Dirasat, *Educational Sciences*, Volume 49, No. 2, 2022

Deanship of Scientific Research

The Effect of Using Differentiated Instructional Strategy on Improving Reading Comprehension and Oral Expression of Students with Learning Disabilities

Faten Al-Mashayek*

Faculty of Education, Passion International Open University-PIUSAD, USA.

https://doi.org/10.35516/edu.v49i2.1044

Received: 28/12/2020

Revised: 23/2/2021

Accepted: 20/4/2021

Published: 15/6/2022

* ***Corresponding author:***

mastergana2012@gmail.com

Abstract

Objectives: The purpose of this study is to investigate the effect of using differentiated instructional strategy on improving the reading comprehension and oral expression of students with learning disabilities. The study sample included (38) male and female students from those who enrolled in the resource rooms of learning disabilities from third grade at the schools that belong to the southern al-Mazar directorate in the governorate of al-Karak.

Methods: The participants were distributed in an intentional method into two groups: an experimental group that consisted of (18) students and a control group that consisted of (20) students. In order to achieve the objectives of study, the researcher designed an achievement test in reading comprehension based on three cognitive levels from the curriculum Arabic language of the third grade, as well as a scale for estimating oral expression based on five standard levels in oral expression

Results: The results showed that there were statistically significant differences at the level (α = 0,05) in the performance of the students in the control and experimental groups on the post achievement test in reading comprehension in favor of the experimental group due to using the differentiated instructional strategy. There were statistically significant differences at the level (α = 0,05) in the performance of the students in the control and experimental groups regarding the scale of estimating the oral expression in favor of the experimental group due to using the differentiated instructional strategy.

Conclusions: The study recommends, in light of its results, the necessity of conducting more studies on the differentiated education strategy using different age levels and variables, and testing the differentiated education strategy in teaching people with different disabilities with students without disabilities.

Keywords: Specific learning disability, differentiated instruction, reading comprehension, oral expression.

أثرُ استخدامِ استراتيجيّةِ التّعليمِ المتمايزِ في تحسينِ الفَهْمِ القرائي والتّعبيرِ الشّفوي لطَلبةِ صعوباتِ التّعلم

فاتن المشايخ*

كلية التربية، جامعة باشن العالمية المفتوحة الأمريكية، الولايات المتحدة الأمريكية.

ملخّص

الأهداف: هدفت هذه الدّراسةُ إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي، والتّعبير الشّفوي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم، وبلغ عدد أفراد عينة الدّراسة (38) طالبًا وطالبة من الملتحقين في غرف مصادر صعوبات التّعلم من الصف الثّالث، في مدارس مديرية التّربية والتّعليم بلواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك.

المنهجية: لتحقيق هدف الدّراسة جرى توزيع أفراد العينة بطريقة قصديّة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عدُدها (18) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (20) طالبًا وطالبة، ولأغراض هذه الدّراسة جرى بناء اختبار تحصيلي في الفهم القرائي مبني على ثلاث مستويات معرفية مستند إلى منهاج الصف الثالث، ومقياس تقدير التّعبير الشّفوي مبني على خمس مستويات معيارية في التّعبير الشّفوي.

النّتائج: أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 005) ، في أداء طلبة المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى إلى استخدام استراتيجية التعليم المتمايز، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 005) ،في أداء طلبة المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على مقياس تقدير التّعبير الشّفوي لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى إلى استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

التوصيات: توصي الدّراسة وفي ضوء نتائجها بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجية التّعليم المتمايز باستخدام متغيّرات ومستويات عُمُريّة مختلفة، واختبار استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تعليم ذوي الإعاقات المختلفة مع الطّلبة من غير ذوي الإعاقة.

الكلمات الدالة :صعوبات التّعلم المحددة، التّعليم المتمايز، الفهم القرائي، التعبير الشفوي.

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

مقدمة:

تُعدُّ صعوبات التّعلم المحددة من أكبر فئات التربية الخاصة انتشارًا، حيث بلغت نسبة انتشارها (51،1%) من بين جميع فئات الإعاقات Learner) (Johns, 2014 &، وتمتاز بأنّها من أكثر الإعاقات استقطابًا لآراء الباحثين وأفكارهم في شتى المجالات (كالطب، وعلم النفس، والتربية، والتربية الخاصة، وعلم الاجتماع،. ...)؛ للتأثير الذي تتركه على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم المحددة في مجالات التعليم، والصحة النفسية، والاجتماعية، والحياة المهنية جميعها (سالم ووزكي، 2010).

ويرى (Jones, Yssel & Grant, 2012) أن المعلمون يكافحون لتلبية الحاجات المتنوعة والمختلفة والمتزايدة لجميع الطّلبة في داخل الصّف العادي على اختلاف قدراتهم، وتبقى مهارتي الفهم القرائي، والتعبير الشفوي من المهارات المفقودة في التدريس الروتيني في العديد من الصفوف المدرسية، وكما أشار السيد (2009) في دراسته إلى ضرورة التنويع في الاستراتيجيات التدريسية، والإجراءات التعليمية؛ بهدف تحسين حالات الضعف التي يُعاني منها الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم المحددة بما في ذلك تحسين مهارة الفهم القرائي، الذي بدوره ينعكس على القدرات اللُّغوية ويُحسّن التّعبير الشّفوي؛ وأنّ هذه الإجراءات والأساليب التعليمية المتنوعة يجب ألاّ تركز فقط على القراءة ومهارات فك الرموز، بل يجب أن يشمل عمليات المعالجة المعرفية. مُتفقًا مع عاشور ومقدادي (2005) اللذان أشارا إلى أنّ قلة القراءة وضعف الفهم القرائي لدى الطّلبة على نحو عام، والطّلبة ذوي صعوبات التّعلم المحددة على نحو خاص يؤثر في نحو سلبي في التّعبير الشّفوي؛ لأنها تحد من ثقافة الطّلبة، وتؤثر في نوعية الأفكار، والألفاظ المُستخدمة في التّعبير الشّفوي.

ومع تطور المعايير الدّوليّة بما يختص تعليم الطلبة ذوي الإعاقة على نحو عام، والطّلبة ذوي صعوبات التّعلم المحددة على نحو خاص، التي تُنادي بضرورة تقديم تعليم عالي الجودة، ومستند إلى الأدلة العلمية لجميع الطّلبة دون استثناء، الذي يتم التّعبير عنه بمصطلح استراتيجيّة التّعليم المتمايز (Jarvis, Bell, & Sharp, 2016). التي تعدّ المحور الأساسي في أنموذج الإستجابة للتدخل أو ما يُعرف بـ (Response to intervention RTI) وفي جميع مستوياته (Allan& Goddard, 2010) ويرى ستروجيلوس، وأفراميديس، وفولاكا، وتراجوليا (Strogilos, Avramidis, Voulagka & Tragoulia,2018) أنّ استراتيجيّة التّعليم المتمايز تنطلق من مبدئين أساسيين، وهما: التعليم المتشارك، والتّعليم الدّامج، حيث ينبع التّعليم المتشارك من إحداث شراكة حقيقية بين المعلمين (معلمي ذوي الإعاقة، ومعلمي الطلبة من غير ذوي الإعاقة) في صياغة الأهداف التّعليمية، وطُرق التّقييم، وأساليب التدريس المتمايزة، بناء على القدرات المختلفة عند الطّلبة في الصّف العادي، حيث يُعد الصف العادي المساحة التي يجب أن تتم مشاركة الخبرات التّعليميّة بين الطّلبة ذوي الإعاقة، والطّلبة من غير ذوي الإعاقة، وبالتّالي فإنّ استراتيجية التّعليم المتمايز تُعدّ ممارسة تعليميّة دامجة لذوي الإعاقة؛ هادفة للتّخلص من الآثار السّلبية لعملية إقصاء الطلبة داخل غرف المصادر، أو في الصفوف الخاصة، او في مراكز التربية الخاصة.

وبالتالي فإنّ هذه الدّراسة تُركز على ضروري توفير ثروة لغوية غنية مبنية على تحسين الفهم القرائي، وبناء جوانب قوية في التّعبير الشّفوي تعتمد على التنمية الفكرية، واللُّغوية، والصّوتية، وتحسين القدرة على التّعبير باستخدام الإيماءات وحركات الجسد، والقدرة على أن يتفاعل الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم المحددة مع زملائهم في الصف العادي؛ من خلال التمايز في المحتوى، والأهداف، وطرائق التّقييم وذلك عن طريق تفعيل استراتيجية التّعليم المتمايز. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تحسين الفهم القرائي، والتّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف العادي باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة على اختلاف قدراتهم لا يستجيبون على نحو متشابه للمنهاج الدراسي الموحد، وأن كل طفل يعالج المعلومات على نحو مختلف، وبنفس الوقت فقد لاحظت الباحثة أن المنهاج الدراسي الموحد، مع الأساليب التعليمية شبه الموحدة بين المعلمين في التعامل مع الطلبة داخل الصف العادي، لا تقابل الحاجات المتنوعة، والقدرات المختلفة والمتفاوتة بين الطلبة،، حيث ترى (Learner et al.,2014) أن أحد الأخطاء التي يتم ارتكابها بحق الطلبة في المدارس هي معاملة الجميع على نحو متساو فيما يتعلق في التعليم.

