فعالية التدريس الفارقي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من صعوبات التعلم. وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، حيث تكونت المجموعة الضابطة من (٣٠) طالبا، وتكونت المجموعة التجريبية من (٣٠) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهما: أداة الكشف عن أخطاء القراءة والبرنامج التدريبي المستند إلى أسلوب التدريس الفارقي، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات مناسبة لهما، ولأغراض الإجابة عن الدراسة تم استخدام تحليل التغاير. وقد توصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة (التركيب، التحليل، القراءة الجهرية).

Abstract

Effectiveness of Differentiated Instruction in Improving Reading Skills of student With Learning Disabilities

This study aimed to know the effectiveness of the training program is based on the teaching style Differentially and compared to the traditional way in the development of reading skills of third grade primary students with learning disabilities. Sample consisted study of 60 students from the students enrolled rooms sources, which formed the control group of 30 students, and formed the experimental group of 30 students have been chosen randomly, and to achieve the goal of the study, the researcher set up the two tools study, namely: detection tool for errors reading and training program based on the teaching style Differentially, it was to find signs of validity and reliability suitable for them, for the purposes of the study was to answer the use of covariance analysis. The study found that there are statistically significant in favour of the experimental group on a scale reading skills (composition, analysis, reading aloud)

المقدمة:

إن للقراءة أهمية كبيرة فهى النافذة إلى الفكر الإنسانى والموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول فى المكان، ويحضر فى الزمان، وهو جالس على كرسيه. فالقراءة هى أداتنا التى بها نستطيع أن نقف على كل قديم وجديد ولذا يعتبر هى المعيار الذى يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها. وإذا عدنا إلى منظومة التعليم فإن المتعلم يتعلم حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجوئه إلى قراءة هذه المواد، وأن أى ضعف فى القراءة سيؤدى فى النتيجة إلى ضعفه التحصيلى فى المواد كافة، وهذا يعنى أن على المعلمين جميعاً بذل العناية القصوى للوصول بالتلاميذ إلى إتقان مهارات القراءة مع الفهم، ودون ذلك فإن هؤلاء التلاميذ سيعانون من صعوبات فى القراءة والكتابة وغيرها. والمشكلة الرئيسة لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم تكمن فى استمرارية افتقارهم إلى النجاح، ومن ثم يزداد الشعور بالإحباط الذي يقود إلى مزيد من الاضطرابات الانفعالية، التي تترك بصماتها على مجمل شخصيته.

وتعرف القراءة على أنها علمية معقدة تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، وتتطلب عمليات عقلية عدة كالإدراك والتذكر والتنظيم وغيرها، وهي وسيلة الاحتكاك والتفاعل الحضاري والفكري بين الثقافات والشعوب، فالقراءة عملية ديناميكية تتطلب من الفرد توازناً عقلياً ونفسياً وجسمياً، وهي عملية معقدة تتطلب من الطفل الاستعداد حتى يستطيع القراءة، وهي ليست مجرد التعرف على الرموز المكتوبة، وإنما هي سلسلة مترابطة من العمليات الحسية والمعرفية والوجدانية، فهي تشمل عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والفهم والتذوق.(Jordan,2000)

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة بصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك الفوضوي والقلق وغيرها (Lerner,2000).

وينادي التدريس الفارقي إلى تصميم منهاج مستقل لكل طالب ذي صعوبات التعلم في الصف العادي، ولكن معرفة الحاجات الفردية لكل طالب حتى يأخذها المعلم بعين الاعتبار أثناء تعليمه للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، حيث يؤكد التدريس الفارقي على ضرورة التعرف على ما يعرفه الطالب، والمهارات التي يتقنها، لينطلق منها، ولا يعتمد الأساليب غير الفعالة والتي أثبتت عدم جدواها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أي أنه يهتم بالتقييم القبلي لمعرفة من أين ينطلق المعلم في تعليم الطالب. (bender 2008)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في استقصاء فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأيضا تحديد نسبة الأخطاء التي يقع بها الطلبة في مهارات القراءة. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارة التركيب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارة التحليل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟
- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة:

من خلال التعرف على أهمية القراءة وأثرها على الطلبة في إحداث الفشل الأكاديمي وودر البرامج العلاجية في معالجتها، فان أهمية الدراسة الحالية تكمن في معرفة مدى فاعلية أسلوب التدريس الفارقي في معالجة صعوبات القراءة، والتي يمكن أن توفر للمعلمين والطلبة أسلوبا يقوم على مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل غرفة الصف العادي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تطبيق التدريس الفارقي، ومعرفة أثره في زيادة تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم صعوبات في القراءة (التركيب، التحليل، القراءة الجهرية).

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الذكور دون الإناث في الصف الثالث الابتدائي في محافظة جده، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية في إدارة شمال جده.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

يشير مصطلح صعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، وغالبا يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة،

وغالبا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك كالمشاكل سمعية أو البصرية، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم. (rsteinSipe &MacMillan 2002)

ويعتبر التأخر الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم، مثل الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر، وطالما أن الطفل يوجد لديها مشاكل في القراءة والكتابة، فقد يكون السبب أنها بحاجة لتدريب أكثر منكم حتى تصبح قدرتها أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية، وربما (وهذا ما أميل إليه) أن يكون هذا جزء من الفروق الفردية في القدرات الشخصية، فقد يكون الشخص أفضل في الرياضيات منه في القراءة أو العكس. ثم إن الدرجة التي ذكرتها ليست سيئة، بل هي في حدود الممتاز. ويعتقد أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل وظيفي في الدماغ، أي أن الصعوبات في التعلم لا تعود إلى إعاقة في القدرة السمعية أو البصرية أو الحركية أو الذهنية أو الانفعالية لدى الفرد الذي لديه صعوبة في التعلم، ولكنها تظهر في صعوبة أداء هذه الوظائف كما هو متوقع. (Mercer&Hallahan 2002).

وتشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إلا بعد دخول الطفل المدرسة، وإظهار الطفل تحصيلاً متأخرًا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه –ممن هم في نفس العمر والظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية– حيث يظهر الطفل تأخرًا ملحوظًا في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب. وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم، وما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى يكون عائدًا إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى، وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديدًا.

وقد تظهر المشكلات لدى الطلبة بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة بين الطلبة نظرا لأنهم مجموعة غير متجانسة، ومن أبرز هذه المشكلات ما يلي:

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.
- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام.

- -ضعف التركيز أو ضعف الذاكرة.
- صعوبة الحفظ.
- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
- صعوبة في مهارات الرواية.
- استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.
- وجود صعوبات عند الطفل في مسك القلم واستخدام اليدين في أداء مهارات مثل: التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم.
- صعوبات القراءة هي اضطراب ناتج عن خلل وظيفي في تلقي المعلومات اللغوية وإدراكها. فالتلميذ الذي يعاني هذه المشكلة يلاقي صعوبات جمّة في فهم الكلمات وتهجئتها، وفي فك رموز الأحرف، وتظهر الصعوبات بالقراءة عبر مؤشرات أبرزها مشكلات سمعية متعلقة بالأحرف كمثل عدم التمييز بين حرف " ق " وحرف " ك"، ومشكلات بصرية ومشكلات بالإدراك وغيرها ن المشكلات التي تعيق الطفل على القراءة بشكل صحيح. (Raskind٢٠٠١)

أهمية القراءة:

أصبحت القراءة بمفهومها الحديث نشاطاً فكرياً يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة، وبعبارة أخرى أصبحت القراءة وسيلة لربط الإنسان بعالمه الذي يحيا فيه في تغيره وتطوره ومشكلاته ووسائل تسليته، وهي من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، فهي تهدف إلى توثيق الصلة بين الطالب والمواد القرائية، وتجعله يقبل عليها برغبة ليستقي من خلالها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته وتجعله يستفيد بما يقرأ ويستمتع به ويكتسب من خلالها المعلومات والمهارات.

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة بصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك الفوضوي والقلق وغيرها (Lerner,2000).

ويعرف جوردن القراءة (Jordan, 1996) على أنها صعوبة الفرد ذي الذكاء العادي وفوق العادي على أن يكون ذا طلاقة في مهارات القراءة والتهجئة والكتابة الأساسية دون المستوى المطلوب أيضا، كما تعني صعوبة الفرد في قراءة الفقرات المطبوعة والكتابة باستخدام قلم الرصاص أو الحبر، والتهجئة الصحيحة من

الذاكرة، وتذكر وتطوير الجمل والفقرات ذات القواعد الصحيحة وعلامات الترقيم، وفي قراءة المعلومات الشفوية والاستماع لها بشكل صحيح، وتعتبر صعوبات القراءة خللا وظيفيا دماغيا وراثيا تتناقله العائلات من جيل إلى آخر، ويمكن التقليل من حدة صعوبات القراءة من خلال البرامج العلاجية، ولكن لا يمكن التغلب عليه بشكل نهائي.

مشكلات وأخطاء القراءة:

يعاني العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من ضعف واضح في مهارة القراءة والمهارات الأساسية المكونة لها كالتحليل والتركيب، وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات القراءة غالبا ما يفشلون بمعظم المواد الدراسية الأخرى نظرا لأهمية القراءة، وتعد القراءة مهارة أساسية من المهارات اللغوية، وهي أحد أهم الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة، وتؤثر صعوبات القراءة بشكل واضح على الطلبة لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي، مما يؤثر على تحصيل الطلبة في معظم المواد الدراسية، ويشير كيرك وكالفانت (١٩٨٨) إلى أن نسبة (٦٠-٧٠) من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم هم ضمن صعوبات القراءة (السرطاوي، ١٩٨٨).

ويظهر الطلبة ذوي صعوبات القراءة العديد من الأخطاء، نظرا لعدم تجانس هذه الفئة، فقد تنوعت أخطائهم بالقراءة وفيما يلي أهم هذه الأخطاء:

١- البطء الواضح في تطور اكتساب مهارة القراءة: وهي صفة هامة تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، فالأطفال في هذه المرحلة يتأخرون بشكل واضح عن أقرانهم العاديين، حيث تكون صعوباتهم واضحة في التحليل وتركيب الكلمات وتطور القراءة الجهرية، فهم غالبا متأخرون عن الطلبة العاديين.

٢- الخلط بين الحروف: وتبرز هذه المشكلة لدى الطلبة في حروف اللغة المتشابهة مثل (ب – ت – ش – ر – ث – ق – غ – ن) وأيضا هناك مشكلة موقع النقاط فوق الحروف أو تحتها (ب – ت – ث، ج – خ – ح) وغيرها، وأيضا مشكلات الخلط بيت التاء المربوطة والتاء المفتوحة (ت – ـة) ومشكلات الألف المقصورة والياء في نهاية الكلمة (ى – ي).

