أثرُ استخدامِ استراتيجيّةِ التّعليمِ المتمايزِ في تحسين الفّهْمِ القرائي

والتّعبير الشّفوي لطلبةِ صعوباتِ التّعلم

The Effect Of Using The Differentiated Instructional Strategy on Improving Reading comprehension And Oral-expression of Students with Learning Disabilities

إعداد

فاتن نبيل محمود المشايخ

إشراف

الأستاذ الدكتور فتحي جروان

قُدمت هذه الدّراسة استكمالاً لِمُتَطَلِّبَات الحُصُول على درجةِ الماجستيرِ في تخصص التربية الخاصة

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

214-215

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

التّفويض

نحن الموقعين أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير إلى الجامعة وفق القوانين، والأنظمة، والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية، وبراءة الاختراع.

المشرف الرئيس	المشرف المشارك	الطالبة
أ.د فتحي جروان	.....	فاتن نبيل المشايخ
التوقيع:..... التاريخ:.....	التوقيع:..... التاريخ:.....	التوقيع:..... التاريخ:.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الدّراسة وعنوانها:

"أثرُ استخدامِ استراتيجيّةِ التّعليمِ المتمايزِ في تحسين الفَهْمِ القرائي والتّعبير الشّفوي لطلبةِ صعوباتِ التّعلم"

وأُجيزت بتاريخ: / /

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم		التوقيع
الأستاذ الدكتور: فتحي جروان	مشرفاً/ رئيساً	
الدكتورة: سهير التل	عضواً / داخلياً	
الدكتور: يعقوب فرح	عضواً / خارجياً	
الأستاذ الدكتور.....	مشرفاً / مشاركاً	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله الذي يسّر أمري، وفرّج همّي، وجعلني من طلاب علمٍ، نتعلم على يد أساتذةٍ يمُدون يد العون لنا في كل وقت، وفي كل حين. فابتداءً من العرفان بالجميل أقدمُ شكري الجزيل إلى مُشرفي الأستاذ الدّكتور فتحي جروان الذي لم يألُ جهداً في مساعدتي، فقد أمدّني من ينابيع علمه كثيراً، والحمد لله الذّي يسّره مشرفاً لي، فيسر به أمري داعيةً الله أن يُبارك في عمره، ويجزيه خير الجزاء في الدنيا والآخرة.

والشكر الموصول إلى جامعتي جامعة عمان العربية، ممثّلة برئيسها، والأساتذة جميعهم في عمادة البحث العلمي، وكلية العلوم النفسية والتربوية، وكل من ساعدني في إنجاز هذه الدّراسة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة على ما بذلوه من جهدٍ في قراءة هذه الدّراسة، وإغنائها بمقترحاتهم الغنية بالعلم والمعرفة، كما لا أنسى أن أشكر كلّ من حكّم هذه الدّراسة، وحكّم أدواتها، فالكلُ ساعد في إنجاز هذه الدّراسة المتواضعة؛ فالشكر والتقدير لكم جميعاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

إلى من رسم خطوط النّجاح في دربي، فجعلني أسيرُ خطوةً خطوة في طريق النجاح، يُمهِّد لي الطريق، ويُزيل الأشواك عن دربي، ويُقدِّم لي كثيراً. تعجز العبارات عن ثنائه، فكيف وهو في مراحل الدّراسة الجامعية جميعها كان معي مُرشداً، وميسّراً، ومعلّماً، وصديقاً، وزوجاً صالحاً له كل الوفاء والإخلاص أهديه هذا العمل المتواضع لعلني أستطيعُ أن أوفيه جزءاً يسيراً من عطائه المتفاني.

وإلى أطفالي الذين تكبدوا معي عناء السفر والتعب في سبيل إنجاز هذه المهمة التي كانت صعبة لولا توفيق الله وتيسيره لي، ولعائلتي في كل وقتٍ وكل حين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

تفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ت
شكر وتقدير ..... ث
الإهداء ..... ج
فهرس المحتويات ..... و
قائمة الجداول ..... أ
قائمة الأشكال ..... ج
قائمة الملاحق ..... د
الملخص ..... هـ
Abstract ..... ز
الفصل الأول الإطار العام للدراسة 1
المقدمة 2
مشكلة الدّراسة: 4
أسئلة الدراسة 4
فرضيات الدراسة 5
أهمية الدّراسة: 5
التعريفات النظرية والإجرائية: 6
محددات الدّراسة: 8

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات ذات الصلة 9
أولاً: محاور الإطار النظري 10
ثانيًا: الدّراسات السّابقة 33
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات 43
منهج الدّراسة 44
مجتمع الدّراسة 44
عينة الدّراسة :..... 46
أدوات الدّراسة : 47
إجراءات الدّراسة: 58
متغيرات الدّراسة 62
المعالجة الإحصائيّة:- 62
الفصل الرابع عرض النّتائج 63
الفرضية الأولى 64
الفرضيّة الثانية 67
الفصل الخامس مناقشة النّتائج والتّوصيات 70
مناقشة النّتائج 71
.التّوصيات: 75
قائمة المراجع 76
أولاً: المراجع العربية: 77
ثانياً: المراجع الأجنبية 83
قائمة الملاحق 86

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	دمج بين مهارات الفهم القرائي والمستويات المعرفية لبلوم	19
2	توزيع مجتمع الدّراسة حسب المدرسة والصف	51
3	توزيع عينة الدّراسة حسب المدرسة والمجموعة والصف	52
4	جدول المواصفات للمواضيع المختارة من منهاج اللغة العربية الصف الثالث الأساسي	59
5	معاملات ثبات الاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي على المستوى الكُلّي ومستوى كل مجال من مجالات الاختبار	61
6	معاملات ثبات الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي على المستوى الكُلّي ومستوى كل مجال من مجالات الاختبار	62
7	معاملات ثبات مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي على المستوى الكُلّي ومستوى كل مجال من مجالات المقياس	64
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" حسب متغير المجموعة على الاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي	66
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" حسب متغير المجموعة على مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي	67

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعات في الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي	71
11	نتائج نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعات في التّط التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي	74

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الأشكال

الرقم	المحتويات	الصفحة
1	علاقة الفهم القرائي بالتّعبير الشّفوي	25
2	أسس استراتيجية التّعليم المتمايز	28
3	طرائق تمايز التقويم	33
4	علاقة استراتيجية التّعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي للطلبة ذوو صعوبات التّعلم	35
5	مستوى أداء أفراد المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي	72
6	مستوى أداء أفراد المجموعتين في التّطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي	76

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

الرقم	المحتويات	الصفحة
1	الكتب والخطابات الرسمية	95
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين	99
3	الاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي	1
4	الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي	18
5	مقياس تقدير التّعبير الشّفوي	116
6	الموضوعات التّطبيقية لاستراتيجية التعليم المتمايز لتحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي	121
7	بعض من صور الطّلبة أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز	134

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثرُ استخدامِ استراتيجيّةِ التّعليمِ المتمايزِ في تحسين الفّهْمِ القرائي

والتّعبير الشّفوي لطلبةِ صعوباتِ التّعلم

إعداد

فاتن نبيل محمود المشايخ

إشراف

الأستاذ الدكتور فتحي جروان

الملخص

هدفت هذه الدّراسةُ إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي، والتّعبير الشّفوي لطلبة صعوبات التّعلم، إذ بلغ عدد أفراد عينة الدّراسة (38) طالبًا وطالبة من الملتحقين في غرف مصادر صعوبات التّعلم من الصف الثّالث، في مدارس مديرية التّربية والتّعليم بلواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك، تمّ توزيعهم بطريقة قصديّة إلى مجموعتين: تجريبية طبقت عليها الباحثة استراتيجيّة التّعليم المتمايز، وقد بلغ عدُدها (18) طالبًا وطالبة في مدرسة واحدة موزعين على ثلاث شُعَب في الصفوف العادية، ومجموعة ضابطة درّستها المعلمات أنفسهن بالأسلوب الاعتيادي وبلغ عددها (2) طالبًا وطالبة في ثلاث مدارس، ولأغراض هذه الدّراسة قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي قبلي، وآخر بعدي في الفهم القرائي مبني على ثلاث مستويات معرفية مرتبطة بمهارات الفهم القرائي مستندة إلى منهاج اللغة العربية للصف الثالث، ومقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي مبني على خمس مجالات لمهارات التّعبير الشّفوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات لكل من الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي ومقياس تقدير مهارات التعبير الشفوي، ثم تم تطبيق الاختبار القبلي في الفهم القرائي ومقياس تقدير مهارات التعبير الشفوي على المجموعتين قبل بدء الدراسة للتأكد من تكافؤ المجموعات، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعات عن طريق اختبار (t-test) تم تطبيق الدّراسة وقد استغرق تطبيقها شهران متتابعان بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة حصة دراسيّة واحدة (45) دقيقة. وبعد الانتهاء من تطبيق الدّراسة طُبِّق الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي، ومقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي على أفراد المجموعتين: الضّابطة والتّجريبيّة، وأظهرت النّتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ,5) في أداء طلبة المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى إلى استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ,5) في أداء طلبة المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى إلى استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجية التّعليم المتمايز باستخدام متغيّرات ومستويات عُمُريّة مختلفة، واختبار استراتيجيّة التّعليم المتمايز مع ذوي الإعاقات المختلفة، ومحاولة دمجهم مع الطّلبة العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Effect Of Using The Differentiated Instructional Strategy on Improving Reading comprehension And Oral-expression of Students with Learning Disabilities

By

Faten Nabeel Mahmoud Almashayek

Supervisor

Dr Fathi Jarwan

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of using the differentiated instructional strategy on improving reading comprehension and oral expression of students with learning disabilities the study sample included (38) male and female students from those who enrolled the resources room of learning disabilities from the third grade in the schools that belong to the southern al-mazar directorate in the governorate of al-karak .

The study individuals were distributed in the intentional method into two groups : the experimental group which used the differentiated instructional strategy; it consisted of (18) male and female students distributed into three classes in the same school ,the other is a control group learned in the normal style by the same male and female this group included (2) male and female student in three schools . for the purposes of this study a pre and post achievement test in reading comprehension built on three cognitive levels relating to reading comprehension skills

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

and based on third grade curriculum Arabic and a scale for estimate for oral expression skills based on five fields in oral expression skills, then the pre test in reading comprehension and the scale for estimate for oral expression skills were applied on the two groups before the beginning of the study to ensure equality of groups , after the ensure equality of groups

The application of this study took two consecutive month with two sessions der week, each session took one class (45 minutes).after the completion of application of the study , the post achievement test in reading comprehension ,and scale estimate for oral expression skills was applied on member of the experimental and control groups, the results showed :

There were statistically significant differences at the significant level (α= ,5) in the performance of the students in the control and experimental groups on the post achievement test in reading comprehension in the side of experimental group due to using the differentiated instructional strategy.

There were statistically significant differences at the significant level (α= ,5) in the performance of the students in the control and experimental groups regarding the scale of estimating the oral expression skills in the side of experimental group due to using the differentiated instructional strategy.

According to the results of the study , the researcher sees the importance of making more studies on the differentiated instructional strategy using different variables and different ages ,and she also sees the importance of activating the differentiated instructional strategy with the handicapped as well as mainstreaming them with the normal students.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

تعد صعوبات التّعلم من أكبر الإعاقات في ميدان التربية الخاصة، وهي من أكثر الإعاقات استقطابًا لآراء الباحثين وأفكارهم في شتى المجالات (كالطب، وعلم النفس، والتربية، والتربية الخاصة، وعلم الاجتماع، ....)، ويُعد هذا الاهتمام انعكاسًا لتأثير صعوبات التّعلم في الطالب في المجالات جميعها (التعليم، والصحة النفسية، والاجتماعية، والحياة المهنية) (سالم، وزكي 21).

إلاّ أن الخطورة تكمن أيضًا في ضعف التدخلات التربوية الموجهة نحو الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، واقتصارها على أسلوب أو إجراء تربوي واحد داخل غرفة المصادر حيث يتم التركيز فيها على القراءة، والكتابة، والحساب، وكما أشار السيد (29) في دراسته إلى أن استخدام مجموعة من الأساليب، والإجراءات التعليمية؛ من شأنه أن يحسّن حالات الضعف التي يُعاني منها الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم بما في ذلك حالات الضعف في الفهم القرائي، الذي بدوره ينعكس على القدرات اللُّغوية؛ وأن هذه الإجراءات والأساليب التعليمية يجب ألاّ تركز فقط على القراءة وفك الرموز، بل يجب أن يتعدى الأمر أيضًا إلى عمليات المعالجة المعرفية. مُتفقًا مع عاشور ومقدادي (25) إذ أشارا إلى أن قلة القراءة وضعف مهارات الفهم القرائي لدى الطّلبة بشكل عام، والطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بشكل خاص يؤثر بشكل سلبي في امتلاك الطالب لمهارات التّعبير الشّفوي؛ لأنها تحد من ثقافة الطّلبة، وتؤثر في نوعية الأفكار، والألفاظ المُستخدمة في التّعبير الشّفوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالتالي فإنه من الضروري توفير ثروة لغوية غنية مبنية على تحسين مهارات الفهم القرائي والمُتضمنة المعرفة والفهم، والقدرة على تطبيق ما تعلمه الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم في مواقف مختلفة، وبناء جوانب قوية تعتمد على تنمية مهارات التّعبير الشّفوي الفكري، واللُّغوي، والصّوتي، وتحسين القدرة على التّعبير باستخدام الإيماءات وحركات الجسد، والقدرة على أن يتفاعل الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم مع زملائهم في الصف العادي؛ بما في ذلك الحوار والنقاش، وطرح الأسئلة مما يُحسّن الجانب الاجتماعي، والانفعالي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

ولأن البدء بتحسين مهارات الفهم القرائي، ومهارات التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم من المرحلة الابتدائية داخل الصف العادي يُعدّ مَدخلاً مهمًا لتعلم المهارات الأكاديمية المختلفة في المواد الدراسية المتعددة؛ حيث إنّ الطالب كلما ارتقى إلى صفٍ دراسي زاد كمّ الموادّ، وصعوبةَ فهمها وإدراكها، فقد ذكر نبهان (28) أن الصعوبات في مهارات الفهم القرائي من أكثر الصعوبات انتشاراً بين الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وأكثرها تأثيراً في الموادّ الدراسية المختلفة. مما يؤثر في عملية التّعلم والتعليم، ويؤثر في الحياة الاجتماعية لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

إنّ هذا الجانب الاجتماعي قد تأثر نتيجة عاملين أحدهما: التحاق الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بغرف المصادر. مع التركيز على أهميتها في بعض الحالات إلّا أنّ نتائج دراسة بينتوم وآرون (Bentum &Aaron,23) التي امتدت ثلاث سنوات والتي هدفت إلى الإجابة عن مدى تحسن القراءة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في غرف المصادر، أشارت إلى عدم وجود تحسن في التعرف إلى الكلمة أو القدرة على فهم النصوص مع انخفاض كبير في درجات الإملاء، وانخفاض معدل الذكاء اللفظي، والعامل الثاني الذي تشير إليه جراي(Gray,28) هو الإخفاقات في المدرسة، وقلة الحافز؛ مما زاد من مستويات الإحباط لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم. ومن خلال العمل مع بعض المعلمات والتعامل مع بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بعض مدارس لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك فقد لاحظت الباحثة أن هناك فجوة بين التعليم في غرف المصادر والصف العادي، بالإضافة إلى التوقعات المتدنية التي يحملها المعلمون اتجاه الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واعتماد معلم الصف العادي على معلم غرفة المصادر في التركيز على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم أدّى إلى إهمال الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وعدم الاهتمام بهم داخل الصف العادي. وبالتالي كان من الضروري البحث عن استراتيجية تساعد في تحسين مهارات الفهم القرائي ومهارات التّعبير الشّفوي عند الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم باعتبارهما من أكثر المهارات ارتباطًا بالموادّ الدراسية المختلفة، ومساعدتهم في التّعلم مع أقرانهم، والاستفادة من المنهاج العام، وفي الوقت نفسه تُساعد معلم الصف العادي في احتواء الطّلبة جميعهم مهما اختلفت قدراتهم وتنوعت ميولُهم.

وقد تم اختيار استراتيجية التعليم المتمايز التي تعتمد على التّمايز(التنويع) في الأساليب، والإجراءات؛ لتلائم القدرات المتفاوتة بين الطّلبة بمن فيهم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، ودعمهم داخل الصف العادي من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطّلبة عن طريق التّمايز في المحتوى، والعمليات، والمنتج النهائي، والتقييم، مع مراعاة الذكاءات المتعددة وأنماط التّعلم لدى الطّلبة. إذ تُعَدُّ نظرية الذكاءات المتعددة، وأنماط التّعلم شكلاً من أشكال استراتيجية التعليم المتمايز، التي تُقدّم خدماتها للطلبة ذوي صعوبات التّعلم داخل الصف العادي في صفوف متعددة القدرات، (كوجك، السيد، خضر، عياد، فايد، فرماوي، وأحمد،28). ومن هنا تبرز الحاجة إلى تحسين مهارات الفهم القرائي، ومهارات التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف العادي باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

مشكلة الدّراسة:

هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي، والتّعبير الشّفوي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم.

أسئلة الدراسة

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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

فرضيات الدراسة

توجد فروق في أداء الطلبة على الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي تُعزى إلى استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

توجد فروق في أداء الطلبة على مقياس تقدير مهارات التعبير الشفوي تُعزى إلى استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

أهمية الدّراسة:

تستمد الدّراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو دراسة أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم، إذ تتمثل هذه الأهمية في جانبين هما:

الجانب النظري: ويتمثّل في ندرة الدراسات التي تناولت استراتيجية التعليم المتمايز في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بشكل خاص، وإغناء الجانب النظري فيما يتعلق بطرائق تطبيق أساليب، وإجراءات استراتيجية التعليم المتمايز، وقد تسهم هذه الدّراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في تفسير متغيرات الدّراسة الحالية.

الجانب التطبيقي: يمكن الإفادة من الأفكار والحلول المطروحة الناتجة عن هذه الدّراسة؛ لتفادي مشكلات تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصفوف العادية؛ مما يُسهم في دمجهم مع الطّلبة العاديين. ويمكن أن يستفيد المعلمون أيضاً من الدليل الذي تقدّمه هذه الدّراسة الذي يحتوي على طرائق تطبيق أساليب، وإجراءات تعليمية حديثة مرتبطة باستراتيجية التعليم المتمايز فتساعدهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطّلبة بما في ذلك مراعاة الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم داخل الصف العادي. ويمكن الاستفادة أيضاً من الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي، ومقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي الذي قدمته هذه الدّراسة والموجّه نحو الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم/ الصف الثالث الأساسي / اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعريفات النظرية والإجرائية:

تشتمل هذه الدّراسة على التعريفات الآتية:

استراتيجية التعليم المتمايز (The Differentiated Instructional Strategy): هي استخدام مجموعة من الأساليب والإجراءات المتنوعة، والتي تهدف إلى الوصول بالطّلبة جميعهم مهما اختلفت قدراتهم وميولُهم إلى المنهاج العام، حيث تتم السيطرة على المنهاج من خلال التّمايز في (المحتوى، والعمليات، والمنتج النهائي، والتقييم) (Lawrence-brown, 23) .

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

الفهم القرائي (Readin Comprehension): يُعرّف الفهم القرائي بأنه: مجموعة من المهارات التي تساعد الطالب على فهم النص القرائي مما ينعكس على عملية التحصيل بأهدافها المختلفة(حبيب الله، 214). ويُعَرّف إجرائياً بأنه: قدرة الطالب على الإجابة عن الأسئلة التي تقع ضمن مهارات الفهم القرائي ومستويات بلوم المعرفية وهي: مستوى المعرفة(المهارة الحرفية)، ومستوى الفهم (المهارة التفسيرية)، ومستوى التطبيق(المهارة التطبيقية، والنقدية)، وتقاس من خلال العلامة التي يتحصّل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي والمُعد لهذه الغاية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التّعبير الشّفوي (Oral-expression): هو "الإفصاح عن النفس بالكلام الملفوظ أو المنطوق والمُتضمن جملة من المهارات: الفكرية، واللُّغوية، والصّوتية، والملمحية، والتّفاعلية (عبد الباري،211) ويُعرَّف التّعبير الشّفوي إجرائيًّا بأنه: الدرجة الكُلّية التي يتحصّل عليها الطالب ذو صعوبات التّعلم في مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي، والمعد لهذه الغاية، والذي ضم خمس مجالات لمهارات التعبير لشفوي وهي: المجال الفكري، واللُّغوي، والصّوتي، والملمحي، والتّفاعلي.

الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم (Students with Learning Disabilities): عرّفهم الخطيب والحديدي (214) "بأنهم مجموعة غير متجانسة من الطّلبة داخل الصف الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يُظهرون اضطرابًا في العمليات النفسية الأساسية التي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في المهارات الأساسية لفهم، واستخدام اللغة المقروءة، أو المسموعة والمجالات الأكاديمية. ومن المحتمل أن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا حرمان بيئي".

ويُعرَّفون إجرائيًا بأنهم: طلبة الصف الثالث الذين يقلّ أداؤهم الفعلي عن الأداء المتوقع منهم في ضوء قدرتهم العقلية العامة في أربع مدارس بمنطقة المزار الجنوبي في محافظة الكرك الذين تم تشخيصهم من خلال فريق يتكون من معلم غرفة المصادر، ومعلم الصف العادي، والمرشد النفسي، والمرشد التربوي ، وبناءً على محكات صعوبات التّعلم والاختبارات التشخيصية المعمول بها في مدارس وزارة التربية والتعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدّراسة:

اقتصرت هذه الدّراسة على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية في لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك حيث تمّ اختيار المدارس بشكل قصدي؛ لأسباب عملية إذ تتوفر فيها الإمكانيات التعليمية المناسبة لتطبيق الاستراتيجيّة، في الفصل الدراسي الثاني لعام 215/214، وتمثّلت العينة بطلبة صعوبات التّعلم جميعهم في الصف الثالث في أربع مدارس وعددهم (38) طالبًا وطالبة، وتم توزيعهم بطريقة قصدية في مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة، حيثُ قامت الباحثة بتدريس طلبة المجموعة التّجريبيّة باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز فيما قامت معلمات المجموعة الضّابطة بتدريس الطّلبة بالطريقة الاعتيادية.

