

أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

د. نور طلال محمد البدور⁽¹⁾ * نضال حامد عبدربه البدور⁽²⁾ د. إيمان قاسم محمد كريشان⁽³⁾

تاريخ وصول البحث: 2024/06/09م

تاريخ قبول البحث: 2024/10/04م

تاريخ نشر البحث: 2025/04/10م

الملخص

منذ أن قدمت كارول توملينسون (Carol Tomlinson) مصطلح التدريس المتمايز عام (1999)، أصبح من أكثر المنهجيات التدريسية شيوعاً واستخداماً في السنوات الأخيرة لما يحمله من تنوع في طرائق التدريس تراعي أهداف وتفضيلات التعلم لدى الطلبة وخاصة فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبذلك هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وتحديد التعلم التعاوني وأنماط التعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم قوامها (45) طالباً من مدارس مديرية تربية معان في الفصل الدراسي الأول للعام 2023\2024، وباستخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القائم على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من (15) طالباً تم تدريسهم وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني و(15) طالباً تم تدريسهم وفقاً لاستراتيجية أنماط التعلم و مجموعة ضابطة تكونت من (15) طالباً تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتي مقياس الاستيعاب القرائي والمادة التعليمية، وبعد تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز على عينة الدراسة؛ أظهرت نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية فعالية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية التعلم ومستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبذلك أوصت الدراسة بضرورة تطبيق المعلمين لإستراتيجيات التدريس المتمايز من أجل تنمية التعلم ومستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التدريس المتمايز، التعلم التعاوني، أنماط التعلم، الاستيعاب القرائي، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

Effectiveness of Using Differentiated Teaching Strategies in Developing Reading Comprehension Skills Among Students with Learning Disabilities

ABSTRACT

Since Differentiated instruction (DI) term was introduced by Carol Tomlinson in (1999), it has become one of the most common and widely used teaching methodologies in recent years due to its diversity in teaching methods that take into account learning goals and students' preferences, especially those with learning disabilities. Thus, the current study aimed to investigate the effect of using DI strategies, specifically cooperative learning and learning Patterns in developing reading comprehension skills among a sample of students with learning disabilities consisting of (45) students from Ma'an Education Directorate in the first semester schools in the academic year 2023/2024. The quasi-experimental approach was adopted with a design based on two groups; an experimental

(1) قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

(2) قسم العلوم الأساسية والتربوية، كلية الشوبك الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الشوبك، الأردن.

(3) محاضر غير متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.

* الباحث المستجيب: noor_tdoor@yahoo.com

group consisting of (15) students who were taught according to cooperative learning strategy and (15) students who were taught according to learning patterns strategy and a control group consisting of (15) students who were taught by in traditional method. To achieve the objectives of the study, reading comprehension scale and educational material tools were developed, and after applying DI strategies to the study sample; the results of the post-test for the experimental group showed the effectiveness of using DI strategies in developing learning and reading comprehension levels among students with learning disabilities. Thus, the study recommended the necessity of teachers applying DI strategies in order to develop learning and reading comprehension levels among students with learning disabilities.

Keywords: Cooperative Learning, Differentiated Instruction ID, Learning Patterns, Reading Comprehension, Students with Learning Disabilities.

خلفية الدراسة وأهميتها:

يذكر فرانكلين (Franklin, 2018) أنه "أينما وجد التعليم سيكون هنالك أطفال يكافحون من أجل التعلم"، وهؤلاء الأطفال الذين يفشلون في التعليم لطالما تم اعتبارهم ضعافاً أو مهملين أو أغبياء، لكنه افتراض خاطئ ولا يعني أن الطفل ليس مثابراً أو ذكياً أو ليس لديه إمكانيات التعلم، فالأشخاص الذين يظهرون صعوبات تعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم أطفال عاديون في القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو عقلية أو صحية، لكنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الاستيعاب أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب بطرق التدريس التقليدية.

ويرى كل من براينت وآخرون (Bryant, Boyyant & Hammill, 2000 & Gregg & Mather, 2002) أنه لا يوجد نظام تصنيفي واحد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهناك طلبة يظهرون مشكلات في الجانب الأكاديمي كالرياضيات والكتابة والقراءة، وهناك طلبة يظهرون صعوبات في الجوانب النمائية كمشكلات الانتباه، الذاكرة، الإدراك، الفهم والاستيعاب وحل المشكلات وتختلف هذه المشكلات حسب المرحلة النمائية للطلبة في مستوى ما قبل المدرسة، المرحلة الابتدائية، المرحلة الثانوية وسنوات الرشد.

وتُعد مشكلات القراءة الأكثر تأثيراً على الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، فالقراءة أهم ما يتعلمه الطفل في المدرسة، وحتى يتمكن الطالب من تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة وفهم المعاني والتفاعل مع النص، ويعتبر الاستيعاب القرائي الهدف النهائي لعملية القراءة؛ وهو عملية تكوين معاني تتشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ الذي يجب أن يتفاعل مع النص ويعطي انتباهه كاملاً لما يقرأه، (الوقفي، 2015؛ كوافحة، 2011)، كما يُعرف الاستيعاب القرائي بأنه عملية فهم الأفكار في نص قرائي في ضوء خبرات

وتجارب القارئ ومعارفه، ومدى فهم الطلبة للمعاني والأفكار في النصوص القرائية والتفاعل معها ومدى قدرتهم على التحليل والتقييم (Harp,Brewer,2005 & Woolley,2011).

وتنقسم المستويات الرئيسية للاستيعاب القرائي كالآتي:

- مستوى الفهم الحرفي أو المباشر: ويعني فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث كما وردت في النص.
- مستوى الفهم الاستنتاجي: وهو القدرة على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقة بين الأفكار لفهم النص.
- مستوى الفهم النقدي: ويُقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ووظيفياً وتقويمياً من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.
- مستوى الفهم التدقيقي وهو القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به من الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

- مستوى الفهم الإبداعي: ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ (العيسوي والظنخاني، 2006)، وتجدر الإشارة إلى أنه تم استخدام هذه المستويات في مقياس الاستيعاب القرائي المستخدم في الدراسة.

وصنف البطانية وآخرون (2018) الأخطاء في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة إلى عدم قدرة الطالب على استدعاء حقائق بسيطة من نص ثم قراءته، أو اتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما أو عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة، ومشكلات مستويات الاستيعاب القرائي الأنفة الذكر.

وغالباً ما يشكو المعلمون من عدم قدرة الطلبة على استيعاب النصوص التي تحتويها الكتب المدرسية وغيرها من النصوص (Lubliner,2005)، ويشير أوزكس (Ozckus,2003) إلى أنه يجب على الطلبة أن يمتلكوا مهارات الاستيعاب لفهم وتطبيق مادة القراءة المعروضة، ولذلك من الضروري الاهتمام بتنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من خلال تطوير مهارات التفكير المختلفة، وإتباع استراتيجيات تزيد من مستوى الاستيعاب وفهم نصوص القراءة لدى الطلبة ومن ضمنها استراتيجيات " التدريس المتمايز " المستخدمة في الدراسة الحالية.