٣- صعوبة التعرف على الحروف وقراءتها: حيث يجد الأطفال ذوي صعوبات القراءة صعوبة واضحة في ملاحظة الاقتران بين الحرف والصوت، وقد تكون المشكلة عند حروف محددة أو جميع الحروف(طيبي وآخرون، ٢٠٠٩).

٤-التعرف على الحروف وقراءتها في أوضاع محددة فقط: من المؤكد أن معظم حروف اللغة العربية تتغير شكلها أثناء وجودها بالكلمة (بدايتها، وسطها، نهايتها) وهنا

يجد هؤلاء الطلبة صعوبة في قراءتها أثناء الكلمة فهم يقرءونها منفردة فقط ،ويجدون صعوبة كبيرة بقراءتها في الكلمة خصوصا أن الحروف تتغير بالكتابة مثل (ك – ل – ع – غ).

٥-البطء الواضح في القراءة: يحتاج الأطفال العاديون إلى وقت قصير جدا للتعرف على الكلمة وقراءتها في حين نجد أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يحتاجون لوقت أطول في التعرف على الكلمة وقراءتها، خصوصا في الكلمات الطويلة أي كثيرة الحروف أو الكلمات غير المألوفة التي لم يعتد الطالب على رؤيتها وقرأتها.

٦-الخلط بين الحروف التي تختلف أصواتها بسمة صوتية واضحة: تختلف الأصوات اللغوية فيما بينها بسمات صوتية مميزة تميزها عن بعضها البعض، مثل (س – ز) وتبرز أهم المشكلات في الأصوات العربية بين الأصوات المفخمة والمرققة (ص/س، ظ/ذ، ض/د) فقد يخلط الطفل بين الأصوات ويصعب عليه التمييز بينها صيف، سيف / ضم، دم. وغيرها.

وكذلك الخلط بين أصوات المد الطويل والمد القصير:

دم، دام / فُل، فول / سِن، سين / صُم، صوم.

٧-حذف كلمة صغيرة أو حذف حرف أو أكثر من الكلمة: قد يحذف الأطفال بعض الحروف من الكلمة (مدرسة – درسة) أو يعملون على إبدال حرف مكان حرف آخر، ويلاحظ على الأطفال أنهم يقرؤون الكلمات كما ينطقونها، كما يحذف الطلبة بعض الكلمات من القراءة كحروف الجر والعطف (من، على، إلى)، (ثم، أو، و) وهي ضرورية لتمام المعنى عند القراءة.

٨-صعوبة القراءة بتسلسل الحروف: بمعنى أن الطلبة لا يقرؤون الكلمات بتسلسل منطقي فهم يقرأون بشكل خاطئ أو بمعنى آخر، وهنا يحدث أن الطالب لا يمتلك القدرة على القراءة بتسلسل الحروف، فنلاحظ هذه الكلمات جميعها تتكون من ثلاثة حروف لكنها تعطي معاني مختلفة تماما (حلم، حمل، لحم). (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٩).

٩-صعوبة القراءة الجهرية: يفضل الطلبة ذوي صعوبات القراءة الجماعية مع زملائهم على القراءة الفردية حتى لا يكتشف أحد أخطائهم في القراءة ،كما أنهم يفضلون القراءة الصامتة على القراءة الجهرية، وهي طريقة يحاول الطالب من خلالها التهرب من القراءة الجهرية أمام الجميع وذلك لضمان عدم اكتشاف المعلم أو زملائه أخطائه في القراءة.

١٠- إضافة بعض الكلمات: فقد يضيف الطفل كلمات غير موجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى السعودية).

١١- إبدال بعض الكلمات: وهنا يبدل الطلبة الكلمات بأخرى تحمل نفس المعنى لسهولتها عليهم، بأخرى، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة (أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) وهكذا.

١٢- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل: (ك، ق)، (ت، د)، (ظ، ض)، (س، ز) وهكذا، وهذا الضعف في تميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (دود) بدلا من (توت).

١٣- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).
١٤- ضعف في تتبع مكان الوصول إلى القراءة، وازدياد حيرة الطالب عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية سطر آخر.

التدريس الفارقي:

يعتبر التدريس الفارقي أحد أهم وأحدث الأساليب والاستراتيجيات العلاجية المستخدمة مع الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون خصوصا من صعوبات القراءة، فهو يركز على تعليم الطلبة الجوانب الأكاديمية على اختلاف قدراتهم وأنماط تعلمهم ومراعيا الفروق الفردية بينهم، وقد كان لأعمال جارنر ونظريته الذكاء المتعددة الأثر الأكبر في هذه الطريقة، فهو أسلوب يراعي حاجات الطلبة جميعا على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم. (Bender٢٠٠٨)

وتشير فلسفة التدريس الفارقي إلى أن الطلبة جميعا يتعلمون بشكل أفضل عندما يتكيف المعلمون مع الاختلافات الموجودة عند الطلبة مع مستويات استعدادهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم بشكل يسمح باستثمار كامل لقدرات الطلبة الايجابية للتعلم، ويعرف التدريس الفارقي على انه عملية تعليم الطلبة المختلفين في قدراتهم في نفس الصف الدراسي، حيث الغاية من التدريس الفارقي هو زيادة نمو ونجاح الطلبة من خلال معرفة مستواهم ومن ثم مساعدتهم في عملية التعلم.