ويتحدد تفسير النّتائج بخصائص الصدق، والثبات المتوفرة في الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي ومقياس مهارات التّعبير الشّفوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

محاور الإطار النظري والدّراسات السّابقة

أولاً: محاور الإطار النظري

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات ذات الصلة بموضوع الدّراسة الحالية، ويتضمّن الإطار النظري أربعة محاور:

المحور الأول: يتناول صعوبات التّعلم من حيث المفهوم، والمحكات، وأنواع صعوبات التّعلم.

المحور الثاني: يعرض الفهم القرائي من حيث التعريف، ومراحل الفهم القرائي، ومهارات الفهم القرائي، وقدرات الفهم القرائي، وصعوبات الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

المحور الثالث: يبحث التّعبير الشّفوي من حيث التعريف ومفاهيم أخرى، ومهارات التّعبير الشّفوي، وصعوبات التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وعلاقة مهارات الفهم القرائي بمهارات التّعبير الشّفوي.

المحور الرابع: يوضّح استراتيجية التعليم المتمايز من حيث التعريف، ولمحة تاريخية لاستراتيجية التعليم المتمايز، وأسس استراتيجية التعليم المتمايز، وأشكال استراتيجية التعليم المتمايز، وعناصر استراتيجية التعليم المتمايز، وعلاقة استراتيجية التعليم المتمايز بتحسين مهارات الفهم القرائي ومهارات التّعبير الشّفوي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم ، والإجراءات التّطبيقية لهذه الاستراتيجيّة مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الأول: صعوبات التّعلم

تمهيد

إن تعدد النظريات في ميدان صعوبات التّعلم من سلوكية، ومعرفية، وعصبية، وتطوريّة، أدى إلى الاختلاف في إيجاد تعريف جامع مانع لصعوبات التّعلم، وإلى الاختلاف في تحديد أسبابها، وطرائق تشخيصها، وطرائق التدريس الأكثر ملاءمة للطلبة ذوي صعوبات التّعلم(الوقفي، 23)، ويُعد صمويل كيرك من أوائل العلماء المهتمين بصعوبات التّعلم، إذ نشر مؤلفًا في بداية الستينيّات من القرن العشرين تحت عنوان " تربية الأطفال غير الأسوياء" ثم قام بشرح الفرق بين المفاهيم المتعلقة بالأطفال غير الأسوياء بما في ذلك مصطلح صعوبات التّعلم في مؤتمر في جامعة الينوى. ومنذ تلك الفترة بدأ الباحثون في علم النفس والتربية، وطب الأعصاب، واللغة، والصحة النفسية، والإرشاد، والتربية الخاصة؛ في تفسير صعوبات التّعلم، وتحديد أسبابها، وطرائق علاجها بناءً على الخلفية النظرية للتخصصات العلمية؛ مما أسهم في تقديم توجهات نظرية وعلمية مفيدة لهذه الفئة (الصاوي ،29).

مفهوم صعوبات التّعلم :

أشار الخطيب، وآخرون(213) إلى أن هناك أكثر من ثلاثين تعريفًا لصعوبات التّعلم، ومن أشهرها تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التّعلم عام (1988).إذ ذكرت يحيى (212،ص,238) نص التعريف على النحو الآتي:"هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب، واستخدام قدرات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلال الرياضي، وهذه الاضطرابات يفترض أنها نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي، لكنها ليست ناتجة عن الإعاقة العقلية، أو العجز الحسي، أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية ،أو التأثيرات البيئية".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أشار نبهان (28) إلى أنه ومن خلال التعريف السابق يمكن استنتاج خمسة محكات لصعوبات التّعلم على النحو الآتي :

1. محك التباعد Discrepancy Criterion: ويعني أن هناك تباعداً دالاً بين مستوى أداء الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم الحالي، ومستوى أدائهم المتوقع في ضوء القدرة العقلية العامة. في حين أضاف سعدات (214) أن محك التباعد يحصل بين واحد من المحكين الآتيين:

محك تباعد نمو العمليات النفسية الأساسية: حيث يُظهر الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم تباعداً في نمو العمليات النفسية الأساسية (الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتمييز، واللغة، وإدراك العلاقات).

محك النمو العقلي العام: والذي يشمل التباعد بين القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسط التي يمتلكها الطالب ذو صعوبات التّعلم، وبين نتائج تحصيله الأكاديمي. وبالتالي فإنه يُلاحظ على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم أنهم لا يعانون من مشكلات، في الحساب ولكنهم يعانون من مشكلات في اللغة والعكس صحيح.

2. محك الاستبعاد Exclusion Criterion: ويشير هذا المحك إلى التمييز بين صعوبات التعلم وحالات الإعاقات المختلفة ذات الصفات المشتركة مثل: لإعاقات العقلية، والحسية، والانفعالية فصعوبات التعلم لا تكون مُصاحبة لتلك الإعاقات وليست ناتجة عنها(سالم،212).

3. محك النضج Maturity Criterion: هذا المحك يعكس الفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل؛ فمعدلات النمو تختلف من طفل إلى آخر، ومن المعروف أن الذكور يتأخرون عن الإناث في معدل نموهم فتجدهم قد وصلوا إلى سن الخامسة والسادسة؛ وهم غير مهيئين للتعلم وخاصة من الناحية الإدراكية. وبالتالي فإن التربية الخاصة تقدم خدماتها لهؤلاء الطّلبة لتصحح الضعف في معدل نموهم (نبهان،28).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. محك التربية الخاصة Special Education Criterion: أي أن الأساليب والإجراءات المقدمة للطلبة العاديين لا تتناسب مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وبالتالي فهم بحاجة إلى نوع مختلف من الأساليب، والإجراءات عما يُقدم للطلبة العاديين في الصف العادي(سعدات،214).

5. محك العلامات الفيرولوجية Feurological Correlates Criterion: ويعني أن سبب صعوبات التّعلم يعود إلى تلف عضوي بسيط في المخ يُستدل على ذلك من خلال رسام المخ الكهربائي، وهذا المحك ينعكس على الناحية الإدراكية الحسية سواء كانت بصرية، أو سمعية، أو صعوبات في الأداء الوظيفي، أو النشاط الزائد (نبهان،28). وذكر الوقفي (23) أنه لا يشترط وجود شواهد عضوية قوية على الحالة العصبية حتى يصنف من ذوي صعوبات التّعلم، إذ إنّ القصور الوظيفي في الدماغ يُستدل عليه بشواهد سلوكية معينة، مثل: مشكلات الإدراك البصري، والسمعي والحركي.

ولقد تم تلخيص محكين جديدين أفرزتهما البحوث، والدراسات العربية والأجنبية المتعددة وهما على النحو الآتي: أولاً: "محك التكامل بين النصفين الكرويين للدماغ: فمن المعروف أن المخ يتكون من نصفين: النصف الأيمن الذي يتحكم في الجزء

الأيسر من الجسم، والنصف الأيسر الذي يتحكم في الجزء الأيمن من الجسم، وصحيح أنّ لكل نصف وظيفة وأسلوبًا مختلفًا في تجهيز المعلومات ومعالجتها إلاّ أن التكامل الوظيفي بين النصفين ضروري لتعلم أفضل من جهة، ولوجود نمط متكامل لدى الفرد. إلاّ أن محك التشخيص هذا يشير إلى أن سيطرة أحد النصفيين الكرويين على النصف الآخر يؤدي إلى صعوبات التّعلم، ويمكن التحقق من هذا المحك من خلال مقياس أنماط التّعلم والتفكير من إعداد تورانس. ثانيًا: محك اكتساب المفاهيم: فالطّلبة الذين يظهرون ضعفًا في اكتساب المفاهيم اللُّغوية غالبًا ما يعانون من صعوبات في تعلم اللغة، وكذلك الطّلبة الذين يعانون ضعفًا في اكتساب المفاهيم الحسابية كالعد، والجمع، والطرح، وغيرها غالبًا ما يعانون من صعوبات في الرياضيات" (سالم وزكي ،21، ص ص:94-92).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويُمكن الاستفادة من محكات صعوبات التعلم آنفة الذكر في استنتاج النقاط الآتية:

مراعاة محك النضج وعدم التسرع في الحكم على الطلبة بأنهم ضمن فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلا إذا اجتمع أكثر من محك.

محكات صعوبات التعلم تساعد في تصميم برامج علاجية، وتعليمية، وتدريبية فمثلاً: يمكن تصميم برامج علاجية بناء على التكامل الوظيفي بين النصفين الكرويين، أو بناء برامج تساعد في اكتساب المفاهيم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تُوجه المعلمين والقائمين على البرامج التدريبية، والعلاجية، والتعليمية، وأولياء الأمور على عدم تَبَني توقعات منخفضة أو مرتفعة حول قدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يمتلكون قدرات عقلية متوسطة، وبعضهم فوق المتوسط.

ولقد قاد تعريف صعوبات التّعلم آنف الذكر إلى تحديد محكات صعوبات التّعلم من جهة وإلى تحديد أنواع صعوبات التّعلم على النحو التالي:

1. صعوبات التّعلم النمائية: وهي الصعوبات التي تظهر قبل سن المدرسة، وهي ذات منشأ عصبي مركزي، وبالتالي فإن لها علاقة بالعمليات العقلية، ووظائف الدماغ إذ توجد في ثلاثة مجالات أساسية وهي: النمو اللُّغوي، والنمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية والحركية (علي ،21). وقام السرطاوي والسرطاوي (212) بتصنيفها إلى نوعين فرعيين هما : صعوبات أولية، مثل: الانتباه، والإدراك، والذاكرة. وصعوبات ثانوية، مثل: التفكير، والكلام، والفهم، والتّعبير الشّفوي.

2.صعوبات التّعلم الأكاديمية: وهي المشكلات التي تظهر على الطّلبة في سن المدرسة لتشمل مشكلات في القراءة (فك الشيفرة ، والفهم ، والتهجئة) ومشكلات في الحساب (الصاوي ،29).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أضاف الزيّات (27، ص.76) نوعًا آخر من صعوبات التّعلم وهو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي إذ إنّ ردود أفعال الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم من الناحية الاجتماعية أقل من مستوى ردود أقرانهم، فهم يعانون من صعوبات في فهم المناخ النفسي الاجتماعي، وهم أقل قدرة على التّعبير في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما أشار إلى أن " سبب حدوث صعوبات التّعلم الأكاديمية هو صعوبات التّعلم النمائية، وأن صعوبات التّعلم النمائية هي المُسبب لحدوث صعوبات التّعلم الأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ وأن صعوبات التّعلم الأكاديمية سبب في حدوث صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ وأن العلاقة بين صعوبات التّعلم الأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي هي علاقة تأثير وتأثر".

وبالتالي فإنه عند وضع أي برنامج تعليمي أو تدريبي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم فإنه يجب مراعاة أنواع صعوبات التّعلم الثلاث (النمائية، والأكاديمية، والاجتماعية) إذ تُعَدّ الصعوبات في الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي من الصعوبات التي ترتبط بأنواع صعوبات التّعلم الثلاث. ويُعَدّ الفهم القرائي جزءاً من عمليتين أساسيتين في القراءة فالعملية الأولى: الشكل الاستاتيكي ؛الاستجابة العضوية بالقراءة لنصٍ مكتوب. والعملية الثانية عقلية: أي الإدراك، والفهم، والاستنتاج من النص القرائي والتعبير عنه بعبارات واضحة ذات معنى (سعد، وخليفة، 27). وقد أشارت سالم (212) إلى أن الصعوبات في الفهم القرائي هي جوهر صعوبات التّعلم الأكاديمية فهي لا تقتصر على مادة تعليمية فقط، بل هو تصورٌ عقلي يساعد في التحصيل، والتقدم في الموادّ الدراسية الأخرى. وامتلاك الطالب لمهارات الفهم القرائي ومهارات التّعبير الشّفوي تؤثر سلبًا أو ايجابًا في السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

المحور الثاني: الفهم القرائي (Reading Comprehension)

ويُعّرف الفهم القرائي بأنه عملية عقلية معرفية تقوم على جملة من المهارات وتشمل: فهم معنى الكلمة، والجملة، والفقرة مع القدرة على التمييز بين معاني الكلمات، واستنتاج الأفكار المحورية (سعد، وخليفة،27). في حين أشار الصاوي (29) إلى الفهم القرائي بوصفه عمليتين: عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم، والاستنتاج، وإدراك العلاقات،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتكون قدرة القارئ على فك الرموز متطلباً أساسياً للفهم القرائي مع التركيز على المعنى الحرفي، والضمني للفقرة أو النص القرائي، أما العملية الثانية فهي العملية العقلية المعروفة باسم ما وراء المعرفة (Metacognitive)، التي تعتمد على مراقبة القارئ لنفسه، ولاستراتيجياته التي يستخدمها في أثناء القراءة وتقييمه لها. في حين عُدّ مصطلح الفهم القرائي "بأنه إحاطة القارئ بالنص القرائي إحاطة

تامة بحيث يشمل مجموعة من المهارات وهي: فهم ما على السطور ، وما بين السطور ، وما وراء السطور كما أنه يراقب تفكيره قبل القراءة وأثناءها وبعدها" (عبد الباري،21، ص:27). وقد ذكر كل من جلجكاني، وأحمدي (Gilakjani&Ahmadi,211) أن أندرسون (1985) قد قسّم مراحل الفهم القرائي إلى ثلاث مراحل :

مرحلة الإدراك الحسي (Perception) : وهي عبارة عن ترميز الرسالة المسموعة أو المقروءة، وتحويلها إلى ألفاظ، وهذه العملية مهمة كونها تدخل الرموز، وتخزن في الذاكرة.

مرحلة التمثيل للمعنى (Parsing) : وهي البحث في الذاكرة عن معانٍ تمثلها الألفاظ المسموعة أو المقروءة .

مرحلة الاستخدام أو التوظيف (Utilization): وهي ربط معاني الكلمات بالخبرة المعرفية السابقة.

مهارات الفهم القرائي:

يجد المُطّلع على الأدبيات التي تناولت الفهم القرائي والدّراسات السّابقة، أن هناك اختلافًا في تحديد مهارات الفهم القرائي فقد صنّف الصاوي (29) مهارات الفهم القرائي إلى :

فهم معاني الكلمات: التمييز بين المترادفات، والمتضادات، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

فهم معنى الجملة: ويشير إلى قدرة الطّلبة على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، والقدرة على تكملة جملة ناقصة، والإجابة عن سؤال يقيس فهم الطّلبة للجملة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهم معنى الفقرة : وهو فهم الفقرة حرفيًا من خلال الإجابة عن الأسئلة التي إجابتها موجودة بوضوح في النص القرائي ، وفهم الفقرة استدلاليًا من خلال الإجابة عن الأسئلة التي إجابتها موجودة في النص، لكنها ضمنية ، والإجابة عن أسئلة إجابتها غير موجودة في النص القرائي

المعطى. في حين صنّف عبد الباري (21) مهارات الفهم القرائي إلى: حرفي، وتفسيري، وتطبيقي، وتذوقي، وإبداعي. ولقد تم الجمع بين الاختلافات في تصنيف مهارات الفهم حيث تم دمج مهارات الفهم القرائي بالمستويات المعرفية لبلوم في حبيب الله (214، ص.6) كما في الجدول (1):

جدول (1): دمج بين مهارات الفهم القرائي والمستويات المعرفية لبلوم

المهارة الأولى: الفهم الحرفي الذي يقابل مستوى التذكر أو المعرفة من المستويات المعرفية لبلوم	المهارة الثانية: الفهم التفسيري الذي يقابل مستوى الفهم من المستويات المعرفية لبلوم	المهارة الثالثة: الفهم التطبيقي النقدي الذي يقابل مستوى التطبيق من المستويات المعرفية لبلوم
تطوير الثروة اللُّغوية. تحديد التفاصيل وتذكرها. التعرف إلى الفكرة المركزية المصرّح بها. فهم تنظيم النص وبنائه.	تفسير معنى الكلمات المجازي خلق مقارنات التعرف إلى الفكرة المركزية غير المصرح بها. إكمال مضامين: أ. تفسير مشاعر. ب. تحليل شخصيات.	حل مشاكل وخلق وإبداع. قراءة ناقدة : التمييز بين الحقائق تبيين أسلوب الدعاية ج . تقدير مدى الدقة

وهذا ما تم اعتماده عند بناء الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم لهذه الدّراسة؛ لأنه يدمج بين مهارات الفهم القرائي والمستويات المعرفية لبلوم بالتالي يساعد في صياغة الأهداف بما يتلاءم مع المقرر الدراسي. وتعقيباً على مهارات الفهم القرائي سابقة الذكر يُلاحَظ أن هناك تداخلاً بين المهارات؛ فالطّلبة بشكلٍ عام والطّلبة ذوو صعوبات التّعلم حين يقرؤون نصًا قرائيًا فهم يَتَنَقلون بين مهارات الفهم القرائي بناءً على النص القرائي، ومستوى صعوبته،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومستوى المفاهيم المعرفية التي يمتلكها الطّلبة، وخبراتهم المعرفية حول الموضوع الذي يتناوله النص. وعملية التنقل بين هذه المهارات تتطلب وجود قدرات تساعد الطالب على فهم النص القرائي.

قدرات الفهم القرائي : إن امتلاك الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم لعدد من القدرات تجعلهم قادرين على التحكم بالموقف القرائي من جهة، ومن جهةٍ أخرى تجعلهم قادرين على استنتاج المعاني والأفكار بأسرع وقت ممكن. إذ ذكرت سالم (212، ص ص:121-122) مجموعة من القدرات وهي:"القدرة على التذكر، والقدرة على الفهم، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على التنبؤ، والقدرة على تنفيذ التعليمات، والقدرة على التعميم، والقدرة على الحوار والمناقشة". والملاحظ لتلك القدرات بأنّ الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم يُعانون من مشكلات في مجمل تلك القدرات، وهذا يتطلّب من المعلمين، والمختصين مراعاة تلك القدرات عند تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

صعوبات الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم:

تتبلور صعوبات الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الفهم القرائي بصعوبات في التجهيز المعجمي في البُنية المعرفية لديهم، والضعف في مهارات الفهم القرائي على مستوى فهم الكلمة، أو الجملة، أو الفقرة، أو النص القرائي مع ضعف في قدرتهم على تفسير الجمل المبنية للمجهول، والجمل المباشرة، والجمل الشرطية، وضعف في التعرف إلى معاني الكلمات، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف في الفهم القرائي بشكل عام (السيد ،25). وتشير نتائج الدّراسة التي قام بها كلٌ من الزق والسويري (21) أن الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم يعانون من ضعف في إعطاء معانٍ للكلمات، والمفاهيم، ومشكلات في التمييز بين كلمة وأخرى على أساس المعنى، ومشكلات في فهم الجمل المعقدة. وأشار الخوالدة (212) إلا أن بعض نتائج البحوث والدراسات صنّفت الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة الابتدائية على أنهم لا يتجاوزون المهارة الأولى من مهارات الفهم القرائي وهي مهارة الفهم الحرفي، وأن هناك فروقًا واضحة بين الطّلبة العاديين، والطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الفهم القرائي. وقد أجرى كلٌ من ويلينغر، وبرونر، وديندورف-رادنر، وسامس، وسيرش، وايسنوورت (Willinger, Brunner, Diendorfe- Radner, Sams, Sirsch & Eisenwort, 23) دراسة للتعرف إلى أبرز المشكلات المتعلقة بالفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم فوجدوا أنهم يعانون من مشكلات في جُملة من مهارات الفهم القرائي وهي: فهم الكلمات البسيطة، والمركبة، ومشكلات في الاستيعاب والتفسير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثالث: التّعبير الشّفوي (Oral-expression):

يُعرّف التّعبير الشّفوي بأنه: القدرة على التّعبير عما يجول في ذهن الطّلبة وخواطرهم من مشاعر وأفكار، وآراء أو أي موضوع يرغب الطّلبة في التّعبير عنه مشافهة مصاغًا بأسلوب سليم في اللفظ والمعنى (الصويركي،26). وقد ذكر عبد الباري (211) أن التّعبير الشّفوي يشمل عدة خطوات أولها: التفكير قبل البدء في عملية التّعبير الشّفوي من خلال تحديد الأفكار الرئيسة التي يرغب المتحدث في التّعبير عنها ونقلها للآخرين. ثانيًا: تحديد الكلمات التي تنقل المعنى المراد التّعبير عنه في الفكرة. ثالثًا : التوسع في استخدام المزيد من الكلمات التي تعين على إفهام لمستمعين للمعنى الذي يراد التّعبير عنه. رابعًا: النطق بالكلمات بألفاظ صحيحة وبثقة دون ارتباك.

التّعبير الشّفوي ومفاهيم أخرى :

لقد عدّ الصويركي (26)، مصطلح التّعبير الشّفوي مرادفًا لمصطلح التحدث من ناحية المعنى والمبنى مُتفقًا معهُ عبد الباري (211) وموضّحًا أن هناك اختلافاً بين مصطلح التّعبير الشّفوي مصطلح الحوار؛ لأن الحوار مناقشة بين طرفين، أو أكثر يحدث فيه تبادلٌ للرأي، والأفكار، والمشاعر. أما مصطلح التّعبير الشّفوي فهو عبارة عن مهارة تكون بين طرفين أو أكثر ويمكن أن يكون نوعًا من التّعبير والتحدث الداخلي مع النفس، وأيضًا قد يكون الحوار مكتوبًا أو منطوقًا، أما التّعبير الشّفوي فلا يكون إلاّ منطوقًا، أما المصطلح الذي يجمع بين كل هذه المفاهيم فهو مصطلح الحديث وهو المنتج النهائي لعملية التعبير الشفوي.

مهارات التّعبير الشّفوي:

صنّف الناقة (26) مهارات التّعبير الشّفوي واضِعاً إياها ضمن إطاراً مهارياً للتعبير تَضَمَنَ خمس مجالات لمهارات التعبير الشفوي عادّاً إيّاها من أسس الجودة ومعاييرها في التدريس وهذا التصنيف اعتمدته هذه الدّراسة في تحسين مهارات التّعبير الشّفوي، وعدّته من معايير المقياس الذي تم بناؤه وفقًا لهذه المجالات:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الفكري: التفكير بما سيُعبر عنه شفويًا عن طريق جمع الأفكار، وترتيبها بطريقة متصلة بالموضوع، واختيار الفكرة الأكثر وضوحًا مقدمًا دليلاً على الفكرة التي يتبناها.