ويُعد التدريس المتمايز في الفصول الدراسية أحد مبادرات التدخل للطلبة ذوي صعوبات التعلم التي تمكن المعلمين من استخدام أنشطة ومحتويات تدريسية متنوعة، تراعي التباين في أساليب التعلم ونقاط القوة والضعف لدى الطلبة وتفضيلاتهم للتعلم، ومنذ أن قدمت كارول توملينسون (Carol Tomlinson) هذا المصطلح عام (1999)؛ أصبح التدريس المتمايز (Differentiated instruction, ID) من أكثر المنهجيات التدريسية شيوعاً واستخداماً في السنوات الأخيرة (Berkeley, et.al, 2009)، ولربما أفضل تعريف للتدريس المتمايز هو التعريف الذي وضعته توملينسون (Tomlinson, 2001) المتمثل باستجابة المعلم لحاجات التعلم المتنوعة في فصول التعليم العام، والذي جاء بناءً على مفهوم الذكاءات المتعددة للعالم جاردنر (Kingr& Gardner, 2006) وعقب مجموعة واسعة من الأبحاث الحديثة حول مدى أهمية تنوع الأساليب في تعلم الطالب، ويُعرف التدريس المتمايز كذلك (Differentiated instruction) بأنه إعادة تنظيم ما يدور في الغرفة الصفية لتوفير خيارات عديدة للمتعلمين للوصول إلى المعلومة والتعبير عما تعلموا (Tomlinson, 2010 & Bender, 2012)، كما يشير (النبهان والكنعاني، 2016) إلى أن التعليم المتمايز فلسفة تدريسية موجهة لمساعدة المعلم على تنظيم الموقف التعليمي وفقاً للاختلافات الموجودة بين الطلبة من حيث الاهتمامات وأنماط وتفضيلات التعلم والخلفيات المعرفية بما يحقق أكبر قدر ممكن من تحقيق الأهداف التعليمية، كما أشار (كوجك، 2008؛ والحليسي، 2012) إلى ضرورة أن يوفر المعلم للطلبة فرصاً للتعلم وفق طرق تدريسية مختلفة بما يتناسب مع احتياجاتهم التدريسية واهتماماتهم وتفضيلاتهم.

وتعتبر استراتيجيات التعليم المتمايز فعالة وذات أثر إيجابي في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فمن المعلوم أن تيسير الوصول إلى مناهج ومبادئ التعليم العام للطلاب ذوي صعوبات التعلم يتطلب أكثر من مجرد وضعهم في فصول التعليم العام، ففي معظم الحالات نحتاج لإزالة معوقات التعلم الحسية والوجدانية والأكاديمية وتعديل الدروس واستخدام استراتيجيات تعلم تفاعلية حديثة، وبذلك ينبغي على المعلمين الاهتمام بكيفية التنظيم الفعلي لمكان العمل في الفصل الدراسي وإجراء التعديلات المطلوبة من أجل تقديم تدريس متمايز عالي وفعال، فعلى سبيل المثال إعادة ترتيب الغرفة الصفية بحيث تعمل مجموعة من الطلاب الذين يفضلون نمط التعلم المبني على الحركة في مشروع في المنطقة المفتوحة على الأرضية، بينما تعمل مجموعة أخرى لديها قوة في المهارات اللغوية على السبورة التفاعلية، وقد يعمل ثلاثة أو أربعة طلاب بشكل فردي على مناهج تعتمد على الحاسوب، بينما يعمل المعلم أنشطة كقراءة النصوص وفهمها مع خمسة من الطلاب على طاولة عمل المعلم، وبالتالي يجب على المعلمين أن يقدموا تدريساً متميزاً ليضمنوا سهولة الوصول إلى

منهج تعليمي عالمي منوع تتوفر فيه نماذج التدريس المتمايز التي تتضمن تعديل الدروس التقليدية إلى طرق أكثر مرونةً وابتكارًا (Bender,2012).

ولا يركز التدريس المتمايز على كل متعلم منفرداً ويضع له برنامجه الخاص، ولكن يتم من خلال التعرف على قدرات وميول وخلفيات المتعلمين واستخدام استراتيجيات فعالة كأنماط التعلم أو التعلم التعاوني والانتقال إلى التدريس الموجه لجميع المتعلمين وتقسيم غرفة الدرس إلى مجموعات أو أزواج أو حتى أفراد، ويستمر ذلك لفترة زمنية وفقاً للأهداف التي يريد أن يحققها المعلم مع الطلبة، ثم تعود غرفة الدرس للعمل الجماعي، وبهذا لا يفقد المتعلمين إحساسهم بالانتماء لغرفة الدرس، وبأنهم أعضاء في مجتمع متكامل بين أفرادهم كثير من التشابه والاتفاق وأيضاً بينهم بعض الاختلافات (المطرفي، 2008).

وبذلك هنالك عدة أساليب تدريسية يمكن من خلالها تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز: طريقتي التعلم التعاوني وأنماط التعلم المُستخدمتان في الدراسة الحالية، وفيما يلي توضيحاً موجزاً لهما:

(أ) التعليم التعاوني (Cooperative learning): شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً وبالأخص لدى التربويين في الأنشطة والفعاليات التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، ومن أبرز هذه النشاطات استخدام أسلوب التعلم التعاوني، والذي يتم فيه ترتيب الطلبة في مجموعات صغيرة أو تكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به بشكل تعاوني، ويعتبر من الأساليب التربوية التي تهدف إلى التعاون والتفاهم بين الطلبة وتساعد في تنمية قدراتهم على حل المشكلات، والوصول إلى أعلى مستويات التفكير، وزيادة الاتصال اللفظي وغير اللفظي بين الطلبة، وخفض معدلات القلق والقضاء على الانطوائية والعزلة والذاتية لدى الطلبة .

(ب) أنماط التعلم (learning patterns): أدى اهتمام التربويين في مجالات التربية وعلم النفس إلى تطوير نظريات عديدة لدراسة الفروق الفردية ومعرفة كيف يفكر ويتعلم الطالب، ومن أهمها أنماط التعلم، وهي الطريقة التي يطورها الطالب بنفسه في اكتساب المعرفة فكل طالب طريقة مميزة في التعليم، ويدور مفهوم أنماط التعلم حول اختلاف كل طالب أو متعلم في طريقة تلقيه للمعلومة وفهمها، مما يجعل التعليم أكثر فاعلية، فالنمط التعليمي هو الأسلوب أو المنحنى الفردي الذي يفضلها الطالب لتأدية المهمة التعليمية بحسب ما يفضلها من حاسة من الحواس، وبالتالي فإن نمط التعلم هو الوسيلة التي يتعلم بها الفرد بطريقة أفضل، فكل فرد له وسيلة يفضلها للتعلم ويعتبرها

أكثر سهولة وفعالية، كنمط التعليم السمعي والذي يعتمد على استخدام أدوات ومواد تعليمية تتضمن أساليب و تعليمات لفظية؛ و نمط التعليم البصري والذي يعتمد على مواد تعليمية مرئية كاستخدام الرسومات واللوحات التعليمية والصور وما هو مكتوب؛ و نمط التعليم الحركي والذي يعتمد على مواد تعليمية تتضمن خبرات مباشرة، وعروض تعليمية، برامج فيديو، أنشطة يدوية، والورش التعليمية وألعاب محاكاة (حميد، 2016).

وبمراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت فعالية استراتيجيات التدريس المتميز و أساليبه كالتعلم التعاوني وأنماط التعلم في تنمية وتحسين الاستيعاب القرائي، نجد أن العديد من الدراسات أشارت إلى فعالية البرامج المستندة إلى التدريس المتميز على طلاقة طلبة المجموعة التجريبية من غير فئة صعوبات التعلم في القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي، مثل دراسات (Sally, 2011؛ Ernest et.al, 2011؛ الخطيب، 2017؛ O Compo, 2018؛ محمود، 2020؛ كريشان، 2021؛ البدارين، 2021؛ Magableh & Abdullah, 2022؛ سليمان، 2023)، وفيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التعليم المتميز للطلبة ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين نجد أن الزبيدي (2021) ذكر أن مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز في مدراس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة جاء بدرجة كبيرة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية لعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وكذلك تناول العمري والحارثي (2023) تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدينة المنورة، وظهرت النتائج أن المعلمين الأكثر استجابة لاستخدام استراتيجيات التعليم المتميز مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم متخصصي التربية الخاصة، وكلما ارتفع المؤهل العلمي للمعلم وخبرته لأكثر من عشرة سنوات زادت استجابته لتطبيق استراتيجية التعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم، كما وتناولت دراسات سابقة أخرى فعالية أساليب التدريس المتميز كالتعليم التعاوني في تنمية مهارات اللغة العربية والاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام كدراسة تريزي ونظري (2024) التي تناولت فاعلية إطار برنامج مقترح طبق على المجموعة التجريبية لدى متعلمات اللغة العربية (40 طالبة) في مدينة سعادت شهر في إيران باستخدام استراتيجية التعليم التعاوني وفجوة المعلومات وهرم الأفضلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وخاصة لمهارات الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد والفهم الإبداعي، وتم تقسيم الطلبة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم الإبداعي مما يدل على فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة وتأثيرها الإيجابي اللافت على تطوير مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة، في