وبالتالي تأتي استراتيجية التعليم المتمايز لتواجه الفروق الفردية بين الطلبة عن طريق تكييف استراتيجيات التعليم، وعمليات التقييم، والمحتوى التعليمي؛ بهدف الوصول إلى جميع الطلبة دون استثناء، ومن بينهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة، وإعطاء الطلبة جميعهم فرصة للتعلم في الصف الدراسي العام عن طريق تقديم تعليم عالي الجودة مرتبطًا باستراتيجية التعليم المتمايز، ولقد لاحظت الباحثة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة يتم حرمانهم من حصص اللغة العربية داخل الصفوف العادية عن طريق تلقيهم تعليما في موعد هذه الحصص داخل غرف المصادر، وبالتالي فإن هنالك مهارات مفقودة مثل مهارات الفهم القرائي، والتعبير الشفوي التي غالبًا لا يتم تغطيتها داخل غرفة المصادر؛ لأن غرفة المصادر تركز على نقاط الضعف، والمهارات الأساسية في القراءة مثل قراءة الأحرف، والمقاطع والجمل، وهذه النقطة بالتّحديد تعني حرمان الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة من المعلومات والمعارف العديدة في حصص اللغة العربية في الصفوف العاديّة، ومن أهم هذه المعلومات والمعارف مهارات الفهم القرائي، التي تنعكس على قدراتهم في التعبير الشفوي الذي يتطلب توفير جو من التفاعل الإجتماعي والمواقف الإجتماعية التي لا تتوافر إلاّ داخل الصفوف العادية ومع زملائهم، من هنا كان لابد من البحث عن استراتيجية تعليمية تستطيع دمج الطلبة وإعادتهم إلى الصف العادي، ومواجهة قدراتهم المختلفة عن

طريق المنهج الدراسي الموحد وتكييفيه، وتكييف طرق التقييم، وأساليب التعليم؛ لتقابل القدرات المتنوعة، والمتفاوتة لدى الطلبة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية؟

2. ما أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية؟

أهداف الدّراسة:

جاءت هذه الدّراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية؟

- استكشاف أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية؟

أهمية الدّراسة:

تتمثل أهميّة هذه الدّراسة في جانبين: الأهمية النظريّة والأهميّة التّطبيقيّة، وعلى النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تتمثّل الأهمية النظرية في ندرة الدراسات التي تناولت استراتيجية التعليم المتمايز في مجال تعليم الطّلبة ذوي الإعاقة على نحو عام، والطّلبة ذوي صعوبات التّعلم على نحو خاص؛ وخاصة أن الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم من أكثر الإعاقات تواجدًا في الصف العادي، وهذا يتطلب استخدام أساليب تعليمية واستراتيجيات تدريسية تساعد على تقديم المحتوى التعليمي، بما يتلاءم مع جميع الطّلبة، ومن ضمنهم الطّلبة ذوي صعوبات التعّلم، وبالتالي فإن هذه الدّراسة تُطبق استراتيجية التعليم المتمايز التي توظف طرائق فاعلة في دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة، عن طريق تكييف المحتوى والعمليات وطرائق التدريس والتقييم؛ مما يؤدي إلى إغناء الجانب النظري فيما يتعلق بطرائق تطبيق أساليب، وإجراءات استراتيجية التعليم المتمايز، في تحسين عاملين مهمين، وهما: الفهم القرائي، والتعبير الشفوي، وبالتالي قد تسهم هذه الدّراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في تفسير متغيرات الدّراسة الحالية.

الأهميّة التّطبيقيّة: يمكن الإفادة من الأفكار والحلول المطروحة الناتجة عن هذه الدّراسة؛ لتفادي مشكلات تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصفوف العادية؛ مما يُسهم في دمجهم مع الطّلبة العاديين. ويمكن أن يستفيد المعلمون أيضًا من الدليل الذي تقدّمه هذه الدّراسة الذي يحتوي على طرائق التمايز في المحتوى، والأهداف، والتقييم، والمرتبطة باستراتيجية التعليم المتمايز فتساعدهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطّلبة بما في ذلك مراعاة الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم داخل الصف العادي. ويمكن الإفادة أيضًا من الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي، ومقياس تقدير التّعبير الشّفوي الذي قدمته هذه الدّراسة والموجّه نحو الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم/ الصف الثالث الأساسي / اللغة العربية.

مصطلحات الدّراسة:

تشتمل هذه الدّراسة على التعريفات الآتية:

استراتيجية التعليم المتمايز :(The Differentiated Instructional Strategy) هي نهج تعليمي يُركز على القدرات الخاصة للطالب، من خلال استيعاب مجموعة واسعة من الطلاب ذوي الإعاقة، وتدريسهم داخل الصّف العادي من خلال التّمايز في المحتوى، والعمليات، والمنتج النهائي، والتقييم. (Gaitas & Alves Martins,2017)

وتعرّف استراتيجية التعليم المتمايز إجرائيًا: على أنها مجموعة من الإجراءات، والأساليب التعليمية المنظمة، والمستخدمة في خمس وحدات من منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، والمصممة في دليل خاص، يوضّح طريقة تطبيق هذه الاستراتيجيّة على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم داخل الصف العادي بواقع جلستين أسبوعيًا موزّعة على عشرة أسابيع مدة الجلسة (45) دقيقة، يتم فيها شرح الوحدات الدراسية في اللغة العربية مع تركيز النشاطات على الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي في الجلسة نفسها.

الفهم القرائي (Reading Comprehension) :يُعرّف الفهم القرائي بأنه: عملية فهم المعاني المُتَضمّنة في النّص القرائي واستنتاج ما يلزم من أفكار ومعلومات والقدرة على تقييم النّص وإنتاج نص جديد (حبيب الله، 2014). ويُعَرّف إجرائيًا بأنه: الدرجة الكُلّية التي يتحصّل عليها الطالب ذوو صعوبات التّعلم في الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي، والمعد لهذه الغاية ويشمل ثلاثة مجالات هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

التّعبير الشّفوي (Oral-expression) :هو "الإفصاح عن النفس بالكلام الملفوظ أو المنطوق" (عبد الباري،2011، ص.. (105ويُعرَّف التّعبير الشّفوي إجرائيًّا بأنه: الدرجة الكُلّية التي يتحصّل عليها الطالب ذو صعوبات التّعلم في مقياس تقدير التّعبير الشّفوي، والمعد لهذه الغاية، الذي ضم خمسة مجالات معيارية وهي: المجال الفكري، واللُّغوي، والصّوتي، والملمحي، والتّفاعلي.

الطّلبة ذووصعوبات التّعلم المحددة (Students with Learning Disabilities) :هم الطّلبة الذي يُظهرون اضطراب أو تأخر في التطور في أي واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة، أوالتهجئة أو الكتابة أو الحساب. هذه المشاكل ناتجة عن اضطراب أو نقص في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي ينطوي عليها فهم أو استخدام الكلام أو الكتابة، أو لغة. وهي لا تشمل مشاكل التعلم التي ترجع في المقام الأول إلى البصر أو السمع أو الحركة، أو الإعاقة العقلية، والاضطراب العاطفي أو العوامل البيئية الضارة (Ali &Rafi, 2016) ."ويُعرَّفون إجرائيًا بأنهم: طلبة الصف الثالث الذين يقلّ أداؤهم الفعلي عن الأداء المتوقع منهم في ضوء قدراتهم العقلية العامة في أربع مدارس بمنطقة المزار الجنوبي في محافظة الكرك الذين تم تشخيصهم من خلال فريق متعدد التخصصات في المدرسة، وبناءً على الاختبارات التشخيصية المعمول بها في مدارس وزارة التربية والتعليم.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج هذه الدّراسة في ضوء كل مما يأتي:

حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة ذوي صعوات التعلم المحددة / الصّف الثّالث في محافظة الكرك في مديريتي المزار الجنوبي ومديرية قصبة الكرك.

محددات الدّراسة: تتمثل محددات هذه الدراسة بإستهداف طلبة الصّف الثّالث فقط، وبالتالي من غير المعروف أنه بالإمكان تعميم النتائج على صفوف أخرى، يُضاف إلى ذلك حجم العينة صغير نسبيًا.

الإطار النظري والدّراسات السّابقة

يرى جيلاكجان وسبوري (Gilakjan& Sabouri,2016) أن الفهم القرائي وسيلة حوار بين القارئ والمؤلف. ويشير جونينت وفرناندين فليشا (Junyent & Fernández-Flecha,2020) إلى أن عمليات الفهم القرائي تعتمد على عمليتين، هما: المهارات المعرفية، والمهارات ما وراء المعرفية، ووفقًا لمنظور القراءة متعدد المكونات يرى موري (Moore,2014) أن المهارات المعرفية تضم مهارات فك التشفير (decoding)، والمفردات، والقدرة على الإستنتاج، فيما تضم العمليات ما وراء المعرفة المراقبة والإدراك والفهم.

وحتى يتطور الفهم القرائي عند الطلبة على نحو عام، لابد من اتقان مجموعة من المراحل ذكرها كل من جلجكاني، وأحمدي (Gilakjani&Ahmadi,2011) وهي: **مرحلة الإدراك الحسي** (Perception): وهي ترميز الرسالة المسموعة أو المقروءة، وتحويلها إلى ألفاظ، وهذه العملية مهمة كونها تقوم بإدخال الرموز، وتخزينها في الذاكرة. **مرحلة التمثيل للمعنى** (Parsing): وهي البحث في الذاكرة عن معانٍ تمثلها الألفاظ المسموعة أو المقروءة. **مرحلة الاستخدام أو التوظيف** (Utilization): وهي ربط معاني الكلمات بالخبرة المعرفية السابقة، ويُضاف إلى ذلك فإن الفهم القرائي يتكون من مجموعة من المستويات ذكرها حبيب الله(2014) وهي: المستوى الحرفي الذي يقابل مستوى التذكر أو المعرفة من المستويات المعرفية لبلوم، والمستوى التفسيري الذي يقابل مستوى الفهم من المستويات المعرفية لبلوم، والمستوى التطبيقي النقدي الذي يقابل مستوى التطبيق من المستويات المعرفية لبلوم.

ولقد أشار الخوالدة (2012) إلا أن بعض نتائج البحوث والدراسات صنّفت الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم المحددة في المرحلة الابتدائية على أنهم لا يتجاوزون المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي، وأن هناك فروقًا واضحة بين الطّلبة من غير ذوي صعوبات التعلم المحددة (الطّلبة الذين لا يعانون من مشكلات عقلية، أو تعليمية)، والطّلبة من ذوي صعوبات التّعلم في الفهم القرائي.إضافة إلى ذلك فقد أشار كلٌ من الزق والسويري (2010) إلى أن الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم المحددة يعانون من ضعف في إعطاء معانٍ للكلمات، والمفاهيم، ومشكلات في التمييز بين كلمة وأخرى على أساس المعنى، ومشكلات في فهم الجمل المعقدة. وعند مقارنة أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحدةة على مهارات الفهم القرائي ومهارات التعبير الشفوي وجد (Spencer & Wagner,2018)، أن الضعف في الفهم القرائي أشد وأعمق من الضعف في مهارات التعبير الشفوي مع أنهم يعانون من ضعف في مهارات التعبير الشفوي.

