الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الثاني، ملحق (1)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i2.1497

Developing a Differentiated Integrating Educational Program and Measuring its Effectiveness in Reading and Writing Skills for Fourth-Grade students in the American Program (Amman)

Ferdous Hassan Al-Najjar*
Prof. Ramzi Fathi Haroun**

Received 6/9/2023 Accepted 14/10/2023

Abstract:

This study aimed to develop an inclusive differentiated educational program and measure its effectiveness in reading and writing skills among the fourth-grade students in the American program in Amman. The study used the experimental methodology with a quasi-experimental design. The Islamic Scientific College in the American program, and the study was conducted in the academic year 2022/2023, The study members were distributed into two groups, one was a control and the other was experimental, and the study tools were prepared, which is a test to measure the reading skill, and a differentiated and integrated educational program was developed, and the results of the study indicated that there is a high impact of the educational program in developing the reading and writing skills of the students of the experimental group. The study recommended a set of recommendations, the most prominent of which was the need to pay attention to programs for developing reading skills based on differentiation and integration for students at all stages, as well as the need to train teachers through intensive and applied training workshops by the Ministry of Education, in Education on differentiated education and its strategies and evaluation methods.

Keywords: Differentiated Education, Inclusive Education, Reading Skill, Writing skills.

* Jordan\ FRD9200072@ju.edu.jo
** https://orcid.org/0009-0006-4712-060X
School of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\ haroun@ju.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

تطوير برنامج تعليميٍ متمايز دامج وقياس فاعليّته في مهارة القراءة والكتابة لدى طلبة الصَّفّ الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ (عمّان)

فردوس حسن النجار *

أ.د. رمزي فتحي هارون **

ملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى تطوير برنامج تعليميٍ متمايز دامج وقياس فاعليّته في مهارة القراءة والكتابة لدى طلبة الصَّفّ الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ في عمّان، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وقد تكون أفراد الدراسة من 81 طالباً وطالبة من طلبة الصّف الرّابع الأساسي في مدارس الكلية العلمية الإسلامية في البرنامج الأمريكي، وأجريت الدراسة في العام الدراسي 2023/2022، وقد تم توزيع أفراد الدراسة الى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد تم إعداد أدوات الدراسة، وهي اختبار لقياس مهارة القراءة والكتابة وتمّ تطوير برنامج تعليمي متمايز دامج، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود أثر مرتفع للبرنامج التعليمي في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة مجموعة من التوصيات كان أبرزها ضرورة الاهتمام ببرامج تنمي مهارة القراءة قائمة على التمايز والدَّمج للطلبة في كافة المراحل، وكذلك ضرورة تدريب المعلمين من خلال ورشات تدريبة مكثفة وتطبيقية من وزارة التربية والتعليم على التعليم المتمايز واستراتيجياته وطرائق التقييم.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، التعليم الدامج، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.

* الأردن / FRD9200072@ju.edu.jo

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ haroun@ju.edu.jo

مقدمة:

مِنْ حِكمة الله في خَلقهِ أنْ جعلَ الاختلافَ سُنة الله في أرضه، فجعلَ النّاسَ على ألسنة، وألوانٍ ودرجاتٍ متفاوتة في الجّسْم والعلم والرّزق، فقد قال عزّ وجلّ في مُحكم كتابه" **وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ ۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ**" (Sourat Al-Anaam, Aya 165).

ولا شك أن هناك تمايزا في المقُدرات والعقول في كل مكان وزمان، فوجب على الفرد أن يتخير الطرائق المناسبة للتعامل مع الاختلافات بين الناس، فقد قيل (خاطبوا النّاسَ على قَدْر عُقولهم وأنزِلُوهم منازِلهم) كقاعدةٍ للتّعامل مع الأفراد؛ لتصل الرّسالة بشكل كامل يمنعُ الحَرجَ عن المُرسل إليه، ويوفر المعرفة اللّازمة له ولغيره.

ومن التّحديات التي تواجه المُعلّمينَ في المَيدان أنّ الطلبة يَتفاوتونَ في مقدراتهم ومَدى دافعيتِهم، واهتماماتهم، وذكاءاتهم، وعلى الرُّغم من ذلك فإنّ من المبادئ الرئيسة للتّعلّم العمل على رفع مستوى جميع الطَّلبة على اختلاف مقُدراتهم، واستعداداتهم وهذا يُشكل تحديًا للمعلّم؛ للوصول إلى تدريس أفضل وتعلُّم أنفع وأكثر ديمومة.

وعندما يتم التحدثُ عن التّمايز فإن هذا المفهوم ليس بجديد، إذ عُثر على بعض الكتابات لدى اليونانيين القدماء والمصريين التي كانت تدعو إلى الاهتمام بالتّعلّم الذي يلبي الحاجات المتعددة للمتعلّمين، ومن هُنا ظهر مصطلح جديد للتّعليم والتّعلّم يُعرف بالتّعليم المتمايز(Al-Hlaisi, 2012).

ومن خلال التّتبع الدَّائم للاتجاهاتِ في أساليب التّدريس الحديثة واستراتيجيّاته أصبح من المحتم أن تفتح آفاقاً جديدة للتّعليم والتّعلّم؛ ليتفاعل الطَّلبة من خلالها؛ لإشباع حاجاتهم من المعرفة، ولإثارة دوافعهم وجعلهم مشاركين ومُنغمسينَ في المعرفة.

ومن الجدير بالذّكر أنّ استراتيجيات التّدريس الحديثة تُساعد على تحقيق النّتاجات التّعلّميّة داخل الغرفة الصَّفية، مما يؤدي إلى تحقيق تَغيُر سُلوك الطَّلبة للأفضل، وتنميةِ مهاراتهم على التّفكير والإبداع، فهي تُعطي للمعلّم والمتعلّم أدوارًا تخدمُ النّتاجات التّعلّميّة المنشودة (Obeidat, and Abu Al-Sameed, 2014) و نالَ مفهوم التّدريس المتمايز قدرًا كبيرًا مِنِ اهتمام الأنظمةِ التَّعليميّة، إذ اهتمَ بتقديم الإرشادِ للمعلّمينَ، وتوجيههم لوضعِ خططٍ تَدريسيّة قويّة ومتّسقة؛ استجابةً للفروقِ الفرديّة بين الطَّلبة في أساليب التّعلّم (Tomlinson, 2005).

وقد أدتْ زيادةُ المطالبات بِجودة التّعليم، واهتمام عديد من المُنظماتِ التي تُعنى بالطُفولة، وحقوق الطّفل إلى المُناداة بتطبيقِ التّعليم المتمايز في الصفوف الدِّراسيّة لمُختلف مراحل التّعليم، كما أنّ تطوّرَ الأبحاثِ في مجال الذّكاءات، وأبحاثَ الدّماغ قد أدى إلى تسليط الضّوء على مثلِ هذا النّوع من التّعليم (Kojak, 2008). وتبين بعد مراجعة الأدب التّربوي أن الأنموذج التّعليمي للتّعليم المتمايز جرى تطويره، استنادا إلى عديد من الأسس التّربوية، التي تضافرت معًا، وشكلت الأساس النّظري له، فالتعليم المتمايز كفلسفة يدور حول التّخطيط الممنهج من المعلم؛ لتلبية احتياجات طلبته المختلفة، فالتّخطيط للتّدريس يكون بتكييف المناهج وتعديلها لما يلائم مقدرات الطّلبة، فضلًا عن تكوين مجموعات دراسية مرنة، وأنشطة متدرجة، والعمل على التّفكير بطرائق مختلفة؛ لتُقدم المواد الدراسية للمتعلمين بشكل يجعلهم متفاعلين، ومشاركين في عملية التّعلم، مما يعطيهم فرصًا أكبر لتحقيق نتائج جادة (Parsons, et al., 2013) وعرّف عبد العال (AbdAal, 2012) التعليم المتمايز: بأنه مدخل تَدريسيّ يقوم على تعرُّف الاحتياجات التّعلميّة المتنوعة للمتعلّمين، ومعرفة مدى استعدادهم للتّعلّم، وتحديد اهتماماتهم المُتنوعة، ثمّ الاستجابة لهذا التنوع في الاحتياجات والاستعدادات والاهتمامات من خلال عناصر عملية التّدريس، لتقابل تمايز الطّلبة واختلافاتهم داخل الصّف الدِّراسيّ الواحد؛ ليقدم للجميع فرصًا متكافئة لحدوث التّعلم. أمّا عطية (Atyya, 2009) فعرّفهُ بأنّه نظامٌ تعليميٌّ يهدف إلى تحقيق مخرجات تعلّميّة واحدة بإجراءات، وعمليّات، وأدوات مختلفة، وبذلك يلتقي مع استراتيجية التّدريس بالذّكاءات المتعددة التي تعدّ شكلًا من أشكالها، أو استراتيجية من الاستراتيجيات التي يتمُّ بها. ومِنِ النّظريات التي يُبنى عَليها التّعليم المتمايز النّظرية البنائيّة الاجتماعيّة للتّعلّم، التي ظهرتْ على يد العالم فيجوتسكي، فقد اعتمدَ تفسيره للتّعلّم على مفاهيم، أهمها: مفهوم تنمية المنطقة المركزيّة، أو منطقة النّمو الوشيك، وهو ما يُعبّر به عن المِسَاحة التي تقعُ بينَ مَا يُمكن أنْ يقومُ به المتعلّمُ بمفردِهِ، وبينَ ما يمكنه تَحقيقه بِمساعدةِ شخصٍ آخر أكثرمعرفةً " (Obaid, 2003). وذكر زيتون (Zaitoun, 2002) أن التّعليم المتمايز يستندُ إلى النّظرية البنائيّة، ويُعدُّ بياجيه مِن أهمّ علماء النّفس الذين بحثوا في نمو المعرفة وتطوّرها للوصول إلى نظرية التّعلم، فعملية بناء التّراكيب المعرفيّة الجديدة تجري من خلال التّفاعل النَّشط بين الخبرة المعرفيّة الحاليّة، والخبرات السّابقة وبيئة التّعلم.