المجال اللُّغوي: انتقاء الكلمات المناسبة، والتّعبير عنها بجمل تامة، وتراكيب سليمة والقدرة على الشرح، والتفصيل وإعطاء الأمثلة مستخدمًا أدوات الربط بين الجمل.

المجال الصّوتي: التّعبير بشكل صحيح عن الكلمات والجمل، وإخراج أصوات الحروف من مخارجها، وتغيير نبرة الصوت بناءً على الموضوع؛ فيتنقل بين التعجب، والتمني، والاستفهام .

المجال الملمحي: يركز الطالب في نظره على الآخرين مستخدمًا الإيماءات، وحركات الجسد .

المجال التّفاعلي: قدرة الطالب على التفاعل مع زملائه في الحوار والنقاش وأن يفتح المجال لمشاركة زملاؤه أثناء قيامه بالتّعبير الشّفوي وان يُعَبِر بثقة دون ارتباك.

صعوبات التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم:

تتبلور صعوبات التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في المفردات اللُّغوية المحدودة، إذ لديهم ضعف في استخدام اللغة المجازية، وتتمثّل مفرداتهم بالصفة المادية المحسوسة، وصعوبة في استرجاع الكلمات أو العثور على الكلمات المناسبة للتعبير عما يدور في أذهانهم، وهم متأخرون عمومًا في تطوير تراكيب نحوية متقدمة، والبطء يكون ظاهراً عليهم في الصفوف الابتدائية، ولغة الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم تتميز بالسرعة في الانتقال في الموضوعات مستخدمين الأسلوب نفسه؛ ثم لا يستجيبون لطلبات المستمعين بتوضيح ما قالوه (الوقفي ،23).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلا أن الخطيب، وآخرين (213) صنفوا مشكلات التّعبير الشّفوي في جانبين أولاً: الجانب الميكانيكي، ويشمل مشكلات في استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح وهو ما يعرف بقواعد اللغة (syntax Analysis)، ومشكلات في فهم معاني الكلمات (semantics Analysis) ومشكلات في الأصوات الكلامية في فك الرموز ودمجها لتكون كلمات وهو ما يُعرف ب(Phonology Analysis). ثانيًا: الجانب الاجتماعي في اللغة، الذي يشمل استقبال المحادثات، وبناء محادثات جديدة، ومشكلات في الحوار والمناقشة فهم لا يجيبون عن الأسئلة المطروحة، ولا يستمعون للمحادثات، ويقدمون إجابات ليس لها علاقة بالأسئلة المطروحة؛ أي أنهم يعانون من مشكلات في مجمل مهارات التّعبير الشّفوي التي صنّفها ناقة (26) آنف الذكر.وذكر ويلينغر وآخرون (willinger & et al،23) أن مشكلات التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم تتصف بالثروة اللُّغوية القليلة، والضعف في التّعبير بجمل مكتملة الأركان، وضعف في فهم الكلمات المنطوقة، بالإضافة إلى عدم التزامهم بالقواعد النحوية للجمل مقارنة مع الطّلبة العاديين.

علاقة الفهم القرائي بالتّعبير الشّفوي:

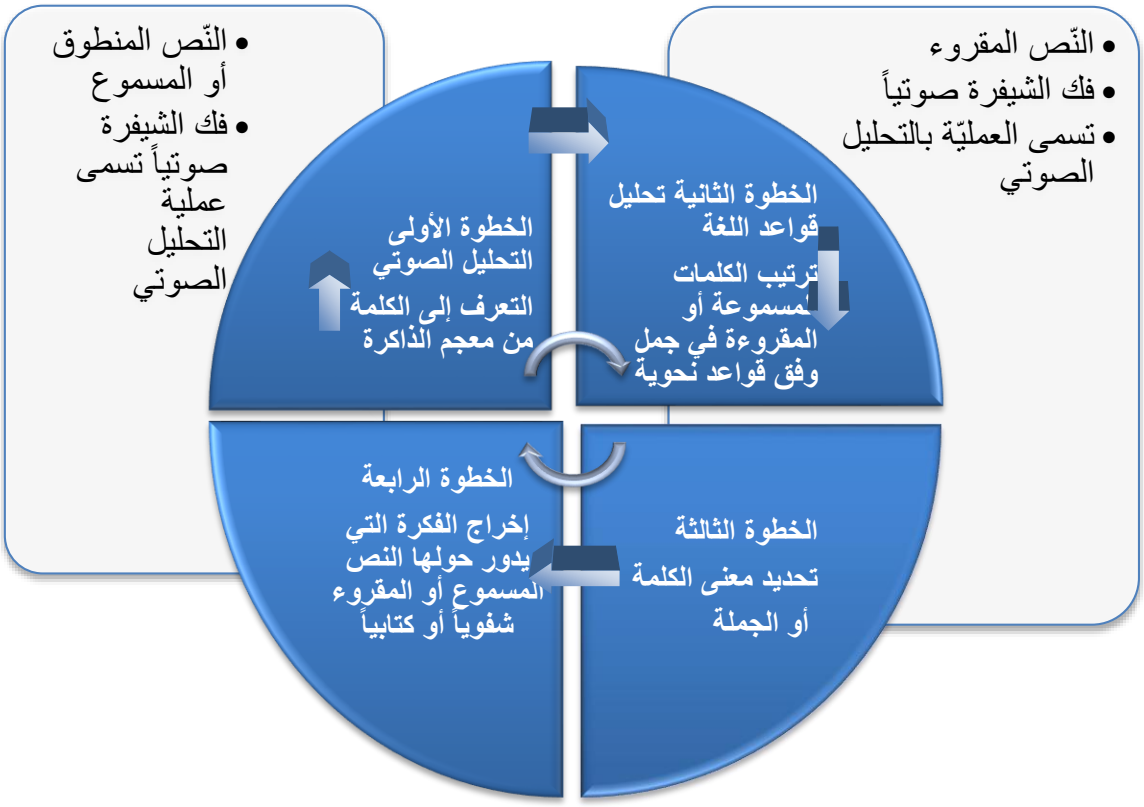
ترتبط عملية الفهم القرائي بعمليات التّعبير الشّفوي فالنص القرائي إما أن يكون نصًا مقروءاً (مكتوبًا)، أو نصًا مسموعًا منطوقًا؛ مما يتطلب مهارة فك الشيفرة صوتياً في النص المقروء، في حين يتطلب فك الشيفرة سمعياً في النص المسموع، وفي كلتا الحالتين تسمى عملية التحليل الصّوتي؛ لتتم عملية التعرف إلى الكلمة من معجم الذاكرة. ثم تأتي عملية تحليل قواعد اللغة(Syntax Analysis) للقيام بتنظيم الكلمات المقروءة أو المسموعة في جمل ذات تراكيب محددة وفق القواعد اللُّغوية لتقوم عملية فهم معاني الكلمات (Semantics Process) بتحديد معنى الكلمة أو الجملة أو التراكيب المقروءة أو المسموعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم تأتي عملية إخراج الفكرة التي يدور حولها النص المقروء أو الموضوع المسموع والمعروفة بـ(Paragmatic Analysis)، ثم يظهر السلوك الإنساني إما على شكل تعبير شفوي، أو كتابي، وهذا النموذج الذي يعالج كُلاً من: الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي من النماذج التّفاعلية التكاملية، وتسمى نموذج كينتش (Kintsch's Model) في فهم القصة (النص الروائي) (جاب الله، مكاوي، عبد الباري211).

وبالتالي فإن التّعبير الشّفوي لا يشمل فقط أصواتًا أو عملية نقل الأفكار والخبرات إلى الآخرين فحسب، بل هو جملة من المهارات تتطلب تكوين المفاهيم من خلال التعرف إلى المفاهيم كمعانٍ لوحدات لغوية مختلفة يتعلمها من خلال اتصاله بالآخرين، ومحاكاته لأنماط أداء التّعبير الشّفوي للذين يقلدهم (عبد الباري،211). ولقد قامت الباحثة بتوضيح العلاقة بين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي من خلال الشكل (1).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل(1): العلاقة بين الفهم القرائي بالتّعبير الشّفوي

المحور الرابع: استراتيجية التعليم المتمايز مفهومها ولمحة تاريخية عنها:

تُبنى استراتيجية التعليم المتمايز كما أشار انكروم (Ankrum,26) في دراسته على النظرية البنائية الاجتماعية لصاحبها عالم النفس الروسي (ليف فوجيتسكي) التي تركز على التّعلم من خلال التفاعلات الاجتماعية وأن الأفراد يتعلمون من خلال مواجهة خبرات محيرة، وحتى يحدث الفهم فإن الأفراد يربطون الخبرة السابقة بالخبرة الحديثة ليبنوا معرفة جديدة يعبرون عنها في مواقفهم الاجتماعية المختلفة.وذكر ديليكاربين (DelliCarpini,26) أن التّمايز في المهمات والأساليب التعليمية وتقديم الدعم اللفظي، والأكاديمي للطلبة جميعهم مهما اختلفت قدراتهم هو صلب النظرية البنائية الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

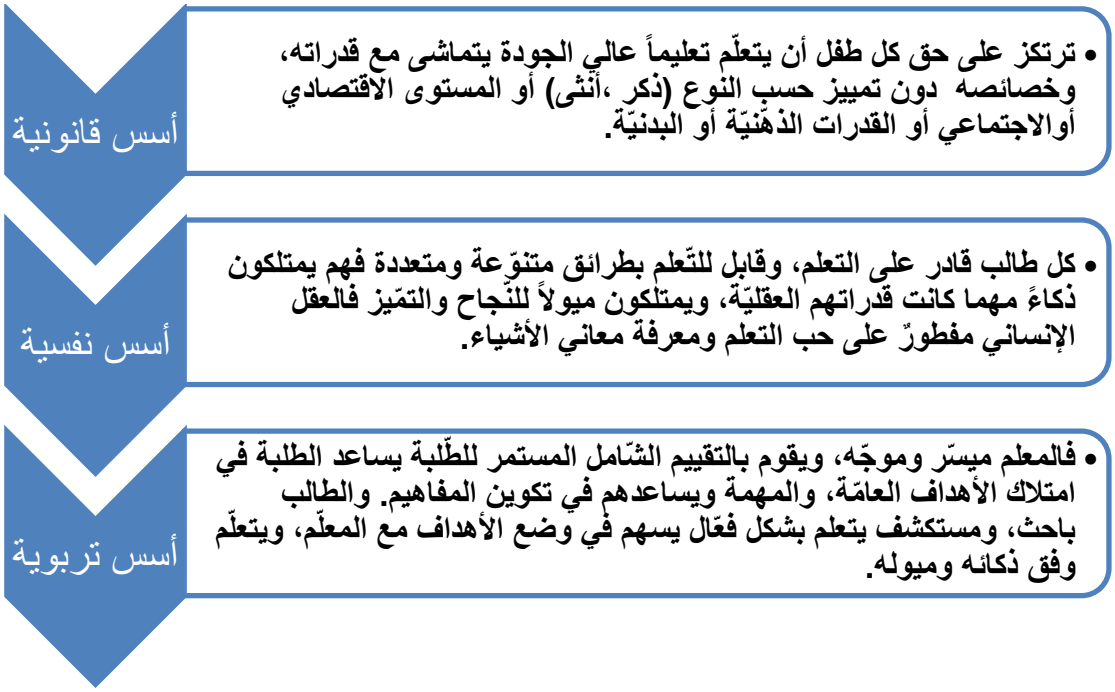
كما ذكر العقباوي (26) أن (ليف فوجيتسكي) ركّز على ضرورة تعليم الطّلبة مهارات التّعبير الشّفوي من خلال القراءة، ومن خلال مهارات الفهم القرائي مستغلين القناة البصرية لدى الطّلبة، وبالتالي فإن استراتيجية التعليم المتمايز عبارة عن مجموعة من الإجراءات، والأساليب التعليمية التي يستخدمها المعلم مع الطّلبة في الصفوف العادية؛ لتقابل قدراتهم المتفاوتة وذكاءاتهم المختلقة وميولهم المتنوعة من خلال التركيز على التّمايز في أربعة عناصر مهمة في التعليم وهي محتوى المنهاج، والعمليات، والمنتج النهائي للطلبة، وعملية التقويم (Gray،28).

والغاية من هذا التّمايز هو أن يسير التعليم بسرعات متفاوتة تتماشى مع درجات التعقيد في الموضوع الدراسي من جهة، والتفاوت في القدرات والميول والاهتمامات بين الطّلبة من جهة أخرى؛ بحيث يتنافس الطالب مع نفسه فيطور من ذاته مستفيداً من التفاعلات الاجتماعية بين الطّلبة (توميلنسون،25).

وأشار بلاز (Blaz,213) أن التعليم المتمايز كان موجوداً في الزمن الماضي موجهًا نحو الطّلبة المتفوقين، ومنذ ثماني سنوات إلى عشرة أصبح أخصائيو التربية الخاصة يستخدمونه مع الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم تم استخدامه مع الطّلبة جميعهم. إذ ذكرت كوجك، وآخرون(28) أن الأفكار التي يحملها مصطلح التعليم المتمايز أفكار قد عايشها معظم التربويين ومارسوها بطرائق متعددة تتلاءم مع الاتجاهات والنظريات التي كانت سائدة في وقتهم فمن كُتاب القرية، ثم النهضة التي طالبت برفع الظلم عن ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم ظهور المستويات المعرفية لبلوم التي كانت نقطة التحول وبلورة مصطلح استراتيجية التعليم المتمايز إذ ركّزت استراتيجية التعليم المتمايز على ضرورة أن يتعلم الطّلبة بناءً على مستوياتهم المعرفية، ثم أبحاث المخ، وكيف يفكّر العقل الإنساني ونظرية الذكاءات المتعددة (لجاردنر) كلها أسهمت في تطوير الأفكار التي طورّت استراتيجية التعليم المتمايز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسس استراتيجية التعليم المتمايز: ذكرت كوجك وآخرون (28) أن استراتيجية التعليم المتمايز تقوم على ثلاثة أسس وهي : قانونية ، ونفسية ، وتربوية. إذ قامت الباحثة بتلخيصها كما في الشكل (2):



الشكل (2): أسس استراتيجية التعليم المتمايز

أشكال استراتيجية التعليم المتمايز: يشير كل من عبيدات وأبو السميد (29) أن استراتيجية التعليم المتمايز تعتمد على أشكال متعددة هي:

التعليم وفق الذكاءات المتعددة: وهو اختيار الأساليب التعليمية التي تتوافق مع ذكاءات الطّلبة المتنوعة، مثل: الذكاء اللُّغوي، والذكاء الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء المكاني، وقد أثبتت عدة دراسات فاعلية استخدامها مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، مثل: دراسة العنيزات (26) التي بحثت عن فاعلية استخدام الذكاءات المتعددة مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في مهارات القراءة والكتابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليم وفق أنماط التّعلم : وهو توجيه أساليب وإجراءات التعليم نحو الطرائق الخاصة والمفضّلة لدى الطالب التي من خلالها يُفضل استقبال المعلومات ومعالجتها وتشمل (النمط الحركي، والنمط السمعي، والنمط البصري) (العلية، 212).

التعليم وفق التعليم التعاوني: يمكن اعتباره من أساليب استراتيجية التعليم المتمايز إذا تم تجهيز الأساليب والاجراءات التعليمية وتنظيمها بحيث تُراعي ميول الطّلبة وذكاءاتهم المختلفة وأنماط تعلمهم المفضلة (الحليسي،211). وقد أوصى دي جيسوس (De jesus, 212) في دراسته باستخدام كل من الذكاءات المتعددة، وأنماط التّعلم المختلفة، والتعليم التعاوني وفق مبادئ استراتيجية التعليم المتمايز مع الطّلبة العاديين، والطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بحيث يلتقي كل من الطالب، والمحتوى، والمعلم في الأهداف المشتركة، والأساليب المتنوعة التي تتلاءم مع الفروق الفردية بين الطّلبة.

عناصر استراتيجية التعليم المتمايز: تركز استراتيجية التعليم المتمايز على عدة عناصر في التعليم تحاول أن تُمايز (تنوع) فيها في الأساليب والإجراءات وهي: التّمايز في المحتوى، والتّمايز في العمليات، والتّمايز في المنتج، والتّمايز في التقويم، على النحو التالي:

التّمايز في المحتوى : فالمحتوى هو ما يجب أن يعرفه الطالب من حقائق وما يفهمه من (مفاهيم ومبادئ) وما يجب أن يكون قادراً على أن يمارسه من مهارات متنوعة (توميلنسون،25). وأشار عبيدات وأبو السميد (29) إلى أن المحتوى هو الإجابة عن سؤال ماذا نُعلِّم ؟ الذي يقودنا لوضع الأهداف التعليمية التي تتلاءم مع المستويات العقلية المتفاوتة بين الطّلبة فيحدد المعلم الموضوع الذي يرغب في تدريسه، ثم الأفكار العامة التي يسعى لتعليمها للطلبة موضحًا أيّاً من تلك الأهداف تحتاج إلى شروحات تفصيلية، أو شروحات مركزة لتعميق الفهم لدى الطّلبة بشكل عام والطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وأي من الأهداف لا تحتاج إلاّ إلى شروحات محددة وبسيطة للطلبة العاديين؟.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وحتى يحدث تمايز في المحتوى أشارت مارشيا (Marcie,26) على المعلم أن يقوم بتقسيم الطّلبة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى، وتسمى مجموعة التحدي حيثُ يُقصد بها الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم والطّلبة الضعاف ويتم تدريس هذه المجموعة من خلال تحديد المهارات والقدرات الخاصة بالطّلبة والإجابة عن سؤالين ماذا يعرف كل طالب وماذا يحتاج؟ ثم تحديد أهداف الدرس ومخرجاته ومعايير تقويمه، ثم يختار المعلم الأسلوب والإجراء الملائم لكل طالب أو مجموعة، ثم تحديد المهام التي سيقوم بها كل طالب، وأما المجموعة الثانية فتسمى المجموعة المتوسطة، يتم تدريسهم من خلال التوسيع في الموضوع الدراسي دون تعميق، وأما المجموعة الثالثة وتسمى مجموعة الموهبة فيتم تعميق المحتوى وتزويده بالمعلومات الغنية والعميقة ومراعاة المرونة في الوقت فالطّلبة ذوو صعوبات التّعلم يتعلمون بسرعات متفاوتة ومختلفة عن الطّلبة العاديين.التّمايز في العمليات: وهو عبارة عن التّمايز في الطرائق والإجراءات والأساليب واستخدام عدة أساليب، مثل: أركان التّعلم، وضغط محتوى المنهاج، والنشاطات المتدرجة، ودراسة الحالة، والمجموعات المرنة، وعقود التّعلم، والنشاطات الثابتة، وحل المشكلات، وأسلوب فكّر، وزاوج،وشارك والجديد هنا أنه يتم استخدام عدة أساليب وإجراءات للمهمة التعليمية نفسها؛ لتعطي منتجًا تعليميًا واحداً (الحليسي،211). وسيتم أخذ ثلاثة أساليب بشيء من التفصيل؛ لأن هذه الأساليب

تم تطبيقها في هذه الدّراسة؛ ولأنها تتلاءم مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف العادي على النحو الآتي:

1- المجموعات المرنة : هي طريقة تقسيم الطّلبة في مجموعات تضم طلبة (متفوقين ، ومتوسطين ، وصعوبات التّعلم) حيث يكون الطالب عضواً في مجموعات متعددة ومتنوعة، يسمح من خلالها انتقال الطالب من مجموعة إلى مجموعة أخرى بناءً على طبيعة المهمة التعليمية والموقف التعليمي (محمد،213) . وتتيح استخدام هذه الأساليب والإجراءات للمعلم فرصة توزيع الطّلبة في مجموعات متفاوتة في القدرات أو متجانسة، أو بناءً على النمط المفضل لديهم في التّعلم(Ford,25).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

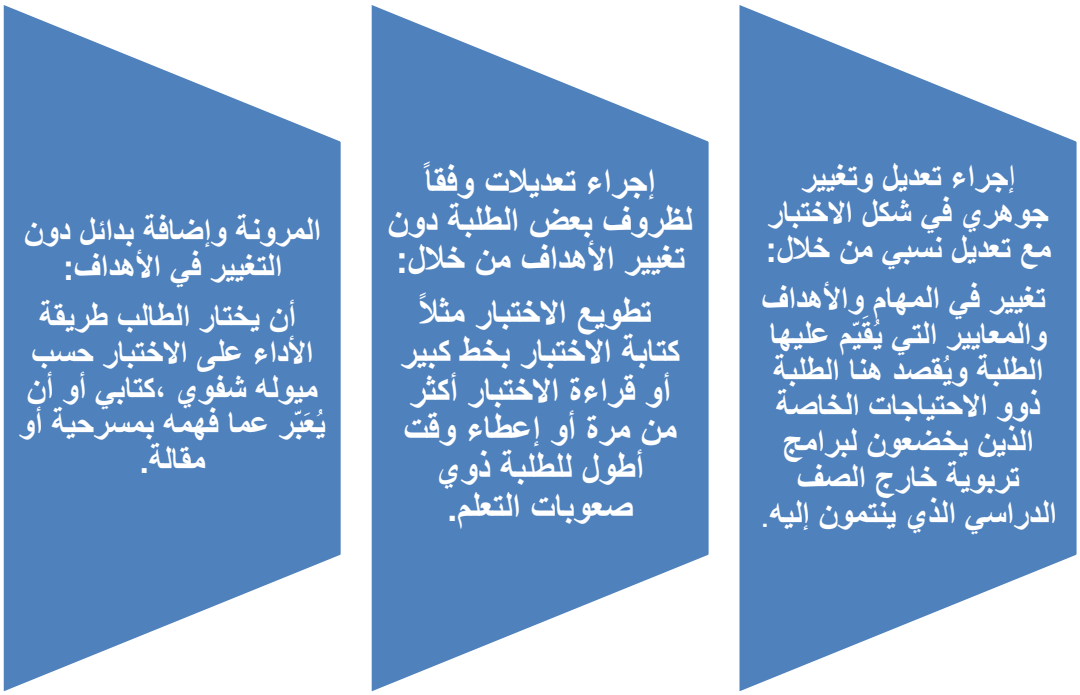
2- النشاطات المتدرجة : يستخدم المعلمون هذا الأسلوب أو الإجراء ليثير انتباه الطلاب جميعهم على المعارف والمهارات الأساسية نفسها، ولكن وفق مستويات تختلف في الصعوبة، والتجريد، والنهايات المفتوحة. وهنا يضمن المعلم أنّ الطّلبة جميعهم بمن فيهم الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم يعملون على المعارف والمهارات الأساسية نفسها، ولكن بدرجات من الصعوبة المتفاوتة. فمثلاً على المعلم أن يحدد مجموعة المفاهيم الواردة في الدرس، ثم يفكّر في الطلاب ونتائجهم في الاختبارات ونقاشاتهم في الصف، ثم يضع المفاهيم والمعارف في نشاط تعليمي يتطلب مهارات تفكير عليا، ثم يتدرج بالنشاط إلى نشاطات متوسطة، ونشاطات بسيطة(توميلنسون،25).