ويهدف التدريس الفارقي إلى الوصول لتدريس وتعليم الطلبة ذوي القدرات المتنوعة والفارقية في نفس الصف، ويكون التركيز الاساسي للتدريس الفارقي بتنظيم التعلم ليلبي حاجات الطلبة المتنوعة، وتدريس كل طالب حسب قدراته وقابليته، فهو

أسلوب بنائي، بمعنى انه يهتم بأخذ الاعتبارات الخاصة لحاجات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة بعين الاعتبار منذ البداية. (Mercer &Hallahan٢٠٠٢)

ويتم التقييم في التدريس الفارقي من خلال القياس الصفي، حيث يكون على عدة أشكال فقد يتم استخدام الاختبارات الرسمية، أو الواجبات المنزلية، أو الأنشطة الصفية، حيث تستخدم هذه الأشكال من القياس في تشخيص استعدادات الطلبة ليتعرف المعلمون على خلفية الطلبة المعرفية، كما تستخدم لمعرفة أنماط التعلم عند الطلبة واهتماماتهم البيئية ليتسنى للمعلم أن يتعرف على البيئة التي تناسب كل طالب ليتعلم على النحو الأفضل.

عناصر التدريس الفارقي:

يشمل التدريس الفارقي على ثلاثة عناصر أساسية، وهي: المحتوى، والعملية والمنتج.

أولا: المحتوى

إن محتوى المنهاج يمكن أن يدرس من خلال طريقتين الأولى هي تكييف ما الذي نتعلمه؟ والأخرى تكييف أو تعديل كيف نسهل للطلبة وصولهم إلى الذي نريده منهم أن يتعلموه. ويشمل المحتوى استخدام العديد من العناصر والمواد لدعم المحتوى التدريسي، وتتضمن هذه العناصر: القوانين، والمفاهيم، والتعليمات أو المبادئ، والمهارات. أن ويجب أن يكون المحتوى متنوعا للطلبة حتى يستطيعوا التعلم المناسب والمهم بالنسبة لهم. كما يشمل المحتوى تحديد الأهداف التعليمية من البداية فيجب أن تكون واضحة وتصاغ بطريقة إجرائية مناسبة للمحتوى ولمستويات الطلبة. كما يجب على المعلمين اختيار أهم الجوانب في المحتوى المقدم، لأنه يتعامل مع مجموعه غير متجانسة من الطلبة. (Tomlinson٢٠٠٥)

ثانيا: العملية:

تعتبر كمرحلة يطبق فيها المعلم الأنشطة ويقرر كيف يمكن عملها لمجموعات الطلبة، حيث تعتمد العملية في تطبيقها على ثلاثة عوامل هي:

١ – الاستعداد: تختلف استعدادات الطلبة بناء على مستويات قابليتهم، ومن خلال التدريس الفارقي يتم تقسيم مجموعات الطلبة في الصف حسب استعداداتهم، فقد تشترك مجموعات الطلبة بنفس الهدف التعليمي، لكن تختلف أنشطة تحقيق هذا الهدف حسب اهتمام كل مجموعة.

٢ –الاهتمامات: تشير الاهتمامات إلى تلك الجوانب أو الأمور التي يتمتع الطالب بتعلمها، والتفكير بها، حيث يقوم المعلم بربط المحتوى المطلوب باهتمامات الطالب من

اجل انتباهه، وان الهدف من الاهتمامات الفارقية هو مساعدة الطلبة على التواصل مع المعلومات الجديدة والاستيعاب، والمهارات ذات العلاقة باهتماماتهم.

٣-الأوضاع التعليمية للطالب: يعتبر الوضع التعليمي الذي يفضله الطالب، حيث يتأثر بنمط التعليم، والاهتمام الفعلي، والجنس، والثقافة، ويكمن الهدف من الوضع التعليمي الفارقي هو مساعدة الطلبة على التعلم بطرق متنوعة، بحيث يتعلمون بشكل أفضل، والعمل على توسعة هذه الطرق بحيث يستطيع الطلبة التعلم بفاعلية. (Huebner ٢٠١٠)

ثالثا: النتاج: يرتبط النتاج في التدريس الفارقي بكيفية تعلم الطالب، ومدى إتقانه للمادة التعليمية، كما يهتم بالتعرف إلى الطلبة الذين يحتاجون إلى وقت أكثر للتعلم، كما تساعد أنماط التعلم المعلم على اتخاذ القرار فيما يتعلق بأنواع النتاجات التي يرغبها المعلم لقبول حصول التعلم المناسب لدى الطلبة، حيث يعتبر التقييم المبدئي والمستمر للطلبة وتقدمهم نحو النتاج أمرا ضروريا ومهما، فغالبا ما يقود التقييم القبلي إلى التدريس الفارقي الناجح، وقد يكون التقييم رسميا أو غير رسمي، من خلال المقابلات، وتقييم الأداء.

الدراسات السابقة:

فيما يلي وصف موجز لأبرز الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت ما وراء الذاكرة.