ويرى (Carretti, Motta & Re,2014) أنّ الفهم القرائي يحتاج إلى بناء تمثيل أو أنموذج عقلي متكامل متناسق متماسك في المعنى، يعتمد على العوامل المعرفيّة والعوامل ما وراء المعرفة؛ مما يُحسّن عملية استنتاج الأفكار والتّعبير عنها شفويًا ويُعرّف كيومر وتيودو وماندل(Kumar,Tudu & Mandal, 2019) التّعبير الشّفوي (Oral-expression) على أنه نظام لغوي معقد يربط الأصوات اللفظية والحركات الجسدية بالمعاني مفعلًا كل من الجانب الصّوتي والنحوي، والدّلالي.

وكما أشارت العديد من الدراسات من ضمنها دراسة الحوامدة والسعدي (2015) إلى أن هنالك خمس مستويات من التّعبير الشّفوي وهم المستويات:

1. **المستوى الفكري:** التفكير بما سيُعبر عنه شفويًا عن طريق جمع الأفكار، وترتيبها بطريقة متصلة بالموضوع، واختيار الفكرة الأكثر وضوحًا مقدمًا دليلًا على الفكرة التي يتبناها.
2. **المستوى اللُّغوي:** انتقاء الكلمات المناسبة، والتّعبير عنها بجمل تامة، وتراكيب سليمة والقدرة على الشرح، والتفصيل وإعطاء الأمثلة مستخدمًا أدوات الربط بين الجمل.
3. **المستوى الصّوتي:** استخراج الكلمات والجمل عن طريق التّعبير على نحو صحيح، وإخراج أصوات الحروف من مخارجها، وتغيير نبرة الصوت بناءً على الموضوع؛ فيتنقل بين التعجب، والتمني، والاستفهام.
4. **المستوى الملمحي**: يركز الطالب في نظره على الآخرين مستخدمًا الإيماءات، وحركات الجسد.
5. **المستوى التّفاعلي**: قدرة الطالب على التفاعل مع زملائه في الحوار والنقاش وأن يفتح المجال لمشاركة زملاؤه في أثناء قيامه بالتّعبير الشّفوي وان يُعَبِر بثقة دون ارتباك.

فيما صنّف الخطيب، والصمادي، والروسان، والحديدي، ويحيى، والناطور، والزريقات، والعمايرة، والسرور (2013) مشكلات التّعبير الشّفوي في جانبين أولًا: الجانب الميكانيكي، ويشمل مشكلات في استخدام قواعد اللغة على نحو صحيح وهو ما يعرف (syntax)، ومشكلات في فهم معاني الكلمات (semantics) ومشكلات في الأصوات الكلامية في فك الرموز ودمجها لتكون كلمات وهو ما يُعرف ب(Phonology). ثانيًا: الجانب الاجتماعي في اللغة، الذي يشمل استقبال المحادثات، وبناء محادثات جديدة، ومشكلات في الحوار والمناقشة فهم لا يجيبون عن الأسئلة المطروحة، ولا يستمعون للمحادثات، ويقدمون إجابات ليس لها علاقة بالأسئلة المطروحة.

استراتيجية التعليم المتمايز مفهومها ولمحة تاريخية عنها: تُبنى استراتيجية التعليم المتمايز على عدة نظريات ومن ضمنها نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة التي توجه المعلمين إلى التنويع في أساليبهم التدريسية لمقابلة طرق التعلم المختلفة التي يتميز بها الطّلبة فبعض الطلبة لديه ذكاء سمعي، أو بصري، أو حركي، أو منطقي، أو موسيقي، وغيرها من الذكاءات، كما قامت استراتيجية التعليم المتمايز على أسس النظرية البنائية فيجوتسكي، التي تركز على أن التّعلم يفيد جميع الطلبة مهما كانت قدراتهم مختلفة، لأن في التعليم المتمايز يتم تحديد مستويات الطلبة، وتكييف الأدوات، والإستراتيجيات، وطرق التقييم؛ لمقابلة القدرات المتفاوتة عند جميع الطلبة، وحتى يتم التعمق أكثر في في معرفة المهارات والمعارف التي يحتاجها كل مستوى من مستويات الطلبة المختلفة يتم استخدام تصنيف بلوم بناء على ستة مستويات من المهارات المعرفية هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم، (Magableh& Abdullah,2020). ويرى جري (Gray،2008) أنّ استراتيجية التعليم المتمايز مجموعة من الإجراءات، والأساليب التعليمية التي يستخدمها المعلم مع الطّلبة في الصفوف العادية؛ لتقابل قدراتهم المتفاوتة وذكاءاتهم المختلقة وميولهم المتنوعة من خلال التركيز على التّمايز في أربعة عناصر مهمة في التعليم وهي محتوى المنهاج، والعمليات، والمنتج النهائي للطلبة، وعملية التقويم، والغاية من هذا التّمايز هو أن يسير التعليم بسرعات متفاوتة تتماشى مع درجات التعقيد في الموضوع الدراسي من جهة، والتفاوت في القدرات، والميول، والاهتمامات بين الطّلبة من جهة أخرى؛ بحيث يتنافس الطالب مع نفسه فيطور من ذاته مستفيدًا من التفاعلات الاجتماعية بين الطّلبة، ولقد ذكر(Amara,2021) ثلاثة أسس تقوم عليها استراتيجية التعليم المتمايز، أولًا: أسس قانونية: حيث يعد حق التعليم مكفول للجميع بغض النظر عن اختلاف الجنس، أو الجنسية، أو الجانب الإجتماعي والأقتصادي، أو القدرات العقلية، ثانيًا: أسس نفسية: حيث يتعي كل فرد بخصائص وقدرات واهتمامات وميول ورغبات، فمن واجب التعليم الإستجابة إلى مثل هذه الخصائص. ثالثًا: الأسس التربوية: في هذا الأسس يتم التأكيد على ان الطفل هو محور العملية التعليمية، في المقابل فإن المعلم هو القائد الميسر ومن وظيفة هذا القائد تبسيط المنهاج والمعارف، والتنويع في تصميم النشاطات وطرق التدريس، وتكييف طرق التقييم؛ مما يؤدي إلى إحداث تطور عند جميع الطلبة الذين يمتازون بخصائص وقدرات متشابهة.

عناصر استراتيجية التعليم المتمايز: تركز استراتيجية التعليم المتمايز على خمسة عناصر ذكرها (Reis & Renzulli,2015) على النحو التالي:

1. المحتوى: يتمتع الطلاب بقدرات مختلفة، واهتمامات تعليمية مختلفة، حيث يتطلب ذلك مواءمة المنهاج لتلك القدرات المختلفة بحيث تكون ضمن مستوياتهم وقدراتهم واهتماماتهم.

2) استراتيجيات التدريس: وبما أن الطلبة لديهم قدرات متفاوتة، واهتماماتهم المختلفة، تطلب تعديل وتكييف استراتيجيات التدريس وفق استراتيجيات تدريس مختلفة، حيث يتعلم البعض على نحو أفضل من خلال العمل الجماعي، فيما يرغب البعض في التعليم الفردي، ويستمتع جزء من الطلبة في التعلم من خلال المشروعات، أو المناقشة، وبالتالي يجب على المعلمين مطابقة استراتيجيات التدريس مع تفضيلات ورغبات الطلبة.

3) الفصل الدراسي: يعمل المعلمين في استراتيجية التعليم المتمايز على تكييف البيئة التعليمية وإدارته بطريقة تسمح للجميع في التعلم والعمل سواء في مجموعات، وتعديل البيئة بإضافة مكبرات أو مايكروفونات، أو توفير أجهزة حاسوب، أو إعطاء الحصص من المكتبة، أو القيام برحلة ميدانية.

4) النتائج: وبما أن الطلبة متفاوتون في القدرات والإهتمامات فإن هذا سينعكس على المنتج النهائي من العملية التعليمية، فبعض الطلبة يرغبون في التعبير الشفوي عن نشاط تعليمي قاموا به، والآخر يرغبون بالتعبير الكتابي، فيما يفضل بعض الطلبة استخدام أدوات التكنولوجيا مثل الفديوهات

والعروض التقديمية في عرض نتاجاتهم التعليمية. يمكن للمدرسين التمييز بين المنتجات من خلال منح الطلاب خيارات، عندما يكون ذلك عمليًا، لاختيار منتجاتهم أساليب التعبير الخاصة لإثبات ما تعلموه.

وبالتالي فإن الطلاب يأتون إلى الصّفوف لديهم قدرات متفاوتة، واهتمامات مختلفة، واستعداد للتعلم متنوع، أدى هذا التنوع إلى زيادة الحاجة إلى اجراء تعديلات على المناهج وأساليب التعليم، والتقييم للتلاءم مع التنوع الكبير الذي يجمع الطلبة في صف واحد. وحتى يتم استيعاب الحاجات المختلفة للطلبة؛ يتطلب تزويد الطلاب بطرائق مختلفة؛ للحصول على المحتوى التعليمي الذي يُطور عمليات الفهم عند الطّلبة، وفي الوقت نفسه من الضروري أن يكون المعلمون على دراية باستراتيجية التعليم المتمايز وما يترتب عليها من تعديلات في أثناء تخطيطهم للعملية التعليمية(Adebayo & Shumba,2014).