3- أركان التّعلم: هو تقسيم الصف إلى أركان بناء على نمط التّعلم المحبب لدى الطّلبة وقد ذكر ويليم (William ,28) أن الغرفة الصفية في المرحلة الابتدائية التي تضم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم يجب أن تضم ركنًا للتعليم البصري، وركنًا للتعليم السمعي، وركنًا للتعليم الحركي. إذ إنّ هذا الأسلوب يسمح بتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز؛ لأن النشاطات والمعلومات في أركان التّعلم هي طريقة تخاطب الحاجات المتنوعة للطلبة شاملا الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم. ويجب زيادة الشرح وتوضيح التعليمات للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في كيفية الاستفادة من الركن التعليمي الذي يُستخدم.

التّمايز في المنتج أو مخرجات التّعلم : وهنا يقصد به الناتج النهائي من جملة المهام والنشاطات والمفاهيم والمعارف التي قدمت للطلبة حول موضوع دراسي معين، ويكمن التّمايز من خلال قبول بعض المنتجات المحدودة من بعض الطّلبة، في حين يطلب عملاً أكثر عمقًا من طلبة آخرين (عبيدات، وأبو السميد، 29) ويشمل التّمايز في المنتج تقديم الطّلبة تقارير، أو غناء، أو تمثيلاً، أو رسمًا، أو عملاً تعاونيًا، أو رسومات، وملصقات (Broderick, Mehta-Parekh, Reid, D, 25)

التّمايز في التقويم : تستند استراتيجية التعليم المتمايز إلى مصطلح التقويم للتعليم؛ أي جعلت شرطاً للبدء بأي عملية تمايز في الأساليب والإجراءات هو التقويم الذي يتمايز وفقًا لثلاث طرائق، كما تشير إلى ذلك كوجك وآخرون (28) وقد تم توضيح ذلك من قِبل الباحثة في الشكل (3):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل (3) : طرائق تمايز التقويم

علاقة استراتيجية التعليم المتمايز بتحسين مهارات الفهم القرائي ومهارات التّعبير الشّفوي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم

إنّ الطالب ذي صعوبات التّعلم لديه قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسط، لكنه يجد نفسه عاجزاً عن الوصول إلى المنهاج مُخفقًا في تذكر المعلومات، وفهمها ويواجه صعوبةً في القراءة، والكتابة، والحساب، والتّعبير الشّفوي. بالإضافة إلى المشكلات التنظيمية والسلوكية؛ ليتنامى الإخفاق عندما ينظر إلى زملائه ينجحون ويتطورون فيفقد الثقة التدريجية بنفسه؛ فالأساليب التقليدية التي يستخدمها معلم الصف العادي لا تتلاءم مع الطّلبة ذوي صعوبات، وبالتالي فإن في استخدام المعلم لأكثر من أسلوب أو إجراء يساعد في تعلم الطّلبة العاديين مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويساعد الجميع في الوصول إلى المنهاج العام، وهو جوهر استراتيجية التعليم المتمايز (Lawrence-brown, 23) وإن تحقيق الدمج مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم يُعدُّ خطوةً مهمة، مبنية على أساس تفضيل تعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم داخل الصف العادي باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز التي شعارها "مقاسٌ واحد لا يناسب الجميع"، وحتى يحدث الفهم الجيد للطلبة ذوي صعوبات التّعلم والقدرة على التّعبير الشّفوي بعبارات واضحة فإن استراتيجية التعليم المتمايز، تهدف إلى تحقيق عنصرين مهمين في عملية الفهم التي تنعكس بدورها على عملية التّعبير وهما : الانهماك والفهم.

فالانهماك هو قدرة المعلم والمادة التعليمية على جذب انتباه الطّلبة، وخاصة الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم الذين يعانون من تشتت الانتباه من خلال جعل الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم يشاركون زملاءهم العاديين في النشاطات الصفية، وعدم عزلهم بحجة الخوف من إضاعة الوقت، وربط كل ما يتعلمونه في الحصة من مفاهيم بالحياة العملية وتعليمهم وفقًا لخبرات اجتماعية، وأن يعبروا عما تعلموه في بيئة آمنة يُعزّز فيها الطّلبة المشاركون، ويُشجّع فيها الطّلبة المستمعون على المشاركة والانخراط في عملية التّعلم (توميلنسون،25).

أما العنصر الثاني الذي يحسّن الفهم، وهو عنصر تعميق الفهم فقد أشارت توميلنسون (25) بأنه إعطاء الطّلبة فرصة لأنْ يشرحوا بوضوح معبرين تعبيراً شفويًا. هذا التّعبير يتصف بأنه مكتمل الأركان(فكري، وصوتي، ولغوي، وملمحي، وتفاعلي) وأن يقابل ويقارن المفاهيم معًا، ويربط المفاهيم بشواهد واقعية، وأن ينقل المفاهيم إلى مواقف غير مألوفة، ويدمج المفاهيم، ويشكل مفاهيم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جديدة معًا في بيئة صفية واحدة يتعلم الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم فيها مع الطّلبة العاديين و قامت الباحثة بتلخيص ما سبق في الشكل (4):

الشكل(4): علاقة استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات الفهم القرائي ومهارات التّعبير الشّفوي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات استراتيجية التعليم المتمايز مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم لتحسين مهارات الفهم القرائي ومهارات التّعبير الشّفوي من خلال ما يلي:

أولاً: مراعاة التخطيط لعملية تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز لتعليم الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف العادي من خلال الوقوف على المستويات الحقيقية للطلبة في الفهم القرائي، والتّعبير الشّفوي من خلال نتائج الاختبار القبلي في الفهم القرائي، ومقياس تقدير مهارات التعبير الشفوي؛ ثم القيام بعملية التجهيز وتحديد الأهداف التعليمية والمخططات الذهنية والصور والفيديوهات التعليمية، التي توضّح النصوص القرائية المراد تعليم الطّلبة عليها، وأيضاً تجهيز نصوص قرائية تحمل الأفكار نفسها، تمت صياغتها بأساليب متنوعة، وأيضًا التّمايز في طريقة العرض؛ لتساعد الطّلبة جميعهم بمن فيهم ذوي صعوبات التّعلم على اشتقاق المعاني والمفاهيم والأفكار، وتشجيعهم على التّعبير الشّفوي، ويجب على المعلم أن يوفر دائماً نشاطات متدرجة في الصعوبة قبل البدء بالتدريس لتراعي التنوع في الصف الدراسي.

ثانيًا: تنظيم الغرفة الصفية حسب الأسلوب أو الإجراء المراد اتباعه (أركان التعلم، أو مجموعات مرنة، أو نشاطات متدرجة) وغيرها من الأساليب مع مراعاة وجود الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في زاوية هادئة بعيداً عن المشتتات، وأيضًا مراعاة ميول الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في اختيار الركن الذي يرغبون فيه، ويُفضل وضع الطّلبة ذوي صعوبات التعلم بمجموعات تكون قريبة للمعلم؛ ليتم تقديم التوجيهات بشكل سريع ومباشر مع مراقبة أداء الجميع.

ثالثًا: محاولة تقييم الطّلبة دائمًا بداية كل حصة صفية، وهذا أساس التعليم في استراتيجية التعليم المتمايز من خلال استخدام عدة أساليب، مثل: أسلوب (kwl) حيث ذكرت عرام (212) أن هذا الأسلوب أو الإجراء عبارة عن أسئلة عصف ذهني للطلبة، تعطى للطالب بداية الحصة الصفية، إذ تشير (K) إلى (What I Know?) ماذا أعرف عن الموضوع؟ وتشير(W) إلى (What I Want to Learn?) ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع ؟ وليترك الإجابة عن (L) في نهاية الحصة ؟ والتي تشير إلى(What I Learned?) ماذا تعلمت؟ وأسلوب الدروس المصغرة التي تبدأ بها الحصة الصفية وغيرها من الأساليب التي تهدف إلى تقييم الخبرة السابقة للطلبة حول الموضوع الجديد، وربطه بما تعلمه الطّلبة في السابق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعًا: عرض منتجات الطّلبة النهائية أمام الطّلبة، وجعل الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم يشرحون المنتج، ويُعبرون عنه كلٌ حسب طريقته.

خامسًا: مراعاة ردة الفعل عند إخفاق الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في شرح كلمات، أو نصوص، أو التعرف إلى الأفكار الواردة في النص القرائي فقد يُعاني الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم من انسحاب، أو غضب، أو عدم التزام داخل الصف، أو اعتداء على زميله وبالتالي يحدد المعلم متى وكيف يعطي الطالب المهمة.

ثانيًا: الدّراسات السّابقة

تمّت مراجعة الأدب النظري والدّراسات السّابقة التي تناولت استراتيجية التعليم المتمايز بشكل عام وعلاقتها بالطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بشكل خاص، والدراسات التي تناولت الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم باستخدام شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) وخاصة مراجعة قواعد البيانات، مثل: (الابيسكو) EBSCO والمنهل وعالم المعرفة للحصول على أحدث الدراسات التي تخص موضوع البحث، وتبين أنه يوجد نُدرة في الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت استراتيجية التعليم المتمايز مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، ونُدرة الدراسات

التي تناولت التعبير الشفوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حدود علم الباحثة، وقد تم عرض الدراسات من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

أجرت السليمان (21) دراسة بعنوان "أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي" على عينة من (23) طالبة من طالبات الصف السادس من ذوات صعوبات الفهم القرائي، في مملكة البحرين تم تقسيمُهُن إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، مدة البرنامج (17) جلسة في أربعة أسابيع مدة الجلسة (5) دقيقة ، مستخدمة ست أدوات هي: اختبار الذكاء، والاختبار التّحصيلي في القراءة الصامتة، واختبار المهارات المسبقة في الفهم القرائي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واختبار الفهم القرائي المستند إلى استراتيجيات الفهم القرائي، ومقياس الوعي القرائي، وبرنامج التدريس العلاجي. وأظهرت النّتائج وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على الدرجة الكُلّية، وفي كل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك لصالح الاختبار البعدي، وأشارت النّتائج أيضًا إلى أن هناك فروق دالة إحصائية في متوسط نمو مهارات الفهم القرائي في القياس القبلي والبعدى وذلك لصالح المجموعة التّجريبيّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الوعي القرائي في الدرجة الكُلّية للمقياس، كما ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نمو مقياس الوعي القرائي لصالح طالبات المجموعة التّجريبيّة. أما جاون (Gaon،21) فقد حاول إيجاد الفرق بين قدرات الطّلبة المراهقين ذوي صعوبات التّعلم في مهارتي التّعبير الشّفوي والكتابي تحت عنوان "دراسة قدرات التّعبير الشّفوي والكتابي لدى المراهقين ذوي صعوبات التّعلم" وقد تمثلت العينة ب(16) طالبًا من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في المدارس الخاصة في نيويورك. تراوحت أعمارهم بين (18-14) وقد تم قياس أداء الطّلبة بناء على موضوعين يعطيان لكل طالب ليُطلب منهم التّعبير عن الموضوع الأول تعبيراً شفويًا باستخدام شريط التسجيل، وعلى الموضوع الثاني يتم التّعبير كتابيًا، باستخدام الأوراق ، وأظهرت النّتائج ضعف الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في المهارتين الشّفوية والكتابية وسوّغَ الباحث ذلك بضعف مهارات التواصل في المدارس الخاصة بين الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

وقامت كروو(Crowe,23) بدراسة بعنوان "مقارنة بين استراتيجيتين في التغذية الراجعة في القراءة وأثرهما في تحسين اللُّغة التّعبيريّة والكتابيّة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم اللُّغوي" وتكوّنت العينة من (12) طالبًا في سن المدرسة في المملكة المتحدة وموزّعين على ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية تُعلّم باستخدام استراتيجية التّغذية الرّاجعة في القراءة مكوّنة من (4) طلاب، ومجموعة تجريبية تُعلّم باستخدام التّغذية الرّاجعة القائمة على المعاني في القراءة مكوّنة من (4) طلاب، ومجموعة ضابطة تُعلّم بالطريقة الاعتياديّة ومكوّنة من (4) طلاب، مُستخدمةً اختبارين واحد في تقييم الأداء اللُّغوي الشّفوي والآخر في تقييم الأداء اللُّغوي الكتابي، وتمّ التّدخل في(6) أسابيع إذ أظهرت النّتائج تحسُّنًا ذا دلالة إحصائيّة بين متوسط المجموعات التّجريبيّة والضّابطة، ولصالح المجموعتين: التجريبيتين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أجرى كل من كيم وفاجون ووكيلنغر وودروف ورويوتوبيتش وكوزيكاناني وكامير، Kim (Vaughn, Klingner, Woodruff, Reutebuch, & Kouzekanani,26) دراسة بعنوان "تحسين الفهم القرائي لدى الطّلبة الذي يعانون من صعوبات في المرحلة المتوسطة وذلك من خلال استراتيجية القراءة التعاونية بمساعدة الحاسوب". إذ كان عدد أفراد العينة (34) طالباً وطالبة في الولايات المتحدة الأمريكية وموزعين على مجموعتين التّجريبيّة (11) طالب والمجموعة الضّابطة (13) طالبًا من الطّلبة ذوي الصعوبات، وتم التدخل باستخدام برنامج Collaborative (Computer-Assisted Strategic Reading "CACSR") مرتين أسبوعيًا على مدى (12) أسبوعاً مدة الجلسة خمسون دقيقة، وتم استخدام الاختبار في الفهم القرائي، وتدريب المعلمين على طريقة تطبيق برنامج "CACSR" وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مجموعات التدخل باستخدام برنامج "CACSR" مع الإيجابية التي أبداها أفراد العينة نحو البرنامج.

في حين أجرت كويزي (Koeze,27) دراسة بعنوان التّعليم المتمايز: تأثيره في التحصيل الدراسي في المدرسة الابتدائية في الولايات المتحدة. وتمثّلت عينة الدّراسة في (7) مدارس و(7) معلمين و(16) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم بين التاسعة والعاشرة، وكان الهدف من الدّراسة التّعرف إلى أثر استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز في تحسين التّحصيل الدّراسي لطلاب المرحلة الإبتدائية، وهل هناك أسلوب أو إجراء مرتبط بإستراتيجية التعليم المتمايز له تأثير أكبر في تحصيل الطّلبة، إذ تمّ استخدام عدة أساليب من ضمنها المجموعات المرنة، والملف الشخصي التّعليمي (الأجندات التّعليميّة)، والتقييم المرن إذ يتم تقسيم الطّلبة إلى ثلاثة مستويات: الطّلبة المتفوقين، والطّلبة العاديين، والطّلبة الذين لديهم مشكلات تعليمية، وأما أدوات الدّراسة فكانت نوعين وهي: التّحليل الكمّي لدرجات الطلاب باستخدام اختبارات غير رسمية، واختبارات رسمية في القراءة والحساب والكتابة؛ والتحليل النّوعي لاستبانة المعلمين، والملاحظة، والمقابلة مع المعلمين كجزء من أدوات الدّراسة، وكانت نتائج الدّراسة تشير إلى أن الأساليب والإجراءات جميعها التابعة لاستراتيجية التّعليم المتمايز أدّت إلى تحسين التّحصيل الدراسي للطّلبة جميعهم باختلاف مستوياتهم، وأنّ أسلوب التقييم المرن كان من أكثر الأساليب تأثيراً في التّحصيل بشكل إيجابي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أجرت جراي (Gray،28) دراسة بعنوان "تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصفوف الدامجة ضمن التعليم العام" إذ كان الهدف التعرف إلى مراحل القلق من تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز في الصفوف العادية، والتي تتكون أيضًا من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم؛ والتعرف إلى مستويات المعلمين المطبقين لاستراتيجية التعليم المتمايز، وتحديد العلاقة بين استخدام أساليب متنوعة، وأثرها في زيادة تحصيل الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم. وشملت عينة البحث (99) من المعلمين في (4) مدارس في مقاطعة لوس انجلوس في الولايات المتحدة الأمريكية مستخدمةً الاستبانة التي تضم (35) بنداً لتقييم مراحل القلق بشأن تنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز والمقابلة، والاطلاع على سجل العلامات، وبيانات التحصيل للبحث في العلاقة بين الأساليب المتنوعة لاستراتيجية التعليم المتمايز المستخدمة والتحصيل. وأظهرت النّتائج مستويات عالية من القلق بشأن تنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز، بالإضافة إلى مستويات منخفضة من التعاون بين المعلمين، وبالتالي قيام عدد قليل من المعلمين بتطبيق استراتيجية التعليم المتمايز، وهذا أثّر في نتائج إنجاز الطّلبة فلا فرق في إنجاز الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصفوف التي تم استخدام استراتيجية التعليم المتمايز، والصفوف التي لم تستخدم استراتيجية التعليم المتمايز.

أما السيد(29) فقدم دراسة بعنوان أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من طلبة الصف الرابع الابتدائي.وتكونت

عينة دراسته من (54) طالبًا في مدارس محافظة الدقهلية في القاهرة تم توزيعهم عشوائيا على ثلاث مجموعات: المجموعة التّجريبيّة الأولى خضعت لاستراتيجيتي: التلخيص وخريطة القصة وعددها (17) طالبًا، والمجموعة التّجريبيّة الثانية (19) طالبًا خضعت لاستراتيجيتي إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر،والمجموعة الضّابطة خضعت للتدريس بالطريقة الاعتيادية وعددها (18) طالبًا، إذ استخدم ست أدوات، وهي: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، واختبار تحصيلي مدرسي في مادة اللغة العربية، واستبيانة التعرف إلى الكلمة، واستبيانة القراءة غير الرسمي، والاختبار القبلي للفهم القرائي والاختبار البعدي للفهم القرائي. وأظهرت النّتائج أن هناك تأثيراً إيجابيًا للاستراتيجيات العلاجية المستخدمة لصالح المجموعتين التجريبيتين في تحسين الفهم القرائيلدى ذوي صعوبات القراءة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي الدراسة التي قامت بها محمد (29)، بعنوان"أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التّعلم الفعّالة في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسي" إذ هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج قائم على استراتيجيات التّعلم الفعّال الذي يضمُّ (المماثلات، والخرائط المفاهيمية،PQ4R) إذ تعد استراتيجيةPQ4R" اختصاراً لـ "(preview, Question, Read) Reflect، Review،Recite وتكوّنت العينة من (64) طالبًا وطالبة في مدارس القاهرة، موزّعين على مجموعتين: تجريبيّة وأخرى ضّابطة، كل مجموعة تكوّنت من (32) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مجموعة من الأدوات، وهي: اختبار الذكاء، واختبار الفرز العصبي السريع لفرز الطّلبة (أعدّه مصطفى كامل على البيئة المصرية) واختبار الفهم القرائي واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي تم استخدام تلك الأدوات جميعها للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بتطبيق البرنامج، ثم تمّ تطبيق البرنامج على المجموعة التّجريبيّة ثم

تطبيق اختبار الفهم القرائي البعدي على المجموعتين ،لِتُسفر النّتائج عن تحسن الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التّجريبيّة على الاختبار التّحصيلي البعدي يُعزى إلى أثر البرنامج.

وأشار الزّق والسويري (21) إلى عدد من المشكلات في اللغة الاستقبالية واللغة التّعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في دراستهما تحت عنوان "المشكلات المتعلقة في اللغة الاستقبالية واللغة التّعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التّعلم اللُّغوية في الرياض" إذ تكونت عينة الدّراسة من (3) من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم والطّلبة العاديين، (15) من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم موزعين بالتساوي ذكوراً وإناث (75) ذكوراً و(75) إناثًا و (15) من الطّلبة العاديين (75) ذكوراً و (75) إناثًا موزعين بالتساوي على ثلاث فئات عمرية (7-8) ، و(9-1) ،و(12-1)، وتم استخدام استبانة من تصميم الباحِثَين وتحتوي على (42) فقرة ، (21) فقرة للغة الاستقبالية و(21) فقرة للغة التّعبيرية. وقد أشارت النّتائج إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعاً لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم هي الاستماع ضمن المجموعة في الصف، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، واستيعاب المناقشات الصفية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتذكر المعلومات بالإضافة إلى التمييز بين حروف الجر. في حين كانت أكثر مشكلات اللغة التّعبيرية شيوعاً تتمثل بضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات، والقواعد، وتذكر الكلمات، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتهجئة، والتّعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة،والتّعبير عن الأفكار.

وأجرت السعدي (211) دراسة بعنوان فاعلية استخدام مدخل الألعاب اللُّغوية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى الطّلبة المعسرين قرائيًا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. هدفت إلى التحقق من فاعلية تصور مقترح قائم على الألعاب اللُّغوية لدى طلبة الصف الرابع المعسرين قرائيًا، وتكوَّنت عينة الدّراسة من أربعين طالبًا وطالبة موزعين على مجموعتين. تجريبية تكونت من (2) طالب طالبًا وطالبة ، والضّابطة تكونت من (2) طالبًا وطالبة. وتمثّلت أدوات الدّراسة بقائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار تحصيلي في مهارات الفهم القرائي ، وقد أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء طلبة المجموعة التّجريبيّة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وأوصت بضرورة تجاوز المفهوم الضيق للقراءة على أنها استقبال سلبي للمادة المقروءة مع ضرورة الكشف عن المعسرين قرائيًا وإيجاد برامج علاجية لهم .