حيث أجرى يونس (٢٠١٠) دراسة بعنوان فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث هدفت إلى معرفة فاعلية التدريس ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة الصفين لخامس والسادس الابتدائي، وتألفت العينة من (٥٠) طالبا من الملتحقين بغرف المصادر تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة تكونت كلا منهما من (٢٥) طالب. وأعد الباحث أداتين لتحقيق أغراض الدراسة وهما: أداة الكشف عن أنماط التعلم، وأداة الكشف عن أخطاء الكتابة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الكتابية (الإملاء، الكتابة اليدوية، والتعبير الكتابي).

كما اجرت كونور (٢٠٠٧) دراسة بعنوان " تأثيرات التدريس الفارقي على الدافعية لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين" حيث هدفت إلى اكتشاف وتطبيق استراتيجيات التدريس الفارقي المتعددة التي قد تزيد من مشاركة ودافعية المتعلمين الموهوبين والمتفوقين. تألفت عينة هذه الدراسة من ستة طلاب فقط من الموهوبين في

الصف الثالث الأساسي، حيث أظهرت النتائج انه كان هناك تحسن بسيط في اندماج الطلبة ودافعيتهم مع استخدام مشروع لوح الاختيار ونماذج الرياضيات المقدمة للطلبة الموهوبين.

وفي دراسة أخرى قامت بها ايفوري (٢٠٠٧) " زيادة تحصيل الرياضيات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التدريس الفارقي، والتدريس بواسطة الأقران. حيث هدفت إلى تطبيق أسلوبي التدريس الفارقي والتدريس بواسطة الأقران لمعرفة أي التدخلات سوف تكون ناجحة في إعداد الطلبة المعاقين لاجتياز الاختبارات المعيارية للولاية، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مستوى الصف السابع الملتحقين بغرف المصادر وكان عددهم (٢٤) طالب وطالبة، وشارت نتائج الدراسة إلى تحسن في تحصيل الطلبة بواسطة التدريس الفارقي أفضل من تدريس الأقران.

كما أجرى العون (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحليل أخطاء الطلبة في القراءة الجهرية، ومعرفة مدى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الجهرية في اللغة العربية في التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، وبناء برنامج تدريبي يعالج هذه الأخطاء، وكانت عينة الدراسة من الصف الرابع والسابع والعاشر والتي تمثل نهايات الحلقات التعليمية في التعليم الأساسي بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالب وطالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين وفي كل مستوى من المستويات الصفية التي تكونت منها العينة. وأشارت نتائج الدراسة بان أخطاء الإضافة والإبدال والحذف كانت الأكثر شيوعا، وكان الإبدال الأكثر نسبة، ويليه الحذف ومن ثم الإضافة، وان الإناث أفضل من الذكور في مهارات القراءة، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى.a = 0.05 في أخطاء القراءة تعزى إلى متغير الجنس.

الطريقة والإجراءات:

تتكون عينة الدراسة من عينة للدراسة وفيما يلي عرض للأفراد المشاركين في الدراسة.

الأفراد المشاركون بالدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين في غرفة المصادر في مدرسة (عبد الله بن رواحة) ممن تّم تشخيصهم من قبل إدارة التعليم بأن لديهم صعوبات تعلم، أما الأفراد المشاركين فقد كانوا (٣٠) طالب من طلبة غرفة المصادر تّم اختيارهم بطريقة مقصودة.

أداة الدراسة:

لجمع البيانات حول مهارات القراءة، قام الباحثون بإعداد برنامج تدريبي قائم على التدريس الفارقي في القراءة، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- **الاطلاع على أدب الموضوع حول مكونات الاختبار التشخيصي في القراءة.**
- **الاطلاع على عدد من المقاييس والاختبارات التحصيلية في القراءة، كاختبار المهارات الأساسية في القراءة الذي أعدته كلية الأميرة ثروت بالأردن، والاختبارات التحصيلية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.**
- **تم التوصل إلى الأبعاد الرئيسية التي يمكن أن يتكون منها المقياس بدءا من بعد قراءة الحروف وانتهاء ببعد القراءة الجهرية.**
- **تم صياغة فقرات لكل بعد من أبعاد المقياس، بحيث تكون المقياس في صورته النهائية من ثلاثة ابعاد وهي:**

١- مهارة التركيب.

أ- تركيب الكلمات.

ب- تركيب المقاطع.

٢- مهارة التحليل.

أ- تحليل الكلمات.

ب- تحليل المقاطع.

ج- التعرف على الكلمة.

٣- مهارة القراءة الجهرية.

أ- قراءة الكلمات.

ب- قراءة الجمل.

تصحيح الأداء على المقياس:

تكونت الاستجابة على المقياس من، الإجابة الصحيحة، وتعطى درجة واحدة، والإجابة الخاطئة وتعطى درجة صفر، بحيث تكونت الدرجة القصوى للمقياس والدرجة الدنيا (صفر). ومن اجل رصد الأخطاء وتحليلها فقد تم الاعتماد على العدد الكلي للأخطاء وتسجيل نوع الخطأ حسب ما يلي:

- الإجابة الخاطئة: ويشير هذا المستوى إلى الطلبة الذين لا يستطيعون الإجابة على أي فقرة من فقرات الاختبار العديدة في أي بعد من أبعاد الاختبار الثلاث. وأعطيت الرقم (صفر).
- الإجابة الصحيحة: ويشير هذا المستوى إلى الطلبة الذين يستطيعون الإجابة على أي فقرة من فقرات الاختبار العديدة في أي بعد من أبعاد الاختبار الثلاث. وأعطيت الرقم (واحد).

