأساليب وعمليات مختلفة، ومعنى هذا أن التعليم المتمايز لا يتطلب تغيير مناهج التعليم إنما تنوع أساليب تنفيذ تلك المناهج المتمثلة بعمليات التدريس" (ص ٣٢٦).

ويرى الباحث أن هنالك مجموعة من الفروق بين التعليم المتمايز والتعليم العادي ومن ذلك أن التعليم العادي يهدف إلى الحصول على مخرجات تعليمية واحدة من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات الموحدة مع جميع المتعلمين بخلاف التعليم المتمايز الذي يسعى هو أيضاً إلى مخرجات تعلم واحدة ولكن من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتنوعة والتي تختلف وتتغير طبقاً لما بين الطلبة من تمايز واختلاف سواء كان ذلك في المعرفة، الخبرات السابقة، الثقافة، القدرات، أسلوب التعلم، المواهب أو الميول.

ويرى الباحث أن هنالك مفاهيم خاطئة عن التعليم المتمايز فبعض المعلمين يرى أن التعليم المتمايز هو عملية تبسيط للمعلومة بينما هو عملية تدريج وتنوع في المهام بما يتناسب مع طبيعة كل متعلم.

أهداف التعليم المتمايز:

ذكرت هياكوكس (٢٠٠٢ م) بأن أهداف التعليم المتمايز متنوعة مثل:

- ١ - تطوير مهمات تتسم بالتحدي والاحتواء لكل متعلم.
- ٢ - تطوير أنشطة تعليمية تعتمد على الموضوعات والمفاهيم الجوهرية والعمليات والمهارات المهمة وكذلك تطوير طرق متعددة لعرض عملية التعلم.
- ٣ - توفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات.
- ٤ - الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى الطلاب، والإحتياجات التدريسية والاهتمامات والتفضيلات في عملية التعلم.
- ٥ - توفير الفرص للطلاب للعمل وفق طرق تدريس مختلفة.
- ٦ - التوافق مع معايير ومتطلبات المنهج لكل متعلم.
- ٧ - تكوين صفوف دراسية تشتمل على المتعلم المستجيب والمعلم المسهل (ص ١)

ويرى الباحث أن أهداف التعليم المتمايز تتلخص في التالي:

- ١ - يعمل التعليم المتمايز على إعداد الطالب الذي يستطيع القيام بمهام حياتيه واقعية متوقعه وغير متوقعه.
- ٢ - يعمل التعليم المتمايز على موائمة مستويات التعلم، واحتياجات المتعلمين المختلفة.
- ٣ - يساعد المعلمين على توفير تعلم لجميع الطلاب، وذلك من خلال إيجاد تجارب تعلم مختلفة.
- ٤ - يعمل على تحقيق الدرجة القصوى من التعلم لجميع الطلاب مراعيًا مختلف أنماط التعلم والميول والقدرات والاتجاهات.
- ٥ - يسمح للمعلمين باختيار الممارسات الأفضل المستندة إلى البحث في سياق ذي معنى بالنسبة للتعلم.
- ٦ - يساعد المعلمين على فهم واستخدام التقويم بشكل أكثر ملائمة وفعالية.

- ٧ - يضيف إستراتيجيات تعليمية جديدة للمعلمين، وذلك بتقديم أو دعم تقنيات لمساعدة المعلمين في التركيز على أساسيات المنهاج الدراسي.
- ٨ - يقدم للمديرين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور نظام تعليمي شامل يكون أكثر فاعلية في تحقيق متطلبات الاختبار عالي المستوى.
- ٩ - يلبي متطلبات المنهاج الدراسي بطريقة ذات معنى لتحقيق نجاح الطلاب.

مبررات التعليم المتمايز:

- هناك العديد من المبررات التي دعت إلى تطبيق التعليم المتمايز في مجال التربية والتعليم ويمكن أن يذكر الباحث ذلك في نقاط:
- المبرر الأول الذي قاد إلى تطبيق التعليم المتمايز ما ذكرته توميلنسون (٢٠٠١ م) فلقد ذكرت أن من أسباب التوجه إلى مثل هذا النوع من التعليم ما يلي:
- أ- مساعدة المعلم في النظر للفصل الدراسي من عدة اتجاهات.
- ب- تفهم حاجات ومطالب المتعلمين الفائقين عقلياً.
- ج - تفهم حاجات و مطالب المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.
- د - التمايز في الخبرات التعليمية لمقابلة التباين الأكاديمي (ص ص ٩).
- المبرر الثاني لقد ذكر باندوك (٢٠٠٧م) أن سبب تطبيق التعليم المتمايز قد ظهر بسبب الاختلاف والتباين بين الطلاب وزيادة أحجام الفصول مما قد يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للطلاب، وقد بينت توميلنسون (٢٠٠٣ م) بأن الصفوف الدراسية أصبحت أكثر تغيراً واختلافاً، مما أجبر المربين لكي يفكروا في طرق جديدة تساعد في الاستجابة لحاجات الطلاب.
- وأضافت كوجك وآخرون (٢٠٠٨م) مجموعة من المبررات التي دعت إلى استخدام هذا النوع من التعليم، ومن هذه المبررات:
- أ- طبيعة التلاميذ.
- ب- حقوق الإنسان.
- ج - نظريات المخ البشري وأنماط التعلم.
- د - أهداف العملية التعليمية.
- هـ- الدافعية لدى المتعلم.
- و- مشكلات التعليم (ص ٥٣)

ويرى الباحث أن هنالك مجموعة من المبررات التي قادت إلى تطبيق التعليم المتمايز ومن ذلك مناهج التعليم العام حيث أن هنالك منهج واحد يطبق على جميع الطلاب مما يتطلب تكييف هذا المنهج ليناسب الاحتياجات المختلفة للمتعلمين.

ومن المبررات أيضاً مراعاة الفروق الفردية ومبدأ التربية حق للجميع وأن تنمية المجتمع واجب على الجميع. كذلك يساعد التعليم المتمايز على العمل على تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة بين الطلبة. ويعمل التعليم المتمايز على تحقيق النمو المتوازن للفئة العمرية للطلاب.

كما يعمل التعليم المتمايز على اختصار الوقت والجهد وتكون نتائجه أكثر إثماراً. كذلك فإننا إذا نظرنا إلى التلاميذ نجد أن كل تلميذ له طابع خاص وطريقة مميزة بالتعلم، وأنه لا توجد

طريقة تناسب كل الطلبة. وكذلك فإن التعليم المتمايز يمنح كل التلاميذ الفرصة للمنفعة المرجوة من المنهاج المقرر.

أهمية التعليم المتمايز:

يرى الباحث أن أهمية التعليم المتمايز تنبع من عدة جوانب، ومنها أن التعليم المتمايز يقوم على مبدأ التعليم للجميع فهو يأخذ بعين الاعتبار جميع الأصناف المختلفة للمتعلمين ويعزز عبارة (أن التعليم حق للجميع) وعبارة (أن المقاس الواحد لا يصلح للجميع). وهو في نفس الوقت يراعي الأنماط المختلفة للتعلم مثل (سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي، حسي). ويعمل التعليم المتمايز على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة للتلاميذ مما يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدي لديهم للتعلم. ويمكن القول بأن التعليم المتمايز يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف عن ما لدى المتعلمين من إبداعات.

ومما يزيد من أهمية التعليم المتمايز أنه يقوم على التكامل بين الإستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من إستراتيجية أثناء استخدام هذا النوع من التعليم. وتبرز أهمية هذا النوع من التعليم من خلال تحقيقه لشروط التعلم الفعال، وأنه يسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متميزة تقود بالتالي إلى منتجات متنوعة.

أشكال التعليم المتمايز:

يتخذ التعليم المتمايز أشكالاً متعددة منها:

-التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة: ويتم تقسيم المتعلمين في مجموعات من خلال تعرف المدرس على أنواع الذكاءات لكل متعلم، ويتم تدريسه وفق هذه الذكاءات.

التدريس وفق أنماط المتعلمين: يصنف التربويون أنماط التعلم إلى سمعي وبصري وحركي وبضعف بعضهم نمطا حسيا، ويتم التدريس وفق أنماط التعلم بتدريس كل متعلم بحسب النمط المناسب له والمفضل لديه فالتدريس بنمط تعليمي واحد لا يحقق تدريس الفيزياء الفعال، فعندما يستطيع المدرس أن يوافق نمطه التعليمي مع النمط التعليمي للطالب، سنجد أن اتجاهات الطالب نحو المادة قد تحسنت، وكذلك العمل المدرسي، والأنشطة، والتحصيل، والتفكير وصولاً إلى تحقيق الأهداف والغايات المنشودة في مناهج الفيزياء وتدرسيها (زيتون، ٢٠٠٣: ١٦٦).