وأما محمود (212) فقد أجرت دراسة بعنوان "فاعلية برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التّعبيرية لدى أطفال متلازمة داون" وتمثّلت العينة في صورتها النهائية من (24) طفلاً وطفلة في محافظة المنوفية في القاهرة. تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوزيعهم في مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة بطريقة عشوائية حيث تألفت المجموعة التّجريبيّة من (12) طفلاً (6) ذكور و(6) إناث، وكذلك المجموعة الضّابطة، وشملت أدوات الدّراسة مقياس اللغة التّعبيرية والبرنامج التدريبي المطور لتنمية مهارات اللغة التّعبيرية لدى أطفال متلازمة داون، وأظهرت أهم النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأفراد على مقياس اللغة التّعبيرية القبلي والبعدي، لصالح المجموعة التّجريبيّة، وعدم وجود فروق دالة تُعزى لمتغير الجنس، موصّية بضرورة تطبيق البرنامج التدريبي المطور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أجرى الخوالدة (212) دراسة بعنوان" فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التّبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن"،

وتكونت عينة دراسته من (3) طالبة من ذوات صعوبات التّعلم في الصفوف الثالث، والرابع، والخامس، إذ قسّمت العينة بطريقة عشوائيّة إلى مجموعتين: تجريبيّة، وأخرى ضابطة قوام كل مجموعة (15) طالبة، تم استخدام اختبار في الفهم القرائي، وبرنامج تعليمي قائم على استراتيجية التّدريس التّبادلي؛ لتنمية الفهم القرائي، وأظهرت النّتائج وجود دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة يُعزى لأثر البرنامج في تحسين الفهم القرائي، وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعة التّجريبيّة بين الاختبار البعدي في الفهم القرائي واختبار المتابعة يُعزى لأثر البرنامج.

وقد أجرى السيد (212) دراسة بعنوان " استراتيجية مقترحة قائمة على التّعلم المنظم ذاتيًا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الإعدادية" ، إذ تكوّنت عينة الدّراسة من مجموعة من طلبة، الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التّعلم وعددهم (52) طالبًا وطالبة في مدارس القاهرة وقد قُسِّمت إلى مجموعتين، حيث تكونت كل مجموعة تجريبية وضابطة من (26) طالب وطالبة مستخدمًا اختبار الذكاء المصور، واختبار بندر جشتلت البصري الحركي، ومقياس سلوك الطّلبة للكشف عن الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، والاختبار التشخيصي واختبار الفهم القرائي وكلاهما من إعداد الباحث فوجد فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (.1) بين متوسطي المجموعة التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة في المهارات الكُلّية في الفهم القرائي وفي كل مهارة بشكل منفرد تؤيد فاعلية الاستراتيجيّة المقترحة من قبل الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأما سمارة (213) فأجرى دراسة عن المهارات التّعبيرية موجّهة نحو فئة متلازمة داون بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التّعبير الشّفوي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون" في الأردن، وتكوّنت عينة الدّراسة من (16) طفلا من كلا الجنسين تراوحت أعمارهم من (1-5) سنوات ،وقد قُسِّمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة (8)أطفال، واستخدم الباحث أداتين للدراسة هما: مقياس مهارات اللغة التّعبيرية للأطفال ذوي متلازمة داون، برنامجًا تدريبيًا؛ لتحسين مهارات اللغة التّعبيرية، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التّعبير الشّفوي لصالح المجموعة التّجريبيّة تعزى لأثر البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعقيب على الدّراسات السّابقة:

رغم الاختلافات في الدّراسات السّابقة من حيث أهدافها وتوجهاتها، إلا أنه يمكن الاستنتاج أن هناك ندرة في الدراسات التي بحثت في أثر استراتيجية التعليم المتمايز مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بشكل خاص، ومع الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكلٍ عام في حدود علم الباحثة، وقد وُجِدت دراستان: الدّراسة الأولى هي، دراسة كويزي (Koeze,27) التي استخدمت استراتيجية التعليم المتمايز لتحسين تحصيل الطّلبة في المرحلة الإبتدائية وقد قسمتهم إلى ثلاث مستويات: متفوقين، ومتوسطين، وضعاف؛ لِتُشير النّتائج إلى تحسن التحصيل لدى جميع الطّلبة باختلاف مستوياتهم، والدّراسة الثانية، دراسة جراي (Gray،28) والتي تم تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز فيها وتوجيهُها نحو الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصفوف الدامجة، لإيجاد الفرق بين إنجاز الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم الذين خضعوا لاستراتيجية التعليم المتمايز في التعليم العام، والطّلبة الذين لم يخضعوا لاستراتيجية التعليم المتمايز، فلم تجد فرقًا بين انجاز الطّلبة في المجموعتين، وقد عزت السبب إلى ارتفاع نسبة القلق بين المعلمين، وقلة خبرتهم وضعف التخطيط والتعاون بين المعلمين أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.

وعلى صعيد تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم فإن معظم الدراسات تؤكد أن هناك تحسنًا ملحوظًا لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم عند استخدام أساليب تساعد في تحسين مهارات الفهم القرائي، مثل: دراسة السليمان (21)، ودراسة كيم وآخرون (Kim,et al,26) ، ودراسة السيد (29)، ودراسة محمد(29)، ودراسة السعدي (211)، ، ودراسة السيد (212) ودراسة الخوالدة (212).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأن معظم الدراسات تؤكد أن هناك تحسناً ملحوظاً لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، والطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عند استخدام استراتيجيات تساعد في تحسين مهارات التّعبير الشّفوي، مثل: دراسة جاون (Gaon،21)، ودراسة كرو(Crow,23)، ودراسة محمود (212)، ودراسة سمارة (213). وأما الدّراسة التي حاولت تحديد المشكلات لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي فكانت دراسة الزق والسويري (21).

ولقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في الاطلاع على منهجية البحث المتبعة في تلك الدراسات، بالإضافة إلى الاستفادة من طرائق تصميم الأدوات، والاختبارات المستخدمة، والإطلاع على المراجع الحديثة والدّراسات السّابقة المُتضمنة في تلك الدراسات، إلاّ أن ما يميّز هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة هو الربط بين متغيرات هذه الدّراسة من جهة وعنوانها من جهة أخرى "أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي لطلبة صعوبات التّعلم" ، ولم يسبق تناولها في الدّراسات السّابقة (في حدود علم الباحثة)

كما توفر هذه الدّراسة اختباراً تحصيليًا قبلي، وآخر بعدي في الفهم القرائي، ومقياسًا تقديريًا في مهارات التّعبير الشّفوي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم بالإضافة إلى دليل مبني على استراتيجية التعليم المتمايز وموجّه نحو الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدّراسة وعينتها ، وطريقة اختيار العينة ، كما يعرض أدوات الدّراسة وكيفية تطبيقها ، والطرائق الإحصائيّة المستخدمة فيها.

منهج الدّراسة

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

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم الملتحقين بغرف المصادر لذوي صعوبات التّعلم من الصف الثالث، الذين تم تشخيصهم من فريق متعدد التخصصات في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك، وبناءً على محكات تشخيص صعوبات التّعلم ، والبالغ عددهم حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم 215/214 (95) طالباً وطالبة ، موزعين على (17) مدرسة مختلطة كما في الجدول (2):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (2)

توزيع مجتمع الدّراسة حسب المدرسة والصف

الرقم	المدرسة	الصف	مجموع الطّلبة ذوي صعوبات التعلم
1	أم الغزلان الأساسية /1	الثالث	3
2	أم الغزلان الأساسية/2	الثالث	4
3	محي الأساسية	الثالث	5
4	مؤتة الأساسية /2	الثالث	18
5	خوله بنت الأزور	الثالث	9
6	المزار الأساسية الأولى	الثالث	6
7	الشويح الأساسية	الثالث	5
8	بنات الحسينية الأساسية	الثالث	6
1	بنات سول الأساسية	الثالث	5
11	بنات الهاشمية الأساسية	الثالث	5
13	العمرية الأساسية	الثالث	6
14	الجلمة الأساسية	الثالث	5
15	شقيراء الغربية الأساسية	الثالث	3
16	مجرا الثانوية	الثالث	4
17	بنات الطيبة الأساسية	الثالث	3
18	أم حماط الثانوية	الثالث	4
المجموع			95

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدّراسة :

بعد أن تمّ تحديد المدارس في مجتمع الدّراسة، وعدد الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم للصف الثالث الأساسي تم اختيار أربع مدارس بطريقة قصدية من بين المدارس التي مثّلت مجتمع الدّراسة، إذ بلغ عدد الطّلبة المحولين إلى غرف المصادر (38) طالباً وطالبة، وتم توزيعهم بطريقة قصدية لأسباب عملية إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، (18) للمجموعة التّجريبيّة في مدرسة واحدة موزعين على ثلاث شعب للصف الثالث، و(2) للمجموعة الضّابطة في ثلاث مدارس كما يظهر في الجدول (3):

الجدول (3)

توزيع عينة الدّراسة حسب المدرسة والمجموعة والصف

المجموعة	أسماء المدارس	عدد طلبة الصف الثالث	المجموع
التّجريبيّة	مؤتة الأساسية الثانية	8	18
		4	
		6	
الضّابطة	بنات المزار الأساسية الأولى	6	2
	خولة بنت الأزور	9	
	الشويح الأساسية	5	
المجموع		38	38

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أدوات الدّراسة :

لغايات تحقيق أهداف هذه الدّراسة قامت الباحثة بتصميم دليل يوضّح طريقة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز وبناء اختبار تحصيلي قبلي وآخر بعدي في الفهم القرائي، وبناء مقياس في مهارات التّعبير الشّفوي، على النحو التالي :

أولاً: دليل استراتيجية التعليم المتمايز

تم إعداد دليل يوضّح طريقة تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث داخل الصف العادي عند طلبة المجموعة التّجريبيّة؛ وتركيز النشاطات على مهارات الفهم القرائي ومهارات التّعبير الشّفوي، وتضمّن الدليل عدداً من المحاور: مقدمة تبيّن مفهوم استراتيجية التعليم المتمايز وأهميتها، وعلاقتها بالطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وأهداف الاستراتيجيّة والأساليب والإجراءات المستخدمة في استراتيجية التعليم المتمايز، والفئة المستهدفة للتطبيق، والخطة الزمنية لتطبيق الاستراتيجيّة، والأهداف المراد تحقيقها في مهارات الفهم القرائي ومهارات التّعبير الشّفوي، وعقبات وحلول في أثناء تطبيق الاستراتيجة، ولقد تم عرض الجزء المخصص للأمثلة التّطبيقية على خمسة موضوعات دراسية وفق استراتيجية التعليم المتمايز في(الملحق 6).

صدق دليل إستراتيجية التعليم المتمايز

تم عرض دليل استراتيجية التعليم المتمايز على مجموعة من المحكمين عددهم (1) من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تخصص التربية الخاصة، وتخصص مناهج التدريس وطرائقها، وتخصص اللغة العربية (ملحق 2) ؛ لإبداء الرأي في مدى ملاءمة النشاطات والأساليب للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث من جهة ملاءمة الأدوات والأساليب المستخدمة في التعليم المتمايز لمحتوى المادة التعليمية المختارة من خمس وحدات دراسية من منهاج اللغة العربية للصف الثالث. ولقد بلغت نسبة الاتفاق (85%)، وكان الطلب هو التدقيق الإملائي، وإعادة صياغة بعض الأهداف، وفيما يلي سيتم عرض نموذج لحصة صفية قائمة على تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

موضوع الدرس: الذهب والتراب.

الزمن المطلوب للتعليم: (45) دقيقة (جلسة واحدة).

الهدف العام: يُحدد الطالب الحقائق الواردة في النص القرائي بنسبة نجاح 8%.

الأهداف الفرعية:

يذكر الطالب بعض الأماكن الواردة في النص في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يُحدد الطالب أسماء الشخصيات الواردة في النص بنسبة نجاح 8%.

يذكر الطالب بعض الحقائق الواردة في النص في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يستخدم الطالب جملاً غير متناقضة في أثناء التّعبير الشّفوي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يستخدم الطالب طبقة صوتية مناسبة في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

*** يتم دمج مهارات التّعبير الشّفوي ضمن مهارات الفهم القرائي، وعلى نحو مترابط مما يسمح للطالب من أداء المهارتين في الوقت نفسه.**

الأدوات والمواد: كرتون أقلام، أوراق عمل، حاسوب، نجوم للتعزيز.

ثالثاً:- زمن النشاطات

زمن النشاط الأول 15 دقيقة، زمن عرض العمل في 1 دقائق .

زمن النشاط الثاني 15 دقيقة، زمن عرض العمل 5 دقائق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسلوب التعليمي المراد استخدامه:

المجموعات المرنة: حيث تم تقسيم الطّلبة إلى ثلاث مجموعات: متفوقين، ومتوسطين ، وصعوبات التعلم. كل مجموعة تقوم بنشاط مختلف عن المجموعة الأخرى مع السماح للطالب باختيار المجموعة بناءً على رغبته في أداء النشاط.

استخدام أسلوب "رافت RAFT" حيثُ قامت الخصاونة (212) بتعريفه بأنه أسلوب تعليمي يقوم على لعب الأدوار، وهو اختصار لأربع كلمات على النحو التالي:

(Role) لعب الدور، (Audience) الجمهور، (Format) التنسيق وتوزيع الأدوار، (Topic) الموضوع.

التخطيط قبل التعليم من خلال:

يحدد المعلم المفاهيم المراد تعليمها للطلاب.

يحدد النشاطات المناسبة للمجموعات.

يقوم المعلم بإجراء عصف ذهني حول الأدوار التي يمكن أن يقوم الطلاب بتمثيلها.

النشاطات:

النشاط الأول :بعد تقسيم الطّلبة إلى مجموعات يُطلب من الطّلبة قراءة الدرس قراءة صامتة، ثم اختيار طالب عادي لقراءة النص قراءة جهوريّة ثم طالب من الطّلبة ذوي صعوبات التعلم ليقوم بالمهمة نفسها، والتدريب على مهارات استخدام الطبقة الصّوتية المناسبة في أثناء قراءة النص. ثم يُطلب من المجموعة الأولى: الإجابة عن مجموعة من الأسئلة في النص القرائي وهي: كم شخصية وردت في النص مع ذكرها؟ ما الهدف من أخذ الأخ الكبير قطعة الأرض، ولم يأخذ الذهب؟ لماذا عاد الأخ الصغير حزيناً إلى أخيه؟ ما العبارة التي يستدل بها على الإيثار والتعاون؟ اذكر بعض الحقائق الواردة في النص؟ ثم عرض المنتج النهائي على الكرتون المُعطى للمجموعة. المجموعة الثانية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتفق الطّلبة على مجموعة من الحقائق الواردة في النص واستخدامها في إعادة حكاية النص بلغتهم الخاصة، وتدريب الطّلبة على تحديد عن ماذا سيتحدثون؟ وأن يختاروا الكلمات المناسبة وألا تتضمّن عباراتهم تناقضاً في المعنى.

المجموعة الثالثة: بعد تحديد الحقائق الواردة في النص فيما بينهم يقوم الطّلبة برسم مخطط ذهني، يوضّح مجريات أحداث النص. تعرض كل مجموعة عملها أمام الطّلبة وتُقدم التغذية الراجعة، ويُعزز الطّلبة على عملِهم.

النشاط الثاني:يُطلب من كل طالب في المجموعة التشاور مع زملائه في اختيار الدور المناسب من مجموعة الأدوار التالية:

(R) هو الذي يقوم بدور الشخص الذي أضاع ماله،(A) وهو الجمهور الذي يعلق على الأداء، ((Fوالذي يقوم بتنسيق عمل المجموعة، (T) والذي يقوم بدور الكتابة للنص مع التركيز على الطريقة التي ستحل مشكلة إضاعة المال. ثم يُعزز عمل المجموعات ثم حل تمارين الدرس بشكل جماعي.

ثانياً : الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي:

عرّف الرواشدة، وآخرون (2) الاختبار التّحصيلي بأنه طريقة يتم من خلالها تحديد مستوى تحصيل الطّلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تعلّمها الطّلبة عن طريق إجاباتهم عن مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية، ويكون الاختبار التحصيلي إما فقرات ذات الإجابة المنتقاة ، أو فقرات ذات الإجابة التركيبية، أو فقرات ذات الإجابة المصاغة.

يتكون الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي لهذه الدراسة من اختبار قبلي وآخر بعدي، وقد تم اتباع نفس الخطوات في كلا الاختبارين، إلا أنهما اختلافا في صياغة الأسئلة، وكلاهما من نوع فقرات ذات إجابة منتقاة (الأسئلة الموضوعية)؛ ليحقق نسبة جيدة من شروط الاختبار التّحصيلي الجيد، وقد مرّ إعداد الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي (القبلي، والبعدي) بعدة خطوات على النحو الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد الهدف من الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي: كان الهدف من الاختبار التحصيلي القبلي التأكد من تكافؤ المجموعات، أما الهدف من الاختبار التّحصيلي البعدي التأكد من حدوث التحسن في مهارات الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث الناتج عن تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز.

تحديد المجالات التي يقيسها الاختبار: تمّ تحديد المجالات التي يقيسها الاختبار(القبلي، والبعدي) في الفهم القرائي بناءً على ثلاثة مستويات معرفية لبلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق) مع الأخذ بعين الاعتبار أن مستوى المعرفة من مستويات بلوم يقابل المستوى الحرفي من مهارات الفهم القرائي، ومستوى الفهم يقابل المستوى التفسيري من مهارات الفهم القرائي، ومستوى التطبيق يقابل المستوى التطبيقي النقدي من مهارات الفهم القرائي (حبيب الله ،214).

تحديد المواضيع التي يغطيها الاختبار: تم تحديد المواضيع التي يغطيها الاختبار (القبلي، والبعدي) في الفهم القرائي من منهاج الصف الثالث على النحو الآتي: مدرستي الأحلى، الأصدقاء، بلدي الأردن، في الطريق، ابن بطوطة.

تحليل محتوى الدروس وصياغة أهدافها : تم تحليل محتوى الدروس، وتحديد عدد الأهداف التي تقيس المستويات المعرفية لبلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وشملت (2) هدفاً.

إعداد جدول المواصفات : وقد تم إعداده كما في الجدول(4) وفق الخطوات الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: تحديد نسبة التركيز لكل درس وفق المعادلة الآتية:

عدد حصص الدرس الواحد÷مجموع الحصص ×1

مثال تطبيقي لدرس مدرستي الأحلى (نسبة التركيز = 4÷2×1=2%)

ثانياً: تحديد الوزن النسبي للأهداف من خلال المعادلة الآتية:

عدد الأهداف في كل مستوى÷ المجموع الكلي للأهداف×1

مثال تطبيقي للأهداف المعرفية (الوزن النسبي للأهداف=5 ÷ 2×1=25%)

ثالثاً: تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار وقد تم تحديدها (2) سؤال.

رابعاً: تحديد عدد الأسئلة لكل درس وذلك بناءً على المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة = نسبة التركيز لكل درس×الوزن النسبي للأهداف×مجموع الأهداف

مثال تطبيقي للأهداف التطبيقية (عدد الأسئلة= 2,4×2,2=1,6)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (4)

جدول المواصفات للمواضيع المختارة من منهاج اللغة العربية للصف الثالث الاساسي

الموضوع	عدد الحصص	مستويات الأهداف			المجموع	نسبة التركيز
		معرفة	فهم	تطبيق		
		عدد الأسئلة				
مدرستي الأحلى	4	1	1,4	1,6	4	%2
الأصدقاء	4	1	1,4	1,6	4	%2
بلدي الأردن	4	1	1,4	1,6	4	%2
في الطريق	4	1	1,4	1,6	4	%2
ابن بطوطة	4	1	1,4	1,6	4	%2
المجموع	2					
عدد الأهداف		5	7	8	2	1
الوزن النسبي للأهداف		%25	%35	%4		%1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صياغة فقرات الاختبار: بعد وضع جدول المواصفات تمت صياغة فقرات الاختبار (القبلي، والبعدي) في الفهم القرائي، و توزيعها على مستويات بلوم المعرفية (معرفة، وفهم، وتطبيق). وشمل ستة عشر سؤالاً من الاختيار من متعدد، وسؤالين من نوع (املأ فراغ) ، وسؤالين (أعد ترتيب الكلمات، وأعد ترتيب الجمل) وتكون الاختبار القبلي من (2) سؤال و (2) سؤال للاختبار البعدي في الفهم القرائي.

صدق الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي:

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى، تم عرض الاختبارين (القبلي، والبعدي) بصيغتهما الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في الجامعات الأردنية، تخصص مناهج التدريس وطرائقها في اللغة العربية وأخصائيين في التربية الخاصة والقياس والتقويم. بلغ عددهم (1) محكمين (ملحق 2)، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم بفقرات الاختبار من حيث الصياغة اللُّغوية، ومدى انتماء الفقرات للمستوى الذي تندرج تحته، وقد قام المحكمون بإبداء بعض الملحوظات على بعض الفقرات، وتم الأخذ بها، وتعديلها أو الإبقاء على الفقرات إذا كانت نسبة الاتفاق (8%) فما فوق، وكانت معظم التعديلات حول الصياغة اللُّغوية، وتبسيطها لتناسب الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وجعل البدائل أكثر اختلافاً؛ ليظهر الاختبار القبلي في صورته النهائية (ملحق 3) والاختبار البعدي في صورته النهائية (ملحق 4).