حين توصل عبد العزيز (2013) إلى فعالية التعليم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي على المجموعة التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الصف الرابع في مدينة جدة، كما وأكدت عبدالله (2021) فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الإدراك البصري وتحسين مهارات القراءة على عينة من الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة القاهرة، وفيما يتعلق بفعالية استخدام استراتيجية أنماط التعلم في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة نجد أن دراسة شحاتة وآخرون (2024) تناولت فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى 30 تلميذاً في الصف الثالث الابتدائي في الكويت، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار البعدي واستخدام استراتيجية أنماط التعلم المفضلة والوعي الصوتي في تنمية القراءة الجهرية والكتابة الإملائية، وفيما يتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ نجد أن المكاحلة (2018) تناول في دراسته أنماط التعلم الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية والفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات القراءة في أنماط التعلم على عينة تألفت من (100) طالب من ذوي صعوبات القراءة (50 ذكور، 50 إناث)، و بناء استبانة لتحديد أنماط التعلم لدى الطلبة عينة الدراسة في مجالاتها الحسية الأربع (البصري، السمعي، الحركي، اللمسي)، وأشارت النتائج إلى أن الأنماط التعليمية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة هو النمط الحركي يليه النمط اللمسي وأقلها شيوعاً هو النمط السمعي ومن ثم النمط البصري، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط التعليمية (البصري، السمعي، الحركي، اللمسي) لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة تبعاً لمتغير الجنس، كما وأشارت دراسة السليمان وعيسى (2021) إلى فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم والتفكير في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة، وتكونت العينة من (16) تلميذة لديهم صعوبات قرائية في الصف الثالث الابتدائي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم والتفكير، كما وأشارت دراسة (Shairifetal, 2022) إلى وجود علاقة هامة بين الوظائف التنفيذية للدماغ والأنماط الحسية (أنماط التعلم) في التعلم لدى طلبة صعوبات التعلم.

وبمراجعة ما سبق دراسات تناولت استراتيجيات التدريس المتميز للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال صعوبات الاستيعاب القرائي، نلاحظ وجود عدد من الدراسات أكدت فعالية استخدام استراتيجيات التدريس المتميز في تنمية مهارات القراءة والاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام وليس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كدراسات (Sally, 2011)،

الخطيب، 2017؛ محمود، 2020؛ كريشان، 2021؛ البدارين، 2021؛ و تريزي ونظري، 2024)، وتناولت دراسات أخرى ممارسات المعلمين للتدريس المتمايز و تحديات تطبيقه للطلبة ذوي صعوبات التعلم دون تحديد مدى فعاليته على طلبة صعوبات التعلم كدراسات (الزبيدي، 2021؛ والعمرى والحارثي، 2023)، كما وجد الباحثين دراسات محدودة تناولت أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة (عبد العزيز، 2013)، ودراسات محدودة على أثر استخدام استراتيجية أنماط التعلم على تحسين القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة (المكاحلة، 2018 ؛ والسليمانى وعيسى ، 2021).

وما يميز الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات، أن الباحثين لم يجدوا دراسات اشتملت على أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز؛ التعلم التعاوني وأنماط التعلم كلاهما في تحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، وكذلك لم توجد - في حدود علم الباحثين- دراسات بحثت عن أثر فعالية استخدام استراتيجية أنماط التعلم على تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت فعالية وأثر استخدام أساليب محددة (كالتعلم التعاوني و أنماط التعلم) ضمن استراتيجيات التدريس المتمايز على تنمية وتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة معان .

مشكلة الدراسة وأهميتها

كما يدرك جميع المعلمين فأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطرابات التعلم الأخرى عادةً ما يكونون أقل اندماجاً في المهمة التعليمية وغير قادرين على التأقلم مع التعليمات الصفية ولديهم ضعف في تنظيم التفكير وعادات العمل مقارنة بالطلبة العاديين، وتعتبر فئة صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة بحسب قسم التربية الخاصة الأمريكي عام (2000)، وتزداد نسبتها بين الذكور مقارنةً بالإناث (Smith, 2004 ; Mercer, 19)، وتشير أرقام وزارة التربية والتعليم إلى وجود (19735) طالباً وطالبة يعانون من صعوبات التعلم في الأردن، ويدرسون في (1070) مدرسة من أصل (4006) مدارس، وفق إحصائية العام الدراسي (2021 – 2022) وقد يفوق العدد الفعلي ذلك بكثير (بيانات وزارة التربية والتعليم للعام، 2021/2022).

وبالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة كدراسات (Sally, 2011؛ الخطيب، 2017؛ محمود، 2020؛ كريشان، 2021؛ والبدارين، 2021)، نجد أنها أشارت إلى أن أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين بشكل رئيسي تركز

على طرق تمكن الطلبة من فك الرموز المكتوبة والتهجئة دون الاهتمام باستيعاب ما تمت قراءته، وبالتالي نجد ضعفاً في مهارات القراءة وتحديدًا الاستيعاب القرائي في كافة المراحل الدراسية لدى الطلبة، وبحكم اختصاص الباحثون في مجال صعوبات التعلم واضطرابات اللغة ومناهج التدريس، وجدوا ضعفاً بالغاً لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تعلم مهارات القراءة وبالأخص مهارات الاستيعاب القرائي، وبالتالي وجدوا أن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى طرق وأفكار ومنهجيات حديثة تتجح في تدريسهم مهارات الاستيعاب القرائي، ومن أهمها استراتيجية التدريس المتميز والتي تعتبر مفيدة لجميع الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، لكون القراءة بكافة جوانبها تمكن الطالب من تعلم المواد والحصول على المعلومات والخبرات التعليمية المختلفة، حيث يذكر (Bender,2008 ; King & Gurian,2006) أن التدريس المتميز فلسفة حديثة في التدريس تساعد المعلم في تنظيم الموقف التعليمي تبعاً للاختلافات الموجودة بين الطلبة من حيث الاهتمامات، تفضيلات التعلم، والخلفيات المعرفية والبيئية، وهذا ما يحتاجه تماماً الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالرغم من أن التركيز الآن على استخدام استراتيجية التدريس المتميز في التعلم بشكل كبير، إلا أن الأبحاث الداعمة للتدريس المتميز ما زالت محدودة ، وخاصة الأبحاث التجريبية المنظمة عن التدريس المتميز وأثره في تحصيل الطلاب وخاصة ذوي صعوبات التعلم وذوي مشكلات الاستيعاب القرائي، ومن هنا تأتي أهمية البحث عن استراتيجيات وطرق حديثة تُسهم في تحقيق هدف الدراسة المتمثل في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واكتساب المعرفة في هذا المجال للمعنيين والمختصين من معلمين وباحثين في تدريس مهارات القراءة والاستيعاب القرائي لفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق أحدث الاستراتيجيات المستخدمة حالياً وعالمياً " التدريس المتميز " والتي أثبتت أبحاث ودراسات سابقة فاعليتها في تنمية مهارات ومستويات القراءة المختلفة، وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد

المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى لاستراتيجية التدريس المتميز

(التعلم التعاوني) مقابل الطريقة الاعتيادية؟

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد

المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي تُعزى لاستراتيجية التدريس المتميز

(أنماط التعلم) مقابل الطريقة الاعتيادية؟

المصطلحات الإجرائية:

التدريس المتمايز (Differentiated Instruction (ID) : أساليب وأنشطة التعلم التعاوني وأنماط التعلم والتي ستطبق

كمادة تعليمية تدريبية على أفراد المجموعة التجريبية في ثمانية أسابيع بمعدل حصتين أسبوعياً وبواقع (16)

حصة دراسية خلال الفصل الدراسي الأول 2024/2023م.