التعلم التعاوني: ويمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليماً متميزاً إذا راعى المدرس تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات المتعلمين وتمثيلاتهم المفضلة (عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٩: ١٠١)، وقد يلجأ أحياناً إلى تطبيق التعلم التعاوني، فيقسم المتعلمين إلى مجموعات متجانسة، وفقاً لميولهم أو نمط تعلمهم، أو ذكاءاتهم المختلفة وذلك لتحقيق أهداف التعلم (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨: ١٦٦)، وقد استخدم الباحث الشكل الأول وهو التعليم المتمايز وفق الذكاءات المتعددة.

عناصر التعليم المتمايز:

هناك ثلاثة عناصر يمكن أن يشملها التمايز وهي:

المحتوى: (المفاهيم والمبادئ والمهارات التي يتعلمها الطلاب والمواد التي تستخدم في تحقيق أهداف التعلم).

العمليات: (كيفية تدريس المحتوى "مجموعات مرنة أو مجموعة مناقشة كبيرة أو مجموعات صغيرة").

النواتج: (ويقصد به التعلم ويسمح للطلاب باختيار طرائق التقييم النهائية التي تدل على التعلم) (Aliakbari & Jaber, 2014: 185).

خطوات التعليم المتمايز:

- على المدرس الذي يستخدم استراتيجيات التعليم المتمايز أن يقوم بالآتي:
- يحدد المعلومات السابقة والقدرات والإمكانيات العلمية لكل متعلم.
- في ضوء ما ورد في الخطوة الأولى يضع المتعلمين في مجموعات كل مجموعة تضم أفراداً متقاربين في الصفات.
- يحدد أهداف التعلم.
- يختار المواد والأنشطة والأدوات التعليمية ومصادر التعلم.
- ينظم البيئة التعليمية بما يناسب المجموعات.
- يختار استراتيجيات التدريس الملائمة للمتعلمين أو المجموعات.
- يحدد المهام التي تؤديها كل مجموعة (Tomlinson, 2013: 24).

الأساس النظري للتعليم المتمايز:

تمثل النظرية البنائية الأساس النظري لمعظم الإستراتيجيات التدريسية الحديثة.

أشارت توملينسون (٢٠٠١) بأن التعليم المتمايز يستند بشكل كبير إلى دراسات الذكاء التي أجراها مجموعة من علماء التربية وعلم النفس والتي خلصت إلى مجموعة من النتائج المهمة ومنها أن الذكاء متعدد الأوجه وليس شيئاً، وأننا نفكر، ونتعلم، ونبدع بطرق مختلفة. وأن تنمية استعداداتنا تتأثر بالتوافق بين ما نتعلمه، وبين ذكاءاتنا الخاصة. وأما النتيجة الأخرى والمهمة عن الذكاء فهي انه مرن، وليس في وضع الثبات والاستقرار. ويمكن القول أن واحدة من أهم النتائج عن الذكاء تنجم عن تنامي مجال أبحاث الدماغ حيث أوضحت هذه الأبحاث أن الخلايا العصبية (النيورونات) تتم وتتنور عندما تستخدم بشكل نشط، لكنها تضرر عندما لا يتم استخدامها، كما أن التعلم النشط يغير فسيولوجية الدماغ. ومن النتائج المهمة التي تم التوصل إليها في مجال أبحاث الدماغ أن الدماغ يتوق إلى المعنى. وإضافة إلى ما سبق فإن الدماغ يتعلم على أفضل نحو عندما يستخلص هو نفسه المعنى من المعلومات وليس عندما تفرض عليه فرضاً. ولا يستجيب الدماغ كثيراً للأشياء التي تحمل معناً سطحياً فقط. إن هذه المعلومات وكثير غيرها تنتبأ بالشئ الكثير عن فردية المتعلمين وعن طبيعة المنهاج و التعليم الفاعلين. والحقيقة إن أبحاث الدماغ تنتبأ بأن دماغ كل متعلم فريد بذاته، وبالتالي يتعين على المعلمين أن يتيحوا فرصاً عديدة للطلاب المتخلفين لفهم المعلومات والأفكار. ومن النتائج المهمة لأبحاث الدماغ وعلم النفس، أن الأفراد يتعلمون على النحو الأمثل عندما يتعرضون إلى نوع من التحدي المعتدل.

كما ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨م) أن مستويات التفكير عند بلوم عزز تفكرة التعليم المتمايز أو تنويع التدريس ليتماشى مع مستويات المتعلمين المعرفية حيث وضع ست. (مستويات للمعرفة تدرج من العمليات البسيطة إلى العمليات الأكثر تعقيداً (ص ٣٤).

ومن النظريات المهمة التي يبنى عليها التعليم المتمايز، النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم والتي ظهرت عن طريق عالم النفس الروسي ليف فيجو تسكي (١٨٩٦-١٩٣٤) فلقد ذكر حسين (٢٠٠٩م) " بأن فيجو تسكي يعتقد أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة ومع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات وفي محاولة لتحقيق الفهم يربط الأفراد

المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وبينون أو يشكلون معنى جديداً وتختلف معتقدات فيجو تسكي عن معتقدات بياجيه على أية حال في بعض النواحي المهمة فبينما ركز بياجيه على مراحل النمو العقلي التي يمر بها جميع الأفراد بغض النظر عن السياق الاجتماعي أو الثقافي أعطى فيجو تسكي أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم " (ص ٩١).

ولقد تم النظر إلى هذه النظرية من قبل العديد من المربين والباحثين ومدراء المدارس كمركز للتعزيز التدريسي والتغيير الصفي البناء. وتعتمد النظرية الاجتماعية الثقافية للتعلم التي طورها فيتوجسكي على ما يسمى بمنطقة النمو الوشيك.

ويمكن القول أن أبحاث فيتوجسكي تطلب من المعلمين أن يتم تعليم الطلاب وفقاً لمستويات الاستعداد والقدرات لديهم ولقد حذر فيتوجسكي بأن لا يتم وضع الطلاب في مجموعات بحيث يطلب منهم أشياء ليسوا مستعدين للقيام بها حيث أنهم لن يستطيعوا أن يتعلموا من الآخرين بسبب أن خبراتهم التعليمية ليست في منطقة النمو الوشيك لديهم أو ما يعرف (ZPD).

ومن الأبحاث التي تدعم التعليم المتميز تلك الأبحاث التي قام بها ماسلو (١٩٦٢ م) حيث طور ما يسمى هرم الاحتياجات والذي يقترح بأن الطلاب سوف يتعلمون كلما لبيت حاجاتهم الأساسية.

وتعتبر الأبحاث التي قام بها هتزبيرز (١٩٥٩ م) المتعلقة بمحفزات الدافعية حيث عمل على تقسيم الدوافع إلى دوافع داخلية تبعث على السرور ودوافع خارجية ربما تسبب عدم الرضا للفرد، من الأبحاث التي تمثل أساساً للتعليم المتميز.

ويمكن القول أن التعليم المتميز ينبع من عمل جون ديوي (١٩١٦م) الذي دافع عن الفكرة القائلة أن الطريقة التي يتبعها المعلم في التدريس يجب أن تكون منحازة لحاجات الطلاب ولقد ذكر سرحان (٢٠١٠ م) "لقد كانت الحركة التقدمية في التربية التي فجرها الفيلسوف الأمريكي (جون ديوي) مثالاً للثورة التربوية العارمة، والتجديد التربوي الأصيل. فلقد نجح ديوي في نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة وتنظيماتها التخصصية إلى التلميذ وميوله وأغراضه ودوافعه" (ص ٢٠٥)

ومن خلال استعراضنا لأهم النظريات والأبحاث المرتبطة بالتعليم المتميز يمكن لنا أن نفهم جودة وشمولية مثل هذا النوع من التعليم الذي يأخذ بعين الاعتبار الأصناف المختلفة للمتعلمين.

المبادئ الأساسية للتعليم المتميز:

هنالك مجموعة من المبادئ التي ينطلق منها التعليم المتميز كركائز يعتمد عليها هذا النوع من التعليم في نشر فلسفته التدريسية وهي كالتالي:

- ١ - لدى المعلم فكرة واضحة بشأن ما هو مهم في المادة الدراسية.
- ٢ - يعرف المعلم الفروق بين الطلاب، ويقدرها ويبنى عليها.
- ٣ - التقويم والتعليم شيان متلازمان.
- ٤ - يعدل المعلم المحتوى، العملية، والنتائج استجابة لاستعداد الطالب، وميله، وأسلوبه التعليمي.
- ٥ - يشارك جميع الطلاب في عمل محترم.
- ٦ - الطلاب والمعلمون متعاونون في التعلم.
- ٧ - أهداف الصف المتميز هي تحقيق النمو الأقصى وتحقيق النجاح لكل طالب.

٨ - المرونة هي السمة المميزة للصف المتمايز. (توملينسون ٢٠٠٥ م، ص ٥٩).

وأضافت كوجك وآخرون (٢٠٠٨م) مجموعة من الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعليم المتمايز:

أو لاً: الأسس القانونية: وأهمها ما تنص عليه وثائق حقوق الإنسان من حق كل طفل الحصول على تعليم عالي الجودة وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه، دون التمييز بين الأطفال حسب النوع (ذكور، إناث)، أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو القدرات الذهنية والبدنية، أو غيرها من الاختلافات.