صدق مقياس القراءة الفارقي:

تم التوصل إلى صدق المقياس؛ وذلك عن طريق عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصة في كل من الجامعات التالية: الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية بالأردن، وجامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية البالغ عددهم خمسة أعضاء، وعلى ثلاثة من معلمي غرف المصادر، وطلب منهم الحكم على فقرات المقياس ومدى تمثيله لأبعاد المقياس ومحتوى القراءة بشكل عام، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها المحكمون.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس فقد تم استخراجه بطريقتين الأولى، معامل الاستقرار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادته، إذ تم تطبيق المقياس على (١٠) طالبا من خارج عينة الدراسة، وأعيد التطبيق بفاصل زمني مدته (شهر)، كما تم استخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الثبات بالطريقتين للدرجة الكلية وللدرجات الفرعية.

جدول (١)

معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
مهارة التركيب	٠,٧٩	٠,٧٤
مهارة التحليل	٠,٨٣	٠,٨١
مهارة القراءة الجهرية	٠,٨٤	٠,٧٨
المقياس ككل	٠,٨٢	٠,٧٧

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة تم معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية على كل بعد من أبعاد المقياس ككل والمتعلق بفعالية طريقة التدريس الفارقي في تحسين مهارات القراءة للطلبة الملتحقين بغرف المصادر من ذوي صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية طريقة التدريس الفارقي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، في محافظة جده.

أولا: وللإجابة على أسئلة الدراسة الثلاث الدراسة التي تنص:

- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارة التركيب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارة التحليل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟
- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

وللتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي حسب متغير المجموعة لطلبة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار " ت " والجدول قم (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المجموعة على الاختبار القبلي

الأبعاد/ الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تركيب الكلمات	تجريبية	25	.24	.436	-.316	48	.753
	ضابطة	25	.28	.458			
تركيب المقاطع	تجريبية	25	.28	.458	.652	48	.518
	ضابطة	25	.20	.408			
تحليل الكلمات	تجريبية	25	.16	.374	-.696	48	.490
	ضابطة	25	.24	.436			
تحليل المقاطع	تجريبية	25	.20	.408	.361	48	.720
	ضابطة	25	.16	.374			
التعرف على الكلمة	تجريبية	25	.20	.408	-.335	48	.739
	ضابطة	25	.24	.436			
قراءة الكلمات	تجريبية	25	.20	.408	.361	48	.720
	ضابطة	25	.16	.374			
قراءة الجمل	تجريبية	25	.24	.436	.335	48	.739
	ضابطة	25	.20	.408			

الأبعاد/ الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة التركيب / قبلي	تجريبية	25	.52	.714	.207	48	.837
	ضابطة	25	.48	.653			
مهارة التحليل / قبلي	تجريبية	25	.36	.569	-.264	48	.793
	ضابطة	25	.40	.500			
مهارة القراءة الجهرية / قبلي	تجريبية	25	.64	.700	.201	48	.842
	ضابطة	25	.60	.707			
الدرجة الكلية/ قبلي	تجريبية	25	1.52	1.229	.122	48	.903
	ضابطة	25	1.48	1.085			

تبين من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a= ٠,٠٥) تعزى لأثر المجموعة في جميع الأبعاد الثلاث وفي الدرجة الكلية، مما يشير إلى التكافؤ.

وللإجابة عن هذا اسئلة الدراسة الثلاث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي حسب متغير المجموعة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول (٢) أدناه توضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المجموعة على الاختبار البعدي

الأبعاد/ الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تركيب الكلمات	تجريبية	25	.60	.500	2.359	48	.022
	ضابطة	25	.28	.458			
تركيب المقاطع	تجريبية	25	.40	.500	1.206	48	.234
	ضابطة	25	.24	.436			
تحليل الكلمات	تجريبية	25	.64	.490	2.683	48	.010
	ضابطة	25	.28	.458			
تحليل المقاطع	تجريبية	25	.36	.490	1.255	48	.216
	ضابطة	25	.20	.408			
التعرف على الكلمة	تجريبية	25	.52	.510	2.087	48	.042
	ضابطة	25	.24	.436			
قراءة الكلمات	تجريبية	25	.36	.490	1.622	48	.111
	ضابطة	25	.16	.374			
قراءة الجمل	تجريبية	25	.56	.507	2.049	48	.046
	ضابطة	25	.28	.458			
مهارة التركيب / بعدي	تجريبية	25	1.00	.577	2.753	48	.008
	ضابطة	25	.52	.653			
مهارة التحليل / بعدي	تجريبية	25	1.00	.577	2.982	48	.004
	ضابطة	25	.48	.653			

الأبعاد/ الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارة القراءة الجهرية / بعدي	تجريبية	25	1.44	.870	3.312	48	.002
	ضابطة	25	.68	.748			
الدرجة الكلية/ بعدي	تجريبية	25	3.44	1.158	5.889	48	.000
	ضابطة	25	1.68	.945			

يتبين من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=٠,٠٥) تعزى لأثر المجموعة في جميع الفقرات الأبعاد وفي الدرجة الكلية باستثناء مهارة تركيب المهارات ومهارة تحليل المقاطع ومهارة قراءة الكلمات أما في درجة الأبعاد الكلية فكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية في الأبعاد الثلاث (التركيب، التحليل، القراءة الجهرية) وفي الدرجة الكلية للأداء كانت فروق لصالح المجموعة التجريبية.