الاستيعاب القرائي Reading Comprehension: مدى فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمعاني والأفكار الواردة

في النصوص القرائية التي تُدرس باستراتيجيات التدريس المتمايز والتفاعل معها وتحليلها، وتقاس بالدرجة التي

سيحصل عليها الطالب على مقياس الاستيعاب القرائي المُعد لأغراض الدراسة الحالية.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities: هم الطلبة الذين تم تشخيصهم في فئة

صعوبات التعلم وفق سجلات واختبارات قسم التعليم الخاص والمدارس بمديرية تربية معان، والملتحقون بغرف

المصادر في المدارس الحكومية.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة وفقاً للعوامل الآتية:

1. محددات زمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2024/2023 م.
2. محددات مكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس معان الحكومية وتحديدًا في غرف المصادر لصعوبات التعلم.
3. محددات موضوعية: يتحدد تعميم نتائج الدراسة وفقاً لمقاييس الدراسة المستخدمة وضمن معايير الصدق والثبات المتوفرة فيها.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design) لكونه يناسب أغراض الدراسة، حيث

تم تقصي أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي من خلال تطبيق وحدات تدريسية

على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقياس تطور الاستيعاب القرائي لديهم قبل وبعد تطبيق البرنامج، وقد تم تقسيم أفراد العينة

تبعاً لتصميم المجموعتين: مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة واختبارين للاستيعاب القرائي قبلي وبعدي وذلك وفق التصميم الآتي:

جدول (1): تصميم الدراسة تبعاً للمجموعات وتطبيق القياسين والمعالجة

التوزيع	المجموعة	المتغير المستقل	اختبار الاستيعاب القرائي القبلي	اختبار الاستيعاب القرائي البعدي
R	EG1	X1	Q1	Q2
	EG2	X2	Q3	Q4
	CG	X3	Q5	Q6

دلالة الرموز:

R (Random): التوزيع العشوائي

EG1: المجموعة التجريبية (الأولى)

EG2: المجموعة التجريبية (الثانية)

CG: المجموعة الضابطة

Q1، Q3، Q5 اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

Q2، Q4، Q6 اختبار الاستيعاب القرائي البعدي.

X1: المعالجة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني).

X2: المعالجة التجريبية (استراتيجية أنماط التعلم)

X3: المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر صعوبات التعلم في المدارس الحكومية خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2023-2024م)، والذين بلغ عددهم الكلي (416) طالباً، منهم (257) طالباً و(159) طالبة (بيانات مديرية تربية وتعليم قسبة معان/ قسم التخطيط، 2023).

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد الدراسة (45) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدارس مديرية تربية وتعليم قسبة معان، والتي تتضمن غرف للمصادر للصف السادس، وتم تعيين مجموعات الدراسة بشكل عشوائي، واختيرت هذه الفئة العمرية لمناسبتها لموضوع الدراسة من حيث خصائصها العمرية والمعرفية، إذ بلغت المجموعة التجريبية الأولى (15) طالباً وتم تدريسها وفقاً لاستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية (15) طالباً وتم تدريسهم وفقاً لاستراتيجية

أنماط التعلم، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (15) طالباً وتم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، والجدول (2) يبين توزيع أفراد الدراسة على مجموعاتها:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة على مجموعاتها

العدد	المجموعة
15	المجموعة التجريبية الأولى - (التعلم التعاوني)
15	المجموعة التجريبية الثانية - (انماط التعلم)
15	المجموعة الضابطة
45	المجموع الكلي

أدوات الدراسة:

تم قياس أثر استراتيجيات التدريس المتميز في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، باستخدام الادوات الآتية:

أولاً: مقياس الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension test):

هدف المقياس إلى بيان وتحديد مهارات فهم النص المقروء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس، وتم تطويره بعد الاطلاع على المصادر والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة؛ مثل دراسة (محمود، 2020)، ودراسة (كريشان، 2021)، ودراسة (البدارين، 2021)، ودراسة (سليمان واخرون، 2023) ودراسة (تريزي ونظري، 2024)، والاطلاع على أهداف تدريس القراءة للمرحلة الأساسية بحسب أدلة وزارة التربية والتعليم، والاستفادة من آراء مشرفي ومعلمي اللغة العربية والتربية الخاصة للمرحلة الأساسية المتعلقة بمهارات الاستيعاب القرائي.

وتألف المقياس من (24) فقرة تقيس أربع مهارات للفهم القرائي وهي: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، والفهم الإبداعي)، وتكون من صفحة غلاف تشتمل على العنوان، الهدف، التعليمات، و تضمن نصوص عُرضت على شكل قصص قصيرة مصورة من خارج المحتوى الذي يُدرس للطلبة وتتناسب مع فئتهم العمرية، يتبع كل نص (12) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، وبمعدل مفردتين لكل مهارة مُقاسة بأجمالي (24) مفردة للاختبار ككل، وتتعلق بمهارات فهم النص المقروء الذي سبق الوصول إليه، وبذلك تم بناء المقياس بالاعتماد على تحليل مستوى نصوص القراءة ، ثم تجزئة موضوعات القراءة إلى فقرات بحيث تُصاغ الأسئلة الموضوعية وهي الاختيار من متعدد حول كل فقرة من مستويات ومهارات الاستيعاب الأربعة: (الفهم الحرفي ، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد والفهم الإبداعي)، مع ضرورة أن يقرأ الطالب النص قراءة صامتة قبل

الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به، وأن يختار بديلاً واحداً من البدائل الأربعة لكل سؤال ويجب في المكان المخصص أمام الاختيار الصحيح (ملحق 1)، وتم مراعاة التدرج في ترتيب أسئلة الاختبار حسب تدرج مستويات فهم النص المقروء، وتم تقدير درجة اكتسابها من قبل المعلم باستخدام تدرج ليكرت الرباعي؛ كبيرة جداً وتعطي (4) درجات، وبدرجة كبيرة وتعطي (3) درجات وبدرجة متوسطة وتعطي (2) درجتان وبدرجة واحدة وتعطي درجة واحدة (1)، فأعلى درجة يحصل عليها الطالب يتم تقييمها (96) وأقل درجة هي (24) وبدرج قطع (60)، أما بالنسبة للمجالات فقد تم تحديد أقل درجة وأعلى درجة يمكن أن يتم تقدير الطالب عليها على النحو الآتي: الفهم الحرفي (9-36)، والفهم الاستنتاجي (8-32)، والفهم النقدي (4-16)، والفهم الإبداعي (3-12)، ولغاية هذه الدراسة فقد تم استخدام المدى لتقدير علامة المبحوث على الدرجة الكلية على النحو الآتي: أعلى درجة - أقل درجة / عدد الفئات، $24-96 / 3 = 24$ ، وبناءً على ذلك فإن معيار الحكم كان على النحو الآتي:

معيار الحكم على مستوى الاستيعاب القرائي على الدرجة الكلية

24- أقل من 48	48- أقل من 72	72- 96
مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال الطرق الآتية:

1. الصدق الظاهري: تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات ومشرفين تربويين ومعلمين خبراء في وزارة التربية والتعليم في تخصصات القياس والتقييم والتربية الخاصة واللغة العربية وطلب منهم إبداء وجهة نظرهم في درجة تمثيل المقياس للمهارات التي يقيسها، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وتم الأخذ بأراء وملاحظات المحكمين، وبنسبة اتفاق 85% .
2. صدق الاتساق الداخلي (البناء): تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال استخراج معاملات الارتباط بين الفقرة ومستوى الفهم الذي تنتمي له، بعد توزيع المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع يمثل مجتمع الدراسة الحالي في خصائصه بلغ حجمها (30) طالب، والجدول (3) يعرض النتائج:

الجدول (3): معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي له

الفهم الحرفي		الفهم الاستنتاجي		الفهم النقدي		الفهم الإبداعي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.66**	10	0.56**	18	0.73**	22	0.83**
2	0.74**	11	0.65**	19	0.84**	23	0.87**

0.87**	24	0.69**	20	0.80**	12	0.73**	3
		0.89**	21	0.72**	13	0.81**	4
				0.87**	14	0.70**	5
				0.76**	15	0.89**	6
				0.74**	16	0.68**	7
				0.77**	17	0.65**	8
						0.67**	9

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبين النتائج في الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي له قد تراوحت بين (0.65-0.89) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعيار صدق مناسب لتطبيقه على عينة الدراسة.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع يماثل مجتمع الدراسة في خصائصه بلغ حجمها (30) طالب والجدول (4) يعرض درجات الثبات:

جدول (4): درجات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الاستيعاب القرائي

درجات ثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	المجال	ارقام الفقرات
0.889	9	مستوى الفهم الحرفي	9-1
0.875	8	مستوى الفهم الاستنتاجي	17-10
0.792	4	مستوى الفهم النقدي	21-18
0.801	3	مستوى الفهم الإبداعي	24-22
0.960	24	الدرجة الكلية	24-1

تظهر نتائج الجدول (4) أن ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية قد بلغ (0.960) وللمجالات فقد تراوح بين (0.792-0.889) وهي درجات تدل على ثبات المقياس ومناسبته للتطبيق.