ثانياً: الأسس النفسية: يبنى التعليم المتمايز على عدد من الأسس النفسية، ومنها انه لدى كل تلميذ القابلية والقدرة على عملية التعلم، وأن الطرق التي يتعلم بها التلاميذ تختلف من تلميذ إلى آخر. و أن درجات الذكاء متفاوتة و متنوعة لدى الأفراد. وان المخ البشري يسعى للفهم والوصول إلى معنى المعلومات التي يستقبلها. وان عملية التعلم تحدث بصورة أفضل في حالة تحدي المعتدل. وان الإنسان يسعى دائماً لتحقيق النجاح والتميز.

ثالثاً: الأسس التربوية: هنالك مجموعة من الأسس التربوية للتعليم المتمايز ومنها أن دور المعلم هو المنسق والميسر لعملية التعلم. وأن المتعلم يمثل أهم محاور العملية التعليمية، وأن التعلم هو الهدف الأساسي للتدريس. التدريس يهدف إلى مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى وتوظيفها في مواقف مختلفة. (ص ٣٦-٣٨)

ويرى الباحث أن وجود المجموعات المرنة واستخدام الوقت بشكل مرن وتوفير الاحترام لجميع المتعلمين وتقدير أعمالهم والتقييم المستمر وتوفير فرص تعلم متنوعة ومتباينة واستخدام إستراتيجيات مختلفة للتعليم تعتبر أهم ما يميز الصف المتمايز.

الافتراضات التي يقوم عليها التعليم المتمايز:

هنالك مجموعة من الافتراضات التي يقوم عليها التعليم المتمايز ولقد ذكر عطية (٢٠٠٩ م) مجموعة من هذه الافتراضات كالتالي:

(١) أن الطلبة يختلفون عن بعضهم البعض في: المعرفة السابقة، الخصائص والميول، البيئة المنزلية التي ينحدرون منها، أولويات التعلم وما يتوقعون منه، القدرات والمواهب الأساليب التي يتعلمون بها، ودرجة الاستجابة والتفاعل مع التعليم. وأضاف هياكوكس (٢٠٠٢ م) مجموعة من اختلافات بين الطلبة ومنها: القدرات العقلية، أنماط التعلم، العوامل الاقتصادية الاجتماعية والأسرية، الاستعدادات، سرعة التعلم، جنس المتعلم، التأثيرات الثقافية، وكيف يقدر الطلاب التعلم وكيف يتقنون فيه.

(٢) عدم قدرة المدرسين على تحقيق المستوى المطلوب من التعلم لجميع الطلبة باستخدام طريقة واحدة في التدريس.

(٣) عدم وجود طريقة تدريس تناسب جميع المتعلمين.

(٤) أن التعليم المتمايز يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب لأنه يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة الأمر الذي يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة و الأدوات و النشاط الذي يلائمه. (ص ٣٢٤-٣٢٥).

وفي ضوء ما سبق من افتراضات فان اعتماد التعليم المتمايز يتطلب:

أ- التنويع في أساليب التدريس التي تستجيب للاختلافات الموجودة بين الطلبة.

ب- ينبغي تصميم و تقديم الدروس التعليمية وفق مقتضيات أهداف التعليم المتمايز.

ج - محاولة اختيار أساليب التدريس التي تنال رضا كل طالب مما يحقق له التعلم بكفاءة وفاعلية.

الاستراتيجيات التي تدعم التعليم المتمايز:

يذكر (Wallas , 2011) أهم الاستراتيجيات التي تدعم التعليم المتمايز بحسب استعدادات المتعلم واهتماماته وذكاءاته وهي:

4MAT -	التساؤل الذاتي -	KWL -	ضغط المحتوى
مصادر التعلم -	عقود التعلم -	مجموعات التعلم الصغيرة -	فكر زواج شارك
التعلم الفردي -	مجموعات التحقق -	التعليم المتدرج -	Jigsaw
الأنشطة المتدرجة	الأنشطة الثابتة -	العصف الذهني -	الأنشطة الإثرائية

(Wallas , 2011: 13)

عناصر ومجالات التعليم المتمايز:

توجد مجموعة من العناصر التي يتكون منها التعليم المتمايز، وقد ربط الباحث بين عناصر ومجالات التعليم المتمايز نظراً لأن كل عنصر من عناصر التعليم المتمايز يمكن أن يمايز في مجالات معينة. وأول هذه العناصر المعلم حيث يمثل دور الميسر والميسر للعملية التعليمية.

وقد أشارت توملينسون (٢٠٠٥ م) "إلى المجالات التي يستطيع أن يمايز فيها المعلم هي المحتوى وهو ما يريد لطلابه أن يتعلموه. والآليات أو المواد التي يتم عبرها تحقيق ذلك. والعمليات وهي تصف الأنشطة المصممة للتأكد من أن الطلاب يستخدمون المهارات الأساسية لفهم الأفكار و المعلومات الأساسية. والنواتج وهي الوسائل التي يعرض من خلالها الطلاب ما تعلموه ويتوسعون فيه" (ص ١٨)

ويرى الباحث أن المحتوى هو المعارف والمهارات والأفكار التي نريد أن يتعلمها الطلاب. وأن الخطوة الأولى في تمايز المحتوى دائماً هو التقييم للتعرف على مستويات الطلاب من طرق تمايز المحتوى تقديمه بأشكال ومستويات متنوعة مثل قصاصات، أشكال رسومية، صوتيات، برامج حاسوبية، فلاشات.

ويمكن تمايز المحتوى بناء على ما يعرفه الطلاب، فبعض الطلاب لا يعرف شيئاً عن الدرس والبعض قد يوجد لديه معلومات خاطئة والبعض قد يكون متقناً له لذلك يمكن للمعلم أن يوزع المحتوى إلى أنشطة وفق مستويات بلوم.

وأما تمايز الطريقة أو الأنشطة فيرى الباحث أنه يعني تنويع الأنشطة ومستوياتها والإستراتيجيات لكي نقدم للطلاب طرق مناسبة للوصول للمادة العلمية وفهمها.

إن تنويع الإستراتيجيات بمستويات مختلفة يساعد الطلاب على التعلم بأنماط التعلم المناسبة لهم للوصول إلى أعلى المستويات. تنويع الإستراتيجيات سوف يقدم المعلومات والأفكار بخيارات مختلفة للطلاب.

وأما تمايز المخرجات أو النواتج فيرى الباحث أنه يعني ماذا سيقدم الطالب في نهاية الدرس ليوضح إتقانه للمحتوى: اختبار مشروع، تقرير، عرض، أو أي نشاط آخر. وبناء على

مهارات الطالب يطلب منه المعلم إكمال نشاط ليوضح إتقانه لفكرة الدرس، ويكون للطالب حرية اختيار كيفية التقديم. ويراعى في المخرجات التمايز في صعوبتها بناء على مستويات الطلاب.

وأما العنصر الثاني من عناصر التعليم المتمايز فهو الطالب ويمكن مميزات الطلاب وفق مجموعة من المجالات وهي استعداداتهم واهتماماتهم و ميولهم وهنا يجب أن نفهم المقصود بكل من الاستعداد والاهتمام والميول فلقد ذكر عطية (٢٠٠٩ م) "أن الاستعداد هو قدرة طبيعية تميز بين التكوين النفسي لفرد معين وتكوين نفسي لفرد آخر. تجعل الفرد قادرا عند التماثل في تربية القدرات على إنتاج أحسن بمعنى تمكنه من تنمية قدرة معينة أو اكتساب مهارة ما أو تعلم شي بسهولة ويسر. و أما القدرة فهي استدعاء معلومات معينة لتطبيقها بمهارة واستخدامها في المواقف الجديدة أو المشكلات التي تواجه الفرد ويعبر بلوم عن القدرة بأنها مهارة زائد معلومات"(ص ٣٣).

وأما الميول فلقد ذكر إبراهيم (٢٠٠٩ م) أن الميل يعني "أي مجال يثير انتباهه، أو إثارة الشخص، والميل ينبع من إشباع الحاجات و الدوافع، فالفرد يكون قويا عندما يرتبط بإشباع حاجاته الأساسية"(ص ١٠٦٣).

ولقد أشارت درابيو (٢٠٠٤ م) "إلى أن هنالك خمسة أنواع من المتعلمين يواجههم المعلمون في الفصول الدراسية وهم المتعلم الأكاديمي، والمتعلم المتقن، والمتعلم المبدع، والمتعلم المتعثر (الذي يواجهه صعوبات في التعلم)، والمتعلم غير المرئي" (ص ٢١). لذلك على المعلم أن يراعي مستويات الطلاب حتى يتمكن من التعامل مع كل فئة بما يناسب قدراتها واحتياجاتها.

وأما العنصر الثالث من عناصر التعليم المتمايز فهو مجموعة الاستراتيجيات التعليمية والإدارية التي يتم من خلالها مثل المجموعات المرنة وتجزئة العمل والذكاءات المتعددة والدروس المدرجة وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى.