وأشارت النتائج في البعد الأول (التركيب) إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية فقد كانت الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٨)، كما كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية في البعد الثاني (التحليل) وكانت الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٤)، أما البعد الأخير (القراءة الجهرية) فقد كانت الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٢) وهي دلالة تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء بعد الاختبار البعدي.

مناقشة النتائج:

حاولت هذه الدراسة التعرف على فاعلية التدريس الفارقي وأثرها على المهارات القراءة الجهرية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتضمن هذه الجزء مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر استراتيجية التدريس الفارقي في تنمية مهارة التركيب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

تبين من خلال تحليل نتائج السؤال الأول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=٠,٠٥) في مهارات التركيب عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبين المجموعة الضابطة، والذين لم يتعرضوا للتدريب على طريقة التدريس الفارقي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن عزو ذلك إلى استراتيجية التدريس الفارقي التي تركز أصلا في تدريسها على الفروق الفردية، حيث راعت الطريقة الفروق بين الطلبة

في المجموعة التجريبية وأيضا الفروق بين الطلبة أنفسهم، وهذا يشير إلى أن استراتيجية التدريس الفارقي ساهمت بشكل كبير في تحسين مهارة التركيب لدى الطلبة بحسب أداء آراء المعلمين المشاركين بتطبيق الدراسة.

كما تؤكد هذه النتيجة على قابلية الطلبة ذوي صعوبات التعلم الخاضعين لهذه الدراسة للتحسن في مهارات الإدراك البصري والسمعي خصوصا أن الإدراك عامل مهم بقدرة الطلبة على التمييز بين الأحرف المتشابهة نطقا وكتابة، والقدرة على التمييز بين أشكال الحروف، والتي هي أصلا العامل الأهم في عملية التعلم والتي تساهم بالنهائية بتحسن مهاراتهم بالقراءة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العون (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى تحليل أخطاء الطلبة في القراءة الجهرية، ومعرفة مدى تمكن الطلبة من مهارات القراءة الجهرية وبناء برنامج تدريبي يعالج هذه الأخطاء. حيث أشارت نتائج الدراسة بان أخطاء الإضافة والإبدال والحذف كانت الأكثر شيوعا، وكان الإبدال الأكثر نسبة، ويليه الحذف ومن ثم الإضافة، وان الإناث أفضل من الذكور في مهارات القراءة، كما انه لا توجد فروق.a =، 0.05 في أخطاء القراءة تعزى إلى متغير الجنس عند مستوى الدلالة (.)

ويعزو الباحث هذه النتيجة أن استراتيجية التدريس الفارقي قد ساهمت على زيادة التحسن لديهم لأنها لم تتم بطريقة تقليدية، فقد عملت على مراعاة الاختلافات بين الطلاب لضمان تعلم ضمن خصائصهم وليس ضمن ما يفرض عليهم المنهاج، كما أن تفاعل الطلبة مع أوراق العمل التي وزعت عليهم أثناء فترة البرنامج التدريبي كان لها اثر فعال، حيث عمد الباحث على أن يتم التدريب بمعدل يومين أو ثلاثة في الأسبوع الأمر الذي لم يشكل ضغطا على أداء الطلبة وعلى المعلمين المدربين المشاركين في البرنامج.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر استراتيجية التدريس الفارقي في تنمية مهارة التحليل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

تبين من خلال تحليل نتائج السؤال الأول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=٠,٠٥) في مهارات التحليل عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبين المجموعة الضابطة، والذين لم يتعرضوا للتدريب على طريقة التدريس الفارقي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن عزو ذلك إلى استراتيجية التدريس الفارقي التي تركز أصلا في تدريسها على الفروق الفردية، وكانت النتائج إلى تحسن في مهارة التركيب، فقد كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تحليل الكلمات ومهارة تحليل المقاطع ومهارة التعرف على الكلمات، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم تركيز البرامج التربوية لطلبة صعوبات التعلم إلى تدريبات وأنشطة كافية تركز على أشكال الحروف

(أول الكلمة، وسطها، آخرها). ويمكن تفسير ذلك أيضا إلى ضعف استراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في معالجة الحروف والعمل على تمييز الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة نطقا، كما يجد الطلبة الصعوبة في تمييز الحروف المتحركة لضعف عمليات الوعي الصوتي لديهم، كما تعد عملية ضعف الطلبة في عكس الحروف والمقاطع المتشابهة أثناء قراءتها من الأسباب الرئيسية في عدم قدرة الطلبة في تركيب الحروف إلى كلمات صحيحة وذات معنى. وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة يونس (٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة فاعلية التدريس ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة الصفين لخامس والسادس ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الكتابية (الإملاء، الكتابة اليدوية، والتعبير الكتابي).