ثانياً: المادة التعليمية لاستراتيجيات التدريس المتمايز (البرنامج):

هدفت المادة التعليمية إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي، الاستنتاجي، النقدي والابداعي باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز التعلم التعاوني وأنماط

التعلم، حيث تم بناء المادة التعليمية بعد الاطلاع على الأدب النظري مثل (كوجك، 2008؛ الحليسي، 2012؛ وحמיד، 2016)، وأدلة التدريس المتمايز مثل (الخليفي، 2020) والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل (المكاولة، 2018؛ عبدالله، 2021)، والمناهج الدراسية لكتاب اللغة العربية للصف السادس الجزء الأول (أبو حصوة و آخرون، 2023)، ثم تم تحديد النصوص القرائية من الكتاب بما يلائم طلبية صعوبات التعلم للصف السادس، وتم إعداد دليل إرشادي للمعلمات اللاتي درسن المجموعات التجريبية، يتعلق بإجراءات استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ضمن مجموعات صغيرة وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة (سمعي، بصري، حركي، لمسي) لتنفيذ موضوع الدراسة.

صدق البرنامج:

تم التحقق من سلامة وصحة وملائمة البرنامج التعليمي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) من ذوي الاختصاص في المناهج العامة والتربية الخاصة من أساتذة الجامعات، وأصحاب الخبرة من مشرفين ومعلمين في وزارة التربية والتعليم للغة العربية والتربية الخاصة، وطلب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم حول صلاحية النص الذي تم اختياره، ومدى مناسبة اللغة لمستوى الطلبة وكان الاتفاق بنسبة أكبر من 80% مما يدل على مناسبه لتحقيق هدف الدراسة.

ثبات البرنامج:

بعد تصحيح الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم أخذ أحد النصوص من النصوص التي تم تصحيحها بطريقة عشوائية، ثم تم تصحيحه من قبل مصحح آخر، ثم تم حساب الاتفاق بين المصححين وبلغ (85 %)، وهذه النسبة تعتبر مقبولة لتحقيق الثبات.

تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على المجموعتين التجريبيتين المكونة من (30) طالباً في الصف السادس من ذوي صعوبات القراءة وبالتعاون مع معلمات صعوبات التعلم حسب الدليل الإرشادي للبرنامج، ووزع البرنامج على ثمانية أسابيع بمعدل حصتين اسبوعياً مدة الحصة 40 دقيقة، واشتمل على الخطوات الآتية: التهيئة والاختبار القبلي، اكتساب الخبرة، التفصيل وتطبيق المعرفة، تأصيل وتعميق المعلومات (نقل أثر التعلم)، ثم التقويم فالتلخيص، وأخيراً تطبيق الاختبار البعدي، ويوضح الجدول رقم (5) تفاصيل التطبيق.

جدول (5) برنامج حصص استراتيجيات التدريس المتمايز للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة

الحصة/الزمن	استراتيجية التعلم التعاوني	استراتيجية أنماط التعلم	الاستراتيجية التقليدية	التقويم
الفرج بعد الشدة الأسبوع: (2+1)	• تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة من 2-4 طلاب.	• تحديد نمط التعلم المفضل لدى الطلبة وتوزيع الطلبة وفق أنماط التعلم المفضلة لديهم إلى مجموعات صغيرة.	• يطلب المعلم من الطلبة قراءة النص قراءة صامتة	• حل تدريبات ص (32)
العفو عند المقدرة الأسبوع: (4+3)	• إعطاء كل مجموعة النص القرائي على شكل أوراق عمل وقراءته لمدة 10 دقائق.	• قراءة النصوص سماعيا أو باستخدام الباركود للطلبة.	• يطرح المعلم الأسئلة الوردية في النص	• حل تدريبات ص (42)
غور الأردن الأسبوع: (6+5)	• إعطاء بطاقات تحتوي أسئلة تركز على محتويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.	• عرض فيديو هات وصور حول النصوص كغور الأردن ومملكة النحل.	• يجيب الطلبة عن الأسئلة	• حل تدريبات ص (64)
عالم النحل الأسبوع: (8+7)	• قراءة النص قراءة جهرية ومناقشة الإجابات عن أسئلة النص.	• كتابة رؤوس أقلام وملاحظات واستخدام الألوان المختلفة لكتابة النص.		• حل تدريبات ص (74)

- تراعي أسئلة التقويم للفهم والاستيعاب مستويات الاستيعاب القرائي؛ الفهم الحرفي، النقدي، الاستنتاجي والابداعي.

خطوات الدراسة:

- تحديد الأهداف العامة لتطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز: وهي تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

- أعداد اختبار الاستيعاب القرائي بالرجوع إلى الأدب النظري والمقاييس والاختبارات المعدة مسبقاً.

- اختيار المحتوى والأنشطة التي تحقق أهداف الدراسة: تصميم وحدات تعليمية وفق مجموعة من الحصص يتم تدريسها باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز (التعلم التعاوني وأنماط التعلم)، وتضمنت العناوين، الإجراءات، الوقت والأدوات اللازمة والتقويم.

- تحكيم أدوات الدراسة من قبل المختصين والتحقق من خصائصها السيكمترية كالصدق والثبات.

- ضمن الجانب الأخلاقي للدراسة؛ قامت الباحثتان بشرح أهداف الدراسة وأهميتها ودور المعلمات والطلبة قبل البدء بإجراءات التطبيق، وإن الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط دونما ذكر لأسماء المشاركين أو إجبارهم على المشاركة مع إتاحة الفرصة لهم بالانسحاب وقت ما يريدون دونما تأثير على تحصيلهم وعلاماتهم في المواد.
- تطبيق مقياس الاستيعاب القرائي القبلي على طلبة المجموعات التجريبية والضابطة بمساعدة معلم المادة وذلك في الحصة الأولى لضمان أن يكون الطلبة في بداية نشاطهم.
- تحديد أنماط التعلم (البصري، السمعي، الحركي، اللمسي) لدى الطلبة من خلال توزيع استبانة أنماط التعلم دراسة المكافحة (2018)؛ على المجموعة التجريبية لتحديد أنماط وتفضيلات التعلم للطلبة وبمساعدة معلم الطالب.
- تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ الدراسة: امتد تطبيق الدراسة حوالي 8 أسابيع، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2024، وبواقع حصتين أسبوعياً وبمجموع 16 حصة.
- تطبيق البرنامج التعليمي لاستراتيجيات التدريس التمايز على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة خلال الفترة الزمنية المحددة.
- توزيع اختبار الاستيعاب القرائي البعدي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تفرغ نتائج الاختبار في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) ثم معالجتها واستخراج النتائج للخروج بالمقترحات والتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة؛ تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: استراتيجيات التعليم المتمايز ولها ثلاث مستويات هي: استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية أنماط

التعلم، والطريقة الاعتيادية.