وتمثل بيئة التعلم العنصر الرابع من عناصر التعليم المتمايز حيث يمكن التمايز والتنويع في بيئة التعلم وقد ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) " بأن بيئة التعلم هي المكان الذي يتواجد فيه التلاميذ مع معلمهم يخططون وينفذون معا برنامجا تعليمياً و تربوياً. هذا المكان قد يكون حجرة الدراسة، أو المعمل، أو المكتبة، أو حجرة النشاط، أو الورشة المدرسية، أو الملعب، أو المسرح المدرسي، أو قاعة المحاضرات أو غير ذلك" (ص ١١٠).

وتمثل الأدوات التعليمية المختلفة مثل استخدام التكنولوجيا العنصر الخامس من عناصر التعليم المتمايز حيث يشمل استخدام التكنولوجيا في التعليم الوسائط البصرية والوسائط الصوتية و التكنولوجيا الرقمية.

الإجراءات التي يمكن من خلالها تطبيق التعليم المتمايز:

هنالك مجموعة من الإجراءات التي يجب إتباعها أثناء تطبيق التعليم المتمايز وقد ذكر عطية (٢٠٠٨ م) الخطوات التي يمكن من خلالها تطبيق التعليم المتمايز وهي كالتالي:

١ - التقويم القبلي: إن أول خطوة من خطوات التعليم المتمايز هو إجراء عملية تقويم تستهدف تحديد المعارف السابقة، تحديد القدرات والمواهب، تحديد الميول والخصائص الشخصية، تحديد أسلوب التعلم الملائم وتحديد الخلفيات الثقافية.

٢ - تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي على وفق مابين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.

٣ - تحديد أهداف التعلم.

- ٤ - اختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وأدوات التعليم.
 - ٥ - تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.
 - ٦ - اختيار إستراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات.
 - ٧ - تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.
 - ٨ - إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم (ص ٣٢٨)
- وذكرت هياكوكس ٢٠٠٢م أن التعليم المتميز هو عملية مكونة من خطوتين وهما:
- الخطوة الأولى: تحليل درجة التحدي و تنويع الخطط التعليمية الحالية الخاصة بك.
- الخطوة الثانية: تعديل وتكييف أو تصميم مداخل جديدة للتعليم كاستجابة لحاجات الطلاب واهتماماتهم وتفضيلاتهم التعليمية (ص ٧).
- وقد ذكر الشقيرات مجموعة من الخطوات المقترحة يمكن أن يستعين بها المعلم أثناء توظيف استراتيجيات التعليم المتميز في عمله:
- ١ - إعداد خطة مدرسية قائمة على أنشطة وأساليب عمل تلائم المستويات الثلاثة من الطلبة؛ المتفوقين والمتوسطين والضعاف، بحيث تكون نتائج التعلم واضحة، المخرجات المتوقعة محددة، وإستراتيجيات التقويم وأدواته ملائمة. ويراعي في الخطة الدراسية ما يلي:
 - أن تتنوع الأهداف بحيث يكون بعضها ذي مستويات متدنية كالمعرفة والفهم، وتناسب الأطفال الضعاف، ويسمو بعضها إلى مستويات عليا كالتحليل والتركيب والتقويم لتناسب فئة المتفوقين.
 - تنويع إستراتيجيات التعليم حسب اهتمامات الأطفال بحيث يوظف أحياناً إستراتيجية التعليم المباشر وأحياناً أخرى إستراتيجيات متقدمة مثل حل المشكلات، ويكلف كل فئة بما يلائم قدراتها في كل فئة بعمل مشروع وفئة أخرى بأنشطة يدوية، وفئة ثالثة بحل مشكلة وما إلى ذلك.
 - تنويع المخرجات المتوقعة، بحيث يقبل من كل فئة الإنجاز الذي يلائم قدرات أفرادها.
 - ٢ - تحديد استراتيجيات التدريس الملائمة لكل فئة من الفئات الثلاث، وتكلف كل فئة بالقيام بنشاط يلائم ميول أفرادها، فمن الأطفال من يتعلم من خلال التفاعل الصفّي النشط القائم على العصف الذهني وحل المشكلات، ومنهم من يميل إلى التمثيل وآخرون إلى اللعب أو الرسم وما شابه ذلك.
 - ٣ - تنويع الأنشطة والمهام تبعاً لما يعرفه كل طالب، ولما هو كفيل بإشباع حاجاته.
 - ٤ - إجراء اختبار تشخيصي بين الفينة والأخرى، لتحديد مواضع الضعف، بهدف متابعتها وتخليص المتعلم منها.

الأدوار المختلفة لعناصر العملية التعليمية في التعليم المتميز:

لاشك أن لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية في التعليم المتميز دور يختص به ويميزه عن بقية العناصر الأخرى. وسوف يقوم الباحث باستعراض هذه الأدوار بشيء من الإيجاز:

أولاً: دور المتعلم:

هنالك العديد من الأدوار التي يجب على المتعلم أن يقوم بها في التعليم المتميز وقد ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) مجموعة من هذه الأدوار كالتالي:

- على التلميذ أن يفهم ما يدور في الفصل وأهدافه.

- التلاميذ في عمليات تنويع التدريس شركاء ايجابيون عليهم التزامات يجب القيام بها ويحرصون عليها.
- على التلاميذ أن يتقبلوا فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعض منهم ولا يعتبروا ذلك تقصيرا منه للبعض.
- على التلاميذ في فصول تنويع التدريس التعود على كثرة وتنوع عمليات التقييم وأساليبه.
- على التلاميذ تعزيز الثقة بأنفسهم وبقدراتهم على تحقيق ما يطلب منهم من أعمال، وقبول التحدي وبذل الجهد للارتقاء بمستواهم ولا يرتضون بمستوى (التلميذ المتوسط) (ص ٤٥).
- وأضافت توملينسون (٢٠٠٥م) "يستطيع الطلاب أن يقدموا معلومات تشخيصية، وأن يضعوا قوانين صفية، وأن يشاركوا في عملية صناعة القرارات التي تستند إلى تلك القوانين، وأن يتعلموا استخدام الوقت كمصدر له قيمة. كما يستطيع الطلاب أن يسمحوا للمعلمين بأن يعرفوا متى تكون المواد أو المهمات صعبة جدا أو سهلة جدا، ومتى يكون التعلم ممتعا (ومتى لا يكون كذلك)، ومتى يحتاجون إلى مساعدة، ومتى يكونون مستعدين للعمل بمفردهم" (ص ١٥).

ثانياً: المعلم:

- أشارت توملينسون (٢٠٠٥م) إلى مجموعة من المهام التي يجب على المعلم أن يقوم بها في التعليم المتميز ومنها:
- يركز المعلم على الأفكار الأساسية.
- ينتبه المعلم للفروق الفردية بين الطلاب.
- يعدل المعلم المحتوى، والعملية، والنواتج.
- يتعاون المعلم والطلاب في التعلم.
- يوازن المعلم بين المعايير الفردية و الجماعية.
- يعمل المعلم والطلاب معا بشكل مرن (ص ١١).
- وأضافت كوجك وآخرون (٢٠٠٨م) مجموعة من ادوار المعلم في تنويع التدريس:
- يختلف دور المعلم في فصل تنويع التدريس عن الفصل التقليدي في كمية وأهمية عمليات التخطيط التي يقوم بها.
- يحاول المعلم تعرف قدرات وميول وأنماط تعلم تلاميذه، ويعد لذلك الأدوات المناسبة أو ما يتوفر منها.
- يبدأ التخطيط لتنويع التدريس من أول يوم في الدراسة وعلى المعلم شرح النظرية للتلاميذ ولأولياء الأمور.
- على المعلم الاستفادة من زملائه المعلمين والمعلمات وفقا لطبيعة الموقف التعليمي واحتياجات التلميذ. وفي أثناء الدرس يقوم المعلم بأكثر من مسؤولية.
- على المعلم أن يهتم بتقييم وانجازات كل تلميذ، حتى يتعرف احتياجاته (ص ٤٥ - ٧٧).
- وذكرت هياكوكس (٢٠٠١م) أن دور المعلم في التعليم المتميز يتمثل في:

١ - دور المسهل و الميسر للتعليم المتمايز من خلال ثلاث مسؤوليات رئيسية يتوجب عليه القيام بها وهي توفير ووصف فرص التعلم في التعليم المتمايز، وتنظيم الطلاب لعملية التعلم، واستخدام الوقت بشكل مرن.

٢ - دور المتعاون، فالتعليم المتمايز يتطلب الوقت والجهد خصوصا إذا كان المعلم مبتدأ فهو يحتاج إلى تكوين شركات مع أعضاء المؤسسة الآخرين وتقاسم المواد و الرؤى والمصادر(ص ١١).