تظهر اللغة بأشكال مختلفة كالمحادثة والاستماع، والقراءة والكتابة، ويعد الاستماع أكثر أشكال اللغة ظهورًا ثم المحادثة، ومن ثم تتراكم الخبرات لتصل إلى اللغة المكتوبة، فالخبرة اللغوية

المبكرة تشكل حجر الأساس للقراءة، ومع استمرار الخبرات وتراكمها؛ يصبح لدى الطفل الألفة في البناء اللغوي، كما وتتوسع دائرة مخزونه اللغوي، ويصبح لديه المعرفة بالأنماط المتباينة للجملة؛ وهكذا نجد أن تشكيل اللغة يتبع ترتيب ونسق معين، يتمثل في مهارات اللغة وهي: الاستماع (Listening)، التحدث (Conversation) ، القراءة (Reading)، والكتابة (Writing) (Al-Qatani, 2018). فللقراءة وظائف مهمّة في حياة المُتعلّم، إنها هي المِفتاح الأوّل للعلم والمعرفة الذي يدخل من خلالها الفرد إلى مجالات العُلوم المُختلفة، وربما أدى جهلُ المرءِ بالقراءة والكتابة أو ضعفه فيهما، إلى إخفاقه في تلقي العلوم المختلفة، إذ تكمنُ أهمية تعليم القراءة والكتابة للطّلبة بارتباطها المباشر بالمرحلة التَّعليميّة التي يَمر بها المتعلّم، فلكلِّ مرحلةٍ جوانب مهمّة وخاصّة تُبنى على ما سبق، وتُمهّد لمّا سيأتي من مهارات، ففي المراحل الأساسيّة الأولى للتّعلّم، تأتي القراءة في طَليعة المهارات التي ينبغي أن يَعرفها الطَّالب؛ كي يستقبل المعارف الجديدة، أما في المرحلة الأساسيّة الوسطى فيبدأ الإعداد لتلقي المهارات الأكثر عمقًا واتساعًا، فهي مرحلة وسطى ترتبط بما اكتسبه الطَّالبُ في المراحل الأساسيّة الأولى، وما سيكتسبهُ في المراحل اللّاحقة، فإن لَحِق القُصور في إحدى المهارات ولم يُعالج، لَحق به القُصور والضّعف في تلك المهارة للمراحل التَّالية، فتظهرُ الفَجوات والتّحديات، وتتباينُ مستويات الطَّلبة من طالبٍ لآخر، ومن هُنا وجب الاهتمام بهذه المهارات الأساسية، والوقوف على أسباب القصور في تعلّم المهارات اللُّغويّة وتعلّيمها، واستخدام طرائق واستراتيجيات فاعلة تُعنى بتمكين الطَّلبة من المهارات اللُّغوية، ورفع مستوياتهم. ولعلّ لمعلّمِ اللغة العربية الدّور الأكبر في العمل على إكساب الطَّلبة مهارات القراءة إذا امتلك النّشاط، والمرونة والرّغبة الحقيقية الجادّة في التغيير فسينعكس إيجابًا على أداء الطَّلبة وتفاعلهم مع مهارات اللغة العربيّة جميعها. كما أن للكتابة أهميّة كبيرة في حياة المتعلّم، فهي وسيلته في التَّعبير عن أفكاره ومشاعره، فهي عنصر أساسيّ من عناصر المعرفة التّكامليّة، والوظيفيّة لمهارتي القراءة والكتابة في النِّظام التّربويّ، فتعمل مهارة الكتابة على إثارة المقدرات العقليّة للطّالب وتنميها، فهي تعطي للطّلبة المجال للتّفكير، ومن ثمّ اختيار الألفاظ، والتّراكيب المناسبة للمقام، وترتيب الفكر، فضلًا عن تنسيق الأسلوب، وجودة الصّياغة، وغير ذلك من المهارات والمقدرات، التي يسهم التّعبير في إبرازها، ويعدّ دافعًا ومثيرًا لها، فضلًا عن القيمة الفنيّة المتمثّلة في تمكين الطّالب من كتابة المقالات، والرّسائل (Badarin, 2021). ومن هُنا كانتِ الحاجةُ إلى ضَرورة تطويربرنامج تعليميٍّ متمايز دامج، وقياس فاعليته في مهارتي القراءة والكتابة

لدى طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكي.

الدراسات السابقة:

وفي السِّياق ذاته، أجرى ميليكان (Millikan, 2012) دراسة هدفتِ إلى رصد وجهاتِ نظر المُعلّمين حولَ استخدام التّعليم المُتمايز، والتّعليم بالطّريقة الاعتيادية في حصص الجبر لمادة الرّياضيات في المدارس الثّانويّة، وجرى التّعرف إلى خبرات معلّمي الرّياضيات في استخدامهم للتّعليم المتمايز، والطّريقة الاعتياديّة، وآثارهما في تحصيل الطَّلبة، واستُخدم تصميم المنهجيّات المختلطة المتزامنة مع ستِ شُعبٍ؛ لتعليم مادة الجبر في مدرستين من المدارس القرويّة في جنوب إنديانا كعينة للدراسة، وتمثّلت أدوات الدّراسة في مقابلات المعلّمين، والملاحظات الصَّفيّة، وعلامات الطَّلبة في نهاية الفصل، فقد أظهرت النَّتائج أنّ الأسلوب الهجين للتّعليم، وهو خليطٌ بين التّعليم المتمايز والمُباشر يَجعل الغرفة الصَّفيّة بيئة تعلّم أكثر تفاعلا واكتمالًا.

أمّا دراسة سكووت (Scott, 2012) فهدفتِ التّعرف إلى استخدام التّعليم المتمايز في مدراس المتميزين، والمقارنة على مستوى النوع الاجتماعي، والمواد الدراسية، واستخدم المنهج شبه التَّجريبيّ، وكان عدد أفراد المجموعة التَّجريبيّة (36) طالبًا وطالبة، و(39) طالبًا وطالبة للمجموعة الضابطة، وكانت أداة الدّراسة اختبارًا تحصيليًا، وأظهرتِ النَّتائج عدم فاعلية التّعليم المتمايز، ولا توجد فُروق بين الطَّلبة ولا المواد الدِّراسية.

أجرى ريتشاردز (Richards, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إلمام معلمي الصَّفوف من الأوّل إلى الثّامن الذين يعملون في المدارس الخاصّة للتّعليم المتمايز، والتّعرف إلى مدى تطبيقهم له، واستُخدم منهج البحث الوصفيّ المسحيّ من خلال تفعيل الشّبكة العنكبوتيّة، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ المعلّمين المُدربينَ جيدًا على التّعليّم المتمايز، ظهرت شخصيّتهم من خلال الصَّفوف التي يُدرسونهاالتي اتسمت بالإيجابيّة، والتّفاعل الملحوظ على خلاف المعلّمين الذين لم يتدربوا عليه.