2. المتغير التابع: الاستيعاب القرائي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي

المتضمنة في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, V27)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson

(Coefficients) للتحقق من البناء الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات الأداة، كما تم استخراج تحليل التباين المشترك المصاحب المتعدد (MANCOVA) للإجابة عن سؤالي الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارات

الاستيعاب القرائي تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني؟

تم استخراج نتائج هذا السؤال باستخدام تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) وذلك على اعتبار أن الاختبار القبلي متغير الضبط والجدول رقم (6) يعرض نتائج التحليل.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي لمجموعتي الدراسة: التجريبية درست باستراتيجية التعلم التعاوني، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الفهم الحرفي	تجريبية	15	30.40	2.324	30.425	0.462
	ضابطة	15	20.20	2.862	20.175	0.462
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	15	25.80	3.121	25.736	0.659
	ضابطة	15	16.87	1.727	16.931	0.659
الفهم النقدي	تجريبية	15	14.00	1.195	14.000	0.302
	ضابطة	15	8.80	1.082	8.800	0.302
الفهم الابداعي	تجريبية	15	9.07	1.486	9.021	0.307
	ضابطة	15	6.73	1.799	6.779	0.307
الدرجة الكلية	تجريبية	15	79.27	6.296	79.181	1.326
	ضابطة	15	52.80	3.529	52.686	1.326

يبين الجدول السابق رقم (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمتغير الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، وللتحقق ما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) والجدول رقم (7) يعرض النتائج:

الجدول رقم (7): نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات افراد مجموعات الدراسة: التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية

الدالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.651	0.210	0.663	1	0.663	الفهم الحرفي	الاختبار القبلي Hotelling's Trace = 0.130, Siq = 0.548
0.408	0.706	4.542	1	4.542	الفهم الاستنتاجي	
1.000	0.000	0.000	1	0.000	الفهم النقدي	
0.208	1.667	2.318	1	2.318	الفهم الابداعي	
0.582	0.310	8.064	1	8.064	الدرجة الكلية	
0.000	242.645*	766.915	1	766.915	الفهم الحرفي	المجموعة Hotelling's Trace = 11.009, Siq = 0.000
0.000	88.035*	566.003	1	566.003	الفهم الاستنتاجي	
0.000	146.435*	197.417	1	197.417	الفهم النقدي	
0.000	26.378*	36.683	1	36.683	الفهم الابداعي	
0.000	196.995*	5125.302	1	5125.302	الدرجة الكلية	
		3.161	27	85.337	الفهم الحرفي	الخطأ
		6.429	27	173.592	الفهم الاستنتاجي	
		1.348	27	36.400	الفهم النقدي	
		1.391	27	37.549	الفهم الابداعي	
		26.017	27	702.470	الدرجة الكلية	
			30	20069.000	الفهم الحرفي	الكلي
			30	14430.000	الفهم الاستنتاجي	
			30	4138.000	الفهم النقدي	
			30	1953.000	الفهم الابداعي	
			30	136460.000	الدرجة الكلية	
			29	866.300	الفهم الحرفي	الكلي المصحح
			29	776.667	الفهم الاستنتاجي	
			29	239.200	الفهم النقدي	
			29	80.700	الفهم الابداعي	
			29	6043.867	الدرجة الكلية	

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بينت نتائج الجدول السابق رقم (7) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، اعتماداً على قيمة (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق، عند مستوى الدلالة المكافئ لها، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك نستنتج أن الفروق في الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني مما يؤكد فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي،

وتعزو الباحثان ذلك بأن استراتيجيات التدريس المتمايز كالتعليم التعاوني تساعد على تقديم الدعم والمساعدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتزيد من تفاعلهم مع الموقف التعليمي وتقلل من الإحباط والارتباك الذي يشعرون به جراء اخفاقهم بالقراءة أو تحليل النصوص أو فهمها، وتمكنهم من تحقيق تعلمهم بأنفسهم وزيادة قدرتهم على القراءة وفهم النصوص، وتعتبر استراتيجية التعليم التعاوني من أهم استراتيجيات التدريس المتمايز التي تخالف الأدوار التقليدية بين المعلم والطالب لكون المعلم ملقن، ولا يتفاعل الطالب مع أقرانه بشكل إيجابي ولا تتمحور حوله الأنشطة التعليمية، كما تتيح استراتيجيات التدريس المتمايز للمعلم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تنجز نشاط ما وهو قراءة النصوص وتفسيرها والاجابة عن الأسئلة التي تليها بإشراف من المعلم، وبذلك يتفاعل الطالب مع أقرانه لتنفيذ هذه الأنشطة، وتزيد هذه الاستراتيجية من مسؤولية الطلبة نحو تعلم المعلومات وإتقانها بين افراد المجموعة، وتبادل الأفكار والنقاش والاستفادة من الأقران في فهم النصوص القرائية وتطوير مستويات الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والنقدي والابداعي للنصوص، ويتفق ذلك مع ما أشار له كل من (عبد العزيز، 2013؛ عبدالله، 2021؛ و تريزي ونظري، 2024) حول فعالية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية التعلم والاستيعاب القرائي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارات

الاستيعاب القرائي تعزى لاستراتيجية أنماط التعلم؟"

تم استخراج نتائج هذا السؤال باستخدام تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) وذلك على اعتبار أن الاختبار

القبلي متغير الضبط والجدول رقم (8) يعرض نتائج التحليل.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي لمجموعتي الدراسة: التجريبية درست باستراتيجية أنماط التعلم، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الفهم الحرفي	تجريبية	15	30.40	2.324	30.425	0.462
	ضابطة	15	20.20	2.862	20.175	0.462
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	15	25.80	3.121	25.736	0.659
	ضابطة	15	16.87	1.727	16.931	0.659
الفهم النقدي	تجريبية	15	14.00	1.195	14.000	0.302
	ضابطة	15	8.80	1.082	8.800	0.302
	تجريبية	15	9.07	1.486	9.021	0.307

0.307	6.779	1.799	6.73	15	ضابطة	الفهم الابداعي
1.326	79.181	6.296	79.27	15	تجريبية	الدرجة الكلية
1.326	52.686	3.529	52.80	15	ضابطة	

يبين الجدول السابق رقم (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء افراد المجموعتين التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، على القياس البعدي لمتغير الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، وللتحقق ما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) والجدول رقم (9) يعرض النتائج:

الجدول رقم (9): نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات افراد مجموعات الدراسة: التي درست باستراتيجية أنماط التعلم، والتي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية

الدالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	مصدر التباين
0.292	1.154	7.326	1	7.326	الفهم الحرفي	الاختبار القبلي Hotelling's Trace= 0.129, Siq=0.552
0.767	0.089	0.215	1	0.215	الفهم الاستنتاجي	
0.557	0.354	0.441	1	0.441	الفهم النقدي	
0.885	0.021	0.014	1	0.014	الفهم الابداعي	
0.709	0.142	2.883	1	2.883	الدرجة الكلية	
0.000	53.072*	337.057	1	337.057	الفهم الحرفي	المجموعة Hotelling's Trace= 13.737, Siq=0.000
0.000	291.834*	700.961	1	700.961	الفهم الاستنتاجي	
0.000	168.103*	209.769	1	209.769	الفهم النقدي	
0.000	107.133*	70.837	1	70.837	الفهم الابداعي	
0.000	225.864*	4587.980	1	4587.980	الدرجة الكلية	
		6.351	27	171.474	الفهم الحرفي	الخطأ
		2.402	27	64.852	الفهم الاستنتاجي	
		1.248	27	33.692	الفهم النقدي	
		.661	27	17.853	الفهم الابداعي	
		20.313	27	548.451	الدرجة الكلية	
			30	17397.000	الفهم الحرفي	الكلية
			30	14999.000	الفهم الاستنتاجي	
			30	4192.000	الفهم النقدي	
			30	2259.000	الفهم الابداعي	
			30	133785.000	الدرجة الكلية	
			29	546.300	الفهم الحرفي	الكلية المصحح
			29	785.367	الفهم الاستنتاجي	
			29	247.467	الفهم النقدي	