ثالثاً: الإدارة المدرسية:

لقد ذكرت توميلينسون ٢٠٠٥ م: مجموعة من الاقتراحات التي من الممكن أن يقوم بها مدير المدرسة أو المنطقة التعليمية والتي تؤدي إلى قيادة التغيير المؤدي إلى الصفوف المتميزة وهي كالآتي: تفحص معتقداتك وأهدافك، ضع رؤيا وتبادلها مع الآخرين، تجنب العبء الزائد، اعد لرحلة طويلة، ابدأ بداية ذكية، قدم نموذجا لعملية الموازنة، تفحص السياسات والإجراءات، خطط لتطوير المعلمين، قدم مساعدة مستمرة، استخدم الضغط وقدم الدعم، واربط التمايز بالمسؤولية المهنية (ص ١٣٤).

وأضافت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) أن دور الإدارة المدرسية في نظرية تنويع التدريس يتلخص في:

- من المهم أن يكون مدير المدرسة على وعي وفهم بنظرية تنويع التدريس وأهدافها وكيف تنفذ ومتطلباتها.

- يشجع مدير المدرسة المعلمين الذين يجربون طرق وإستراتيجيات حديثة للتعليم والتدريس ويعملون على نشر تلك الأفكار بين المعلمين والمعلمات في كافة التخصصات.

- يعتمد مدير المدرسة على بعض الزملاء من المعلمين والمعلمات الذين يطبقون هذا الفكر التربوي بنجاح ويطلب منهم عقد لقاءات عقد لقاءات وندوات لزملائهم في المدرسة إضافة إلى أن مدير المدرسة يستطيع أن يوفر فرص لبعض المعلمين للالتحاق بالجامعة لدراسة مقرر متخصص في تنويع التدريس وتوفير المراجع والنماذج التي يستفيدون منها في هذا الجانب(ص ٤٦).

رابعاً: أولياء الأمور:

ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) أن مشاركة أولياء الأمور للمعلمين مهمة في تحقيق أهداف تنويع التدريس فولي الأمر يعرف دائما ابنه معرفه أعمق مما يستطيع المعلم وهناك الكثير مما يستطيع المعلم أن يتعلمه من هذه المعرفة العميقة هذا من جانب ومن جانب آخر يعرف المعلم التلميذ (المتعلم) بطرق لا يستطيع أن يعرفها الوالد. وهناك الكثير مما يكتسبه الوالد من هذا الاتساع في المعرفة. والنظر إلى المتعلم من وجهة نظر الوالد والمعلم يزيد من فرص مساعدته على تحقيق إمكاناته كاملة (ص ٥٠).

ويرى الباحث أن دور ولي الأمر في التعليم المتمايز يتمثل في دور المكمل و المتعاون مع المدرسة في حدوث مثل هذا النوع من التعليم الجيد. ويرى كذلك بأنه يجب على أولياء الأمور أن يكون متفهمين و مدركين لمستوى الاختلاف و التباين بين أبنائهم سواء في مجال القدرات، أو الميول، أو الاهتمامات وذلك حتى لا يطلب ولي من ابنه ما هو خارج دائرة المجال الذي ينتمي إليه. ويجب على أولياء الأمور الإلمام بمثل هذا النوع من التعليم و معرفة متطلباته واحتياجاته حتى يعملوا على تحفيز وتشجيع أبنائهم لتحقيق الفائدة القصوى من هذا النوع من التعليم الشامل.

تطبيق التعليم المتمايز في الفصول الدراسية لمقرر لغتي:

إن تعليم اللغة العربية يختلف عن بقية المقررات الدراسية الأخرى من عدة أوجه، فالطالب يواجه تحدي اكتساب لغة جديدة بخلاف المقررات الأخرى فهو يمتلك اللغة مما يسهل عليه عملية اكتساب المعلومات بشكل مباشر. ومن أوجه الاختلاف الأخرى، أن الطالب يجب عليه استخدام أكثر من حاسة إن لم تكن الحواس كلها أثناء عملية اكتساب اللغة، فالطالب يواجه مهمة اكتساب أربع مهارات (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) مما يتطلب مجهود أكبر.

وقد ذكرت كينج شافر و هانتر (٢٠٠٣م) "أن التعليم المتمايز يعتبر مناسب بشكل طبيعي لفصول تعليم اللغة العربية. وأن معلمي اللغة العربية يستخدمون بشكل مسبق استراتيجيات التعليم والتعلم التي تدعم التعليم المتمايز.

وإن تضمين خيارات الطلاب في الواجبات، مثل القراءات الخارجية ومواضيع المقالات يدعم التمايز بين الطلاب في الاستعداد والاهتمامات. وعمل مجموعات صغيرة من الطلاب تناقش موضوعات مختلفة في حلقات الأدب يعمل على مخاطبة اهتمامات الطلاب و استعداداتهم في الصف الدراسي للغة العربية" (ص ٢٤)

ولقد ذكرت بلاز (٢٠٠٦م) "أنه لسوء الحظ فإن القليل من الأبحاث قد أكملت عن فعالية التعليم المتمايز في مجال تعليم اللغة الأجنبية على وجه الخصوص" (ص ٦)

ولقد ذكر الرحيلي وآخرون (١٤٣٢ هـ) بعض الاعتبارات الهامة عند تطبيق التعليم المتمايز ومنها:

- أن يتناسب نمط التعلم عند الطالب مع نمط التعليم عند المعلم فكلما كانت الفجوة أقل بين قصد المعلم وتفسير الطالب زادت الفرصة لتحقيق نتائج التعلم المطلوب.
- تشجيع تمايز التدريس وتطوير الوعي الذاتي لدى المتعلم.
- توفير أنشطة متنوعة مع طرق توزيع مختلفة للمجموعات.
- تشجيع التغيير في سلوكيات الطلاب والتوسع في تمايز الطالب.
- تشخيص تمايز تدريس الطلاب وتقديم بدائل تعليمية للتعامل مع هذه الفروقات وتخطيط دروس تلائم تمايز التدريس المختلفة.
- الاهتمام بتنوع طرق التدريس وتوظيف مصادر التعلم التي توفر للمعلم بيئة تعليمية مناسبة وفق حاجات الطلاب ورغباتهم.
- تلبية احتياجات الطلبة نحو التقليل من الواجبات وزيادة الأنشطة المتنوعة (ص ١٥٤).

الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم المتمايز:

مما لا شك فيه أن هنالك مجموعة من الفروقات التي تميز الصفوف المتمايزة عن مجموعة من نظيراتها من الصفوف التقليدية. ولقد ذكرت توملينسون (٢٠٠٥) الفروقات بين الصف المتمايز والصف التقليدي. ففي الصف المتمايز الفروق بين الطلاب تدرس كأساس للتخطيط، و يكون التقويم مستمر وتشخيصي، ويكون التركيز على أشكال متعددة للذكاء، ويتم تعريف التفوق بالنمو الفردي انطلاقاً من نقطة البداية، ويتم توفير خيارات تعليمية تستند إلى اهتمامات الطلاب، ويتم توفير خيارات كيفية التعلم، ويتم استخدام العديد من الترتيبات أو الأساليب التعليمية، ويتم تحديد التعليم من خلال استعداد الطلاب، اهتماماتهم، كيفية تعلمهم، ويتم استخدام المهارات الأساسية لتكوين معنى لها وفهم المفاهيم والمبادئ الأساسية هما محور تركيز التعلم، ويتم استخدام المهمات

ذات الخيارات المتعددة باستمرار، ويكون استخدام الوقت بشكل مرن، ويتم تقديم عدة مواد، ويتم البحث بشكل روتيني عن وجهات نظر متعددة بشأن الأفكار والأحداث، ويبسر المعلم مهارات الطلاب ليصبحوا متعلمين أكثر اعتماداً على أنفسهم، يساعد الطلاب زملائهم والمعلم في حل مشكلات، ويعمل الطلاب مع المعلم لوضع أهداف تعليمية فردية وعلى مستوى الصف كله، ويتم تقويم الطلاب بطرق متعددة كل هذا بعكس الصف التقليدي (ص ١٩).