ثبات الاختبار التّحصيلي في الفهم القرائي: للتحقق من ثبات الاختبار التّحصيلي القبلي، والبعدي في الفهم القرائي تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معادلة KR-2 وتطبيق أداة الدّراسة القبلي والبعدي على عينة استطلاعية مؤلفة من (2) من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات الاختبار والمجال الكُلّي له والجدول (5) و(6) يوضحان نتائج ذلك .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5)

معاملات ثبات الاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي على المستوى الكُلّي ومستوى كل مجال من مجالات الاختبار

المجال	معامل الثبات Kr-2
المعرفة	,8
الفهم	,85
التطبيق	,88
الكُلّي	,9

يتّضح من الجدول (5) أن معاملات ثبات أبعاد الاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي قد تراوحت بين (,8 – ,88) وللاختبار ككل (,9) وتُعد مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (6)

معاملات ثبات الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي على المستوى الكُلّي ومستوى كل مجال من مجالات الاختبار

المجال	معامل الثبات Kr-2
المعرفة	,83
الفهم	,89
التطبيق	,85
الكُلّي	,91

يتّضح من الجدول (6) أن معاملات ثبات أبعاد الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي قد تراوحت بين (,83 – ,89) وللاختبار ككل (,91) وتُعد مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

ثانياً: مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي

بعد مراجعة الأدب النظري في تحديد المستويات المعيارية للتعبير الشفوي ومهارات التّعبير الشّفوي مثل : عبد الباري (21)، ودراسة حافظ (25)، وتصنيف الناقة (26). تمّ بناء مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي الذي ضم (23) فقرة موزعة على خمسة مجالات لمهارات التعبير الشفوي وهي : المجال الفكري، والمجال اللُّغوي، والمجال الصّوتي، والمجال الملمحي، والمجال التّفاعلي. ويستغرق تطبيق مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي (45) دقيقة، أما سلم الإجابة فهو يتكون من (3) بدائل أدنى درجة لأداء المفحوص هو (1) وأعلى درجة (3) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي:

صدق المحتوى: وللتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (1) من أصحاب الاختصاص في مناهج التدريس وطرائقها في اللغة العربية وأخصائيين في التربية الخاصة والقياس والتقويم (ملحق 2)، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة فقراته ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه ،ومدى وضوح الصياغة اللُّغوية ،ومدى وضوح التعليمات للطلبة، ومدى مناسبتها للطلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصف الثالث، وتم اعتماد وتعديل الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها (8%) وأكثر ، وكانت أبرز التعديلات حذف الفقرات (11,12,13) لتكرارها في المجالات الأخرى وإعادة صياغة الفقرتين (14,23) ونقل الفقرتين (4,21) إلى المجال الخامس وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية (23) فقرة يقيس التّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم (ملحق 5).

ثبات مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي: للتحقق من ثبات مقياس تقدير التّعبير الشّفوي تم استخدام طريقة (Test-Retest) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (2) طالبًا من مجتمع الدّراسة وخارج عينتها، ثم إعادة تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات المقياس والمقياس الكُلّي له، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (7)

معاملات ثبات مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي على المستوى الكُلّي ومستوى كل مجال من مجالات المقياس

المجالات	معامل ارتباط بيرسون
الفكري	,9
اللُّغوي	,93
الصّوتي	,89
الملمحية	.86
التّفاعلي	,88
الكُلّي	,92

يتّضح من الجدول (7) أن معاملات ثبات المقياس قد تراوحت بين (,86 – ,93) وللمقياس ككل (,92) وتّعد مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

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

إجراءات الدّراسة:

تم اتباع الإجراءات التالية لتحقيق أهداف هذه الدّراسة :

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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

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

4. تحديد عينة الدّراسة بالطريقة القصدية، واختيار أربع مدارس وهي: مدرسة مؤتة الأساسية الثانية (مجموعة تجريبية) وبلغت أفراد عينتها (18) من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم موزعين على ثلاث شُعب حيث كان عدد طلبة الشعبة الأولى (2) طالباً وطالبة منهم (4) طلبة ذوي صعوبات التعلم، وعدد طلبة الشعبة الثانية(22) طالباً وطالبة منهم (6) طلبة ذوي صعوبات التعلم، وعدد طلبة الشعبة الثالثة (22) طالباً وطالبة منهم (8) طلبة ذوي صعوبات التعلم. وأما المجموعة الضابطة فتكونت من ثلاث مدارس وهي: مدرسة خولة بنت الأزور ، ومدرسة المزار الأساسية الثانية ، ومدرسة الشويح الأساسية وبلغت أفراد عينتها (2) طالباً وطالبة؛ ليكون إجمالي عدد أفراد عينة هذه الدّراسة (38).

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

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7. القيام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتأكد من تكافؤ المجموعتين للاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي جدول (8) ولمقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي جدول (9) تبعاً لمتغيري المجموعة (التّجريبيّة والضّابطة)، ولبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" والجدول (8) و(9) يبيّن ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" حسب متغير المجموعة على الاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي

المجموعة	العدد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"
التّجريبيّة	18	القبلي	23	9	1,5
الضّابطة	2	القبلي	22	8	

يتبيّن من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α = ,5) في المتوسطات الحسابية للاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي لمتغير المجموعة (التّجريبيّة والضّابطة) حيث بلغت قيمة"ت" 1,5 وهي أقل من القيمة المناظرة لمستوى الدّلالة الجدولية عند قيمة "ت" 1,5 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" حسب متغير المجموعة على مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي

المجموعة	العدد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
التّجريبيّة	18	القبلي	37	7	1,22
الضّابطة	2	القبلي	36	6	

يتبيّن من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α = ,5) في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التّعبير الشّفوي لمتغير المجموعة (التّجريبيّة والضّابطة) حيث بلغت قيمة "ت" 1,22 وهي أقل من القيمة المناظرة لمستوى الدّلالة الجدولية عند قيمة "ت" 1,22 .

8. طبقت الباحثة استراتيجية التعليم المتمايز على المجموعة التّجريبيّة في الثلاث شعب وحسب توزيعهم في الصفوف العادية في تاريخ (215-2-22) ولمدة عشرة أسابيع ، بواقع حصتين أسبوعياً، وتمّ تقسيم الطلبة حسب الإجراء والأسلوب المتبع(ملحق6)، وبناءً على طبيعة المهمة والنشاطات المُراد تطبيقها إلى مجموعات تارةً متجانسة ، وتارةً غير متجانسة.وأما الحصة فهي مُقسمة إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول تم فيه جلسات عصف ذهني حول موضوع الدرس وربطه بالخبرة السابقة للطلبة ، وفي القسم الثاني العمل على النشاطات، والقسم الثالث من الحصة عرض المنتج النهائي للمجموعات وتقييمها وتعزيز أعمال الطلبة.

9.أما الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم في المجموعة الضّابطة ، فقد خضعوا لتعليم المعلمات أنفسهن، وبالأسلوب الاعتيادي دون الأخذ باستراتيجية التعليم المتمايز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. بعد نهاية تطبيق الاستراتيجيّة بتاريخ (215-4-26)، تم لقاء طلبة المجموعة التّجريبيّة وتطبيق الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي ومقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي في يومين، وعلى مدار ثلاثة أيام تم لقاء أفراد المجموعة الضّابطة وتطبيق الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي ومقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي.

11. إجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة في ضوء أسئلة الدّراسة واستخلاص النّتائج.

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

متغيرات الدّراسة

المتغير المستقل: استراتيجية التعليم مستويان:

استراتيجية التعليم المتمايز.

الطريقة الاعتيادية

المتغيرات التابعة :1. الفهم القرائي 2. التّعبير الشّفوي

المعالجة الإحصائيّة:-

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام اختبار t-test بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الثاني يتم استخدام اختبار t-test بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

عرض النّتائج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

عرض النّتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا مفصّلاً لنتائج الدّراسة في ضوء فرضياتها المطروحة التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي لطلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التّعلم في مادة اللغة العربية، وفيما يلي عرض لنتائج الدّراسة وفقًا لتسلسل فرضياتها، وعلى النحو التالي:-

الفرضية الأولى

: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α = ,5)

في أداء طلبة المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي تُعزى إلى استخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي على طلبة المجموعتين: الضّابطة والتّجريبيّة، وقد تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة؛ للكشف عن وجود فروق بين أفراد المجموعتين، والجدول (1) يوضح النتيجة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (1)

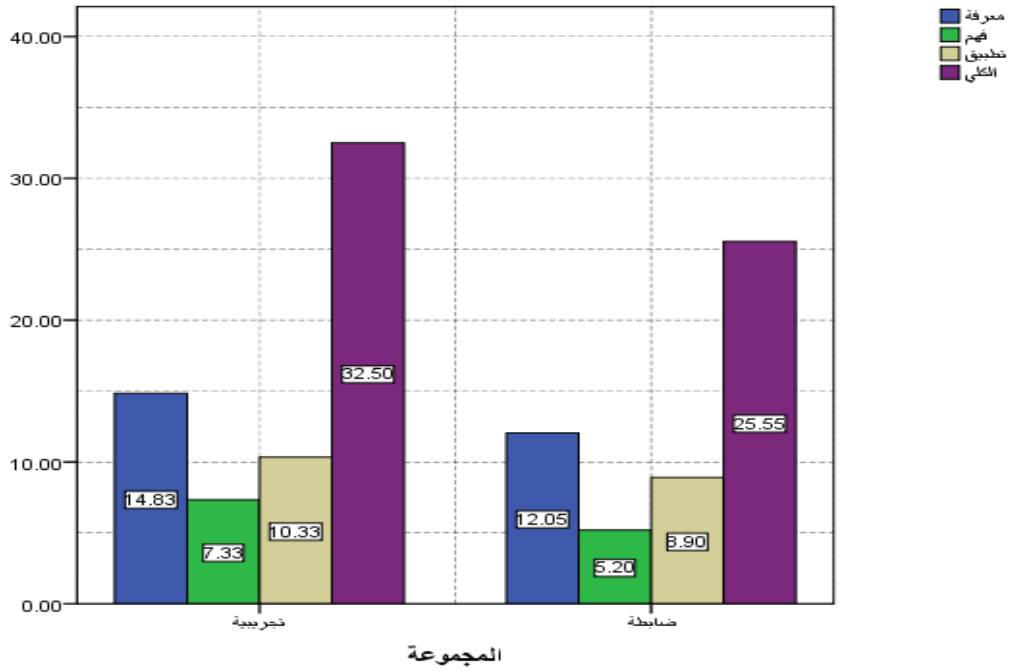
نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعات في

الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي

مجال الاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحريّة	قيمة (ت)المحسوبة	مستوى الدّلالة
معرفة	التّجريبيّة	14.83	1.34	36	4.23	.*
	الضّابطة	12.5	2.48			
فهم	التّجريبيّة	7.33	1.78	36	4,17	.*
	الضّابطة	5.2	1.36			
تطبيق	التّجريبيّة	1.33	1.94	36	2,65	.*
	الضّابطة	8.9	1.37			
الكُلّي	التّجريبيّة	32.5	2.36	36	6,43	.*
	الضّابطة	25.55	3.99			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتّضح من الجدول رقم (1) وجود فروق دالّة إحصائيًا في أداء طلبة المجموعتين في الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي ولصالح المجموعة التّجريبيّة، إذ بلغت قيمت(ت) المحسوبة للمجموعة التّجريبيّة في مجال المعرفة (4.23)، وفي مجال الفهم (4,17) ،وفي مجال التّطبيق (2,65)وفي المجال الكُلّي (6,43). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يُلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التّجريبيّة أعلى منه للمجموعة الضّابطة، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات الاختبار والاختبار ككل، إذ بلغ متوسط المجموعة التّجريبيّة في مجال المعرفة (14.83) مقابل (12.5) للمجموعة الضّابطة، وفي مجال الفهم كان متوسط المجموعة التّجريبيّة (7.33) ومتوسط المجموعة الضّابطة (5.2) وفي مجال التّطبيق كان متوسط المجموعة التّجريبيّة (1.33) مُقابل (8.9) للمجموعة الضّابطة، وفي المجال الكُلّي لمتوسط المجموعة التّجريبيّة (32.5) ومتوسط المجموعة الضّابطة (25.55) وبناءً على هذه النّتائج فإنه تم قبول الفرضيّة الأولى والشكل (5) يوضّح مستوى التفاوت بين أفراد المجموعتين في الاختبار البعدي للاختبار التّحصيلي.



شكل (5): مستوى أداء أفراد المجموعتين في الاختبار التّحصيلي البعدي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرضيّة الثانية

: " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 5,) في أداء طلبة المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي تُعزى إلى استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز.

لاختبار صحّة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي على طلبة المجموعتين: الضّابطة والتّجريبيّة، وتمّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين طلبة المجموعتين، وذلك كما يظهر في الجدول (11).

جدول (11)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعات في التّطبيق البعدي

لمقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي

مجالات المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحريّة	قيمة (ت)المحسوبة	مستوى الدّلالة
الفكري	التّجريبيّة	11.4444	1.29352	36	5.73	.*
	الضّابطة	8.3	1.97617			
اللُّغوي	التّجريبيّة	12.6111	2.45282	36	4,63	.*
	الضّابطة	9.75	1.2852			
الصّوتي	التّجريبيّة	12.1111	1.4958	36	3,83	.*
	الضّابطة	1.3	1.4932			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

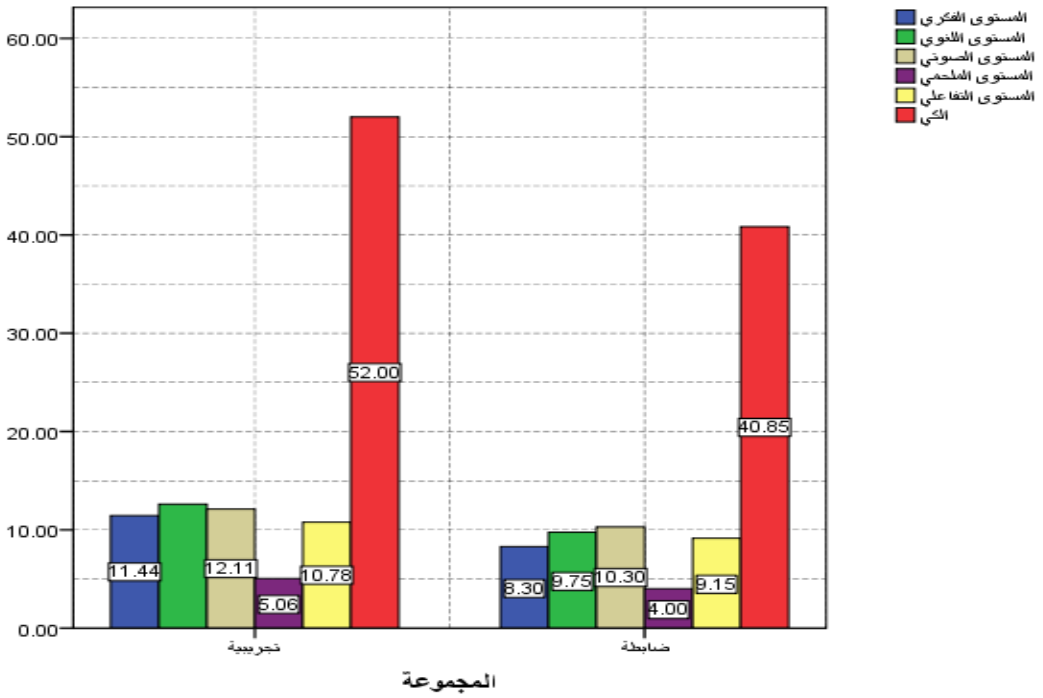
الملمحي	التّجريبيّة	5.556	.9376	36	2,97	.*
	الضّابطة	4.	1.21395			
التّفاعلي	التّجريبيّة	1.7778	1.627	36	4,26	.*
	الضّابطة	9.15	1.2683			
الكُلّي	التّجريبيّة	52.	3.54799	36	8,27	.*
	الضّابطة	4.85	4.61434			

يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالّة إحصائيًا في أداء المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات التعبير الشفوي، ولصالح المجموعة التّجريبيّة، إذ بلغت قيمت (ت) المحسوبة للمجموعة التّجريبيّة في المجال الفكري (5.73)، وفي المجال اللُّغوي(4,63) وفي المجال الصّوتي (3,83) ، وفي المجال الملمحي (2,97)، وفي المجال التّفاعلي (4,26)، وفي المجال الكُلّي (8,27)، وفي كل مجال من مجالات المقياس، وكذلك المقياس الكُلّي.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يُلاحظ أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التّجريبيّة أعلى منه للمجموعة الضّابطة، وذلك على كل مجال من مجالات المقياس والمتوسط الكُلّي للمقياس، إذ بلغ متوسط المجموعة التّجريبيّة في المجال الفكري(11.4444) مقابل (8.3) للمجموعة الضّابطة، ومتوسط المجموعة التّجريبيّة في المجال اللُّغوي (12.6111) في حين كان متوسط المجموعة الضّابطة (9.75).

أما المجال الصّوتي فكان متوسط المجموعة التّجريبيّة(12.1111) ومتوسط المجموعة الضّابطة(1.3) ، وأما في المجال الملمحي فمتوسط المجموعة التّجريبيّة (5.556) ومتوسط المجموعة الضّابطة(.4)، وفي المجال التّفاعلي كان متوسط المجموعة التّجريبيّة (1.7778) وللمجموعة الضّابطة (9.15) والمقياس ككُل، كان متوسط المجموعة التّجريبيّة (.52) ومتوسط المجموعة الضّابطة(4.85) وبناءً على هذه النّتائج تُقبل الفرضية الثانية، والشكل (6) يوضّح مستوى التفاوت بين أفراد المجموعتين في التطبيق البعدي لتقدير مهارات التّعبير الشّفوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



شكل (6): مستوى أداء أفراد المجموعتين في التّطبيق البعدي لمقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وفيما يلي مناقشةً النّتائج، ثم عرض التّوصيات التي انبثقت عنها.

مناقشة النّتائج

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى التي نصّت على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = ,5) في أداء طلبة المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي تُعزى إلى استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز".

أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أداء طلبة المجموعة التّجريبيّة الذين تعلّموا وفق استراتيجيّة التّعليم المتمايز التي أسهمت في تحسين مهارات الفهم القرائي عند الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم مُقابل طلبة المجموعة الضّابطة الذين تعلّموا وفق الأسلوب التّعليمي الاعتيادي.

ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى أن هذه الدراسة وباستخدام استراتيجية التّعليم المتمايز ركزت على التّمايز في الأساليب والإجراءات التعليمية، بالإضافة إلى التّمايز في المحتوى، والعمليات، والتقييم، والمنتج النهائي؛ حيث قابلت القدرات المتفاوتة للطّلبة جميعهم داخل الصف العادي بمن فيهم الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم، والتي ساعدتهم في الانهماك في المهمة التّعليميّة الّتي تتوافق مع قدراتهم وميولهم، فقد تم التّدرّجُ في النّشاطات، والتّركيز على الأفكار الرئيسة، وعرض المهمات باستخدام أدوات التّكنولوجيا، إذ سُمِح للطلبة باختيار النّص القرائي، والبحث عن معاني الكلمات، والتّعاون مع زملائهم في مجموعات مرنة، ومجموعات تعاونية بنشاطات مختلفة بعضهم يقوم في استخراج الأفكار الرئيسة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمجموعة الأخرى تقوم ببناء نص قرائي شبيه بالنّص القرائي المُعطى، وقد عرضوا نتائج عملهم بأساليب مختلفة، فمنهم من استخدم الكرتون والألوان، ومنهم من استخدم أدوات التّكنولوجيا (ملحق 7).

والسماح للطالب في اختيار النشاط بناءً على ميوله، ورغباته، وقدراته، واستخدام أساليب واجراءات تعليميّة حديثة مرتبطة باستراتيجيّة التّعليم المتمايز، مثل: الخرائط المفاهيمية التي تُساعد الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم على تنظيم الأفكار، بالإضافة إلى أساليب العصف الذهني، وكان المعلم مرشد وموجه ومعزز لأداء الجميع بمن فيهم الطّلبة ذوو صعوبات التّعلم كل ذلك أسهم في تحسين أداء الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم على المستويات المعرفية المرتبطة بمهارات الفهم القرائي الثلاث: المعرفة (المستوى الحرفي)، والفهم (المستوى التفسيري)، والتّطبيق(المستوى التطبيقي النقدي).

ونظراً لعدم وجود دراسات في أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي، فإن هذه الدراسة تتفق في الإطار العام مع الدراسات السابقة بإسهامها في تحسين الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مُتفقة مع ما توصلت إليه دراسة سليمان(21) التي استخدمت فيها جُملة من الأساليب والإجراءات القائمة على استراتيجيّات ما وراء المعرفة والتي أدت إلى تَحسُن الفهم القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتفق أيضاً مع دراسة كيم ورفاقه (kim,et al ,26) التي حاولت تحسين الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم من خلال استراتيجيّة القراءة التّعاونيّة بمساعدة الحاسوب، ودراسة السيد (29) التي استخدم فيها عدّة أساليب علاجية هي: التلخيص، وخريطة القصة، وإعادة صياغة القصة، والمرور المتكرر.

إذ أظهرت النّتائج تحسُّن الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، وأوصت دراسته بعدم التركيز على أسلوب تعليمي واحد في تحسين الفهم القرائي للطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، بل يجب التنويع في الأساليب التّعليميّة المقدّمة لهذه الفئة. ودراسة محمد(29) التي استخدمت في دراستها أساليب تعليميّة من ضمنها الخرائط المفاهيمية، وحسب نتائج دراستها فإن الخرائط المفاهيمية كان لها الأثر في تحسين الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم. ودراسة السعدي(211)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التي طبقت مدخل الألعاب اللُّغوية وأسهمت في تحسين الفهم القرائي مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، ودراسة الخوالدة (212) الذي استخدم فيها استراتيجيّة التدّريس التّبادلي التي تقوم على أربعة أساليب: (التّنبؤ، والتّساؤل، والتّوضيح ، والتّلخيص)، ودراسة السيد (212) الذي طبّق فيها استراتيجيّة التّعليم المنظَّم على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم وأسهمت في تحسين الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم.

ودراسة كويزي (Koeze,27) التي أظهرت نتائجها تحسُّن في التحصيل لدى الطّلبة جميعهم الّذين خضعوا لاستراتيجيّة التّعليم المتمايز على اختلاف قدراتهم، وأشارت نتائج الدّراسة أيضاً إلى ضرورة التّخطيط الجيد قبل اختيار الأسلوب، أو الإجراء المرتبط باستراتيجيّة التّعليم المتمايز؛ حتى لا تأتي النّتائج سلبيّة كما في دراسة جراي (Gray،28) التي استخدمت استراتيجيّة التّعليم المتمايز مع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، إذ أظهرت النّتائج عدم وجود فرق في إنجاز الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم في الصفوف التي أُستخدمت استراتيجيّة التّعليم المتمايز معها، والصفوف التي لم تُستخدم معها استراتيجيّة التعليم المتمايز بسبب ارتفاع مستويات القلق بين المعلمين، وعدم التعاون الجيد، والتخطيط للنشاطات التعليمية.