			29	91.500	الفهم الابداعي	
			29	5339.367	الدرجة الكلية	

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بينت نتائج الجدول السابق رقم (9) وجود فروق دالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية، اعتماداً على قيم (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق، عند مستوى الدلالة المكافئ لها، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك نستنتج أن الفروق في الاستيعاب القرائي على المجالات والدرجة الكلية كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية أنماط التعلم، وتُعزى فعالية استخدام استراتيجية أنماط التعلم لكونها تراعي الفروق الفردية وحاجات التعلم بين الطلبة إلى حد كبير وخاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فعندما يتم تحديد نمط التعلم المفضل لدى الطالب (سمعي، بصري، حركي، أولمسي) يتمكن الطالب من أن يتفاعل وأن يفهم النصوص القرائية المقدمة له بشكل أفضل، فاستراتيجية أنماط التعلم تساعد الطالب على اكتساب المعلومات ومواجهة المواقف الحياتية المختلفة بحسب النمط الذي يتعلم به الطالب ويفضله، سواء كان نمطاً بصرياً يعتمد على الذاكرة وترجمة النصوص وقراءتها وفهمها من خلال معالجة الخبرات المرئية، أو من خلال النمط السمعي كسماع النص القرائي عبر وسائط ومثيرات سمعية وغيرها، وهنا يتم تتبع التعليمات اللفظية والاستمتاع بقراءة النصوص وفهمها بشكل أفضل، فعندها يتم عرض النصوص بطريقة القراءة اللفظية أو الكتابة الواضحة للطلبة تتطور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات التلخيص وكتابة التفسير والشرح وذلك يساعدهم على فهم النصوص القرائية والتفاعل معها، فيخرج الطالب بحصيلة من المعلومات والخبرات المنظمة التي تبقى في ذاكرته لفترة أطول، واتفق مكاحلة (2018)؛ و السليمانى وعيسى، (2021) و (Shairferat, 2022)، وشحاته و آخرون (2024) على فعالية استخدام استراتيجية أنماط التعلم في تحسين الفهم القرائي.

الخاتمة والتوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وتحديد التعليم التعاوني وأنماط التعلم في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يقترح الباحثون التوصيات الآتية:

1. تشجيع معلمي غرف المصادر على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، وأنماط التعلم لتحسين مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2. عقد ورش ودورات تدريبية لمعلمي غرف المصادر ومعلمي الصفوف العادية تركز على ضرورة استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز كالتعلم التعاوني، وأنماط التعلم في صفوف الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
3. إجراء دراسات أخرى للتعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس صعوبات تعليمية أخرى كصعوبات الكتابة أو الحساب، وعلى مجتمعات أخرى غير مجتمع الدراسة الحالية للاستفادة من نتائج الدراسة وتعميماتها.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبو حصوة، فاطمة؛ الرشيدة، فدوى والقعيسي، خليل (2023). *اللغة العربية، الجزء الأول، الصف السادس الأساسي، الطبعة الثانية، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج والكتب المدرسية.*
- أمين، تيريزي، ويوسف نظري. (2024). *فاعلية الإطار المقترح المتضمن لاستراتيجيات التعلم التعاوني، وفجوة المعلومات وهرم الأفضلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، مجلة اللغة والأدب العربي، جامعة طهران، 20، (1)، 56-71.*
- البدارين، أحمد مفلح (2021). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن، المجلة العربية للنشر العلمي، 27، (2)، 636-654.*
- البطاينة، أسامة؛ الخطاطبة، عبد المجيد؛ السبايلة، عبيد والرشدان، مالك (2018). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة، الطبعة الثامنة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.*
- بيانات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021-2022، موقع الوزارة الإلكتروني.
- الحليسي، آمنة. (2012). *أثر برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيتي العصف الذهني وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر، دراسات العلوم التربوية، 1 (43)، 34-76.*
- حميد، أميرة سعد. (2023). *دراسة اتجاه معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في الفصول الدراسية الشاملة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 7(28)، 1-22.*
- الخطيب، أمل (2017). *أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات التعلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.*

- الخليفة، محمد بن سعود وعبد العظيم، إبراهيم بن عبدالله (2020). *الحقيبة التدريبية لبرنامج التعليم المتميز، إدارة شؤون التدريب والابتعاث، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية*.
- الزبيدي، أحمد عمر (2021). *مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة، مجلة البحوث التربوية والنوعية، (6)، 133-184*.
- سليمان، عبد الرحمن؛ الوكيل، الشيماء وعبد الحافظ، هناء. (2023). *مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، مجلة الارشاد النفسي، 73، 3، 134-163*.
- السليماني، أمل بنت عبدالله بن محمد وعيسى، جابر محمد عيسى. (2022). *فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم والتفكير في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (12)، (41)، 85-123*.
- شحاته، حسن سيد؛ شريف، أسماء إبراهيم والعوام، سندس منور. (2024). *فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم الحسية الإدراكية المفضلة والوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة أبحاث في تدريس اللغة، (5)، 26، 346-378*.
- عبد العزيز، عمر فوز. (2013). *فعالية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، جامعة الزقازيق، مجلة التربية الخاصة، (2)، 155-181*.
- عبد الله، نعيمة محمد. (2021). *فاعلية استراتيجية التعليم التعاوني لتنمية الإدراك البصري وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15(1)، 468-508*.
- العمري، أيمن سرحان والحارثي، صبحي سعيد عويض. (2023). *تحديات المعلمين حول تطبيق استراتيجية التعليم المتميز مع طلبة صعوبات التعلم في المدينة المنورة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، /المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 7، 26، 1-40*.

- العيسوي، جمال والظنخاني، محمد. (2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الامارات العربية المتحدة، جامعة عين شمس، القاهرة، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 140، 47.
- كريشان، سليمان عطيه. (2021). أثر التدريس المتمايز على التفكير الإبداعي والاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث في مديرية تربية لواء معان، *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، 6، (2)، 240-262.
- كوافحة، تيسير (2011). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كوجك، كوثر. (2008). *تنوع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- محمود، محمد فاروق. (2020). برنامج علاجي قائم على التدريس المتمايز لحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، *المجلة التربوية*، العدد 79، ص 870-929.
- المكاحلة، أحمد عبد الحميد. (2018). أنماط التعلم الشائعة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، (4)، 45، 446-445.
- النبهان، محمد والكنعاني، عبد الواحد. (2016). فاعلية إستراتيجيتي الدعائم التعليمية والتعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، *مجلة جامعة القادسية، العراق*.
- الوقفي، راضي. (2015). *صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Abdel-Aziz, O. (2013). The effectiveness of cooperative learning in improving reading comprehension among students with and without learning difficulties. Zagazig University, *Journal of Special Education*, (In Arabic). (2), 155-181.

- Abdullah, N. (2021). The effectiveness of the cooperative learning strategy in developing visual perception and its impact on improving reading skills among intellectually superior children with learning difficulties in elementary school. Fayoum University, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (In Arabic). 15(1), 468-508.
- Abu Haswa, F., Al-Rashaydeh, F., & Al-Qaissi, M. (2023). *Arabic language, first semester, sixth-grade*, (In Arabic). Ministry of Education, Curriculum and Textbook Administration.
- Ameen, T., & Yousuf, N. (2024). The effectiveness of the proposed framework integrating cooperative learning strategies, the information gap, and the hierarchy of preference in developing reading comprehension skills. *Journal of Arabic Language and Literature*, (In Arabic). University of Tehran, 20 (1), 56-71.
- Al-Badarin, A. (2021). The effect of using the differentiated instruction strategy on developing reading and writing skills among third-grade students in the Arabic language curriculum in Jordan. *The Arab Journal of Scientific Publishing*, (In Arabic). 27(2), 636-654.
- Al-Bataineh, O., Al-Khattab, A., Al-Sabayleh, O., & Al-Rashdan, M. (2018). *Learning difficulties: Theory and practice*, (In Arabic). Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution.
- Al-Eisawi, J., & Al-Dhanaikhani, M. (2006). Developing reading comprehension levels among seventh-grade students in basic education in the United Arab Emirates. Ain Shams University, Cairo, *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, (In Arabic). 140, 47.
- Al-Hulaisi, A. (2012). The effect of a teaching program based on brainstorming and word lists strategies in improving creative reading skills among tenth-grade students. *Studies in Educational Sciences*, (In Arabic). 1(43), 34-76.
- Al-Khalifi, M., & Abdel-Azim, I. (2020). *Training package for the differentiated instruction program*, (In Arabic). Department of Training and Scholarships, Ministry of Education, Saudi Arabia.