ويرى الباحث أن هنالك مجموعة من الفروقات التي تميز التعليم التقليدي عن التعليم المتميز ومنها:

- ١ - إن التعليم التقليدي يعامل الطلاب وفق طريقة واحدة وبمستوى واحد أما في التعليم المتميز فإن الأساس هو تلبية احتياجات الطالب المختلفة والمتنوعة.
- ٢ - أما بالنسبة لعملية التقييم في التعليم التقليدي فإنها تتم في نهاية الوحدة، الأسبوع، السنة الخ أما التقييم في التعليم المتميز فإنه عملية متفاعلة ومستمرة تحدث في كل الأوقات والأشكال.
- ٣ - وبالنسبة لأنماط التعلم واهتمامات الطلبة فإنها نادراً ما تأخذ أي حيز في إعداد الدروس بالنسبة للتعليم التقليدي، أما في التعليم المتميز فإنه يتم أخذ أساليب التعلم المتنوعة واهتمامات الطلبة بعين الاعتبار.
- ٤ - أما نوع الواجبات والأعمال التي يكلف بها الطالب في الصف التقليدي فإنه يكلفون بواجب واحد لجميع الصف. أما في التعليم المتميز فإن الخيارات متعددة للطالب.
- ٥ - أما فيما يخص العوامل الموجهة للتعليم ففي الصف التقليدي يوجد منهاج واحد ومواد تعليمية واحدة وكتاب مدرسي واحد أما في الصف المتميز فإنه يتم اعتماد معايير تعليم أساسية لكنه يأخذ أنواع وأشكال حسب احتياجات الطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، والذي يشتمل على مجموعتين، مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

عينة الدراسة:

اختار الباحث مدرسة القدس الابتدائية لأخذ العينة التي تجرى عليها الدراسة، وقد اختيرت هذه المدرسة قصداً لتوفر البيئة التعليمية المناسبة التي يمكن أن تساعد على تطبيق هذا النوع من التعليم الحديث. وفي هذه المدرسة يوجد فصلين للصف الخامس الابتدائي، وقد تم اختيار أحد الفصول عشوائياً عن طريق القرعة ليمثل المجموعة التجريبية والتي تضم (٢٥) طالباً، وفصل آخر بنفس الطريقة ليمثل المجموعة الضابطة تضم (٢٨ طالباً). وفي نهاية الأمر تم تحديد عينة الدراسة و التي بلغ عدد أفرادها الكلي (٥٣) طالباً، وذلك بعد استبعاد بعض الطلاب الذين لا تنطبق عليهم شروط التجربة و التي هي:

- استثناء التلاميذ المعيّدين (الذين تكرر بقاؤهم في نفس الصف نتيجة عدم اجتيازهم)، ضمن عينة الدراسة، وذلك بسبب توفر خلفية سابقة لديهم عن المادة، وبسبب اختلاف متغير العمر.

- استثناء التلاميذ الذين لم يحضروا الاختبار التحصيلي القبلي أو البعدي وذلك حتى لا تختلف المعايير المحددة.

سيكون اختيار الباحث للعينة الممثلة لمجتمع دراسته والتي لها نفس خصائصه، حتى يتلافى الصعوبة في تطبيق دراسته على المجتمع الكلي، وحتى يتمكن من تعميم نتائجها لاحقاً (ص ٩٥).

جدول (١) عدد أفراد العينة في المرحلة الأولى

المجموعة	عدد الطلاب	الطلاب الذين تم استثنائهم من التجربة	العدد النهائي	طريقة التعلم
التجريبية	٢٥	-	٢٥	التعليم المتمايز
الضابطة	٢٨	٣	٢٥	الطريقة التقليدية المعتادة

ضبط المتغيرات:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي في مختلف العلوم سواء كانت العلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية. ويقصد بضبط المتغيرات كما ذكر العساف "هو حصر المتغيرات الخارجية ذات الأثر على التجربة - عدا المتغير المستقل - وذلك بهدف:

- عزلها، لمنع أثرها في النتيجة.

- أو تثبيتها، للتأكد من توفرها لدى المجموعتين على حد سواء". (العساف، ١٩٨٩ م، ص ٣٠٨)

وبعد إطلاع الباحث على بعض أدبيات البحث العلمي، وجد الباحث أن هناك بعضاً لمتغيرات لا بد من ضبطها، والتي قد تؤثر على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي، وذلك من أجل إرجاع الأثر الناتج إلى المتغير المستقل وهو التعليم المتمايز، والمتغيرات التي ضبطت هي:

(١) العمر:

بعد الاستقصاء عن أعمار أفراد العينة، وجد الباحث أن متوسط العمر لأفراد العينة (١٢ - ١٣) عاماً أثناء تطبيق التجربة، لذلك يمكن القول - المجموعتين الضابطة والتجريبية بأن أعمارهم متقاربة جداً.

(٢) الخبرات السابقة:

وذلك من خلال الخلفية العلمية في المقرر فقد تم استبعاد الطلاب المعيّدين من كلتا المجموعتين، وبذلك تقتصر العينة على الطلاب المستجدين فقط، حتى لا تتأثر النتائج بمن لهم خلفية سابقة في مواضيع المقرر.

(٣) الجنس:

لأن أن جنس العينة (ذكور - إناث) من المتغيرات التي تؤثر على نتائج الدراسات التربوية. ولكن جميع أفراد العينة هم من التلاميذ الذكور وذلك لأن نظام التعليم السعودي يفصل الذكور عن الإناث.

إن الحصول على مجموعتين متكافئتين تماماً في جميع الخصائص و المميزات و الإمكانيات يعد أمراً مستحيلاً في الدراسات الإنسانية، لذا فقد استخدم الباحث في هذه الدراسة تحليل الذي يستخدم لملاحظة التباين المصاحب العامل الذي لم يتم ضبطه في المجموعتين أثناء التجربة، وإعطاء تقديرات مناسبة لمصدر التباين في تحليل النتائج، وتسمح هذه الطريقة الإحصائية بإجراء التجربة بنفس الدرجة من. (الدقة كما لو تحقق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية).

أدوات الدراسة ومراحل بنائها:

استخدم الباحث الاختبار التحصيلي الذي قام بإعداده.

وقد اتبع الباحث الخطوات التالية عند تصميمه لأداة الدراسة:

- (١) تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل الدراسي في الدروس موضع التجربة في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التعليم المتميز.
- (٢) تحديد المجالات التي يقيسها الاختبار: حدد الباحث المجالات التي يهدف الاختبار لقياسها وهي ثلاثة مستويات معرفية (مستوى التذكر ومستوى الفهم ومستوى التطبيق) في تعلم مهارات اللغة العربية (مدى اكتسابه للحروف والأرقام والمفردات والقواعد اللغوية) في الدروس المقررة، وذلك كل مستوى على حده، ثم في المستوى الكلي للثلاثة المستويات مجتمعة.
- (٣) تحديد المواضيع: قام الباحث باختيار ثمانية دروس من مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي وذلك بمعدل درس واحد في كل حصة، وتدرس بمعدل حصة لكل درس وهذه الدروس هي:

- الاسم المقصور والاسم المنقوص
- الاستثناء بإلا
- الهمزة المتوسطة علي ياء
- حروف العطف

(٤) تحليل محتوى هذه الدروس وصياغة أهدافها:

قام الباحث بتحليل محتوى الدروس قيد الدراسة ومعرفة النواتج التي تهدف إلى تحقيقها بنهاية كل درس، فصيغت الأهداف السلوكية وصنفت حسب تصنيف بلوم للمجالات المعرفية الثلاثة الأولى (التذكر – الفهم – التطبيق) لكل درس من الدروس المقررة، وقد استنتج الباحث ما مجموعة (٣٦) هدفاً سلوكياً لجميع تلك الدروس.

وتم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية المختصين في المناهج وطرق التدريس وبعض المعلمين والمشرفين التربويين، لاستطلاع آرائهم وتوجيهاتهم. وبعد الاطلاع على الملاحظات ومقترحات المحكمين، تمت التعديلات الضرورية.

(٥) إعداد جدول المواصفات:

قام الباحث بإعداد جدول المواصفات وفق الخطوات التالية:

أ - تحديد عدد الأهداف التعليمية لكل درس.

ب - تحديد نسبة التركيز وذلك من خلال معرفة عدد الحصص المخصصة لكل درس، ومجموعة الحصص المخصصة لتطبيق الوحدة، كالتالي:

عدد حصص الدرس

نسبة التركيز = $100 \times$

مجموع الحصص

جدول الوزن النسبي للدروس

م	الدروس	عدد الحصص	نسبة التركيز
١	الاسم المقصور والاسم المنقوص	١	١٢,٥
٢	الاستثناء بإلا	١	١٢,٥
٣	الهمزة المتوسطة علي ياء	١	١٢,٥
٤	حروف العطف	١	١٢,٥
		١	%١٠٠

ج- تحديد نسبة الأهداف من المستويات المختلفة وفق الآتي:

عدد الأهداف في كل

نسبة = $\frac{\text{مستوى الهدف}}{100} \times 100$

المجموع الكلي للأهداف

جدول (٣) الوزن النسبي للأهداف

مستوى الهدف	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع الكلي للأهداف
عدد الأهداف	٨	١٠	١٨	٣٦
نسبة مستوى الأهداف	٢٢,٢	٢٧,٨	٥٠	%١٠٠

د- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار وقد حددها الباحث ب ٣٢ سؤالاً.

هـ - تحديد عدد الأسئلة لكل درس وذلك وفق المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة لكل درس = نسبة التركيز $\times$ نسبة مستوى الهدف $\times$ العدد الكلي للأهداف

مثال عدد الأسئلة لمستوى التطبيق = $0.12 \times 50 \times 36 = 216$

(٤) جدول المواصفات

م	الدروس	مستويات الأداء			المجموع	النسبة المئوية
		التذكر	الفهم	التطبيق		
		عدد الأسئلة				
	الاسم المقصور والاسم المنقوص	١	١	٢	٤	١٢,٥
	الاستثناء بإلا	١	١	٢	٤	١٢,٥
	الهمزة المتوسطة علي ياء	١	١	٢	٤	١٢,٥
	حروف العطف	١	١	٢	٤	١٢,٥
		٤	٤	١٢	١٦	١٠٠%

(٦) صياغة مفردات الاختبار:

بعد وضع جدول المواصفات تمت صياغة مفردات أسئلة الاختبار، وتم توزيع فقرات الاختبار على مستويات الأهداف السلوكية الدنيا بالنسبة لكل درس. وتكون الاختبار من ٣٢ (سؤالاً مصنفاً حسب مستويات المعرفة والفهم والتطبيق على التوالي. وجميع فقرات) الاختبار من نوع المزاوجة، ووضع علامة صح أمام الإجابة الصحيحة وعلامة خطأ أمام الإجابة الخاطئة، والاختبار من متعدد حيث تمثل جميع هذه الأنواع الاختبار الموضوعي.