الدراسات السابقة:

وقد أجرت جراي (Gray،2008) دراسة بعنوان "تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصفوف الدامجة ضمن التعليم العام" وشملت عينة البحث (99) من المعلمين في (4) مدارس في مقاطعة لوس انجلوس مستخدمةً الاستبانة التي تضم (35) بندًا لتقييم مراحل القلق بشأن تنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز والمقابلة، إذ تم توجيه أسئلة للمعلمين تُقَيّم مستوى استخدامهم للأساليب المتنوعة لاستراتيجية التعليم المتمايز، والاطلاع على سجل العلامات، وبيانات التحصيل للبحث في العلاقة بين الأساليب المتنوعة لاستراتيجية التعليم المتمايز المستخدمة والتحصيل. وأظهرت النّتائج مستويات عالية من القلق بشأن تنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز، بالإضافة إلى مستويات منخفضة من التعاون بين المعلمين، وبالتالي قيام عدد قليل من المعلمين بتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز، وهذا أثّر في نتائج إنجاز الطّلبة فلا فرق في إنجاز الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصفوف التي تم استخدام استراتيجية التعليم المتمايز، والصفوف التي لم تستخدم استراتيجية التعليم المتمايز.

وأشار الزّق وزملائه (2010) إلى عدد من المشكلات في اللغة الاستقبالية واللغة التّعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في دراستهما تحت عنوان "المشكلات المتعلقة في اللغة الاستقبالية واللغة التّعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التّعلم اللُّغوية في الرياض" إذ تكونت عينة الدّراسة من (300) من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم والطّلبة العاديين، (150) من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم موزعين بالتساوي ذكورًا وإناث (75) ذكورًا و(75) إناثًا و (150) من الطّلبة العاديين (75) ذكورًا و (75) إناثًا موزعين بالتساوي على ثلاث فئات عمرية (7-8)، و(9-10)، و11-12))، وتم استخدام استبانة من تصميم الباحِثَين وتحتوي على (42) فقرة، (21) فقرة للغة الاستقبالية و(21) فقرة للغة التّعبيرية. وقد أشارت النّتائج إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعًا لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم هي الاستماع ضمن المجموعة في الصف، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، واستيعاب المناقشات الصفية، وتذكر المعلومات بالإضافة إلى التمييز بين حروف الجر. في حين كانت أكثر مشكلات اللغة التّعبيرية شيوعًا تتمثل بضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات، والقواعد، وتذكر الكلمات، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتهجئة، والتّعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية.

وأجرت السعدي (2011) دراسة بعنوان فاعلية استخدام مدخل الألعاب اللُّغوية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى الطّلبة المعسرين قرائيًا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. هدفت إلى التحقق من فاعلية تصور مقترح قائم على الألعاب اللُّغوية لدى طلبة الصف الرابع المعسرين قرائيًا، وتكوَّنت عينة الدّراسة من أربعين طالبًا وطالبة موزعين على مجموعتين. تجريبية تكونت من (20) طالب طالبًا وطالبة، والضّابطة تكونت من (20) طالبًا وطالبة. وتمثّلت أدوات الدّراسة بقائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار تحصيلي في مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التّجريبيّة في اختبار مهارات الفهم القرائي.

وقد أجرى الخوالدة (2012) دراسة بعنوان" فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التّبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن"، وتكونت عينة دراسته من (40) طالبة من ذوات صعوبات التّعلم في الصفوف الثالث، والرابع، والخامس، إذ قسّمت العينة بطريقة عشوائيّة إلى مجموعتين: تجريبيّة، وأخرى ضابطة قوام كل مجموعة (15) طالبة، تم استخدام اختبار في الفهم القرائي، وبرنامج تعليمي قائم على استراتيجية التّدريس التّبادلي؛ لتنمية الفهم القرائي، وأظهرت النّتائج وجود دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة يُعزى لأثر البرنامج في تحسين الفهم القرائي، وأشارت النّتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التّجريبيّة في مهارات الفهم القرائي، للصفوف الثالث والرابع والخامس يُعزى أثره للبرنامج وهذا يدل على أن الإفادة من البرنامج كانت متساوية، وأيضًا أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعة التّجريبيّة بين الاختبار البعدي في الفهم القرائي واختبار المتابعة يُعزى لأثر البرنامج.

وقد أجرى (Adebayo et all., 2014) دراسة هدفت إلى تنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز في المدارس الابتدائية. حيث تكونت عينة الدراسة من 15 مدرسة تم اختيارها عشوائيًا و 241 معلمًا تم اختيارهم باستخدام أسلوب أخذ العينات العشوائي البسيط. وتكونت أداة الدراسة من استبيان تم إنشاؤه ذاتيًا لمقياس ليكرت ذي الخمس نقاط. وأوضحت الدراسة أن التعليم المتمايز تم تطبيقه في المدارس. وكشفت النتائج من الدراسة أن المعلمين

كثيرًا ما قاموا بتكييف المناهج الدراسية مع حاجات التلاميذ وكانوا حساسين لحاجات المتعلمين. فيما يعد الدعم الإداري عامل رئيسي في تنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز.

وقد أجرى ستروجيلوس وزملائه (Strogilos et all, 2018) دراسة هدفت إلى وصف وتقييم نوع وجودة المناهج المعدلة ضمن استراتيجية التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطّفولة المبكرة، في الصفوف العادية في اليونان، حيث شارك(68) معلمًا للتربية العامة والخاصة في (34) مدرسة، ولقد جُمعت البيانات من (34) خطة تدريسية مع استبانات، و(57) ملاحظة صفيّة، أشارت النتائج إلى أن مساعدي المعلمين يخططون وينفذون تعديلات في الاستراتيجيات التعليمية، أكثر من إجراء التعديلات في المناهج، أو اتخاذ مناهج بديلة، وأن تصورات الباحثين والمعلمين المساعدين تختلف حول جودة التعديلات التي يقوم بها المعلمين، ففي حين يرى الباحثين عدم كفاية الإجراءات المتخذة حول تعديلات المناهج، بينما يعتقد المعلمون أن تعديلاتهم تناولت الحاجات على نحو كافٍ.

وفي دراسة أجراها شريفة، وزين، وعبدالله، وجواوي (Shareefa, Zin, Abdullah & Jawawi 2019) هدفت إلى معرفة مدى وجود اختلافات في تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز بين معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التربية العامة، في جزر المالديف، حيث كان إجمالي عدد المعلمين (64) اعلمًا (32) معلمًا في التربية العامة، و) 32) معلما في التربية الخاصة، تم اختيارهم عشوائيًا، تم استخدام الاستبانات والملاحظة الصفية كأدوات للدراسةن وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين مجموعتي المعلمين، مشيرة النتائج إلى أنّ كل من معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التربية العامة يمارسون هذه الاستراتيجية في مستوى منخفض جدًا. على الرغم من التدريب الخاص والمكثف لمعلمي التربية الخاصة لم يُظهروا أي مستوى أعلى من معلمي صفوف التربية العامة.

ولقد قامت شريفة (Shareefa,2021) بدراسة حالة كان الهدف منها هو تقييم تجارب المعلمين في استخدام استرايجية التعليم المتمايز، وتعرُّف الفوائد والتحديات لاستخدام استراتيجية التعليم المتمايز في الفصول المدمجة في جزر المالديف، وتكونت عينة الدراسة من مدير المدرسة وأربعة معلمين، جُمعت بيانات الدراسة من خلال المقابلة شبه المنظمة، والملاحظة الصفيّة، وتحليل الوثائق لخطط الدروس التي أعدَّها المعلمين. وأشارت النتائج إلى مستوى عالٍ في تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز وكانت الفوائد مرتبطة بالتقدم الأكاديمي للطلاب جميعهم، بالإضافة إلى التطور النفسي والاجتماعي للطلاب. وكشفت النتائج أيضًا عن أهم التحديات والمتمثلة في افتقار المعلمين للكفاءة، وضيق الوقت اللازم لتحمل عبء العمل الكبير في تقييم تعلم الطلاب بعدّها تحديات رئيسية تعرقل استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

التعقيب على الدراسات

رغم الاختلافات في الدّراسات السّابقة من حيث أهدافها وتوجهاتها، إلا أنه يمكن الاستنتاج أن هناك ندرة في الدراسات التي بحثت في أثر استراتيجية التعليم المتمايز مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم وخصوصًا في تحسين مهارات الفهم القرائي والتعبير الشفوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة، ولقد أفادت هذه الدّراسة من الدّراسات السّابقة في الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في تلك الدراسات، بالإضافة إلى الإفادة من طرائق تصميم الأدوات، والاختبارات المستخدمة، والإطلاع على المراجع الحديثة والدّراسات السّابقة المُتضمنة في تلك الدراسات، ومتميزة هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة في ربطها بين متغيرات الدّراسة الحالية من جهة وعنوانها من جهة أخرى **"أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي لطلبة صعوبات التّعلم"**، ولم يسبق تناولها في الدّراسات السّابقة (في حدود علم الباحثة) كما توفر هذه الدّراسة اختبارًا تحصيليًا في الفهم القرائي، ومقياسًا تقديريًا في التّعبير الشّفوي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم بالإضافة إلى دليل مبني على استراتيجية التعليم المتمايز وموجّه نحو الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يقيس أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعليم المتمايز) في المتغيرين التابعين (الفهم القرائي، والتّعبير الشّفوي) إذ شمل هذا المنهج مجموعتين: مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبية، وقياسين: قبلي وبعدي.