وفي السَّياق ذاته، أجرى السويفي (Al-Swaifi, 2018) دراسة هدفت التّعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية المفردات، والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي متباييني التحصيل، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الدراسة التّصميم شبه التَّجريبيّ، وقد تمّ اختيار مجتمع الدّراسة من طلبة مدرسة عثمان بن عفان في محافظة المنيا، وأعدّ اختباران أحدهما في المفردات، والآخر في الاستيعاب القرائي، وتألفت العينة

من (60) طالبًا من طلبة الصَّفّ الثالث الابتدائيّ، تمّ توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبيّة، وعددهم (30) طالبا، وللمجموعة الضابطة (30) طالبا، فقد دُرِست التَّجريبيّة باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز، والضّابطة بالطّريقة الاعتياديّة، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التَّجريبيّة.

أجرى البعيرات (Al-Bairat, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة جاهزية المدارس الحكومية العادية في الأردن بما يلزم من وتجهيزات استعدادات؛ لإنجاح دمج الطلبة المعاقين فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من (112) مدرسة يُطبق فيها الدمج، وجرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم جاهزية المدارس الحكومية العادية لدمج الطلبة المعاقين في الأردن.

اما دراسة عمايرة (Amayreh, 2016) فقد هدفت الكشف عن درجة تطبيق المدارس الدامجة للمعايير الوطنية لذوي الإعاقة من وجهة نظر مديري المدارس وأولياء أمور الطلبة في لواء بني عبيد، والكشف عن أثر متغير فئة المستجيب (معلم)، ولي أمر، وتفاعله مع المتغيرين (الجنس والمؤهل العلمي) في مدى تطبيق المدارس الدامجة للمعايير الوطنية لذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (106) معلمين و (118) ولي أمر، وبينت نتائج الدراسة أن تطبيق المدارس الدامجة للمعايير الوطنية لذوي الإعاقة في لواء بني عبيد من وجهة نظر المديرين كانت (متوسطة)، بينما كانت درجة تطبيق المعايير الوطنية ذاتها من وجهة نظر أولياء الأمور الطلبة (كبيرة). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق المدارس الدامجة للمعايير الوطنية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المديرين وأولياء أمور الطلبة في لواء بني عبيد تعزى لمتغير فئة المستجيب (معلم ولي أمر) وتفاعله مع متغير (الجنس)، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متغير فئة المستجيب (معلم، ولي أمر) وتفاعله مع المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة محمد (Mohd, 2019) إلى التّعرف إلى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التّعليّم المتمايز في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، تم اعداد قائمة مهارات القراءة الإبداعية، فضلًا عن اختبار للقراءة الإبداعية، واستخدمت الدراسة التّصميم شبه التّجريبيّ، وتألفت العينة من (60) طالبًا وطالبة من الصَّفّ الخامس في مدرستي المدينة الذكية كمجموعة تجريبية، وأبو رواش للتعليم الأساسي كمجموعة ضابطة في

مديرية التربية والتعليم في الجيزة، حيث درست المجموعة التَّجريبيّة باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز، والمجموعة الضّابطة بالطّريقة الاعتياديّة، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التَّجريبيّة.

أما دراسة أبو زيد (Abu Zeid, 2019) فقد هدفت التّعرف إلى فاعلية برنامج قائم على التّعليّم المتمايز في تنمية مهارات الطّلاقة القرائيّة لدى طلبة الصَّف الأوّل الإعداديّ، تم اعداد اختبار قبلي واختبار بعدي، واستخدم التّصميم شبه التّجريبيّ، وتألفت العينة من (37) طالبًا وطالبة من الصَّفّ الأوّل الإعداديّ في مدرسة في بني سويف، وقد تمّ توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبيّة وضابطة، درست التَّجريبيّة باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز، والضّابطة بالطّريقة الاعتياديّة، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التَّجريبيّة.

أما دراسة عبد العزيز (Abdelaziz, 2019) فقد هدفت الكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات التّعليّم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، إذ تم إعداد قائمة بمهارات التعبير الإبداعي، كما أُعد اختبار لقياس التعبير الإبداعي، وأُستخدم التّصميم شبه التَّجريبيّ، وتألّفت العينة من (90) طالبًا، وطالبة من الصَّف السادس الابتدائيّ من محافظة الجيزة تمّ توزيعهم عشوائيًا على ثلاث مجموعات تجريبيّة، دُرِست المجموعة التَّجريبيّة الأولى باستخدام المهمات المجزأة (Jigsawll)، والمجموعة الثانية باستخدام الذكاءات المتعددة، أما المجموعة الثالثة فدرست باستخدام استراتيجية التفضيلات الأربعة (4MAT)، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التَّجريبيّة التي درست بالاستراتيجيات الثلاث.

وهدفت دراسة عبد القادر(AbdAlqader, 2019) إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل التّعليّم المتمايز في اكتساب المرحلة الابتدائيّة بعض التّراكيب اللغويّة، وتنمية الأداء اللغويّ لديهم في مصر في منطقة سوهاج، وقد أعد اختبار في التّراكيب اللغويّة في المرحلة الابتدائية، واختبار للأداء اللغويّ، واستخدمت الدراسة التّصميم شبه التَّجريبيّ، وتألّفت العينة من (70) طالبًا، وطالبة من الصَّفّ الثّالث الابتدائيّ في مدرسة طه حسين الابتدائيّة تمّ توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبيّة وضابطة، دُرِست التَّجريبيّة باستخدام استراتيجيّة التّعليّم المتمايز، والضّابطة بالطّريقة الاعتياديّة، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التَّجريبيّة.

دراسة البدارين (Badaren, 2021) التي هدفت التّعرف إلى أثر استراتيجيات التّعليّم

المتمايز في تنمية مهارات القراءة، والكتابة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصَّفّ الثّالث الأساسيّ في مدرسة ضاحية الأمير حسن، فقد أعدّ ختبار في القراءة، واختبار في الكتابة، وتم استخدام التّصميم شبه التَّجريبيّ، وتألفت العينة من (70) طالبًا، وطالبة من الصَّف الثّالث الابتدائي في ضاحية الأمير حسن، جرى توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبيّة وضابطة، دُرِست التَّجريبيّة باستخدام استراتيجيّة التّعليّم المتمايز، والضّابطة بالطّريقة الاعتيادية، وأظهرتِ النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التَّجريبيّة.

وأجرى السويفي (Al-Swaifi, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي، والاستيعاب القرائي، والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم التّصميم شبه التَّجريبيّ، وقد تمّ اختيار مجتمع الدّراسة من طلبة مدرسة عثمان بن عفان في محافظة المنيا، وتم اعداد اختبارات في الوعي الصوتي، والاستيعاب القرائي، والطلاقة اللغوية، وتألفت العينة من (70) طالبًا من طلبة الصَّفّ الثالث الابتدائيّ تمّ توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبيّة وعددهم (35) طالبًا، وللمجموعة الضابطة (35) طالبًا، فقد دُرِست التَّجريبيّة باستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز، والضّابطة بالطّريقة الاعتياديّة، وأظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التَّجريبيّة.

وهدفت دراسة طلبة (Tolba, 2020) التّعرف إلى أثر استراتيجية قائمة على مدخل التّعليّم المتمايز في تنمية مهارات القراءة، التحليلية، والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية لدى طلبة الصَّفّ الأول الإعدادي العام، في مدرستي منية الحيط الإعدادية بنات، وبنات حامد عبد الغني مسعود الإعدادية في محافظة الفيوم، إذ تم اعداد قائمة بمهارات القراءة التحليلية، كما أعد اختبار في مهارات القراءة التحليلية ومقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري، واستخدم الدراسة التّصميم شبه التَّجريبيّ، وتألفت العينة من (60) طالبة من الصف الأول الإعدادي العام، تمّ توزيعهن إلى (30) طالبة كمجموعة تجريبيّة، و(30) طالبة كمجموعة ضابطة، فقد دُرِست التَّجريبيّة باستخدام استراتيجيّة التّعليّم المتمايز، والضّابطة بالطّريقة الاعتيادية، وأظهرتِ النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التَّجريبيّة.