(٧) التحقق من صدق الاختبار:

عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في المناهج وطرق التدريس وكذلك من المختصين في اللغة العربية، ومشرفين تربويين ومعلمين ذوي خبرة في التدريس في نفس التخصص وذلك بغرض معرفة آرائهم ومقترحاتهم حول درجة وضوح الأسئلة ومصادقيتها وملاءمتها للطلاب ومدى وضوح تعليمات الاختبار، ولتحقق من أن كل سؤال يقيس المستوى المعرفي الذي وضع من أجله. وقد وافق المحكمون على صلاحية الاختبار على أن يتم تعديل بعض الفقرات. ولقد قام الباحث بالتعديلات الضرورية المطلوبة إلى أن ظهر الاختبار في الصورة النهائية.

(٨) تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

فبعد تحكيم الاختبار والأخذ بآراء ومقترحات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مماثلة في الخصائص للعينة التي سوف تجري عليها التجربة، مكونة من ٢٠ طالباً، وذلك لغرض معرفة النقاط التالية:

أ- معرفة الزمن المثالي للاختبار.

ب- معرفة مدى مناسبة الاختبار للطلاب ومدى فهمهم لفقرات الأسئلة.

ج - معرفة الصعوبات والمعوقات التي قد تطرأ عند تنفيذ الاختبار.

د - معرفة معامل ثبات الاختبار.

وقد تم تنفيذ الاختبار على العينة الاستطلاعية بتاريخ ٢٧/٢/١٤٣٥ هـ وقد تم التعرف على النقاط المذكورة سابقاً.

(٩) التحقق من ثبات الاختبار:

قام الباحث بإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك عن طريق تقسيم الاختبار إلى جزأين متكافئين، وذلك لحساب الارتباط بين الجزأين. ثم قام بتطبيق معادلة سبيرمان براون لمعرفة ثبات الكلي الذي يتكون من هذين الجزأين، وقام بحسابه أيضاً عن طريق الحاسب الآلي وقد بلغ معامل الثبات (٠،٩٤)، مما يدل على ثبات عال للاختبار وبالتالي صلاحيته لتنفيذ التجربة وتطبيقه على عينة الدراسة بعد تنفيذ الإجراءات التجريبية الضرورية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بتحليل البيانات الواردة من أداة الدراسة إحصائياً بواسطة الحاسب الآلي باستخدام (SPSS Statistical Packages for Social Sciences) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك بعد أخذ الاستشارة الإحصائية من مركز الاستشارات الإحصائية بكلية التربية بجامعة أم القرى.

وبعد أخذ استشارة المختصين في العمليات الإحصائية تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ - لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية (Spilt Halves) وذلك باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown)

٢ - لتحليل البيانات و اختبار صحة الفرضيات و معرفة الدلالات تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وذلك من أجل الضبط الإحصائي، حيث أن الضبط التجريبي التام يصعب تنفيذه في مثل هذه الحالات، لاحتمالية وجود بعض العوامل التي لا يستطيع الباحث السيطرة عليها، والتي قد تكون مؤثرة على نتيجة الدراسة. فباستخدام تحليل التباين المصاحب يمكن ضبط تلك العوامل وإزالة أي تأثير على النتيجة بطريقة إحصائية خاصة يجريها الحاسب الآلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج التحليل الإحصائي، وهي مرتبة حسب فرضيات الدراسة:

الفرض الأول:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتميز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل القبلي".

للتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي - البعدي)

وعرضت النتائج في الجدول (٦) كالتالي:

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الاختبارين القبلي و البعدي عند مستوى التذكر

المجموع	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٢٥	٣,٢٨	٠,٩٨٠	٣,٨٨	١,٠١٣
التجريبية	٢٥	٣,٠٤	٠,٩٧٨	٤,٨٤	٠,٩٨٧

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى التذكر كان (٤,٨٤) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة عند مستوى التذكر وهو (٣,٨٨).

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية-الضابطة) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب، حيث إن هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي، وتم عرض النتائج في الجدول (٧)

جدول (٧) نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	١٦,٤١	٢	٨,٢١	٨,٩٥	*٠,٠٠١	٠,٢٧٦
المتغير المصاحب	٤,٨٩	١	٤,٨٩	٥,٣٣	*٠,٠٢٥	٠,١٠٢
الأثر التجريبي بين المجموعتين	١٣,٢٧	١	١٣,٢٧	١٤,٤٧	*٠,٠٠٠	٠,٢٣٥
الباقى	٤٣,١١	٤٧	٠,٩٢			
الكلى	٥٩,٥٢	٤٩				

* تعني دلالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠٥)

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي عند مستوى التذكر للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) ٥,٣٣ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي عند مستوى التذكر على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

- بعد ضبط أثر القياس القبلي عند مستوى التذكر، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية - الضابطة) تساوي (١٤,٤٧) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

- حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية-الضابطة) يساوي (٠,٢٧٦)، وهذا يعني أن (٢٧,٦ %) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي لمستوى التذكر يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث.

- حجم التأثير للمعالجة التجريبية (طريقة التدريس) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,٢٣٥) وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر كبير لاستخدام التعليم المتمايز في التدريس مقارنة بطريقة التدريس التقليدية عند مستوى التذكر. وقد اعتمد الباحث في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث "إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠ فأقل) فهي تمثل حجم أثر صغير أو ضعيف وإذا كانت قيمته (أكبر من ٠,٢٠ - أقل من ٠,٨٠) فحجم حجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠ فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير" (رجاء أبو علام - ٢٠٠٣ م، ص ١٤-١٥).

لذلك يفرض الفرض الصفري الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل

القبلي" ويتم قبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتميز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل القبلي". وتمثل هذه النتيجة الإجابة على السؤال الفرعي الأول للدراسة.

الفرض الثاني:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتميز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي".

للتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية-الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي-البعدي).

وعرضت النتائج في الجدول (٨)

جدول (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى الفهم

المجموع	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٢٥	٣,٤٨	٠,٨٢	٤,٧٦	١,١٣
التجريبية	٢٥	٣,٦٨	١,١١	٥,٥٦	١,١٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى الفهم كان (٥,٥٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة عند مستوى الفهم وهو (٤,٧٦) ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المصاحب، حيث إن هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي. وتم عرض النتائج في الجدول (٩)

جدول (٩) نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم.

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	٢٠,٩٩	٢	١٠,٥٠	١٠,٣٣٥	*٠,٠٠	٠,٣٠٥
المتغير المصاحب	١٢,٩٩	١	١٢,٩٩	١٢,٧٩٢	*٠,٠٠١	٠,٢١٤
الأثر التجريبي بين المجموعتين	٥,٩٤	١	٥,٩٤	٥,٨٥٣	*٠,٠١٩	٠,١١١
الباقى	٤٧,٧٣	٤٧	١,٠٢			
الكل	٦٨,٧٢	٤٩				

* تعني دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ويتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي عند مستوى الفهم للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب الاختبار القبلي ١٢,٧٩٢ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي عند مستوى الفهم على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

- بعد ضبط أثر القياس القبلي عند مستوى الفهم، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية- الضابطة) تساوي (٥,٥٨٣) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح متوسط درجات، (المجموعة التجريبية (٥,٥٦)، بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٤,٧٦) مما يعني أن استخدام التعليم المتمايز في التدريس كان له دور واضح في تنمية عملية التعلم عند مستوى الفهم.

- حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,٣٠٥)، وهذا يعني أن (٣٠,٥ %) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي لمستوى الفهم يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة).

- حجم التأثير للمعالجة التجريبية (طريقة التدريس) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,١١١)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر لاستخدام التعليم المتمايز في التدريس مقارنة بطريقة التدريس (التقليدية) عند مستوى الفهم. وقد اعتمد الباحث في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث "إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠ فأقل) فهو يمثل حجم أثر صغير أو ضعيف وإذا كانت قيمته (أكبر من ٠,٢٠ - أقل من ٠,٨٠) فحجم حجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠ فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير" (رجاء أبو علام - ٢٠٠٣ م، ص ١١٤-١١٥)

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وبذلك يتم قبول الفرض البديل، وتكون النتيجة على النحو التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي". وهذه النتيجة تمثل الإجابة على السؤال الفرعي الثاني للدراسة.

الفرض الثالث:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية-الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي-البعدي).