أفراد الدّراسة:

تكوّن عدد أفراد هذه الدّراسة من (38) طالبًا وطالبة، من الطلبة ذوي صعوبات التّعلم المحددة/ الصف الثالث، وتم توزيعهم بطريقة قصدية لأسباب عملية إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، (18) للمجموعة التّجريبيّة في مدرسة واحدة موزعين على ثلاث شعب للصف الثالث، و(20) للمجموعة الضّابطة في ثلاث مدارس كما يظهر في الجدول (1):

الجدول (1): توزيع أفراد الدّراسة حسب المجموعة

المجموعة	عدد طلبة الصف الثالث	المجموع
التّجريبيّة	8	18
	4	
	6	
الضّابطة	6	20
	9	
	5	
المجموع	38	38

الدّراسة

لغايات تحقيق أهداف هذه الدّراسة قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي في الفهم القرائي، وبناء مقياس في التّعبير الشّفوي، وتصميم دليل يوضّح طريقة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز لتحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي لطلبة صعوبات التّعلم على النحو التالي:

أولًا: الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي: لقد تمّ بناء الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي من نوع فقرات ذات الإجابة المنتقاة، أو ما يعرف بالأسئلة الموضوعية؛ ليحقق نسبة جيدة من شروط الاختبار التّحصيلي الجيد، ولقد مرّ إعداد الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي بعدة خطوات أولها **تحديد الهدف من الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي:** يهدف الاختبار التحصيلي إلى التأكد من حدوث التحسن في الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم للصف الثالث الناتج عن تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز. ومن ثَّم **تحديد المجالات التي يقيسها الاختبار:** تمّ تحديد المجالات التي يقيسها الاختبار بناءً على ثلاثة مستويات معرفية لبلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق) مع الأخذ بعين الاعتبار أن مستوى المعرفة من مستويات بلوم يقابل المستوى الحرفي من مهارات الفهم القرائي، ومستوى الفهم يقابل المستوى التفسيري من مهارات الفهم القرائي، ومستوى التطبيق يقابل المستوى التطبيقي من مهارات الفهم القرائي، ومن ثَّم **تحديد الموضوعات التي يغطيها الاختبار:** تم تحديد الموضوعات التي يغطيها الاختبار من منهاج الصف الثالث على النحو الآتي: مدرستي الأحلى، الأصدقاء، بلدي الأردن، في الطريق، ابن بطوطة. وأخيرًا **تحليل محتوى الدروس وصياغة أهدافها:** تم تحليل محتوى الدروس، وتحديد عدد الأهداف التي تقيس المستويات المعرفية لبلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وشملت (20) هدفًا، ومن ثَّم إعداد الجدول المواصفات كما هو واضح في الجدول رقم (2).

الجدول (2): الجدول المواصفات للموضوعات المختارة من منهاج الصف الثالث الاساسي اللغة العربية

الموضوع	عدد الحصص	مستويات الأهداف			المجموع	نسبة التركيز
		معرفة	فهم	تطبيق		
		عدد الأسئلة				
مدرستي الأحلى	4	1	1.4	1.6	4	%20
الأصدقاء	4	1	1.4	1.6	4	%20
بلدي الأردن	4	1	1.4	1.6	4	%20
في الطريق	4	1	1.4	1.6	4	%20
ابن بطوطة	4	1	1.4	1.6	4	%20
المجموع	20					
عدد الأهداف		5	7	8	20	100
الوزن النسبي للأهداف		%25	%35	%40		%100

وبعد إعداد الجدول المواصفات تمت عملية **صياغة فقرات الاختبار** و توزيع فقرات الاختبار على مستويات بلوم المعرفية (معرفة، وفهم، وتطبيق). وكان الاختبار من نوع الاختبار الموضوعي، وشمل ستة عشر سؤالًا من الاختيار من متعدد، وسؤالين من نوع (املأ فراغ) ، وسؤالين (أعد ترتيب الكلمات، وأعد ترتيب الجمل).

صدق الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي: لقد تم التحقق من صدق الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي على النحو الآتي:

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى، تم عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في الجامعات الاردنية، تخصص مناهج التدريس وطرائقها في اللغة العربية وأخصائيين في التربية الخاصة والقياس والتقويم. بلغ عددهم (10)، وقد طُلب منهم إبداء

آرائهم وملحوظاتهم بفقرات الاختبار من حيث الصياغة اللُّغوية، ومدى انتماء الفقرات للمستوى الذي تندرج تحته، وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات على بعض الفقرات، وتم الأخذ بها، وتعديلها أو الإبقاء على الفقرات إذا كانت نسبة الاتفاق (80%) فما فوق، وكانت معظم التعديلات حول الصياغة اللُّغوية، وتبسيطها لتناسب الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وجعل البدائل أكثر اختلافًا.

ثبات الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي: للتحقق من ثبات الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة KR-20 من خلال تطبيق أداة الدّراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات الاختبار والمجال الكُلّي له والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (3) معاملات ثبات الاختبار التّحصيلي على المستوى الكُلّي ومستوى كل مجال من مجالات الاختبار

المجال	معامل الثبات Kr-20
المعرفة	0.83
الفهم	0.89
التطبيق	0.85
الكُلّي	0.91

يتّضح من الجدول (3) أن معاملات ثبات أبعاد الاختبار التّحصيلي قد تراوحت بين (0.83– 0.89) وللاختبار ككل (91.0) وتُعد مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

ثانيًا: مقياس تقدير التّعبير الشّفوي: بعد مراجعة الأدب النظري في تحديد المستويات المعيارية لمهارات التّعبير الشّفوي مثل: عبد الباري (2010)، ودراسة حافظ (2005)، وتصنيف الناقة (2006). تمّ بناء مقياس تقدير التّعبير الشّفوي الذي ضم (23) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: المجال الفكري، والمجال اللُّغوي، والمجال الصّوتي، والمجال الملمحي، والمجال التّفاعلي. ويستغرق تطبيق مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي (45) دقيقة، أما سلم الإجابة فهو يتكون من (3) بدائل أدنى درجة لأداء المفحوص هو (1) وأعلى درجة (3).

صدق مقياس تقدير التّعبير الشّفوي: تم التحقق من صدق مقياس تقدير التعبير الشفوي عن طريق ما يلي:

صدق المحتوى: وللتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) من أصحاب الاختصاص في مناهج التدريس وطرائقها في اللغة العربية وأخصائيين في التربية الخاصة والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة فقراته ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الصياغة اللُّغوية، ومدى وضوح التعليمات للطلبة، ومدى مناسبتها للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث، وتم اعتماد وتعديل الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها (80%) وأكثر، وكانت أبرز التعديلات حذف الفقرات (13،12،11) لتكرارها في المجالات الأخرى وإعادة صياغة الفقرتين (23،14)، ونقل الفقرتين (21،4) إلى المجال الخامس وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية (23) فقرة يقيس التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

ثبات مقياس تقدير التّعبير الشّفوي: للتحقق من ثبات مقياس تقدير التّعبير الشّفوي تم استخدام طريقة (Test-Retest) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طالبًا من مجتمع الدّراسة وخارج عينتها، ثم إعادة تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات المقياس والمقياس الكُلّي له، والجدول (4) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (4) : معاملات ثبات مقياس تقدير التّعبير الشّفوي على المستوى الكُلّي ومستوى كل مجال من مجالات المقياس

المجالات	معامل ارتباط بيرسون
الفكري	*0.90
اللُّغوي	*0.93
الصّوتي	*0.89
الملمحية	*0.86
التّفاعلي	*0.88
الكُلّي	*0.92

يتّضح من الجدول (4) أن معاملات ثبات المقياس قد تراوحت بين (0.86– 0.93) وللمقياس ككل (0.92) وتّعد مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

تصحيح مقياس تقدير التّعبير الشّفوي: تكون مقياس تقدير التّعبير الشّفوي في صورته النهائية من (23) فقرة وللحكم على مستوى تقديرات الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم تم استخدام التدرج الثلاثي (ضعيف، ومتوسط، ومرتفع) . وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدرج السابق للأرقام (1،2،3)، وبذلك تكون الدرجة العليا للطالب هي (69) والدرجة الدنيا للطلبة هي (23).

ثالثًا: دليل استراتيجية التعليم المتمايز: تم إعداد دليل يوضّح طريقة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث داخل الصف العادي عند طلبة المجموعة التّجريبيّة؛ وتركيز النشاطات على الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي، وتضمّن الدليل عددًا من المحاور: مقدمة تبيّن مفهوم استراتيجية التعليم المتمايز وأهميتها، وعلاقتها بالطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وأهداف الاستراتيجيّة والأساليب والإجراءات المستخدمة في استراتيجية التعليم المتمايز، والفئة المستهدفة للتطبيق، والخطة الزمنية لتطبيق الاستراتيجيّة، والأهداف المراد تحقيقها لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي، عقبات وحلول في أثناء تطبيق الاستراتيجة.

صدق دليل إستراتيجية التعليم المتمايز: تم عرض دليل استراتيجية التعليم المتمايز على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تخصص التربية الخاصة، وتخصص مناهج التدريس وطرائقها، وتخصص اللغة العربية؛ لإبداء الرأي في مدى ملاءمة النشاطات والأساليب للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث من جهة ملاءمة الأدوات والأساليب المستخدمة في التعليم المتمايز لمحتوى المادة التعليمية المختارة من خمس وحدات دراسية من منهاج اللغة العربية للصف الثالث. ولقد بلغت نسبة الاتفاق (85%)، وكان الطلب هو التدقيق الإملائي، وإعادة صياغة بعض الأهداف، وفيما يلي سيتم عرض نموذج لحصة صفية قائمة على تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.

إجراءات الدّراسة: تم اتباع الإجراءات التالية لتحقيق أهداف هذه الدّراسة:

1. مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدّراسة، والاطلاع على أحدث الدراسات الأجنبية والعربية، وأحدث المراجع العربية التي لها صلة بموضوع الدّراسة.

2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، موجه إلى مديرية التربية والتعليم في منطقة لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك في الأردن، إذ تمّ توجيه كتب رسمية إلى المدارس المعنية، والمستهدفة بالتطبيق من أجل تسهيل المهمة في تطبيق أدوات الدّراسة، وتطبيق الاستراتيجيّة على المجموعة التّجريبيّة.

3 .زيارة المدارس التي يلتحق بها أفراد عينة الدّراسة في منطقة لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك / الأردن والقيام بتقديم شرح عن أهداف الدّراسة وأغراضها، وبيان أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية.

4. تحديد عينة الدّراسة بالطريقة القصدية، واختيار أربع وتحديد المجموعات التجريبية والضابطة.

5. توزيع الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم / الصف الثالث وإعطائهم الوقت الكافي في الإجابة عن الاختبار.

6. تطبيق مقياس التّعبير الشّفوي على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم من خلال طرح موضوعات وأسئلة تعالج فقرات المقياس وتسجيل البيانات.