التعقيب على الدِّراسات السّابقة

يتّضح من الدِّراسات السّابقة أن الدِّراسات التي تناولت استراتيجيّة التّعليم المتمايز، أظهرت

نتائجها وجود تحسنٍ ملحوظٍ في أداء الطَّلبة بعد تعرّضهم لاستراتيجيّة التّعليم المتمايز كدراسة البدارين (Badarn, 2021)، وأنّه من الضّروري العمل على التّطوير المهني للمعلّمين، وقد أفادت الدّراسة الحالية من الدِّراسات السّابقة قي الاطلاع على المنهجيّة، والاجراءات، والخلفيّة النّظريّة حول موضوع الدّراسة الحالية القائم على (التّعليم المتمايز). واستخدمت الدِّراسات السّابقة مناهج بحث مختلفة؛ تبعًا لاختلاف أهداف الدّراسة، فقد استخدم التّصميم شبه التَّجريبيّ والمنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدِّراسات السّابقة عينات مختلفة، تبعًا لأهداف الدّراسة وتراوحت أعداد عينات الدراسات المذكورة ما بين (30– 90)، فقد تميّزت هذه الدّراسة بأنّه تمّ تطبيقها في مدرسة عربيّة في الأردن، تعتمد النِّظام الأجنبي في تدريسها على عكس الدِّراسات السابقة التي طُبقت في مدارس النِّظام الوطني، كما أنّ الدّراسة الحالية طوّرت برنامجًا تعليميًا دامجًا، يعتمد على التّعليّم المتمايز، وليس استراتيجية وذلك في مهارتي القراءة والكتابة معًا كإضافة جديدة للمعرفة، لا سيما أنّ العينة هم طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ في عمّان، والذين يَدرسُون جميع موادهم الدّراسية باللغة الإنجليزيّة، عدا مادتي اللغة العربيّة، والتّربية الإسلاميّة فإنهما تُدرّسان باللغة العربيّة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

يُعاني كثير من الطلبة من ضعف واضح في اللّغة العربيّة عامّة، وفي مهارة القراءة والكتابة بشكل خاص وهذا ما أكدته نتائج الاختبار الوطني (2019) في الأردن، وقد أكّدت هذا الضّعف دراسات علميّة أجريت في هذا المجال كدراسة الهواري(Hawari, 2020) فقد أقلق هذا الضعف عديدًا من الأكاديميّين والباحثين، وجذبهم إلى معالجته، والبحث عن استراتيجيات جديدة تعالج هذا القصور، وترفع من مستوى المتعلمين، وقد لاحظ الباحثان أنَّ طلبة البرامج الأجنبيّة يُعانون ضعفًا كبيرًا في مهارات اللغة العربيّة، وتتفاوت مستوياتهم في الصَّف الواحد وفقًا لأسبابَ متعددة، وأضحى من الضروري البَّحث عن استراتيجياتٍ فاعلة تُعنى بالفروق الفردية لدى الطَّلبة، والتي من شأنها معالجة ضّعف مهارات اللغة العربية الذي هو السّائد في البرامج الأجنبيّة. ومن هُنا، كانتِ الحاجةُ إلى ضَرورة تطوير برنامج تعليميٍّ متمايز دامج، وقياس فاعليته في مهارة القراءة لدى طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما فاعليّة البَرْنَامَج التَّعليميّ الدَّامج القائم على التّعليّم المتمايز في تحسين مهارة القراءة لدى طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ؟

2. ما فاعليةُ البَرْنَامَج التَّعليميّ الدَّامج القائم على التّعليّم المتمايز في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ؟

أهميّة الدّراسة

يمكن أن تفيد الدّراسة من الناحية النّظرية والعملية كلًا من:

- القائمين على التطوير والتخطيط التربوي حول تطوير وحدة دراسية مستندة إلى التّعليّم المتمايز الدامج في مناهج اللغة العربية.
- معلّمي اللغة العربيّة على تطوير أساليبَ تدريسٍ جديدةٍ في مجال تدريس مهارات اللغة العربيّة من خلال أنشطةٍ مُتنوعة؛ مراعاةً لاختلافِ مُستويات الطَّلبة في الصَّف الواحد.
- طلبة الدراسات العليا للإسهام في إثراء الدراسات العلمية والأبحاث وذلك لتوفير أدب نظري للباحثين.

مصطلحات الدّراسة

- **التّعليّم المتمايز اصطلاحًا:** عرّفتهُ الطّويرقي (Al-Tuwairqi, 2013) بأنّه التّدريس المكيّف وفقًا لاحتياجات الطَّلبة ذوي التّحصيل الدِّراسيّ المتباين؛ إذ ينفذ المعلّم طرائق متنوّعة فيُنوّع في الأنشطة المصممة استجابة لاختلاف الطَّلبة من حيث التّحصيل الدِّراسيّ في مهارة محددة، واستخدام ذلك لتوجيه التّدريس عن طريق تحديد كيفيّة تقديم المحتوى، والأنشطة المناسبة، وكيفية قياس ناتج التّعلّم. ويُعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنّه: الابتكار والمرونة في استخدام طرائق وأساليب متعددة؛ لمواجهة التّباين والاختلاف القائم بين الطَّلبة في مقدراتهم، واستعداداتهم، واهتماماتهم، واحتياجاتهم التَّعليميّة، إذ توفر لهم فرصًا متساوية للفهم والاستيعاب، وتحفيزّ المهاراتِ الحياتيّة داخل الطَّلبة كتحمّل المسؤوليّة، والاعتماد على الذّات، والمشاركة الفاعلة، وتوظيفها في مواقف الحياة اليوميّة للطّلبة، وسوف يتمّ تقديمه من خِلال بَرْنَامَج تعلّيميّ متمايز.
- **البَرْنَامَج التَّعليميّ اصطلاحًا:** عرّفه الطّعاني (Al-Taani, 2007) بأنّه الجهود المُنظّمة والمخطط لها بطريقة مترابطة؛ لتزويد المُتَعلمين بمهاراتٍ، ومعارفَ جديدة، وخبرات تستهدفُ إحداث تغيّرات إيجابيّة مستمرّة في خبراتهم واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم وفق أهداف البرنامج.ويُعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنّه: برنامج تعليميٌّ قائمٌ على التّمايز الدامج بين جَميع الطَّلبة، ويهدفُ البَرْنَامَج إلى تعليم الطَّلبة مُختلفي المقدرات، والأنماط داخل الصَّفّ

الواحد، بحيث يتضمنُ البَرْنَامَج مجموعةً متنوّعة من الاستراتيجيات التَدريسيّة الخاصّة بالتّعليّم المتمايز؛ لتلبية احتياجات الطَّلبة المتنوّعة، ومساعدتهم في تنمية مهارة القراءة لطلبة المجموعة التَّجريبيّة.

- **التَّعلّيم الدَّامج اصطلاحًا:** التَّعلّيم الدَّامج هو دمج الطلبة غير العاديين مع أقرانهم العاديين دمجًا مكانيًا في الصف الواحد ودمجًا زمنيًا وتعليميًا وذلك حسب خطة وبرنامج تعليميّ يحدد حسب كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتعليم الخاص (Al-Saeed, 2011) ويُعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنّه ارتباط جميع الطلبة بأحقيتهم في التَّعلّيم الجيد، فلهم الحق في التَّعلّم مع أقرانهم داخل صفوفهم الاعتياديّة دون فصلهم عنهم، والعمل على تلبية احتياجاتهم المتنوّعة بفاعليّة، وتوفير الدَّعم المناسب للطّلبة، وإزالة العوائق التي تؤدي إلى إقصائهم واستبعادهم عن العملية التَّعليميّة.
- **مهارة القراءة اصطلاحًا:** عرّفها عطية (Atyaa, 2007) بأنها عمليةٌ تربطُ بين لغةِ الكلام، والرُّموزَ المكتوبة وتشتملُ على المعنى والرّمز الدّال على اللفظ، وتتمّ آليًا من خلال عمليتين، هما؛ الأولى: إدراك الرُّموز المكتوبة بواسطة حاسّة البصر، ونقل صور تلك الرُّموز إلى الدّماغ الذي يتولى تحليلها وإدراك محتواها. والثّانية: التّرجمةُ اللفظيّة لتلك الرُّموز بواسطة إشاراتٍ، يُصدرها الدِّماغُ إلى أعضاء النُّطق فتحوّلها إلى ألفاظٍ. ويُعرّفها الباحثان إجرائيًا بأنها المهاراتُ التي تُساعد الطَّلبة على فَهم النَّص المَقروء بعد تفسير الرُّموز والحروف، فيتفاعلُ الطَّالب مع ما يقرأ؛ ليصلَ إلى الاستيعاب القرائيّ والطّلاقة اللغويّة والإجادة، ويتم قياسها وفق معايير خاصة بالمهارات القرائية.
- **مهارة الكتابة اصطلاحًا:** هي المقدرة على الاتصال اللغويّ الكتابيّ، أو نقل الرّسالة أو الفكرة من الكاتب إلى القارئ عن طريق النِّظام الرّمزي المكتوب، أو المتّعارف عليه بين أبناء اللغة (Abdel Aziz, 2019)

وتعرّف إجرائيًا: بأنها المهارات التي تُساعد الطَّلبة على الرّسم الصّحيح للحروف والكلمات العربيّة وفق القواعد الإملائيّة، فيتفاعلُ الطَّالب مع ما يَكتب؛ ليصلَ إلى الكتابة الصَّحيحة وسيتم قياسها وفق معاييرخاصة بالكتابة تتعلق بالشكل والمضمون.