مناقشة النّتائج المتعلقة بالفرضيّة الثّانية والتي نصّت على " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 5,) في أداء طلبة المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة على مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي تُعزى إلى استخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز ".

أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح طلبة المجموعة التّجريبيّة الّذين تعلّموا وفق استراتيجيّة التّعليم المتمايز التي أسهمت في تحسين التّعبير الشّفوي عند الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم مُقابل طلبة المجموعة الضّابطة، الّذين تعلّموا وفق الأسلوب التعلّيمي الاعتيادي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه الدّراسة، وباستخدام استراتيجيّة التّعليم المتمايز ركّزت على خمس مجالات لمهارات التعبير الشّفوي وهي: الفكري، واللُّغوي، والصوتي، والملمحي، والتّفاعلي موزّعةً إياها على شكل أهداف تعليمية حيث تم تعليم الطّلبة في كل جلسة عدداً من هذه المهارات، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب والإجراءات المرتبطة بالتعليم المتمايز تُسهم في تحسين التّعبير الشّفوي، مثل: أسلوب فكّر، وزاوج، وشارك، فقد شجّع الطّلبة على تحديد الأفكار وتحديد ما يرغبون في الحديث عنهُ، وانتقاء الكلمات، والجمل المُعَبِّرةُ عن الموضوع الذي يرغبون في الحديث عنه بجملٍ تامة، وأن يُشارك كل طالب زميلهُ بأفكاره، ثم يتشارك الجميع بطرح أفكارهم.

وأن تكون عباراتهم ذات معنى حيث أسهمت في تحسين التواصل بين الطلبة بشكل وعام والطلبة ذوي صعوبات التّعلم بشكل خاص، وعندما تمّ تطبيق استراتيجيّة التّعليم المتمايز تم استخدام أسلوب رافت؛ لتقوم مجموعة من الطلبة بإعادة كتابة النّص القرائي، ومجموعة أخرى تقوم بتمثيل النّص القرائي بحيث يتم التّركيز على التّنغيم بالصوت، واستخدام طبقات صوتيّة مناسبة في أثناء التّعبير الشّفوي، والتعبير باستخدام لغة الجسد، ومجموعة تحكم على أداء زملائهم في بيئة آمنة في الصف العادي، إذ تمّ خلق بيئة تعليمية تعاونيّة، يتعلّم الجميع وفق قدراتهم؛ ليُؤثر بشكل إيجابي في التّعبير الشّفوي عند الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم إذ أن ضعف التواصل بين الطلبة ذوي صعوبات العلم يؤثر بشكل سلبي في التعبير الشفوي لديهم، وهذا ما أوضحته دراسة جاون

(Gaon,21).

ونظراً لعدم وجود دراسات في أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين التّعبير الشّفوي، فإن هذه الدراسة تتفق في الإطار العام مع الدراسات السابقة؛ بإسهامها في تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مثل: دراسة كرو(Crow,23) التي أظهرت نتائج دراستها أن استخدام استراتيجية التّغذية الرّاجعة في القراءة والقائمة على المعنى أسهمت في تحسين اللغة التعبيرية لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، ودراسة محمود (212) والتي قامت ببناء برنامج لغوي يهدف إلى علاج مهارات اللغة التّعبيرية عند أطفال متلازمة داون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إذ أظهرت النتائج تحسن اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون، ودراسة سمارة (213) الذي قام ببناء برنامج أسهم في تحسين مهارات التعبير الشفوي لدى أطفال متلازمة داون.

.التّوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدّراسة توصي الدّراسة:

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

عقد ورشات تدريبية من قِبل وزارة التعليم تهدف إلى توعية المعلمين بفئة صعوبات التعلم وطرق استخدام أساليب وإجراءات تساعد المعلمين في احتواء الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي.

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

ج. توظيف استراتيجيّة التّعليم المتمايز مع ذوي الإعاقات المختلفة، ومحاولة دمجهم مع الطّلبة العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

تومليسون، كارول آن .(25).الصف المتمايز الاستجابة لجميع احتياجات طلبة الصف، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران :دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

جاب الله،علي سعيد ومكاوي، سعيد فهمي وعبد الباري ،ماهر شعبان.(211). تعليم القراءة والكتابة اسسه واجراءاته التربوية، عمان: دار المسيرة.

حبيب الله، محمد .(214). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتّطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتّعلم، عمان: دار عمار.

الحليسي، معيض بن حسن .(211). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم قرى: المملكة العربية السعودية.

الخصاونة. نجوى أحمد .(212). فاعلية استراتيجية (رافت) في تنمية بعض المفاهيم الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، المجلة الدولية التربوية المتخصصة،(1)6، 288،37.

الخطيب ،جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي،منى ويحيى ،خولة والناطور، ميادة والزريقات، إبراهيم والعمايرة، موسى، والسرور،ناديا.(213).مقدمة في تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (214). مناهج وأساليب التدريس التدريس في التربية الخاصة، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخوالدة ، ناجح علي .(212). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، 1(4)، 127-145.

الرواشد، إبراهيم والثوابية، أحمد والغرايبة، أحمد، أبو أصفر، رزق ،البرغوثي ،رابح والكردي، زياد والرقب، سعيد والشياب،سوسن ومهيدات، عبد الحكيم والمطرمي، عمر والديك، محمود والشرمان،محمود.(2).مرشد المعلم في بناء الاختبارات التّحصيلية،عمان: وزارة التربية والتعليم.

الزق ،أحمد وعبد العزيز ،السويري .(21). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التّعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التّعلم اللُّغوية في مدينة الرياض، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(1)،41-52.

الزيّات، فتحي مصطفى.(27). قضايا معاصرة في صعوبات التّعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم، محمود عوض وزكي، أمل عبد المحسن. (21). صعوبات التّعلم بين النظرية والتّطبيق، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

سالم، مروى سالم.(212).صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية دراسة مقارنة، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى. (212). صعوبات التّعلم الأكاديمية والنمائية، العين: دار الكتاب الجامعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سعد، مراد علي وخليفة، وليد السيد.(27). كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

سعدات، محمود فتوح.(214). برنامج صعوبات التّعلم في المرحلة الإبتدائية، القاهرة: دار الألوكة للنشر والتوزيع.

السعدي،بدرية بنت ناصر.(211). فاعلية استخدام مدخل الألعاب اللُّغوية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائياً في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة:الاردن.

السليمان، مها عبد الله.(21).أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: مملكة البحرين.

سمارة، وصفي عبد الله(213).فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات اللغة التّعبيرية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية : الاردن.

السيد، أحمد البهي. (29). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من طلبة الصف الرابع الابتدائي، مجلة البحوث النوعية، 13، 1-42.

السيد، السيد عبد الحميد. (25). صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها، القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، محمود مصطفى.(212).استراتيجية مقترحة قائمة على التّعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة: مصر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصاوي،اسماعيل اسماعيل .(29).صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية، مفاهيم نظرية ،تشخيص،برنامج مقترح، القاهرة: دار الفكر العربي.

الصويركي، محمد علي .(26). التّعبير الشّفوي حقيقته ،واقعه ، أهدافه ، مهاراته، طرائق تدريسه، وتقويمه، عمان: المكتبة الوطنية.

عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري. (25).المهارات القرائية والكتابية ،طرائق تدريسها وإستراتيجياتها،عمان: دار المسيرة.

عبد الباري ، ماهر شعبان .(21). إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري ، ماهر شعبان. (211) . مهارات التحدث العملية والأداء ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة .(29). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

عرام، ميرفت سليمان. (212). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع، رسالة ماجستير غير منشورة غزة: الجامعة الإسلامية.

علي، محمد النوبى. (21). مقياس اضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العلية، هبة عبد الحميد .(212). أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التّعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، جامعة الأزهر: غزة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العقباوي ،حسام .(26).برنامج القراءة ودمج المهارات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الإسكندرية: نيوهورايزون للنشر والتوزيع.

العنيزات ، صباح حسن .(26). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية :عمان ،الأردن.

كوجك، كوثرحسين والسيد، ماجد مصطفى وخضر، صلاح الدين وعياد،أحمد عبد العزيز وفايد ،بشرى أنور وفرماوي، فرماوي أحمد وأحمد،علية أحمد .(28). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم في الوطن العربي ، بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

محمد ، بشرى خميس.(213). أثر استخدام استراتيجية المجموعات المرنة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمعلومات في مادة العلوم واحتفاظهن بها، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 13(1)، 26-1.

محمد، هاجر سامي.(29). أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات التّعلم الفعّالة في الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي،القاهرة: جامعة القاهرة.

محمود، منال عبد الحميد. (212). فاعلية برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التّعبيرية لدى أطفال متلازمة داون، رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق: جامعة دمشق.

الناقة، محمود كامل .(26). طرائق التدريس" بحث مقدم إلى ندوة مناهج التعليم العام : نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة"، السودان ،ابريل 26."

نبهان. يحيى محمد .(28). الفروق الفردية وصعوبات التّعلم، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوقفي، راضي .(23).صعوبات التّعلم :النظري والتطبيقي، عمان : كلية الأميرة ثروت.

يحيى،خولة أحمد .(212). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ankrum , Julie W. (26) Differentiated reading instruction in one exemplary teachers classroom : A case study. unpublished thesis edD . university of pittsburg .

Bentum,K& Aaron,P. (23).Does reading instruction in learning disability resource rooms really work?:A longitudinal study, (On-line),Available:(EPSCO Academic Search Complete 191182).

Blaz,D. (213). Differentiated instruction: Aguide for foreign language teachers, new york: routledge.

Broderick, A, Mehta-Parekh, H, Reid, D. (25). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms,USA: Theory into practice, 44(3),p p194-22.

Crowe,L. (23). Comparison of two reading feedback strategies in improving the oral and written language performance of children with language-learning disabilities, American journal of speech-language pathology, 12, P16-27.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

De Jesus,O. (212).Differentiated instruction :can differentiated instruction provide success for all learners? ,(On-line), available: (EPSCO academic search complete 1912382).

DelliCarpini,M. (26). Scaffolding and differentiating instruction in mixed ability eSL classes using a round robin activity,

development disorders ,(On-line),available:(EPSCO academic search complete 11344257).

Gaon,F. (21).A study of oral and Written expression abilities of

adolescents with learning disabilities. touro college.(On line). available: (ERIC documens reproduction service ED45719).

Gilakjani,A & Ahmadi,M. (211).A study of factors EFL learners' english listening comprehension and the strategies for improvement , Journal of language teaching and research, 2 (5) , pp 977-988.

Gray, j . (28) .The Implementation Of Diffrented Instruction For Learning Disability Students Included In General Education Elementary classrooms .Unpublished Doctoral Dissertation, University Of LA Verne, California ,United States.

Koeze , Patricia A (27).Differentiated instruction : The effect on student achievement in an elementary school. unpublished master's theses, and doctoral dissertations eastern michigan university . USA.

Kim, A, Vaughn, S, Klingner, J, Woodruff, A, Reutebuch, C, & Kouzekanani, K. (26). Improving the comprehesion of middle school students with disabilities through computer- assisted collaborative .lehman college ,new york.USA.

Lawrence-Brown, D . (23). Differentiated instruction: inclusive

www.manaraa.com

strategies for standards-based learning that benefit the whole class,(On-line) , available: (ERIC documens reproduction service EJ692466).

Marci, Nordlund. (26). Differentiated instruction meeting the needs of all student in your classroom, USA:roman & littlefied education.

Ford, Michael P. (25). Differentiation through flexible groubing: successfully reaching all readers, USA: the university of wisconsin Oshkosh.

Willinger, U, Brunner,E, Diendorfe- Radner,G, Sams,U, Sirsch,U & Eisenwort,B . (23). Behaviour in children with language development disorders. the canadian journal of psychiatry, 48(9),PP67-614.

William N. B . (28).Differentiating instruction for students with learning disabilities best teaching practices for general and special educators. USA. Corwin Press

www.manaraa.com

قائمة الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (1)

الكتب والخطابات الرسمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د. فريد أبو زينة	مناهج رياضيات	جامعة عمان العربية
2	د. محمد المصري	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
3	د. عيسى الطراونة	قياس وتقويم	مديرية التربية والتعليم/ لواء المزار الجنوبي
4	أ. د عبد الرحمن الهاشمي	لغة عربية	جامعة عمان العربية
5	د.جمال عبد السلام الطراونة	لغة عربية	مديرية التربية والتعليم/ لواء المزار الجنوبي
6	د. أحمد عبد السلام الرواشدة	لغة عربية	مديرية التربية والتعليم/ لواء المزار الجنوبي
7	د. نعمات الطراونة	لغة عربية	مديرية التربية والتعليم/ لواء المزار الجنوبي
8	د. أحمد مطارنة	علم نفس	جامعة مؤتة
9	د. محمد البواليز	تربية خاصة	جامعة البلقاء التّطبيقية
1	د. خليل المعايطة	تربية خاصة	جامعة البلقاء التّطبيقية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق(3)

الاختبار التّحصيلي القبلي في الفهم القرائي

بسم الله الرحمن الرحيم

اسم الطالب: .....

المدرسة:.....

الصف:.....

عزيزي الطالب:

هذا الاختبار يهدف إلى قياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم بناءً على مستويات بلوم (المعرفة، والفهم، والتّطبيق)، والذي نطلبه منك الانتباه إلى تعليمات المعلمة جيداً، وقراءة ما يلي:

أولاً: قراءة كل موضوع وسؤال قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة عن الأسئلة

ثانياً: عليك أن تختار إجابة واحدة فقط من بين الاختيارات، واضعاً دائرة على رمز الإجابة التي تراها صحيحة.

ثالثاً: لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

زمن الاختبار: (35 دقيقة).

وفي الختام تفيدكم الباحثة أن هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي، وليس له علاقة بتقويمكم في المقرر الدراسي.

الباحثة: فاتن المشايخ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الاول: أمامك أربعُ فقرات تحت كل فقرة ثلاثُة أسئلة موضوعية تتطلب منك أن تضع دائرة حول الإجابة التي تظن أنها الأصح فيما يلي :

بدأ العام الدراسي الجديدُ، عرضت المعلمةُ على طلبتها الاشتراك في لجان النشاطات المدرسية، وكتبت أسماء اللجان على السبورة، قال عمر : سأنضم إلى لجان النظافة ؛ لمتابعة نظافة الصف والمدرسة. قالت فرح : أحب لجنة البيئة، التي تُزيّن الصفوف ، وتعتني بالحديقة.

ردَّ أحمدُ متحمساً: أما أنا فأفضِّلُ لجنةَ النظامِ ؛ للمشاركة في تنظيم اصطفافِ الطّلبة.

قال عمر : "سأنضم إلى لجان النظافة ؛ لمتابعة نظافة الصف والمدرسة". المقصود بكلمة "سأنضم" هي:

أ- سألتحق

ب-سأبتعد

ج- سأُغادر

د – سأُستفيد

الفكرة العامة من الفقرة السابقة هي :

أ-انضمام الطّلبة للجان المدرسية

ب-أهمية النظام في المدرسة

ج- توعية الطّلبة بالاهتمام بغذائهم وأجسامهم

د- الطالب النظيف والمهذب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

"ردَّ أحمدُ متحمساً: أما أنا فأفضِّلُ لجنةَ النظامِ ؛ للمشاركة في تنظيم اصطفافِ الطّلبة "سبب انضمام أحمد إلى لجنة النظام حتى:

يقوم بالمساعدة في تزيين الصفوف والحديقة

يتابع نظافة الصف والمدرسة

ج- يساعد في تنظيم الصفوف في المدرسة

يساعد في التوعية الصحية للطلبة

"، قال عمر : "سأنضم إلى لجان النظافة؛ لمتابعة نظافة الصف والمدرسة". تشعر أن عمر يحب :

أ- النظام

ب- النظافة

تزيين الصفوف

الاعتناء بالصفوف

تناولتُ كتاباً عنوانه (بلدي الأردنُ). بدأت أقلب صفحاتِه، وفجأةً أخذني بساط الريح عالياً، والفرحُ يملأُ نفسي.هبط بي البساط عند بحرٍ كبيرٍ تحيطُ به الجبالُ المزينةُ وأشجارُ النخيلِ. قلت: إنها العقبةُ عروس البحر الأحمر.تحرك البساط بسرعةٍ ، ووقف عند أكبر قلعةٍ في الأردن ، عرفت حينها إنني في قلعة الكرك.

يتحدث النص السابق عن :

أ- جمال الطبيعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب- الربيع

ج- الآثار في الأردن

بلدي الاردن

تُعد أكبر قلعة في الأردن هي :

الكرك

العقبة

ج-العقبة وقلعة الكرك

د-جرش

العنوان المناسب للفقرة السابقة هي:

العطلة الصيفية

رحلة مدرسية

ج- بلدي الأردن

د - الربيع

8- الجملة التي تحتوي على خيال :

تناولت كتاباً وبدأت أقلب صفحاته

تُعد قلعة الكرك أكبر قلعة في الأردن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- العقبةُ عروس البحر الأحمر

د- بحر كبير تحيط به الأشجار المُزَيّنة وأشجار النخيل

اعتاد همّام ورفاقه أن يلعبوا في الطريقِ. في يوم من الأيام ركل أحدهم الكرة فأصابت طفلاً فحزن الأولاد، وتوقفوا عن اللعب بعد أيام عاد همّام ورفاقه إلى اللعب في الطريق ضرب همام الكرة بقوة فأصابت زجاج سيارةٍ فكسرته فنزل السائق غاضباً واشتكى هماماً لأبيه أتى أبو همام ودفع ثمن الزُّجاج، وقرر أن يقتطع المبلغ من مصروف همام.

9-ورد في النص معنى ضد كلمة "حزن" هي:

بكى

اشتكى

ج- غضب

د- فرح

1-قرر والد همام اقتطاع المصروف من همام لأنه:

يلعب في الشارع

ب- ضرب السيارة بالحجر

ج- قد ضرب ولداً في بالحجر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د- ضرب زجاج السيارة بالكرة

11- يمكنك الحكم على والد همام بأنه:

أ-حكيم

ب-بخيل

ج-متساهل

د-غير مهتم

ابن بطوطة رحّالة المسلمينَ، وأوسعهم شُهرةً. حفظ القرآنَ صغيراً ،ودرس العلوم الدينية والأدب والشعر .أحب التَّرحال والسفر وجاب أرجاء العالم الإسلامي. كان الدافع وراء رحلاته رؤيةَ أحوال الدُّنيا وشوقَهُ إلى المعرفة، وحُبَّهُ التنقل والمغامرة، زار ابن بطوطة مناطق عديدة في الأردن وتعرض إلى الأخطار، ونجا مراراً من الموت، كان يُحدِّث الناس بكل ما رآه من عجائب؛ لذلك أطلق عليه الرحالةُ الأمين.

12- تُشير جملة " وحُبَّهُ التنقل والمغامرة " أن:

ابن بطوطة يُحب التنقل في العالم العربي ومواجهة المخاطر.

ابن بطوطة لا يحب الَتَنَقل إلاّ في العالم العربي.

ابن بطوطة تنقل في العالم الإسلامي.

د- ابن بطوطة لم يتنقل في العالم الإسلامي ولا يحب مواجهة المخاطر.

13- الفكرة الرئيسة من الفقرة السابقة هي :

أهمية حفظ القرآن الكريم

أهمية دراسة العلوم الدينية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- ابن بطوطة رحالة المسلمين

د- أهمية حفظ الطّلبة للشعر والعلوم الدينية

14- " زار ابن بطوطة مناطق عديدة في الأردن، وتعرّض إلى الأخطار، ونجا مراراً من الموت، كان يُحدِّث الناس بكل ما رآه من عجائب؛ لذلك أطلق عليه الرحالةُ الأمين". أطلق على ابن بطوطة لقب الرحالة الامين لأنه:

يُحدث الناس بكل مارآه

يحبُ المغامرة

ج- تعرض إلى الأخطار

د-نجا مراراً من الموت

15- "أحب التَّرحالَ والسفر وجاب أرجاء العالم الإسلامي . كان الدافع وراء رحلاته رؤيةَ أحوال الدُّنيا وشوقَهُ إلى المعرفة وحُبَّهُ التنقل والمغامرة الدافع وراء قيام ابن بطوطة برحلات حول العالم" إن الدافع وراء قيام ابن بطوطة برحلات حول العالم هو:

حب المغامرة

الشوق للبلدان

ج- رؤيةَ أحوال الدُّنيا وشوقَهُ إلى المعرفة

د- زيارة الناس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

16- يُعد النص السابق:

خياليًّا

حقيقيًّا

رأيًّا

د- غير ممكن الحدوث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الثاني

17- أكمل الفراغات التالي، مستخدماً الكلمات المناسبة من صندوق الكلمات:

هاجم .....رجلاً مع أصدقائه في .....فهرب الأصدقاء إلى شجرةً عاليةً ، وتركوا.....وحيداً.

استلقى الرجل على.....وأخفى أنفاسه ظنه الذئب.....،فتركه وعاد إلى الغابة.

الرجل ،الأرض ، ذئب ،الغابة ،ميتاً

18- أعد ترتيب الكلمات التالية، لأكوِّن جملتين مفيدتين:

إلى الطبيب المريض ذهب

.....

.....

19- ضع "قبل" أو "بعد" أمام كل جملة من الجمل التالية :

أحمد الله.....تناول الطعام.

أغسلُ يدي ..... تناول الطعام و.....الانتهاء من تناول الطعام.

أنظف أسناني..... أن أذهب إلى الفراش.

2- رتب الجمل التالية مكوناً قصة جميلة:

وأحضر له هديةً جميلة، أخبر أحمد والده، فذهب إلى السوق، نجح أحمد في الامتحان، ففرح والده كثيراً

انتهت الأسئلة

مع أمنياتي للجميع بالتوفيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (4)

الاختبار التّحصيلي البعدي في الفهم القرائي

بسم الله الرحمن الرحيم

اسم الطالب: .....