وعرضت النتائج في الجدول (١٠)

(جدول ١٠) يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي (الدراسة التجريبية والضابطة) في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى التطبيق

المجموع	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٢٥	٧,٨٠	١,٤١	٨,٨٨	١,٦٧
التجريبية	٢٥	٧,٦٨	١,٦٥	١٠,٢٨	١,٩٥

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق كان (١٠,٢٨) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة عند مستوى التطبيق وهو (٨,٨٨) ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المصاحب، حيث إن هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي. وتم عرض النتائج في الجدول (١١).

جدول (١١) نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	٨٩,١٥	٢	٤٤,٥٨	٢٢,٥٢١	*٠,٠٠	٠,٤٨٩
المتغير المصاحب	٦٤,٦٥	١	٦٤,٦٥	٣٢,٦٦٤	*٠,٠٠٠	٠,٤١٠
الأثر التجريبي بين المجموعتين	٢٧,٧٣	١	٢٧,٧٣	١٤,٠١٠	*٠,٠٠٠	٠,٢٣٠
الباقى	٩٣,٠٣	٤٧	١,٩٨			
الكلى	١٨٢,١٨	٤٩				

* تعني دلالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠٥).

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي عند مستوى التطبيق للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) ٣٢,٦٦٤ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي عند مستوى التطبيق على القياس البعدي تم ضبطه من خلال تحليل التباين المصاحب.

- بعد ضبط أثر القياس القبلي عند مستوى التطبيق، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية-الضابطة) تساوي ٢٧,٧٣ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق بعد ضبط أثر الاختبار

القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٠,٢٨)، بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٨,٨٨)، مما يعني أن استخدام التعليم المتمايز كان له دور واضح في تنمية عملية التعلم عند مستوى التطبيق.

- حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,٤٨٩) وهذا يعني أن (٤٨,٩) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي لمستوى التطبيق يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة).

- حجم التأثير للمعالجة التجريبية (استراتيجية التدريس) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,٢٣٠)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر لاستخدام التعليم المتمايز مقارنة بالتدريس العادي (الطريقة التقليدية) عند مستوى التطبيق. وقد اعتمد الباحث في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث "إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠ فأقل) فهي تمثل حجم أثر صغير أو ضعيف وإذا كانت قيمته (أكبر من ٠,٢٠ - أقل من ٠,٨٠) فحجم حجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠ فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير" (رجاء أبو علام - ٢٠٠٣ م، ص ص ١١٤-١١٥)

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي". مما يعني قبول الفرض البديل، فتكون النتيجة على النحو التالي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي"

وهذه النتيجة تمثل الإجابة على السؤال الفرعي الثالث للدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

ستحاول الدراسة الحالية - من خلال الأسطر التالية - مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها على النحو التالي:

أولاً: النتيجة المتعلقة بالفرضية الصفيرية الأولى:

نصت الفرضية الصفيرية الأولى في الدراسة الحالية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل القبلي".

و جاءت نتائج التحليل الإحصائي مخالفة لتلك الفرضية، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يفسر الباحث ذلك بأن استخدام التعليم المتمايز في التدريس قد أسهم كثيراً في تحسين مستوى التذكر لدى طلاب المجموعة التجريبية، فلقد كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: النتيجة المتعلقة بالفرضية الصفريّة الثانية.

نصت الفرضية الصفريّة الثانية – في الدراسة الحالية – على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وقد تم رفض الفرض الصفري السابق، وقبول الفرض البديل؛ بموجب التحليل الإحصائي الذي أظهر النتيجة التالية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وتفسر الدراسة الحالية النتيجة السابقة بأن استخدام التعليم المتمايز قد ساهم في تنمية الفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية من خلال تنظيم وتحديد المفردات وسياق الجمل، وإدراك الروابط والعلاقات من خلال استخدام القواعد اللغوية بشكل صحيح.

كما يمكن أن نفسر النتيجة السابقة بأن أفراد المجموعة الضابطة قد اعتمدوا على الحفظ بدون فهم، بعكس أفراد المجموعة التجريبية التي أظهر أفرادها قدرة كبيرة على فهم العلاقات والروابط المختلفة.

ثالثاً: النتيجة المتعلقة بالفرضية الصفريّة الثالثة:

نصت الفرضية الصفريّة الثالثة للدراسة الحالية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي رفض الفرض الصفري السابق، وقبول الفرض البديل، حيث كانت النتيجة على النحو التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي".

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بأن فهم أفراد المجموعة التجريبية للعلاقات والروابط المختلفة الواردة في الدروس، وتفوقهم في هذا المستوى على المجموعة الضابطة قد ساهم – أيضاً – في تنمية مستوى التطبيق لديهم مقارنة مع زملائهم في المجموعة الأخرى. وهذا يدل من الناحية الأخرى على الأثر الكبير للتدريس وفق التعليم المتمايز في تنمية المستويات المعرفية عند مستوى التطبيق.

التوصيات:

- ١ - ضرورة استخدام معلمي اللغة العربية خصوصاً، ومعلمي المواد الأخرى عموماً استراتيجيات التعليم المتمايز في التدريس.
- ٢ - تدريب المعلمين والمشرفين التربويين أثناء الخدمة على التعليم المتمايز، وذلك لتعريفهم بمزايا وفوائد هذه الاستراتيجيات التعليمية الحديثة.
- ٣ - تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في التدريس و تفعيل استخدام ها في فترة التربية العملية.
- ٤ - إعادة النظر في عملية تأليف المناهج الدراسية بما يتفق مع متطلبات التعليم المتمايز.

المقترحات:

- ١ - القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- ٢ - القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على الثلاثة مستويات العليا من تصنيف بلوم (التحليل والتركيب والتقويم).
- ٣ - القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على المقررات الأخرى مثل الرياضيات والعلوم في مختلف المراحل الدراسية.
- ٤ - القيام بدراسة وصفية عن واقع أدراك واستخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التعليم المتمايز.
- ٥ - القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في مختلف المقررات.

مراجع الدراسة

- إبراهيم، مجدي بن عزيز (٢٠٠٩م) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- أبو جبين، عطا (٢٠٠٥م) "مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية" رسالة دكتوراه غير منشورة، الرباط، جامعة محمد الخامس.
- البوريني، أحمد بن عثمان (٢٠١١م) استقصاء خبرات المعلمين واتجاهات هم نحو تطبيق أساليب التدريس المتمايز بدولة الإمارات العربية المتحدة. كلية التربية، الجامعة البريطانية بدبي. الإمارات العربية المتحدة.
- توملينسون، كارول آن (٢٠٠٥م). الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- حسين، محمد بن عبد الهادي (٢٠٠٩م). ٥ إستراتيجيات جديدة للتعليم. دار الكتاب الجامعي: العين.
- حمدان، محمد (٢٠٠٦م). معجم مصطلحات التربية والتعليم، عمان: دار كنوز المعرفة
- الخليفة، حسن بن جعفر (٢٠٠٧م). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس. الرياض: مكتبة الرشد.
- الرحيلي، فهد بن عبد الرحمن و آخرون (١٤٣٢هـ) التدريس المتمايز في مناهج العلوم الطبيعية المطورة. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

- الزعبي، إبراهيم بن أحمد (٢٠٠٦م). طرق التدريس العامة مهارات و إستراتيجيات . المفروق: دار المسار للنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن (٢٠٠٣م): *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*، عالم الكتب، القاهرة.
- سرحان، الدمرداش بن عبد المجيد (٢٠١٠م). المناهج المعاصرة، القاهرة: دار النهضة العربية.
- الشافعي، صبحية بنت عبد الحميد (٢٠٠٩م). طرق وإستراتيجيات التدريس التطبيقات في مجال الاقتصاد المنزلي. الرياض: مكتبة الرشد.
- طه، محمود بن إبراهيم (٢٠١٠م). المدخل إلى التدريس رؤية القرن الجديد. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان؛ و أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧م). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي. عمان: دار الفكر.
- عطية، محسن بن علي (٢٠٠٩م). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- كوجك، كوثر بنت حسين وآخرون (٢٠٠٨ م). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت: مكتبايونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- اللقاني، أحمد بن حسين ؛ و الجمل، علي بن أحمد (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب. للنشر والتوزيع.
- المالكي، زكية صالح (٢٠١٤) مهارات القراءة الإبداعية في كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية تقويمية)، مجلة كلية التربية والآداب بتربية- جامعة الطائف، العدد ١٥٧، يناير.
- Aliakbari , Mohammad& Jaber Khales Haghighi (2014): Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Iranian Learners Reading Comprehension in Gender Education, *International Conference on Current Trends in ELT*.
- Scott , Brian E. (2012): The Effectiveness Of Differentiated Instruction In The Elementary Mathematics Classroom , Dissertation , Ball State University.
- Tomlinson , C.A.(201٤): *Differentiated Instruction* , William Clay Publishing , Virginia.
- Wallas , J. (2011): Differentiated Instruction To The *Study Island* Program , Blenheim, *Magnolia Consulting, LLC*.