- **طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البرنامج الأمريكيّ:** هم الطَّلبة الذين تتراوح أعمارهم بين

(9–10) سنوات الذين يَدرسُون جميع موادهم الدّراسيّة باللغة الإنجليزيّة عدا مادتيّ اللغة العربيّة، والتّربية الإسلاميّة اللتين تُدَّرسان باللغة العربيّة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود الزّمنيّة:** تمّ تطبيق الدّراسة خلال العام الدِّراسيّ 2023–2022 للفصل الدِّراسيّ الثاني.
- **الحدود المكانيّة:** اقتصرت الدّراسة الحاليّة على (مدارس الكليّة العلميّة الإسلاميّة) فرع جبل عمان.
- **الحدود البشريّة:** اقتصرت هذه الدّراسة على طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ، في مدارس الكليّة العلميّة الإسلاميّة.
- **محددات الدراسة:** اقتصرت هذه الدّراسة على قياس أثر برنامج تعليميٍّ متمايز دامج وقياس فاعليّته في مهارة القراءة والكتابة لدى طلبة الصَّفّ الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ (عمّان) بحيث لا يمكن تعميم نتائج الدّراسة على برامج أخرى.

منهج الدّراسة

اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج التَّجريبيّ ذي التّصميم شبه التَّجريبيّ القائم على مجموعتين: تجريبية وضابطة وعلى قياسين: قبلي وبعدي لمهارات القراءة والكتابة.

أفراد الدّراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحثان طلبة الصف الرابع الأساسي الذين تتراوح أعمارهم بين (9:8) عامًا، في مدرسة الكليّة العلميّة الإسلاميّة (البرنامج الأمريكي) وذلك بشكل قصدي وذلك لأن أحد الباحثين تعمل فيها، فقد عينت شعبتان تجريبيتان، وشعبتان ضابطتان بشكل عشوائي، وعددهم81 طالبًا وطالبة.

أدوات الدّراسة

أعدّ الباحثان أداتين اشتملت على البرنامج التعليمي المتمايز الدامج واختبار لقياس مهارة القراءة والكتابة، وهما صحة النطق، والطلاقة.

أولًا: البرنامج التعليمي المتمايز الدَّامج

تضمن البرنامج التَّعليميّ القائم على التَّعلّيم المُتمّايز الدامج العناصر الآتية.

أ. المقدمة واشتمّلت على عناصر البرنامج.

ب. تحديد أنواع المُتَعلمين المشمولين في البرنامج التعليمي وهم الطلبة مرتفعو التحصيل ومتوسطو التحصيل، وفوق المتوسط، وضعاف التحصيل، وطلبة صعوبات التعلم.

ج. توزيع جلسات البرنامج التعليمي إلى حصص صفية لتطبيق مهاراه القراءة وعددها 20 حصة صفية مدة الحصة الواحدة 50 دقيقة

د. الهدف العام للبرنَامج التَّعليميّ

هـ. تحديد مَهارات القراءة (الجهرية) المراد إتقانها من خلال البرنامج التعليمي المتمايز، وهما: مهارة النطق الصحيح، ومهارة الطّلاقة.

و. تحديد استراتيجيات التَّدريس والأنشطة والوسائل التي يقومُ عليها البَرنامج التَّعليميّ المتمايز الدامج، وتحديد دور المعلمة المتطوعة في تدريس المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة

ز. تحديد أساليب التَّقويم المُستخدمة في البَرنامج التعليمي.

ثانيًا: اختبار في مهارات القراءة (الجهرية)

أعد الباحثان اختبارًا لقياس مهارات القراءة (الجهرية) وتضمن نصًا قرائيًا، ومجموعة من الأسئلة لقياس السّلامة اللغويّة وذلك اعتمادًا على الأدب النّظري والمراجع والمصادر ذات الصّلة والدّراسات والبحوث السّابقة كدراسة البدارين (Badarin, 2021)، وأبو زيد (Abu Zeid, 2019)، وذلك قبل التّعرّض للبرنامج التعليمي وبعده، حيث تكوّن اختبار القراءة (الجهرية) من مهارتين هما: مهارة صحة النطق، ومهارة الطلاقة وهو تطبيق فردي لكل طالب على حدة يتم تصحيحه من خلال قراءة الطالب للنّص وفق معايير محددة خاصة محددة في (بطاقة الملاحظة)، وقد حدد زمن الاختبار بـ (50) دقيقة وكان مجموع علامات اختبار القراءة (الجهرية) عشرين علامة.

ثالثاً: اختبار في مهارات الكتابة:

ثالثًا: اختبار تحصيليّ لقياس مهارات الكتابة

أعد الباحثان اختبارًا تحصيليًا؛ لقياس مهارات الكتابة، وتضمن عددًا من الأسئلة، تبعًا لمجالات الشّكل، والمضمون بحيث يُناسب طلبة الصّفّ الرّابع الأساسي، وذلك اعتمادًا على الأدب النّظري، والمراجع، والمصادر ذات الصّلة، والدّراسات والبحوث السّابقة، قبل التّعرّض للبرنامج التَّعليميّ وبعده. فقد تكوّن اختبار الكتابة من (3) أسئلة موزعة على (5) مهارات إملائية، وهي مهارة كتابة التاء المربوطة والمفتوحة، ومهارة كتابة أنواع التنوين، ومهارة كتابة

الهمزة المتوسطة، ومهارة كتابة همزة القطع والوصل، ومهارة التميز بين الحركات القصيرة والطويلة، وتتم الإجابة عن الأسئلة من خلال كتابة الإجابة الصحيحة عن الأسئلة، وقد حدد زمن الاختبار ب(50) دقيقة، وكان مجموع علامات الاختبار عشرين علامة.

صدق الأدوات

أولا: صدق المحكمين

تمّ حساب الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرض أدوات الدراسة على عشرة محكمين من ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية، وبعد أن اطلع المحكمون على عنوان الدّراسة وتساؤلاتها، وأهدافها، وأبدوا آراءهم؛ للتأكد من ملاءمة الأدوات للدراسة الحالية، وفاعليتها من حيث: مدى مناسبة الأدوات للنتاجات المُراد تحقيقها، ومدى ملاءمة فقرات أسئلة اختبار القراءة، من حيث ترابط كل فقرة بالسؤال الذى تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، ومدى مناسبة الاستراتيجيات التَّعليميّة للبرنامج التَّعليميّ، ومدى مناسبة الأنشطة، والوسائل للتعليمية للبرنامج التعليمي، ومدى مناسبة أساليب التقويم للبرنامج التَّعليميّ، ومن ثم تمّ تعديل الفقرات وحذف غير المناسب منها وإضافة ما رأوه مناسبًا، وتراوحت نسب الموافقة بين 80% الى 100%.

تمّ التأكد من صدق الاختبارين _القراءة الجهرية، والكتابة) بالطرق الإحصائية، وذلك باستخدام طريقة صدق التمييز؛ لحساب الصدق إحصائيًا، وبعد ترتيب الأفراد تنازليًا حسب درجاتهم، تمّ المقارنة بين متوسطات درجات الطلبة (27% ذوو الدرجات المرتفعة)، وعددهم (8)، ومتوسطات درجات (27% ذوو الدرجات المنخفضة)، وعددهم (8).

الجدول (2) اختبار"مان وتنى" للفروق بين الرباعى الأعلى، والرباعى الأدنى على اختبارى القراءة (الجهرية) والكتابة

الاختبارات	الأرباعي الادنى		الأرباعي الأعلى		النسبة الحرجة Z	U	مستوى الدلالة
	ن 1	متوسط الرتب	ن2	متوسط الرتب			
القراءة (الجهرية)	8	3.00	8	9.50	2.986	0.000	0.000
الكتابة	8	3.00	8	9.50	3.103	0.000	0.000

U‘ = 9 عند ن1 = 8، ن2 = 8 عند مستوى دلالة 0.01

U‘ = 15 عند ن1 = 8، ن2 = 8 عند مستوى دلالة 0.05

الأرباعي الأدنى: (27%) من الدرجات المنخفضة للطلبة.