7 .القيام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتأكد من تكافؤ المجموعتين للاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المجموعة على الدرجة الكلية للاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري
المجموعة التجريبية	18	23.0000	1.08465
المجموعة الضابطة	20	22.1000	1.65116
المجموع الكلي	38	22.5263	1.46558

يتبيّن من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي لمتغير المجموعة (التّجريبيّة والضّابطة)؛ وللتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة على الدرجة الكلية للاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للفهم القرائي القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	7.674	1	7.674	3.848	.058
الخطأ	71.800	36	1.994		
المجموع المصحح	79.474	37			

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0,05) على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للفهم القرائي القبلي؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (058.) وهي أكبر من (0,05) بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة، ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة على مجالات الاختبار التحصيلي للفهم القرائي القبلي بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاختبار التحصيلي للفهم القرائي القبلي كما هو موضح في الجدول رقم) 7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المجموعة على مجالات الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
مجال المعرفة	التجريبية	18	10.1111	.67640
	الضابطة	20	10.3000	1.26074
	الكلي	38	10.2105	1.06943
مجال الفهم	التجريبية	18	5.3889	.69780
	الضابطة	20	5.0000	1.16980
	الكلي	38	5.1842	.98242
مجال التطبيق	التجريبية	18	7.4444	1.09664
	الضابطة	20	6.8000	1.05631
	الكلي	38	7.1053	1.10989

يتضح من الجدول رقم(7) عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على مجالات الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي القبلي، وللتأكد من عدم وجود فروق على مجالات الاختبار التحصيلي للفهم القرائي القبلي بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة تم اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم (8).

الجدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة على مجالات الاختبار التحصيلي للفهم القرائي القبلي.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	المعرفية	.338	1	.338	.290	.594
	الفهم	1.433	1	1.433	1.505	.228
	التطبيق	3.935	1	3.935	3.401	.073
الخطأ	المعرفية	41.978	36	1.166		
	الفهم	34.278	36	.952		
	التطبيق	41.644	36	1.157		
المجموع المصحح	المعرفية	42.316	37			
	الفهم	35.711	37			
	التطبيق	45.579	37			

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0,05) على المجالات الفرعية للاختبار التحصيلي للفهم القرائي القبلي، بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة؛ مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة.

8. القيام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتأكد من تكافؤ المجموعتين على مقياس التعبير الشفوي الجدول (9).

الجدول (9)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المجموعة على الدرجة الكلية لمقياس تقدير التّعبير الشّفوي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التجريبية	18	37.0000	3.21760
الضابطة	20	36.1000	2.22190
الكلي	38	36.5263	2.73848

يتبيّن من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التعبير الشفوي لمتغير المجموعة (التّجريبيّة والضّابطة)؛ وللتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة على الدرجة الكلية لمقياس التعبير الشفوي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما في الجدول رقم (10).

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمتوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة على الدرجة الكلية لمقياس التعبير الشفوي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	7.674	1	7.674	1.024	.318
الخطأ	269.800	36	7.494		
المجموع المصحح	277.474	37			

يتبين من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05)؛ حيث بلغت قيمة الدلالة (.318) وهي أكبر من (0.05)، وللتأكد من عدم وجود فروق بين متوسطات أداء الطلبة على المجالات الفرعية لمقياس التعبير الشفوي للتطبيق القبلي تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية كما في الجدول (11).

الجدول (11)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المجموعة على المجالات الفرعية للتطبيق القبلي لمقياس تقدير التّعبير الشّفوي

	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري
المجال الفكري	التجريبية	18	9.5000	1.42457
	الضابطة	20	9.4000	1.14248
	الكلي	38	9.4474	1.26699
المجال اللغوي	التجريبية	18	9.2778	.95828
	الضابطة	20	8.8500	1.13671
	الكلي	38	9.0526	1.06409
المجال الصوتي	التجريبية	18	9.7222	.57451
	الضابطة	20	9.6500	.98809
	الكلي	38	9.6842	.80891
المجال الملمحي	التجريبية	18	2.6667	.76696
	الضابطة	20	2.1000	1.16529
	الكلي	38	2.3684	1.02459
المجال التفاعلي	التجريبية	18	5.8333	1.15045
	الضابطة	20	5.6500	.74516
	الكلي	38	5.7368	.94966

أشارت النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة، على المجالات الفرعية لمقياس التعبير الشفوي، وللتأكد من عدم وجود دلالة إحصائية تم اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم (12).

الجدول (12): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة على مجالات مقياس التعبير الشفوي.

المصدر	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	الفكري	.095	1	.095	.058	.812
	اللغوي	1.734	1	1.734	1.554	.221
	الصوتي	.049	1	.049	.074	.788
	الملمحي	3.042	1	3.042	3.059	.089
	التفاعلي	.318	1	.318	.347	.560
الخطأ	الفكري	59.300	36	1.647		
	اللغوي	40.161	36	1.116		
	الصوتي	24.161	36	.671		
	الملمحي	35.800	36	.994		
	التفاعلي	33.050	36	.918		
المجموع المصحح	الفكري	59.395	37			
	اللغوي	41.895	37			
	الصوتي	24.211	37			
	الملمحي	38.842	37			
	التفاعلي	33.368	37			

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحليل التباين المتعدد على مجالات المقياس؛ مما يدل على تكافؤ المجموعات.

8. بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين طبقت الباحثة استراتيجية التعليم المتمايز على المجموعة التّجريبيّة في الثلاث شعب وحسب توزيعهم في الصفوف العادية في تاريخ ولمدة عشرة أسابيع، بواقع حصتين أسبوعيًا، إذ تمّ تقسيم الطلبة حسب الإجراء والأسلوب المتبع، وبناءً على طبيعة المهمة والنشاطات المُراد تطبيقها إلى مجموعات تارةً متجانسة، وتارةً غير متجانسة. وأما الحصة فهي مُقسمة إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول تم فيه جلسات عصف ذهني حول موضوع الدرس وربطه بالخبرة السابقة للطلبة، وفي القسم الثاني العمل على النشاطات، القسم الثالث عرض المنتج النهائي للمجموعات وتقييمها وتعزيز أعمال الطلبة؛ أما الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم في المجموعة الضّابطة، فقد خضعوا لتعليم المعلمات أنفسهن، وبالأسلوب الاعتيادي دون الأخذ باستراتيجية التعليم المتمايز.

9. بعد نهاية تطبيق الاستراتيجيّة تم لقاء طلبة المجموعة التّجريبيّة وتطبيق الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي ومقياس تقدير التّعبير الشّفوي في يومين، وعلى مدار ثلاثة أيام تم لقاء أفراد المجموعة الضّابطة وتطبيق الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي ومقياس تقدير التّعبير الشّفوي، ومن ثَّم إجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة في ضوء أسئلة الدّراسة واستخلاص النّتائج.

12 .وضع التّوصيات المناسبة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في الدّراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة في السؤال الأول: ما أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الإختبار التحصيلي في الفهم القرائي وفقًا لمتغير المجموعة والدرجة الكليّة للإختبار التحصيلي في الفهم القرائي كما هو موضح في الجدول رقم (14).

الجدول (14)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغير المجموعة على الدرجة الكلية لإختبار الفهم القرائي.

مجموعة		قبلي		بعدي	
	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
تجريبية	18	23.0000	1.08465	32.5000	2.35772
ضابطة	20	22.1000	1.65116	25.5500	3.99309
الكلي	38	22.5263	1.46558	28.8421	4.80724

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء الطلبة على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة ولمعرفة دلالة هذه الفروق على الدرجة الكلية لإختبار الفهم القرائي تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وسحب أثر الإختبار التحصيلي القبلي للفهم القرائي كما في الجدول (15).

الجدول (15) تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لفحص الفروقات بين متوسطات أداء الطلبة على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي المصاحب	9.343	1	9.343	.843	.365
المجموعة	375.697	1	375.697	33.881	.000
الخطأ	388.107	35	11.089		
المجموع المصحح	855.053	37			

يلاحظ من الجدول رقم (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لإختبار الفهم القرائي بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة؛ حيث بلغت قيمة (ف) (33.881)، عند مستوى الدلالة (0.05)، ولصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط المعدل الأعلى والبالغ (32.329)، في المقابل بلغ المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (25.704)، كما هو موضح في الجدول رقم (16).

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي على متغير المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التجريبية	32.329	.807
الضابطة	25.704	.763

ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على المجموعتين التجريبية، والضابطة على المجالات الفرعية للاختبار التحصيلي للفهم القرائي؛ حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على المجالات الفرعية للاختبار التحصيلي للفهم القرائي كما في الجدول (16).

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغير المجموعة والأبعاد الفرعيّة لإختبار الفهم القرائي.

المجالات	المجموعة		قبلي		بعدي	
		العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
مجال المعرفة	المجموعة التجريبية	18	10.1111	.67640	14.8333	1.33945
	المجموعة الضابطة	20	10.3000	1.26074	12.0500	2.48098
	المجموع الكلي	38	10.2105	1.06943	13.3684	2.44309
مجال الفهم	المجموعة التجريبية	18	5.3889	.69780	7.3333	1.78227
	المجموعة الضابطة	20	5.0000	1.16980	5.2000	1.36111
	المجموع الكلي	38	5.1842	.98242	6.2105	1.89106
مجال التطبيق	المجموعة التجريبية	18	7.4444	1.09664	10.3333	1.94029
	المجموعة الضابطة	20	6.8000	1.05631	8.9000	1.37267
	المجموع الكلي	38	7.1053	1.10989	9.5789	1.79536

يتضح من الجدول رقم (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للطلبة ذوي المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة وفقًا لمتغير المجموعة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيّة تم استخدام تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) للحكم على دلالة هذه الفروق والجدول رقم (17) يوضح تلك النتائج.