ويمكن تفسير ذلك إلى عدم قدرة الطلبة على التعامل مع الرموز " الحروف" كوحدة متكاملة والعمل على تحليلها إلى حروفها الأصلية ،ويعتبر الضعف في مهارتي التركيب والتحليل سببا مهما في ضعف الطلبة في مهارة التحليل. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم استخدام المعلمين تدريبات كافية للطلبة لمساعدتهم على التعرف على الكلمات مما يساهم في فهم الطلبة للكلمات والتعرف عليها في السياق أثناء القراءة، كما أن ضعف عمليات الاستيعاب السمعي لدى الطلبة قد تكون سببا مهما في عدم فهم الطلبة للكلمات وبالتالي صعوبة في التعرف عليها، ويعد انخفاض تحصيل الطلبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وضعفهم في التعرف على الرموز سببا واضحا في ضعفهم في مهارة التعرف على الكلمات.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر استراتيجية التدريس الفارقي في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟**

تبين من خلال تحليل نتائج السؤال الأول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=٠,٠٥) في مهارات القراءة الجهرية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبين المجموعة الضابطة، والذين لم يتعرضوا للتدريب على طريقة التدريس الفارقي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن عزو ذلك إلى استراتيجية التدريس الفارقي التي تركز أصلا في تدريسها على الفروق الفردية، وكانت النتائج إلى تحسن في مهارة القراءة الجهرية، فقد كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية في مهارة قراءة الكلمات ومهارة قراءة الجمل، ويعزو الباحث الضعف بالقراءة إلى ضعف الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم العاديين سببا لضعفهم في مهارة القراءة الجهرية، فضلا على ضعفهم في المهارات السابقة كالتركيب والتحليل ومهارة قراءة

الحروف سببا مهما ورئيسيا لضعف هؤلاء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية. كما يعاني الطلبة من ضعف في المهارات الأساسية اللازمة للتعلم كمهارات الاستماع والإدراك والتذكر عاملا مهما في عملية التعلم والقراءة بشكل خاص.

كما أن مرونة البرنامج التدريبي القائم على عمل المجموعات والتعلم باللعب وذلك من خلال السماح للطلبة بالحرية في استجاباتهم على البرنامج التدريب، حيث كانت تترك للطلبة الحرية بالاستجابة حسب قدراته وميوله لان التدريس الفارقي أصلا يركز على الفروق الفردية، وكان هذا عامل مهم في استجابة الطلبة خصوصا أن هذه الاستراتيجية جديدة عليهم، مما ولد لديهم الدافعية للاستجابة على فقرات البرنامج، وهذا ساعد الطلبة في تحسين مهارات الكلمات ومهارة قراءة الجمل وبالتالي على مهارات القراءة الجهرية بالمحصلة النهائية.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع دراسة (konder, 2007) التي هدفت إلى معرفة تأثيرات التدريس الفارقي على الدافعية لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين" حيث هدفت إلى اكتشاف وتطبيق استراتيجيات التدريس الفارقي المتعددة التي قد تزيد من مشاركة ودافعية المتعلمين الموهوبين والمتفوقين، حيث أظهرت النتائج انه كان هناك تحسن بسيط في اندماج الطلبة ودافعيتهم مع استخدام مشروع لوح الاختيار ونماذج الرياضيات المقدمة للطلبة الموهوبين.

المراجع والمصادر:

١. الخطيب وآخرون (٢٠٠٩)، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة،عمان، دار الفكر.

٢. السرطاوي، عبد العزيز، طيبي، سناء، الغزو، عماد، منصور، ناظم (٢٠٠٩) تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان، دار وائل.

٣. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨) صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة، دار النشر للجامعات.

٤. العون، خلف سفاح (٢٠٠٤)، برنامج مقترح لعلاج أخطاء القراءة الجهرية في مرحلة التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٥. طيبي، سناء، السرطاوي، عبد العزيز، الغزو، عماد، منصور، ناظم (٢٠٠٩)، مقدمة في صعوبات القراءة. عمان، دار وائل للنشر.

٦. ندا، أحمد عواد (٢٠٠٩) صعوبات التعلم، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٧. يونس، محمد إسماعيل (٢٠١٢) فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

8. Bender, W. (2008) Differentiation Instruction for Student With Learning Disabilities (2nd ed) Corwin Press.

9. Jordan, Dale. R. (2000), Jordan Dyslexia Assessment Reading Program. (2nd ed). Austin, Texas: PRO-ED. Ice .

10. Hallahan, D.P.& Mercer. C.D.(2002) Learning disabilities:Historical Perspectives. In R. Bradley, L. Danielson, &D.P. Hallahan (Eds), Identification of Learning disabilities: Research to Practice (PP.1-67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

11. Ivory, T.(2007). Improving Mathematics Achievement of Exceptional Learners through Differentiated and Peer-Mediated Instruction. Applied Disseration, Nova Southeastern University. Eric:ED498376.

12. Konder. C. (2007) *The Effect of Differentiated Instruction on the Movie of Talented and Gifted Students.* Theses Portland State University.

13. **MacMillan, D.L., & Siperstein, G.N (2002) Learning disabilities as operationally defined by schools. In R. Bradley, L Danielson, & D.P Hallahan (Eds) ,** ***Identification of learning disabilities: Research to practice. (PP. 287-333). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.***

14. **Raskind, W.H. (2001) Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability.** ***Learning Disability Quarterly*****, 24, 141-157.**

15. **Tomlinson, C. (2005) Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?** ***Theory into Practice*****, 44(3), 262-269.**

16. **Huebner, T.(2010)** ***What research says about Differentiated Instruction*****. ASCD/ www.ASCD.ORG.**

17. **Hall, T. (2002)** ***Differentiated Instruction, Effective Classroom Practices Report.*** **National Center on Accessing The General Curriculum.**
http//www.k8accecccenter.org/training_resources/udl/documents/ Differentiated Instruction UDL_000.pdf.