الأرباعي الأعلى: (27%) من درجات الطلبة المرتفعة.

يتضح من الجدول (2) أنه تُوجَدْ فُرُوق ذات دَّلَالَة إحصائِيَّة بينَّ مُتوسِط دَّرَجَات المجموعة ذات الدرجات المرتفعة، ومتوسط درجات المجموعة ذات الدرجات المنخفضة في مجموع اختباري القراءة (الجهرية) والكتابة، وقد كانت قيمة U المحسوبة =(0.000) لاختباري القراءة (الجهرية) والكتابة، وهي قيم أقل من قيمة 'U الجدولية عند مستوى (0.05) والتي تساوي (15)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسِط درَجَات المجموعة ذات الدرجات المرتفعة، و متوسط درجات المجموعة ذات الدرجات المنخفضة، وهذا يؤكد صدق الاختبارين ومقدرتهما على التمييز بين فئات مختلفة.

ثبات الاختبارين

تمّ التّأكد من ثبات أداتي الدّراسة، وذلك من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعيّة عدد أفرادها (30) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدّراسة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون، باستخدام كرونباخ ألفا؛ للتّأكّد من الاتّساق الدّاخليّ لفقرات الاختبارين. فكانت النتائج كما في الجدول (3).

الجدول (3) معاملات ثبات التصحيح درجات اختباري الكتابة والقراءة (الجهرية)(ن=30)

الاختبارت	معامل الثبات
القراءة (الجهرية) (الجهرية)	0.995**
الكتابة	0.955**

يلاحظ من الجدول (3) وجود ارتباط قوي بين تصحيح المعلمة، وتصحيح المعلمة المتطوعة، وهذا يدل على ثبات الاختبارين.

تصحيح الاختبار:

صُححت إجابات أسئلة اختباري القراءة (الجهرية)، والكتابة القبلي والبعدي، فقد أعطيت الإجابات الأنّموذجية (مفتاح الإجابة) للمعلمتين اللتين قامتا بالتَّصحيح، وهما من مدارس الكلية العِلمية الإسلامية، إذ قامت كل مُصححة بتصحيح الإجابات جميعها، وبِمعزل عن زَميلتها الأخرى، ورصدت الدّرجات المُتحصلة في سجلٍ جانبيّ، ثم قامت الباحثة برصد العلامات الكليّة لكلّ طالب، وإدخالها إلى الحاسوب؛ لإجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة بواسطة (SPSS).

وتمّ جمع البيانات، واستخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التَّجريبيّة والضّابطة، وكذلك تمّ استخدام تحليل التّباين الأحادي المشترك (ANCOVA)، للتّحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التَّجريبيّة والضّابطة.

إجراءات الدّراسة

لتحقيق الأهداف المرجوّة من الدّراسة، تم القيام بالخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النّظري المتعلق بموضوع الدّراسة، والاطلاع على أحدث الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية ذات الصلة بموضوع الدّراسة.
- الحصول على الموافقات اللازمة لأغراض إجراء الدّراسة.
- تحديد عينة الدّراسة، هي العينة القصدية، وتمّ اختيار (4) شعب من مدارس الكلية العلمية الإسلامية (البرنامج الأمريكي)، والتي بلغ عدد أفراد الدّراسة (81) طالبًا وطالبة موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.
- بناء أدوات الدراسة، والتأكد من صدق الأدوات وثباتها، وهي البرنامج التعليمي المتمايز الدامج، واختبارين أحدهما للقراءة الجهرية، والآخر للكتابة، وتمّ تطبيق الاختبارين على عينة استطلاعية من طلبة الصف الرابع، وهم خارج أفراد الدراسة، وعددهم (30) طالبا وطالبة، بتاريخ 2023/4/20
- أعد الباحثان برنامجًا تدريبيًا للمعلّمة التي ستقوم بتدريس الطَّلبة (عينة الدّراسة)، وكانت مدة التدريب أسبوعًا، وذلك قبل الشّروع في التطبيق الفعلي للبرنامج.
- تمّ تطبّيق اختباري القراءة (الجهرية) القبلي، وكذلك الكتابة القبلي على أفراد الدّراسة قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وذلك في تاريخ2023/5/7، وتمّ إعادة تطبيق الاختبار البعدي للقراءة والكتابة، في تاريخ 2023/6/6.
- تنفيذ البَرْنَامَج التَّعليميّ القائم على التّعليّم المتمّايز على المجموعة التَّجريبيّة في هذه الدّراسة، من تاريخ 2023/5/8 وحتى تاريخ 2023/6/4 بواقع (20) حصة صفية، فقد خصصت خمس حصص أسبوعيًا لطلبة المجموعة التّجريبية، وأعتمّدت أنشطة، ووسائل بصرية، وسمعية.

متغيّرات الدّراسة

المتغيّر المستقل: البَرْنَامَج التَّعليميّ وهو على نوعين:

- البَرْنَامَج القائم على التّعليم المتمايز.
- الطّريقة الاعتياديّة.
- المتغيّر المُعدّل: الجنس وله فئتان ذكور وإناث.

- المتغيّر التّابع الأوّل يشمل مهارة القراءة (الجهرية)، وتمثل بالدّرجة التي حصل عليها الطَّالب والطَّالبة في الاختبار المُعدّ لهذه الدّراسة.
- المتغيّر التّابع الثّاني ويشمل مهارة الكتابة، وتمثل بالدّرجة التي حصل عليها الطَّالب والطَّالبة في الاختبار التحصيلي المُعدّ لهذه الدّراسة.

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، (البرنامج التعليمي)، تم تطبيقهما بصورتهما النهائية على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022 ومن كلا الجنسين (الذكور، الإناث). مع مراعاة الالتزام بإجراءات التطبيق بأنظمة وزارة التربية والتعليم، إذ تم الحصول على موافقة الجهات المختصة.

تكافؤ المجموعات

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) على اختبار القراءة والكتابة في الاختبار القبلي

المستوى	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القراءة	المجموعة الضابطة	40	14.5000	2.81935	1.176	.243
	المجموعة التجريبية	41	13.7561	2.87037		
الكتابة	المجموعة الضابطة	40	14.2750	2.48057	2.241	.028
	المجموعة التجريبية	41	12.9268	2.91024		

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى المجموعة في اختبار القراءة القبلي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات على اختبار القراءة القبلي لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية.

ويتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى المجموعة في اختبار الكتابة القبلي، مما يشير إلى عدم تكافؤ المجموعات على اختبار الكتابة القبلي لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية، وتم استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA.

المعالجة الإحصائيّة

تمّ جمع البيانات ومن ثم استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة على المجموعتين التَّجريبيّة والضّابطة، كما تمّ استخدام تحليل التّباين الأحادي المشترك (ANCOVA)، للتّحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التَّجريبيّة

والضّابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نص السؤال الأول: ما فاعليّة البَرْنَامَج التَّعليميّ الدَّامج القائم على التّعليّم المتمايز في تحسين مهارة القراءة لدى طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ؟

أما الفرضية الأولى فتنص على أنه:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) في مستوى مهارات القراءة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التَّجريبيّة الذين درسوا وفقًا للبرنامج التّعليمي القائم على التّعليم المتمايز، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضّابطة الذين درسوا بالطّريقة الاعتيادية.

ولاختبار هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة عينة الدّراسة على اختبار القراءة في القياسين القبلي، والبعدي فكانت النتائج كما في الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة عينة الدّراسة على اختبار القراءة في القياس القبلي

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الاختبار القبلي			
المجموعة الضابطة	14.5000	2.81935	40
المجموعة التجريبية	13.7561	2.87037	41
الاختبار البعدي			
المجموعة الضابطة	15.5250	2.52157	40
المجموعة التجريبية	16.3171	2.53416	41

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار القراءة. كما يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذين درسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التمايز على اختبار القراءة في القياس البعدي (16.3171)، وهو أعلى من متوسط الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية الذي بلغ (15.5250)، ولمعرفة أين تكمن الفروق تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمتوسطي مجموعتي الدّراسة (التجريبية والضابطة) في القراءة لدى طلبة الصف الرّابع وفقًا لمتغير طريقة التدريس وفيما يأتي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول (6): نتائج تحليل التباين المصاحب لدرجات عينة الدراسة على اختبار القراءة وفقاً للمجموعة (ضابطة، تجريبية)، بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا η^2
القياس القبلي	420.631	1	420.631	389.558	**.000**	**.833**
المجموعة	38.743	1	38.743	35.881	**.000**	**.315**
الخطأ	84.222	78	1.080			
المجموع	21062.000	81				
المصحح المجموع	517.556	80				

*دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجات عينة الدراسة على اختبار القراءة وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (35.881)، بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة احصائياً، مما يعني وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائِيةٍ عند مستوى (α= 0.05) في مستوى مهارات القراءة بينَ مُتوسِط دَّرَجَات المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقًا للبرنامج التعليمي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في القياس البعدي. وعليه، فقد تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة.