الجدول (17): تحليل التغاير المتعدد (MANCOVA) لفحص الفروق بين درجات الطّلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في الإختبار التحصيلي للفهم القرائي وفق متغير المجموعة

المصدر	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تحليل التباين المصاحب (مجال المعرفة)	المعرفة	.094	1	.094	.024	.878
	الفهم	1.632	1	1.632	.651	.426
	التطبيق	.003	1	.003	.001	.976
تحليل التباين المصاحب (مجال الفهم)	المعرفة	14.443	1	14.443	3.676	.064
	الفهم	.700	1	.700	.279	.601
	التطبيق	.533	1	.533	.178	.676
تحليل التباين المصاحب (مجال التطبيق)	المعرفة	.716	1	.716	.182	.672
	الفهم	3.344	1	3.344	1.333	.257
	التطبيق	.519	1	.519	.173	.680
المجموعة	المعرفة	55.150	1	55.150	14.036	.001
	الفهم	27.948	1	27.948	11.140	.002
	التطبيق	14.028	1	14.028	4.681	.038
الخطأ	المعرفة	129.661	33	3.929		
	الفهم	82.787	33	2.509		
	التطبيق	98.886	33	2.997		
المجموع المصحح	المعرفة	220.842	37			
	الفهم	132.316	37			
	التطبيق	119.263	37			

يتضح من الجدول رقم (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسّطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار التحصيليّ للفهم القرائي؛ حيث كانت قيمة ف (14.036) لمجال المعرفة، و(11.140) لمجال الفهم، ولمجال التطبيق (4.681)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط المعدل الأعلى؛ حيث كان المتوسط الحسابي المعدل لها على التوالي (14.737)، (7.184)، (10.269) بينما كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة على التوالي (12.137)، (5.334)، (8.958) كما يتضح من الجدول رقم (18).

الجدول (18) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة وفقًا لمتغير المجموعة لمجالات الإختبار التحصيلي للفهم القرائي

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
المعرفة	التجريبية	14.737	.487
	الضابطة	12.137	.460
الفهم	التجريبية	7.184	.389
	الضابطة	5.334	.367
التطبيق	التجريبية	10.269	.425
	الضابطة	8.958	.402

ويمكن تفسير ذلك استنادًا إلى أن هذه الدراسة وباستخدام استراتيجية التّعليم المتمايز ركزت على التّمايز في الأساليب والإجراءات التعليمية، بالإضافة إلى التّمايز في المحتوى، والعمليات، والتقييم، والمنتج النهائي؛ حيث قابلت القدرات المتفاوتة للطّلبة جميعهم داخل الصف العادي بمن فيهم الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم، التي ساعدتهم في الانهماك في المهمة التّعليميّة الّتي تتوافق مع قدراتهم وميولهم، فقد تم التّدرّجُ في النّشاطات، والتّركيز على الأفكار الرئيسة، وعرض المهمات باستخدام أدوات التّكنولوجيا، إذ سُمِح للطلبة باختيار النّص القرائي، والبحث عن معاني الكلمات، والتّعاون مع زملائهم في مجموعات مرنة، ومجموعات تعاونية بنشاطات مختلفة بعضهم يقوم في استخراج الأفكار الرئيسة، والمجموعة الأخرى تقوم ببناء نص قرائي شبيه بالنّص القرائي المُعطى، وقد عرضوا نتائج عملهم بأساليب مختلفة، فمنهم من استخدم الكرتون والألوان، ومنهم من استخدم أدوات التّكنولوجيا، والسماح للطالب في اختيار النشاط بناءً على ميوله، ورغباته، وقدراته، واستخدام أساليب واجراءات تعليميّة حديثة مرتبطة باستراتيجيّة التّعليم المتمايز مثل: الخرائط المفاهيمية التي تُساعد الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم على تنظيم الأفكار، بالإضافة إلى أساليب العصف الذهني، وكان المعلم مرشد وموجه ومعزز لأداء الجميع بمن فيهم الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم كل ذلك أسهم في تحسين أداء الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم على المستويات المعرفية الثلاث: المعرفة، والفهم، والتّطبيق وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها تتفق هذه الدّراسة مع دراسة السعدي(2011)، ودراسة الخوالدة (2012).

النتائج المتعلقة في السؤال الثاني: **ما أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الدرجة الكليّة لمقياس تقدير التّعبير الشّفوي على طلبة المجموعتين: الضّابطة والتّجريبيّة وذلك كما يظهر في الجدول (19).

الجدول(19) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على الدرجة الكلية لمقياس تقدير التّعبير الشّفوي على طلبة المجموعتين: الضّابطة والتّجريبيّة

المجموعة	العدد	قبلي		بعدي	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التجريبية	18	37.0000	3.21760	52.0000	3.54799
الضابطة	20	36.1000	2.22190	40.8500	4.61434
الكلي	38	36.5263	2.73848	46.1316	6.96777

يلاحظ من الجدول (19) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس التعبير الشفوي البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق على الدرجة الكلية لمقياس التعبير الشفوي البعدي تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وسحب أثر القياس القبلي لمقياس التعبير الشفوي كما في الجدول (20).

الجدول (20) تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس تقدير التعبير الشفوي على الدرجة الكليّة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي المصاحب	22.147	1	22.147	1.300	.262
المجموعة	1092.863	1	1092.863	64.135	.000
الخطأ	596.403	35	17.040		
المجموع المصحح	1796.342	37			

يلاحظ من الجدول رقم (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدّرجة الكليّة بين متوسطات أداء الطلبة بين المجموعة التجريبية والضابطة؛ حيث بلغت قيمة (ف) (64.135) ، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولصالح المتوسط الأعلى وهي المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس التعبير الشفوي.

ولمعرفة فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على المجموعتين التجريبية، والضابطة على المجالات الفرعية

لمقياس التعبير الشفوي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على المجالات الفرعية لمقياس التعبير الشفوي كما في الجدول (21).

الجدول (21) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات مقياس التعبير الشفوي

المتغيرات	المجموعة	العدد	قبلي		بعدى	
			المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
المجال الفكري	التجريبية	18	9.5000	1.42457	11.4444	1.29352
	الضابطة	20	9.4000	1.14248	8.3000	1.97617
	الكلي	38	9.4474	1.26699	9.7895	2.30344
المجال اللغوي	التجريبية	18	9.2778	.95828	12.6111	2.45282
	الضابطة	20	8.8500	1.13671	9.7500	1.20852
	الكلي	38	9.0526	1.06409	11.1053	2.36859
المجال الصوتي	التجريبية	18	9.7222	.57451	12.1111	1.40958
	الضابطة	20	9.6500	.98809	10.3000	1.49032
	الكلي	38	9.6842	.80891	11.1579	1.70097
المجال الملمحي	التجريبية	18	2.6667	.76696	5.0556	.93760
	الضابطة	20	2.1000	1.16529	4.0000	1.21395
	الكلي	38	2.3684	1.02459	4.5000	1.20247
المجال التفاعلي	التجريبية	18	5.8333	1.15045	11.0556	.87260
	الضابطة	20	5.6500	.74516	9.1500	1.26803
	الكلي	38	5.7368	.94966	10.0526	1.45095

يتضح من الجدول(21) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات القبلية والبعدية لمقياس التعبير الشفوي بين المجموعة الضابطة والتجريبية، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم حساب تحليل التغاير المصاحب لسحب تأثير القياس القبلي (القياس التعبير الشفوي) كما هو موضح في الجدول رقم (22).

الجدول (22) تحليل التباين المصاحب (M ANCOVA) متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات القياس البعدي لمقياس تقدير التعبير الشفوي

المصدر	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي المصاحب /المجال الفكري	الفكري	.218	1	.218	.086	.771
	اللغوي	1.684	1	1.684	.454	.506
	الصوتي	2.555	1	2.555	1.225	.277
	الملمحي	.655	1	.655	.645	.428
	التفاعلي	.021	1	.021	.015	.903
الاختبار القبلي المصاحب /المجال اللغوي	الفكري	.356	1	.356	.141	.710
	اللغوي	3.235	1	3.235	.872	.358
	الصوتي	3.531	1	3.531	1.692	.203
	الملمحي	.143	1	.143	.141	.710
	التفاعلي	.060	1	.060	.043	.837
الاختبار القبلي المصاحب /المجال الصوتي	الفكري	7.656	1	7.656	3.029	.092
	اللغوي	.562	1	.562	.151	.700
	الصوتي	.000	1	.000	.000	.993
	الملمحي	2.352	1	2.352	2.315	.138

المصدر	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	التفاعلي	.241	1	.241	.174	.680
الاختبار القبلي المصاحب /المجال الملمحي	الفكري	5.334	1	5.334	2.110	.156
	اللغوي	1.238	1	1.238	.334	.568
	الصوتي	8.477	1	8.477	4.062	.053
	الملمحي	6.785	1	6.785	6.677	.015
	التفاعلي	.162	1	.162	.117	.734
الاختبار القبلي المصاحب /المجال التفاعلي	الفكري	4.033	1	4.033	1.596	.216
	اللغوي	7.409	1	7.409	1.996	.168
	الصوتي	1.421	1	1.421	.681	.416
	الملمحي	1.244	1	1.244	1.225	.277
	التفاعلي	.011	1	.011	.008	.929
المجموعة	الفكري	63.691	1	63.691	25.198	.000
	اللغوي	70.455	1	70.455	18.983	.000
	الصوتي	15.236	1	15.236	7.301	.011
	الملمحي	12.893	1	12.893	12.689	.001
	التفاعلي	27.088	1	27.088	19.554	.000
الخطأ	الفكري	78.357	31	2.528		
	اللغوي	115.058	31	3.712		
	الصوتي	64.689	31	2.087		
	الملمحي	31.499	31	1.016		
	التفاعلي	42.945	31	1.385		
المجموع المصحح	الفكري	196.316	37			
	اللغوي	207.579	37			
	الصوتي	107.053	37			
	الملمحي	53.500	37			
	التفاعلي	77.895	37			

يتضح من الجدول رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسّطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مقياس التعبير الشفوي؛ حيث كانت قيمة ف (25.198) لمجال الفكري، و(18.983) لمجال اللغوي، ولمجال الصوتي (7.301)، والمجال الملمحي (12.689)، والمجال التفاعلي (19.554)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث كان المتوسط الحسابي المعدل لها على التوالي (11.284)، (12.677)، (11.889)، (5.172)، (11.027) بينما كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة على التوالي (8.445)، (9.691)، (10.500)، (3.895)، (9.176) كما يتضح من الجدول رقم (23).