- Al-Khatib, A. (2017). *The effect of employing the differentiated instruction approach in developing conceptual understanding and learning processes in science among fifth-grade students*, (In Arabic). Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.
- Al-Makhaileh, A. (2018). Common learning styles among elementary students with learning difficulties. *Journal of Studies in Educational Sciences*, (In Arabic). (4), 45, 446-445.
- Al-Nubhani, M., & Al-Kinani, A. (2016). The effectiveness of the scaffolding and differentiated instruction strategies in the achievement of second-grade intermediate students in physics. *Journal of Al-Qadisiyah University*, (In Arabic). Iraq.
- Al-Omari, A., & Al-Harithi, S. S. (2023). Teachers' challenges in applying the differentiated instruction strategy with students with learning difficulties in Madinah. Arab Foundation for Education, Science and Literature, Egypt. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences*, (In Arabic). 7(26), 1-40.
- Al-Suleimani, A. A., & Issa, J. (2022). The effectiveness of a program based on learning and thinking styles in reducing the severity of reading difficulties among elementary school girls in Taif. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, (In Arabic). 12(41), 85-123.
- Al-Waqfi, R. (2015). *Learning difficulties: Theory and practice*, (In Arabic). Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Al-Zubaidi, A. (2021). The level of using differentiated instruction practices in inclusive schools for students with learning difficulties from the perspective of general education teachers in Jeddah. *Journal of Educational and Qualitative Research*, (In Arabic). (6), 133-184.
- Bender, William (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*, New best practices for general and special educators, Corwin press.
- Berkeley, S; Bender, W.N; Peaster, L.G; & Saunders, L. (2009). Implementation of responsiveness to intervention: A snapshot of progress, *Journal of learning Disabilities*, 42 (1), 85-95.
- Bryant, D.P ; Boyant, B.R & Hammill D.D. (2000). Characteristics behavior of students with LD Who have teacher identified math weakness , *journal of learning disabilities* , 33, 168-177, 199.

- Franklin , Daniel ,(2018). *Helping your child with language – based learning disabilities :Strategies to succeed in school and life with dyslexia, dysgraphia , dyscalculia , ADHD and processing disorders* , new Harbinger publication inc.
- Gregg,N & Mather.N (2002) . School is fun at recess.: informal analysis of written language for students with learning disabilities , *journal of learning disabilities* , 35, 7-22.
- Hameed, A. (2023). A study of the attitudes of teachers of students with intellectual disabilities towards the use of multiple intelligences strategies in inclusive classrooms. Arab Foundation for Education, Science and Literature, Egypt. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences*, (In Arabic). 7(28), 1-22. doi:1azdsxbxzazdsxbxzs s zbs2zbhfzhn
- Harp ,B and Brewer ,J. (2005). *The informed reading teacher: research-based practice*, Person Merrill Prentice Hall.
- James M. Ernest , Shirley E. Thompson ,Kelly A. Heckaman , Karla Hull and Jamie Yates (2011). Effects and Social Validity of Differentiated Instruction on Student Outcomes for Special Educators, *The Journal of International Association of Special education*, 12 (1), 33-41.
- Kawafha, T. (2011). *Learning difficulties and the proposed remedial plan*. (In Arabic). Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- King ,K , & Gurian ,M. (2006). Teaching to the minds of boys, *educational leadership*, 64(1), 56-61.
- Kojak, K. (2008). *Diversifying teaching in the classroom: A teacher's guide to improving teaching and learning methods in Arab schools*. (In Arabic). Beirut: UNESCO Regional Office for Education in the Arab States.
- Kreishan, S. (2021). The effect of differentiated instruction on creative thinking and reading comprehension in the Arabic language subject among third-grade students in the Ma'an Directorate of Education. *Amman Arab University Journal for Research*, (In Arabic). 6(2), 240-262.
- Lubliner ,S (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on title students ' Meta cognitive word- learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy research*, v 37,ed 2.

- Magableh, Ibrahim Suleiman & Abdullah Amelia (2022). Differentiated instruction effectiveness on the secondary stage students' reading comprehension proficiency level in Jordan, *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, (in Arabic) 11,(1), 459~466, DOI:10.11591/ijere.v11i1.21971.
- Mahmoud, M. (2020). A remedial program based on differentiated instruction to improve reading performance, reading comprehension, and self-esteem among gifted students with learning difficulties in elementary school. *Journal of Educational Studies*, (In Arabic).79, 870-929.
- Mercer C.D (1997). *Students with learning disabilities* (5th ed.) Cloumbus, OH :Merrill.
- Ministry of Education website. (2021-2022).
- Mokodompit, Prisilia L.; Simanjuntak, Debora Chaterin (2016). Enhancing Students' Reading Comprehension Ability through Comparison Study between Cooperative Learning Numbered Heads Together (NHT) and Thin-Pair-Share (TPS) Strategies. *Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 1 (2), 1-12.
- Ocampo, Darrel M, 2018. Effectiveness of Differentiated Instruction in the Reading Comprehension Level of Grade-11 Senior High School Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, l. 6, 4, 1-9.
- Oczkus, L (2003) Reciprocal Teaching: Powerful Hands-on Comprehension Strategy: International Reading Association, Newark, DE, *The Utah Journal of Literacy* , 16 (1) ISBN-0-87207-514-1.
- Sally M. Reis, D. Betsy McCoach, Catherine A. Little, Lisa M. Muller and R. Burcu (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. University of Connecticut. *American Educational Research Journal*, 23(1), 23-54.
- Sharfi K, Rosenblum S, Meyer S (2022). Relationships between executive functions and sensory patterns among adults with specific learning disabilities as reflected in their daily functioning. *PLoS ONE*, 17(4): e0266385 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266385>.
- Shehata, H., Sherif, A., & Al-Awam, S. (2024). The effectiveness of a program based on preferred sensory perceptual learning styles and phonological awareness in developing

- reading and writing skills in Arabic among primary school students. *Journal of Research in Language Teaching*, (In Arabic). 5(26), 346-378.
- Smith, D.D (2004). *Introduction to special education: teaching in age of opportunity* (5th ed.). Boston, Pearson Education Inc.
 - Suleiman, A. R., Al-Wakeel, A., & Abdel-Hafeez, H. (2023). Assessment scale of reading comprehension skills among children. *Journal of Psychological Counseling*, (In Arabic). 73(3), 134-163.
 - Tomlinson, C.A.(2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed) Alexandria VA: Association for supervision and curriculum development.
 - Tomlinson, C. A.(2010). *Differentiating instruction in response to academically diverse student populations* . in R .Marano (ED), *On excellence in teaching* . Bloomington, In Solution Tree press.
 - Woolley , G (2011). *Reading Comprehension: Assisting children with learning difficulties* , Springer Science Business Media.

ملحق (1) مقياس الاستيعاب القرائي

الرقم	المجال / الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
مستوى الفهم الحرفي (المباشر)					
1	يحدد المعنى المناسب للكلمة				
2	يحدد مضادات الكلمات				
3	يحدد مفرد الكلمة				
4	يحدد جمع الكلمة				
5	يحدد الأماكن التي وردت بالفقرة				
6	يعرف معنى الكلمة من خلال السياق				
7	يرتب كلمات لتكوين جملة مفيدة				
8	يرتب أحداث القصة حسب ورودها في النص				
9	يلخص فكرة النص أو القصة في جملة قصيرة				
الفهم الاستنتاجي					
10	يستنتج العنوان المناسب للفقرة				
11	يرتب الأحداث وفقا لورودها في النص				
12	يستنتج الصفات المميزة للشخصية التي وردت بالقصة				
13	يستنتج العاطفة السائدة في الفقرة				
14	يستنتج أوجه الشبه والاختلاف في النص				
15	يستنتج علاقات السبب والنتيجة				
16	يستنتج الأفكار الرئيسية من النص المقروء				
17	يستنتج القيمة المستفادة من النص المقروء				
مستوى الفهم النقدي					
18	تميز الصواب من الخطأ في سلوك إحدى الشخصيات				
19	يميز بين ما يتصل بموضوع الفقرة وما لا يتصل به				
20	يميز بين الحقيقة والخيال فيما يقرأ				
21	يميز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية				
مستوى الفهم الإبداعي					
22	يقترح حلول مبتكرة غير الحلول الواردة في النص المقروء				
23	يقترح عناوين جديدة مبتكرة للنص غير عنوانه الأصلي				
24	يبتكر قصة وشخصيات على غرار القصة المقروء				