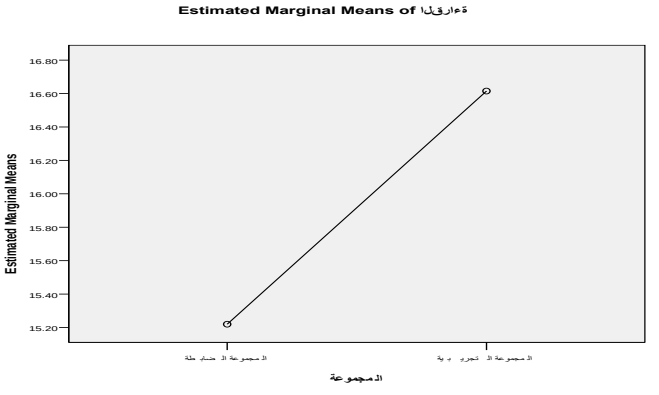
كما يتضح من الجدول (6) أن حجم أثر المجموعة كان كبيرًا؛ فقد فسرت قيمة مربع إيتا ما نسبته (31.5%) من التباين المفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع، وهو مهارة القراءة لدى طلبة الصف الرابع. وبناءً عليه تمّ قبول الفرضية البديلة.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لها وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (7):

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لمقياس القراءة تبعاً للمجموعة (ضابطة، تجريبية).

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة الضابطة	15.220(a)	.165
المجموعة التجريبية	16.615(a)	.163

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية للذين تعرضوا للبرنامج التعليمي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وكما هو مبين في الشكل (1):



الشكل (1)

يفسر الباحثان هذه النتيجة أنّ تنمية مهارة القراءة لدى المجموعة التجريبية يعود إلى أنّ البرنامج التعليمي المستخدم بُني على التمايز الدَّامج في المحتوى المتنوع، والمخصص لكل طالب في الغرفة الصفية، والتدرج، وتنوع الإجراءات والأنشطة الممايزة، للمهارات وتنوع أسئلة التقييم التكويني، والنهائي لمناسبتها لمستويات للطلبة فضلًا عن إلى إشراك أفراد العينة في الأنشطة التعليمية بشكل فردي وجماعي بروح المرح، والمنافسة الممتعة، إذ انهمك الطلبة في المهمات التعليمية التي تتوافق مع مستواهم الأكاديمي وميولهم، وكذلك التدرج في التدريبات، والتنوع في الأنشطة وطريقة عرض المهمات بأسلوب شيق من خلال التكنولوجيا، وبعض الصور والأرقام والألوان، وهذا يعني فعالية البرنامج التعليمي المتمايز الدَّامج لدى مجموعة الطلبة. وبهذا فإن ما توصلت إليه الدّراسة الحالية يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات الأخرى، ومن هذه الدارسات دراسة كلٍ من دراسة عبد القادر (Abdel Qader, 2019)، التي استخدمت التراكيب اللغوية، وتنمية الأداء اللغوي لديهم، ودراسة أبو زيد (Abu Zeid, 2021)، التي استخدمت البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الطلاقة القرائية، وأيضًا دراسة المالكي (Malki, 2014)، التي أستخدام فيها المنهج الوصفي، واستخدمت التدريبات المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة لتنمية مهارات القراءة، ودراسة نصر(Nasr, 2014)، التي استخدمت استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة، والكتابة باستخدام المنهج التجريبي.

السؤال الثاني: ما فاعليّة البَرْنَامَج التَّعليميّ الدَّامج القائم على التّعليّم المتمايز في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة الصَّف الرّابع الأساسيّ في البَرْنَامَج الأمريكيّ؟

تنصُ الفرضية الثانية على أنه:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) في مستوى مهارات الكتابة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التَّجريبيّة الذين درسوا وفقًا للبرنامج االتعليمي القائم على التّعليم المتمايز، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضّابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية؟

ولاختبار هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة عينة الدّراسة على اختبار الكتابة في القياسين القبلي، والبعدي فكانت النتائج كما في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة عينة الدّراسة على اختبار الكتابة في القياس القبلي

المجموعة	الوسط الحسابى	الانحراف المعياري	العدد
الاختبار القبلى			
المجموعة الضابطة	14.2750	2.48057	40
المجموعة التجريبية	12.9268	2.91024	41
الاختبار البعدي			
المجموعة الضابطة	15.3750	2.63787	40
المجموعة التجريبية	15.5366	2.49096	41

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي والبعدي على اختبار الكتابة. وأن المتوسط الحسابي لدرجات الذين درسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التمايز على اختبار الكتابة في القياس البعدي (15.5366)، وهو أعلى من متوسط الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية والذى بلغ (15.3750)، ولمعرفة أين تكمن الفروق تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمتوسطي مجموعتي الدّراسة (التجريبية والضابطة) في الكتابة لدى طلبة الصف الرّابع وفقًا لمتغير طريقة التدريس وفيما يأتي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (9):

الجدول (9): نتائج تحليل التباين المصاحب لدرجات عينة الدراسة على اختبار الكتابة وفقاً للمجموعة (ضابطة، تجريبية)، بعد تحييد اثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا η^2
القياس القبلي	412.294	1	412.294	299.777	.000	.794
المجموعة	32.146	1	32.146	23.373	**.000**	**.231**
الخطأ	107.276	78	1.375			

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا η^2
المجموع	19872.000	81				
المصحح المجموع	520.099	80				

*دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لدرجات عينة الدراسة على اختبار الكتابة وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (23.373)، بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة احصائياً، مما يعني وجود أثر فروق ذات دلالةٍ إحصائِيةٍ عند مستوى (α= 0.05) في مستوى مهارات الكتابة بينَ مُتوسِط دَّرَجَات المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقًا للبرنامج التعليمي، و متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في القياس البعدي. وعليه فقد تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة.

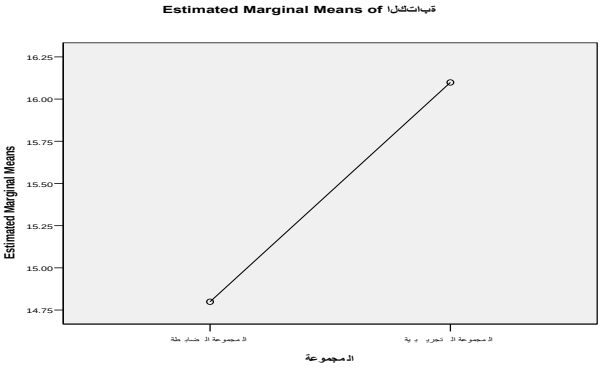
كما يتضح من الجدول (9) أن حجم أثر المجموعة كان كبيرًا؛ فقد فسرت قيمة مربع ايتا ما نسبته (23.1%) من التباين المفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع وهو مهارة الكتابة لدى طلبة الصف الرابع. و بناءً عليه تمّ قبول الفرضية البديلة.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لها وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10) المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تبعاً للمجموعة (ضابطة، تجريبية).