الجدول رقم (23) المتوسطات الحسابية المعدلة لمتوسطات أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي للدرجة الكلية والمجالات الفرعية مقياس التعبير الشفوي

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الفكري	التجريبية	11.284	.394
	الضابطة	8.445	.372
اللغوي	التجريبية	12.677	.477

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
	الضابطة	9.691	.451
الصّوتي	التجريبية	11.889	.358
	الضابطة	10.500	.338
الملمحي	التجريبية	5.172	.250
	الضابطة	3.895	.236
التفاعلي	التجريبية	11.027	.292
	الضابطة	9.176	.275

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه الدّراسة، وباستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز ركّزت على المستويات المعيارية الخمسة للتعبير الشّفوي، إذ أظهرت نتائج مقياس تقدير التّعبير الشّفوي القبلي ضعفًا عامًا وخاصةً في مستويات التّعبير الشّفوي وهي: الفكري، واللُّغوي، والملمحي، والتّفاعلي وخاصة أن الطّلبة كانوا يَقضون جزءًا من حصصهم داخل غرفة المصادر إن استخدام هذه الدّراسة لاستراتيجية التّعليم المتمايز لتحسين التّعبير الشّفوي على مستوياته التّعبيرية الخمسة موزّعةً إياها على شكل أهداف تعليمية يتم تعليم الطّلبة في كل جلسة تعليمية عددًا من هذه المستويات، ولذلك فقد أسهمت في تحسين أداء المجموعة التّجريبيّة في التّعبير الشّفوي، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب والإجراءات المرتبطة بالتعليم المتمايز تُسهم في تحسين التّعبير الشّفوي، مثل: أسلوب فكّر، وزاوج، وشارك، فقد شجّع الطّلبة على تحديد الأفكار وتحديد ما يرغبون في الحديث عنهُ، وانتقاء الكلمات، والجمل المُعَبّرةٌ عن الموضوع الذي يرغبون في الحديث عنه بجملٍ تامة، وأن يُشارك كل طالب زميلهُ بأفكاره، ثم يتشارك الجميع بطرح أفكارهم.

وأن تكون عباراتهم ذات معنى حيث أسهمت في تحسين التواصل بين الطلبة على نحو وعام والطلبة ذوي صعوبات التّعلم على نحو خاص، وعندما تمّ تطبيق استراتيجيّة التّعليم المتمايز تم استخدام أسلوب رافت؛ ليقوم الطّالب بإعادة كتابة النّص القرائي، وطلاب آخرون يقومون بتمثيل النّص القرائي بحيث يتم التّركيز على التّنغيم بالصوت، واستخدام طبقات صوتيّة مناسبة في أثناء التّعبير الشّفوي، والآخر يحكم على أداء زملائه في بيئة آمنة في الصف العادي، إذ تمّ خلق بيئة تعليمية مُتعاونة، يتعلّم الجميع وفق قدراتهم ليُؤثر في نحو إيجابي في التّعبير الشّفوي عند الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم لتتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة شريفة (Shareefa,2021) التي أظهرت نتائج دراستها تحسُّن التحصيل لدى الطّلبة جميعهم الذين خضعوا لاستراتيجيّة التّعليم المتمايز وتحسن لديهم الجانب النفسي والإجتماعي.

ب.التّوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدّراسة توصي الدّراسة:

أ. ضرورة اهتمام المعلمين بتحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم لما لهذان المتغيران من انعكاس على الطالب في المواد التّعليميّة المختلفة والصفوف الدّراسيّة المتنوّعة.

ب. إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجية التّعليم المتمايز، وباستخدام متغيّرات ومستويات عُمُريّة مختلفة، ومقارنة نتائج هذه الدّراسة بنتائج تلك الدراسات.

ج. توظيف استراتيجيّة التّعليم المتمايز مع ذوي الإعاقات المختلفة، ومحاولة دمجهم مع الطّلبة من غير ذوي الإعاقة.

المصادروالمراجع

حبيب الله، م. (2014). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتّطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتّعلم، عمان: دار عمار.

الحوامدة، م.، والسعدي، ع. (2015). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. دراسات، العلوم التربوية،24(1)،47-62

الخطيب، ج.،والصمادي، ج.، والروسان، ف.، والحديدي، م.، ووبحيى، خ.، والناطور، م.، والزريقات، إ.، والعمايرة، م.، والسرور، ن. (2013). *مقدمة في تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخوالدة، ن. (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الأساسية في

الأردن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 1(4)، 145-127.
الزق، أ.، والسويري، ع. (2010). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التّعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التّعلم اللُّغوية في مدينة الرياض. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(1)، 52-41.
سالم، م.، وزكي، أ. (2010). *صعوبات التّعلم بين النظرية والتّطبيق*. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
السعدي، ب. (2011). *فاعلية استخدام مدخل الألعاب اللُّغوية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الاردن.
السيد، م. (2009). *استراتيجية مقترحة قائمة على التّعلم المنظم ذاتيًا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة: مصر.
عاشور، ر.، ومقدادي، م.. (2005). *المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجياتها*. عمان: دار المسيرة.
عبد الباري، م. (2011). *مهارات التحدث العملية والأداء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

References

Habib Allah, M. (2014). *Basics of reading and reading comprehension between theory and practice Introduction to developing the skills of understanding, thinking, and learning.* Amman: Dar Ammar.

Al-Khatib, J., Al-Samadi, J., Al-Rousan, F., Al-Hadidi, M., Yahya, K. , Al-Natour, M. , Al-Zureikat, I., Al-Amayrah, M., & Al-Sorour, N. (2013). *Introduction to the education of students with special needs*. Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Hawamdeh, M., & Sa'di, I. (2015). The Effectiveness of Rhymes and Songs in Developing First Basic Grade Students' Oral Expression Skills. *Dirasat: Educational Sciences*, 42(1), 47-62

Khawaldeh, N. (2012). The effectiveness of an educational program based on the reciprocal teaching strategy to develop reading comprehension skills for people with learning difficulties at the basic stage in Jordan. *The International Special Education Journal*, 1(4), 145-127.

Zaq, A., & Al Suwairi, Al-S. (2010). Problems related to receptive language and expressive language for students with linguistic learning difficulties in the city of Riyadh. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 6(1), 52-41.

Salem, A., & Zaki, A. (2010). *Learning difficulties between theory and practice*. Cairo: The Modern Library for Publishing and Distribution.

Al-Saadi, B. (2011). *The effectiveness of using the language games entrance to treat reading comprehension difficulties among dyslexic students in the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman*. Unpublished MA thesis, Mutah University, Jordan.

Ashour, R., & Miqdadi, M. (2005). *Literacy and writing skills, teaching methods and strategies*. Amman: Dar Al-Masirah.

Abdel Bari, M. (2011). *Practical Speaking Skills and Performance*. Oman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

AL-Sayed, M. (2009). *A suggested strategy based on self-regulated learning for remedying weakness in reading comprehension skills among the pupils with learning disabilities in the preparatory stage*. Unpublished Ph.D. dissertation.

Adebayo, A., & Shumba, C. (2014). An assessment of the implementation of differentiated instruction in primary district, Zambia. *European Scientific Journal*, 10(7), 1857-7431.

Ali, M., & Rafi, M. (2016). Learning disabilities: Characteristics and instructional approaches. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(4), 111-115.

Allan, S., & Goddard, Y. (2010). Differentiated Instruction and RTI: A Natural Fit. *Interventions That Work*, 68 (2).

Amara, T. (2021). The Effect of Using the Differentiated Education Strategy on Achievement in Mathematics among Basic Elementary School Students in Jordan. *Psychology and Education*, 58(1), 4363-4376

Carretti, B., Motta, E., & Re, A. (2014). Oral and written expression in children with reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*.

Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5) 544– 556.

Gilakjani, A., & Ahmadi,M. (2011). A study of factors EFL learners' English listening comprehension and the strategies for

improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988.

Gilakjani, A., & Sabouri, N. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill? *Journal of Studies in Education*, 6, 229.

Gray, J. (2008). *The Implementation Of Diffrented Instruction For Learning Disability Students Included In General Education Elementary classrooms.* Unpublished Ph.D. dissertation, University of LA Verne, California, United States.

Jarvis, J., Bell, M., & Sharp, K. (2016). Leadership for differentiation: An appreciative inquiry of how educational leadership shapes pedagogical change. *Leading and Managing*, 22(1), 75.

Jones, R., Yssel, N., & Grant, C. (2012). Reading instruction in Tier 1: Bridging the gaps by nesting evidence-based interventions within differentiated instruction. *Psychology in the Schools*, 49(3), 210–218.

Junyent, A., & Fernández-Flecha, M. (2020). Reading comprehension in Spanish by Quechua-Spanish bilingual children. *International Journal of School & Educational Psychology*.

Kumar, S., Tudu, J., & Mandal, C. (2019). Development of oral expression scale in Hindi for children of age range 3–7 years. *Journal of Indian Speech Language & Hearing Association*, 33(1), 38.

Learner, J., & Johns, P. (2014), *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success*. (13th Ed.). Cengage Learning.

Magableh, I., & Abdullah, A. (2020) On the Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Jordanian Students' Overall Achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2) 533-548.

Moore, A. (2014). *Reading Comprehension: Cognitive Skills, Strategies, and Interventions*.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2015). Five dimensions of differentiation. *Gifted Education Press Quarterly*, 29(3), 2-9.

Shareefa, M. (2021) Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167-181. DOI: 10.1080/02188791.2020.1749559

Shareefa, M., Zin, R., Abdullah, N., & Jawawi, R. (2019). Mainstream and Special Education Teachers' Implementation of Differentiated Instruction. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 4(31), 260-268.

Spencer, M., & Wagner, R. (2018). The comprehension problems of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 366–400.

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2018). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, (May), 1–19.