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة الضابطة	15.220(a)	.165
المجموعة التجريبية	16.615(a)	.163

تشير النتائج في الجدول (10) إلى ان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية للذين تعرضوا للبرنامج التعليمي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وكما هو مبين في الشكل (2):



الشكل (2)

ويفسر الباحثان هذه النتيجة أنّ تنمية مهارة الكتابة لدى المجموعة التجريبية، يعود إلى أنّ البرنامج التعليمي المستخدم بُني على التمايز في المحتوى المتنوع لجميع مستويات الطلبة، والمخصص لكل طالب في الغرفة الصفية، وكذلك الإجراءات والأساليب المتنوعة، مثل: التدريب الثنائي، وفكر زاوج شارك، وأعواد المثلجات، والأنشطة المتمايزة، والتقييم التكويني والنهائي، فضلًا عن إشراك أفراد العينة في الأنشطة التعليمية بشكل فردي وجماعي بروح المرح، والمنافسة الممتعة، إذ انهمك الطلبة في المهمات التعليمية التي تتوافق مع مستواهم الأكاديمي وميولهم، وكذلك التدرج في التدريبات، والتنوع في الأنشطة، وطريقة عرض المهمات بأسلوب شيق من خلال التكنولوجيا، وبعض الصور والأرقام والألوان، وهذا يعني فاعلية البرنامج التعليمي المتمايز الدَّامج لدى مجموعة الطلبة. وبهذا فإن ما توصلت إليه الدّراسة الحالية يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة ومن هذه الدارسات دراسة كلٍ من دراسة البدارين(Badarin, 2021)، التي استخدمت المنهج شبه التجريبي في تنمية مهارتي الكتابة والقراءة باستخدام اختبارات الكتابة والقراءة، وكذلك دراسة نصر(Naser, 2014)، التي استخدمت استراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهاراتي الكتابة والقراءة. ويرجح الباحثان سبب المحافظة على مستوى الأداء وهو التنوع والتمايز في الأنشطة في الحصة الصفية، وكذلك إعطاء الطلبة واجبات وظيفية في المنزل، اتسمت بالتنوع والتمايز بين الطلبة؛ تبعًا لمستوياتهم الأكاديمية، والتوجيه المستمر للطلبة، وإثابتهم اللفظية والمعنوية، ومن الأسباب التي يرجع إليها بقاء أثر البرنامج هو تخصيص بعض الجلسات التي استهدفت إعادة تدريب الطلبة على بعض المهارات المستهدفة، على سبيل المراجعة مما أكد على بقاء الأثر لفترة أطول. وتظهر فاعلية البرنامج المتمايز الدَّامج وأهميته إذ تمّ التركيز على

بالمستويات الأكاديمية المتمايزة للطلبة التي تُعنى بتنمية مهاراتي الكتابة والقراءة، إذ يركز البرنامج على الأهداف التي صاغتها الباحثة في الجلسات التعليمية، والأنشطة المتنوعة، وطريقة جلوس الطلبة، كما يعود نجاح البرنامج التعليمي في هذا الشأن إلى الاعتماد على فنيات متعددة؛ لارتفاع مستوى التماسك المركزي منها: النمذجة، التعزيز، والتغذية الراجعة، فضلًا عن الواجب المنزلي. إذ يُلاحظ أن الطالب في هذه المرحلة العمرية (9:8) أعوام، وهو عمر العينة الحالية لديه ميل للتعلم ويتعلم من خلال الأنشطة المتنوعة التي تتسم بالحركة، والعمل مع الأقران، إلا أنه أحيانًا يشعر بعدم الثقة في النفس، ويتعمق لديه شعور بالعجز، ويحتاج إلى مساعدة الأخرين، وبذلك فإن الأنشطة المقدمة إليهم من خلال البرنامج التعليمي تتيح له الفرصة على أن يعتمد على نفسه، ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل؛ مما يساعد على نجاح فرض البرنامج التعليمي المتمايز لديهم. ومن هنا يتبين أنه قد ارتفع مستوى أداء المجموعة التجريبية على مقياس الكتابة والقراءة، وذلك بعد تطبيق البرنامج، واستخدام الطلبة للأنشطة، الفنيات، والمهارات، وبالتالي نلاحظ وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي القراءة، والكتابة مما يؤكد فعالية البرنامج االتعليمي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدّراسة الحالية تقدم الباحثان بالتوصيات الآتية:

- ضرورة إجراء مزيد من البحوث في كل مهارات اللغة العربية قائمة على التعليم المتمايز ولجميع المراحل في الأردن
- ضرورة الاهتمام ببرامج تنمي مهارة القراءة والكتابة قائمة على التمايز والدَّمج للطلبة في المراحل كافة.
- ضرورة تدريب المعلمين من خلال ورشات تدريبة مكثفة وتطبيقية من قبل وزارة التربية والتعليم على التعليم المتمايز واستراتيجياته وطرائق التقويم
- ضرورة الاهتمام بالاختبارات التشخيصية والتكوينية التي توضح للمعلم مستوى طلبته ومدى التقدم الذي يحرزونه.

References:

Abdel Aziz, Enas Ahmed Omar. (2019). **The effectiveness of some differentiated instruction strategies in developing written expression skills among sixth grade students**. Unpublished Master Thesis, Helwan University, Helwan, Egypt.

Abdul Qadir, M. (2019). The effect of using the differentiated learning approach on the primary stage's acquisition of some linguistic structures and the development of their linguistic performance. **Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University**. *13*(2), 367-337.

Abu-Zaid, M. (2019). The effectiveness of a program based on differentiated education in developing the reading fluency skills of first-grade preparatory students. **Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University**, (2), 202-275.

Al-Bairat, Muhammad. (2018). The readiness of regular public schools for the successful integration of students with disabilities into Jordan. **Journal of Al-Hussein Bin Talal University Research,** 4**(**2), 152-132

Al-Hlaisi, M. (2012). **The effect of using the differentiated teaching strategy on academic achievement in the English language course for sixth graders**. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Macca Saudi Arabia.

Al-Saeed, H. (2011). *Merging the seriousness of application and rea*lity. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al-Shakhtari, S. (2009). **The effect of the proposed program on developing some reading skills among third-grade students in UNRWA schools in Gaza**. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Swaifi, Wael (2018). The effectiveness of using differentiated instruction in teaching reading in develop vocabularies and reading comprehension for third grade primary students with different achievements. **The Egyptian Society for Reading and Writing**, the eighteenth scientific conference. N.2, 645-675.

Al-Suwaifi, Wael, Talaba, Amani (2021). The effectiveness of using the differentiated teaching strategy to teach reading to develop phonological awareness, reading comprehension and oral fluency among third graders. **Educational Journal**, Sohag University, Egypt Vol. 85, pp. 951-994.

Al-Taani, H. (2007). **Training is its concept, and its activities in building and evaluating training programs**, Amman: Dar Al-Shorouk.

Al-Tuwairqi, H. (2013). **Differentiated teaching and its impact on motivation, thinking, and academic achievement**, Jeddah: Dar

Khwarazm Aleilmia.

Amayreh, Reda Mohamed. (2016). **The degree of application of inclusive schools to the national standards for people with special needs from the point of view of teachers and parents of students in Bani Adeed district.** Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Attia, Mohsen. (2007). **Teaching Arabic in light of performance competencies.** Amman: Dar Al-Minhaj for Publication and Distribution.

Badarin, A. (2021). The impact of the differentiated teaching strategy on developing the reading and writing skills of the third-grade students in the Arabic language course in Jordan. **Arab Journal for Scientific Publication**. (27),9-19.

Hawari, Afaf Radi Ali. (2020). Reasons for students' weakness in Arabic language skills considering the results of the 2019 national test and methods of treatment. **Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology**, United Arab Emirates, (61), 226-241.

Kojak, Kawthar Hussein. (2008). **Diversifying teaching in the classroom, a teacher's guide to teaching and learning methods in the schools of the Arab world.** UNESCO Regional Office for Education in the Arab Countries.

Millikan, Chari D, (2012). **Teachers' perceptions of the use of differentiated on student achievement in mathematics.** Doctoral Study, Walden University.

Ministry of Education. (2019). **The ten-year strategy for inclusive education (2019-2021).** Jordan: Ministry of Education.

Mohamed, Shaima Abdel-Ghany (2019). **A proposed strategy based on differentiated education to develop creative reading skills in the Arabic language for primary school students**. Unpublished Master Thesis, Cairo University, Cairo, Egypt.

Obeidat, LLC. And Abu Al-Sameed, S. (2014). **Teaching strategies in the twenty-first century, teacher, and educational supervisor guide**. Amman: Dar Debono for printing, publishing, and distribution.

Richards-Usher, Laurene. (2013). **Teachers Perception and Implementation of Differentiated Instruction in The Private Elementary and Middle Schools**. Ph. D. Dissertation, Capella University

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

Tolba, Kh. (2020). A strategy based on the differentiated education approach in the Arabic language to develop analytical reading skills and awareness of intellectual security concepts among middle school students. **Educational Journal, Cairo University**, Graduate School of Education,(77)1909-1957.

Tomlinson, K. (2005). ***The differentiated classroom, the response and needs of all students in the class, translated by Dhahran Private Schools.*** Dhahran: Educational Book House.