المدرسة:.....

الصف:.....

عزيزي الطالب:

هذا الاختبار يهدف إلى قياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم بناءً على مستويات بلوم (المعرفة، والفهم، والتّطبيق)، والذي نطلبه منك الانتباه إلى تعليمات المعلمة جيداً، وقراءة ما يلي:

أولاً: قراءة كل موضوع وسؤال قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة عن الأسئلة

ثانياً: عليك أن تختار إجابة واحدة فقط من بين الاختيارات، واضعاً دائرة على رمز الإجابة التي تراها صحيحة.

ثالثاً: لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

زمن الاختبار: (35 دقيقة).

وفي الختام تفيدكم الباحثة أن هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي، وليس له علاقة بتقويمكم في المقرر الدراسي.

الباحثة: فاتن المشايخ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الاول: أمامك أربعُ فقرات تحت كل فقرة ثلاثُة أسئلة موضوعية تتطلب منك أن تضع دائرة حول الإجابة التي تظن أنها الأصح فيما يلي :

بدأ العام الدراسي الجديدُ، عرضت المعلمةُ على طلبتها الاشتراك في لجان النشاطات المدرسية، وكتبت أسماء اللجان على السبورة، قال عمر : سأنضم إلى لجان النظافة ؛ لمتابعة نظافة الصف والمدرسة. قالت فرح : أحب لجنة البيئة، التي تُزيّن الصفوف ، وتعتني بالحديقة.

ردَّ أحمدُ متحمساً: أما أنا فأفضِّلُ لجنةَ النظامِ ؛ للمشاركة في تنظيم اصطفافِ الطّلبة.

قالت فرح : أحب لجنة البيئة، التي تزين الصفوف ، وتعتني بالحديقة" المقصود بكلمة "تعتني" هي:

أ- تساعد

ب-تهتم

ج- تثمر

د – تفيد

الفكرة العامة من الفقرة السابقة هي :

أ-انضمام الطّلبة للجان المدرسية

ب-أهمية النظام في المدرسة

ج- توعية الطّلبة بالاهتمام بغذائهم وأجسامهم

د- الطالب النظيف والمهذب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قال عمر: "سأنضم إلى لجان النظافة ؛ لمتابعة نظافة الصف والمدرسة"سبب انضمام عمر إلى لجنة النظافة حتى:

يقوم بالمساعدة في تزيين الصفوف والحديقة

يتابع نظافة الصف والمدرسة

ج- يساعد في النظام في المدرسة

يساعد في التوعية الصحية للطلبة

"قالت فرح : أحب لجنة البيئة، التي تزين الصفوف ، وتعتني بالحديقة.

ردَّ أحمدُ متحمساً: أما أنا فأفضِّلُ لجنةَ النظامِ ؛ للمشاركة في تنظيم اصطفافِ الطّلبة تشعر أن أحمد متحمس ل :

أ- النظام

ب- النظافة

تزيين الصفوف

الاعتناء بالصفوف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تناولتُ كتاباً عنوانه (بلدي الأردنُ). بدأت أقلب صفحاتِه، وفجأةً أخذني بساط الريح عالياً، والفرحُ يملأُ نفسي.هبط بي البساط عند بحرٍ كبيرٍ تحيطُ به الجبالُ المزينةُ وأشجارُ النخيلِ. قلت: إنها العقبةُ عروس البحر الأحمر.تحرك البساط بسرعةٍ ، ووقف عند أكبر قلعةٍ في الأردن ، عرفت حينها إنني في قلعة الكرك.

يتحدث النص السابق عن :

أ- جمال الطبيعة

ب- الربيع

ج- الآثار في الأردن

بلدي الاردن

الأماكن الواردة في النص هي :

الكرك وعمان

العقبة وعمان

ج-العقبة وقلعة الكرك

د-قلعة الكرك وجرش

العنوان المناسب للفقرة السابقة هي:

الأصدقاء

رحلة مدرسية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- بلدي الأردن

د - الربيع

8- الجملة التي تحتوي على خيال :

تناولت كتاباً وبدأت أقلب صفحاته

تحرك البساط بسرعة

ج- تُعد قلعة الكرك أكبر قلعة في الأردن

بحر كبير تحيط به الأشجار المُزَيّنة وأشجار النخيل

اعتاد همّام ورفاقه أن يلعبوا في الطريقِ. في يوم من الأيام ركل أحدهم الكرة فأصابت طفلاً فحزن الأولاد، وتوقفوا عن اللعب بعد أيام عاد همّام ورفاقه إلى اللعب في الطريق ضرب همام الكرة بقوة فأصابت زجاج سيارةٍ فكسرته فنزل السائق غاضباً واشتكى هماماً لأبيه أتى أبو همام ودفع ثمن الزُّجاج، وقرر أن يقتطع المبلغ من مصروف همام.

9-ورد في النص معنى مرادف لكلمة أصدقاء هي:

أولاد

رفاق

ج- أخوة

د- أعداء

1-نزل السائق غاضباً لأن:

الأولاد يلعبون في الشارع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب- همام ضرب سيارته بالحجر

ج- السائق قد ضرب ولداً في سيارته

د-لأن همام ضرب زجاج سيارته بالكرة

11- يمكنك الحكم على والد همام بأنه:

أ-حكيم

ب-بخيل

ج-متساهل

د-غير مهتم

ابن بطوطة رحّالة المسلمينَ، وأوسعهم شُهرةً. حفظ القرآنَ صغيراً ،ودرس العلوم الدينية والأدب والشعر .أحب التَّرحال والسفر وجاب أرجاء العالم الإسلامي. كان الدافع وراء رحلاته رؤيةَ أحوال الدُّنيا وشوقَهُ إلى المعرفة، وحُبَّهُ التنقل والمغامرة، زار ابن بطوطة مناطق عديدة في الأردن وتعرض إلى الأخطار، ونجا مراراً من الموت، كان يُحدِّث الناس بكل ما رآه من عجائب؛ لذلك أطلق عليه الرحالةُ الأمين.

12- تُشير جملة "جاب أرجاء العالم الإسلامي" أن:

ابن بطوطة تنقل في العالم العربي.

ابن بطوطة لم يَتَنَقل إلاّ في العالم العربي.

ابن بطوطة تنقل في العالم الإسلامي .

د- ابن بطوطة لم يتنقل في العالم الإسلامي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

13- الفكرة الرئيسة من الفقرة السابقة هي :

أهمية حفظ القرآن الكريم

أهمية دراسة العلوم الدينية

ج- ابن بطوطة رحالة المسلمين

د- أهمية حفظ الطّلبة للشعر والعلوم الدينية

14- " زار ابن بطوطة مناطق عديدة في الأردن، وتعرّض إلى الأخطار، ونجا مراراً من الموت، كان يُحدِّث الناس بكل ما رآه من عجائب؛ لذلك أطلق عليه الرحالةُ الأمين". اللقب الذي أُطلق على ابن بطوطة هو:

الشاعر

المغامر

ج- الرحال

د-الرحالةُ الأمين

15- "أحب التَّرحالَ والسفر وجاب أرجاء العالم الإسلامي . كان الدافع وراء رحلاته رؤيةَ أحوال الدُّنيا وشوقَهُ إلى المعرفة وحُبَّهُ التنقل والمغامرة الدافع وراء قيام ابن بطوطة برحلات حول العالم" إن الدافع وراء قيام ابن بطوطة برحلات حول العالم هو:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حب المغامرة

الشوق للبلدان

ج- رؤيةَ أحوال الدُّنيا وشوقَهُ إلى المعرفة

د- زيارة الناس

16- يُعد النص السابق:

خياليًّا

ب-حقيقيًّا

رأيًّا

د- غير ممكن الحدوث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القسم الثاني

17- أكمل الفراغات التالي، مستخدماً الكلمات المناسبة من صندوق الكلمات:

هاجم .....رجلاً مع أصدقائه في .....تسلق الأصدقاء ،شجرةً عاليةً ، وتركوا.....وحيداً.

استلقى الرجل على.....وأخفى أنفاسه ظنه الدب.....،فتركه وعاد إلى الغابة.

الرجل ،الأرض ، دبٌ ،الغابة ،ميتاً

18- أعد ترتيب الكلمات التالية، لأكوِّن جملتين مفيدتين:

في الطالب تحمس اللجنة للاشتراك

.....

.....

19- ضع "قبل" أو "بعد" أمام كل جملة من الجمل التالية :

أدرس للاختبار.....أن يأتي موعده.

أقول بسم الله ..... تناول الطعام .

أنظف أسناني..... أن أذهب إلى الفراش.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- رتب الجمل التالية مكوناً قصة جميلة:

نجح الولد فقال، أخبر المعلم الطلاب، درس الولد جيداً على الامتحان، بأن غداً أول يومٍ في الامتحانات، من يدرس ينجح.

.....

.....

انتهت الأسئلة

مع أمنياتي للجميع بالتوفيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (5)

مقياس تقدير مهارات التّعبير الشّفوي

للطلبة ذوي صعوبات التّعلم / الصف الثالث الأساسي

إعداد الطالبة

فاتن المشايخ

إشراف الأستاذ الدكتور

فتحي جروان

215\214

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليمات تطبيق المقياس

يطلب من الفاحص (الباحث) أن يملأ البيانات الخاصة بالمفحوص من حيث اسمه واسم مدرسته واسم صفه .

يُعد الرقم "1" أدنى درجة لأداء المفحوص على الاختبار والرقم "3" أعلى درجة على النحو التالي" ضعيف، متوسط، مرتفع".

يُطلب من الفاحص أن يُراعي الملحوظات الآتية عند تقديره لدرجة المفحوص على كل فقرة:-

لاحظ الطالب في أثناء قيامه بالتّعبير الشّفوي.

قارن بين قدراته في التّعبير الشّفوي مع ما يناظرها من أداء لدى المجموعة العمرية نفسها.

أعطِ تقديراً واحداً من التقديرات الثلاث لكل فقرة من الفقرات على المقياس بوضع إشار"√" في المكان المناسب.

حاول أن تُعطي تقديراً لكل فقرة من فقرات المقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الفقرة	الفقرة	1	2	3
المجال الفكري				
1	يُعبر الطالب عن أفكاره بجملٍ تامة			
2	يُعيد الطالب حكاية الأحداث والقصص بترتيب منظم			
3	يُحدد الطالب ما يُريد أن يتحدث عنه			
4	يدعم الفكرة بالأدلة والشواهد			
5	توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال اللّغوي				
6	يختار الطالب الكلمات المناسبة في التّعبير الشّفوي			
7	قدرة الطالب على التّعبير الشّفوي بأفكار وجمل مفيدة			
8	قُدرة الطالب على استعمال الأمثلة للشرح والتفصيل			
9	الربط بين العبارات باستخدام أدوات الربط			
1	يُعبر الطالب بجملٍ مكتملة الأركان			
11	يبتعد الطالب عن التناقض بين الأفكار التي يطرحها في أثناء التّعبير الشّفوي			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الصّوتي				
12	يتحدث الطالب بصوت واضح			
13	يُخرج الطالب الحروف من مخارجها الصحيحة			
14	يستخدم الطالب طبقة صوتية مناسبة			
15	يُراعي الطالب مواطن الوص والفصل في أثناء التّعبير الشّفوي			
16	يتحدث الطالب بسرعة مناسبة			
17	يستخدم الطالب نبرات صوتية مناسبة مع أساليب التمني والتعجب والاستفهام			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال الملمحي				
18	يركز الطالب على النظر للآخرين في أثناء التّعبير الشّفوي			
19	يُوظف الطالب اللغة الجسدية في التّعبير عن المعاني، مثل: الجسد، والوجه، وحركات الرأس			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجال التّفاعلي				
2	يستمع الطالب إلى المناقشات والمحادثات التي تدور في الغرفة الصفية			
21	يفتح الطالب المجال لمشاركة المستمعين في أثناء قيامه بالتّعبير الشّفوي			
22	يستطيع الطالب أن يُحاور ويُناقش ويُبدي رأيهُ			
23	يتحدث الطالب بثقة دون ارتباك			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (6)

الموضوعات التّطبيقية لاستراتيجية التعليم المتمايز

في تحسين الفهم القرائي والتّعبير الشّفوي

الموضوع الأول: المخترع الصغير

الزمن المطلوب للتعليم: (9) دقيقة (جلستان).

الهدف العام للجلسة الأولى: يُفسر الطالب النص القرائي بنسبة نجاح 8%.

الأهداف الفرعية:

يُعطي الطالب معنى مجموعة من الكلمات الواردة في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يذكر الطالب أضداد مجموعة من الكلمات واردة في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يُوضح الطالب جُملاً واردةً في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يُفسر الطالب النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يُعبِّر الطالب عن أفكاره بجمل تامة في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يفتح الطالب المجال لمشاركة المستمعين في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

الهدف العام للجلسة الثانية: يُحلل الطالب الشخصيات الواردة في النص القرائي بنسبة نجاح 8%.

الأهداف الفرعية:

يذكر الطالب الشخصيات الواردة في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يصف الطالب الشخصيات الواردة في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يُحلل الطالب الشخصيات الواردة في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتحاور الطالب مع زملائه في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يُعبر الطالب دون تردد في حديثه في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

* يتم دمج مهارات التّعبير الشّفوي ضمن مهارات الفهم القرائي وعلى نحو مترابط مما يسمح للطالب من أداء المهارتين في الوقت نفسه.

الأدوات والمواد: كرتون أقلام، أوراق عمل، (آيباد)، نجوم للتعزيز.

زمن النشاطات

زمن النشاط الأول 15 دقيقة، زمن عرض العمل في 1 دقائق .

زمن النشاط الثاني 15 دقيقة، زمن عرض العمل 1 دقائق.

زمن النشاط الثالث 15 دقيقة، زمن عرض العمل 5 دقائق.

زمن النشاط الرابع 15 دقيقة، زمن عرض العمل 5 دقائق.

الأسلوب التعليمي المستخدم:

المحتوى المضغوط

المجموعات المرنة بأُسلوب "فكّر، زاوج، شارك"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التخطيط قبل التعليم من خلال:

أن يحدد المعلم الأفكار الرئيسة التي يجب أن يتعلمها الطلاب جميعهم.

أن يحدد المعلومات التي تحتاج إلى شرح، مثلاً: معاني الكلمات، وأضدادها، وتفسير الجمل في النص القرائي، وشرح النص القرائي كاملاً.

توفير مجموعة من الصور والفيديوهات

النشاط الأول: توزيع الطّلبة في مجموعات، ثم الطلب من الطّلبة قراءة النص قراءة صامتة، ثم الطلب من كل مجموعة أن تقرأ معاً قراءةً جهوريّة.

النشاط الثاني: يوزع أمام كل طالب في المجموعة قلم وكرتون ملون، يُعرض على مجموعتين صورًا تحوي أطفالاً مخترعين، ومجموعة أخرى فيديو لأطفال مخترعين عن طريق (آيباد)، ثم يطلب من كل طالب أن يكتب على لوحته ماذا يعني المخترع الصغير، ومساعدته على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار.

- يتبادل كل طالب لوحته مع زميله، ثم يُكوِّن كلاهما مفهوماً آخر عن المخترع الصغير ثم يعرضان عملهما على مجموعتيهما، ثم تتوصل كل مجموعة إلى مفهوم مُوحَّد عن المخترع الصغير.

- تعرض كل مجموعة عملها على السبورة.

- يطلب من كل مجموعة أن يخرج طالب، وهنا نركز على الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم، إذ يقوم طالبٌ منهم بالتّعبير عما توصّلت إليه مجموعته بجمل تامة مع أن يفتح الطالب المجال لمشاركة المستمعين، وأن يطرح الطّلبة الأسئلة في أثناء المناقشات، وأن يتحاور الطالب مع الآخرين، وتشجيع الطالب على الحديث دون تردد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تشجع المجموعات بعبارات الثناء والمدح.

النشاط الثالث: تعرض الكلمات الواردة في النص المراد معرفة معناها على المجموعات من خلال اتباع الخطوات التالية:

توزع بطاقات الكلمات المراد معرفة معناها مع خليط من بطاقات المعاني على مجموعة، ويطلب مزاوجة كل كلمة بمعناها.

المجموعة الثانية تعطى بطاقات الكلمات مع خليط من بطاقات أضداد الكلمات، ويطلب من المجموعة مزاوجة كل كلمة بضدها.

المجموعة الثالثة:. كل طالب في المجموعة يقوم بتفسير جملة محددة من النص القرائي، وكتابتها على كرتون مقوى.

-مشاركة كل مجموعة عملها مع المجموعة الأخرى

-عرض كل مجموعة عملها مع السماح للطلبة بالتّعبير عن أفكارهم، ومناقشة نتائج المجموعات.

- تقديم التعزيز بإعطاء النجوم.

النشاط الرابع

يطلب من المجموعة الأولى: ذكر أسماء الشخصيات الواردة في النص.

المجموعة الثانية: أن تصف كل شخصية بذكر وصفاً محدداً للشخصيات الواردة في النص.

المجموعة الثالثة: تحلل الشخصيات بذكر ما تكرهه كل شخصية، وما تُحبه، وما الأخطاء التي وقعت بها كل شخصية في النص القرائي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقديم التغذية الراجعة، والتعزيز بعبارات المدح والثناء.

الموضوع الثاني: الرسالة

الزمن المطلوب للتعليم: (9) دقيقة (جلستين).

الهدف العام للجلسة الأولى: يستخرج الطالب الأفكار الرئيسة من النص القرائي بنسبة نجاح 8%.

الأهداف الفرعية:

يفسّر الطالب جملاً معطًى له من النص في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يستخلص الطالب الأفكار الرئيسة من النص قرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يستخلص الطالب الأفكار الفرعية من النص قرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يستعمل الطالب الأمثلة للشرح والتفصيل في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يربط الطالب بين العبارات في أثناء التّعبير الشّفوي بأدوات ربط مناسبة في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

الهدف العام: يميز الطالب بين الأحداث في النص في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

الأهداف الفرعية:

يحدد مجريات الأحداث التي جرت بين الشخصيات الواردة في النص في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يصدر أحكاماً على الأحداث الواردة في النص في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يميز الطالب بين الأحداث في النص في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يربط الطالب النص القرائي في الحياة العملية في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يتحدث الطالب بجمل مكتملة الأركان في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

الأدوات والمواد: كرتون أقلام، أوراق عمل (KWL)،(آيباد)، قطع حلوى للتعزيز.

زمن النشاطات

زمن النشاط الأول 2 دقيقة، زمن عرض العمل في 1 دقائق .

زمن النشاط الثاني 2 دقيقة، زمن عرض العمل 1 دقائق.

زمن النشاط الثالث 2 دقيقة، زمن عرض العمل 1 دقائق.

الأسلوب التعليمي المستخدم:

النشاطات المتدرجة

اسلوب KWL

التخطيط قبل التعليم:

تقسيم الطّلبة، ووضعهم ضمن ثلاث مستويات (ضعيف، ومتوسط، ومتفوق).

وضع نشاطات تتدرج من الصعب إلى السهل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراعاة ميول الطّلبة في اختيار النشاطات.

النشاط الأول: بعد تقسيم الطّلبة في مجموعات يُطلب من كل طالب تعبئة ورقة (KWL) باعتبارها جلسة عصف ذهني؛ ليُجيب عن ماذا يعرف عن الشريف الحسين بن علي ومحمد بن الحنفية؟ وماذا يرغب في التعرف أكثر عن موضوع الدرس؟ وتترك الإجابة عن سؤال ماذا تعلم من الدرس لنهاية الحصة؟ ثم يُفتح المجال لكل طالب في قراءة ما كتبه؟ ثم تقوم المعلمة بإعادة توزيع الطّلبة في مجموعات بناءً على نتائج إجاباتهم (ضعيف، ومتوسط، ومرتفع).

النشاط الثاني: يُطلب من المجموعة الضعيفة مشاهدة فيديو، يوضّح من هو الشريف الحسين بن ، ومن هو محمد بن الحنفية وتلخيص ما تمت مشاهدته على شكل فقرة، وأما المجموعة المتوسطة فيُطلب منها مشاهدة فيديو يوضح العلاقة بين الشريف الحسين بن علي، ومحمد بن الحنفية وتلخيص ما تمت مشاهدته على شكل فقرة، وأما المجموعة المتفوقة فتبحث في شبكة المعلومات الدولية (انترنت) عن معلومات إضافية تخصّ كلاً من الشريف الحسين بن علي ومحمد بن حنفية، والعلاقة بينهما وتلخيص ما تمّت مشاهدته على شكل فقرة. عرض كل مجموعة عملها أمام الطّلبة مع تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب لكل مجموعة مع التركيز على أن يستعمل الطالب الأمثلة للشرح والتفصيل.

النشاط الثالث: المجموعة الأولى تُفسِّر مجموعة من الجمل الواردة في النص، موضحة ذلك على كرتون مقوى، المجموعة الثانية تكتب الأفكار الرئيسة الواردة في النص على كرتون مقوى ، المجموعة الثالثة تحدد الأفكار الفرعية على كرتون مقوى، وتدريب الطّلبة على التّعبير بجمل مكتملة الأركان، مستخدمين أدوات ربط مناسبة مع تقديم التغذية الراجعة والتعزيز بقطع الحلوى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوع الرابع: الغذاء المتكامل

الزمن المطلوب للتعليم: (9) دقيقة (جلستين).

الهدف العام للجلسة الأولى: يُعبر الطالب عن معاني الجمل الواردة في النص القرائي، ويُجسّدها بنسبة نجاح 8%.

الأهداف الفرعية:

يُفسر الطالب معاني الكلمات الواردة في النص القرائي بلغته الخاصة في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يذكر الطالب الشخصيات الواردة في النص في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يحدد الطالب دور كل شخصية في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يُمثّل الطالب النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يتحدّث الطالب مراعيًا مواطن الوصل والفصل في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

الهدف العام للجلسة الثانية: يربط الطالب الأحداث الواردة في النص القرائي في الحياة العملية بنسبة نجاح 8%.

الأهداف الفرعية:

يُؤلِّف الطالب قصة من واقع حياته، تتطابق مع الأحداث في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يربط الطالب الأحداث الواردة في النص القرائي في الحياة العملية في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يخرج الطالب الحروف من مخارجها الصحيحة في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

الأدوات والمواد: كرتون أقلام، أوراق عمل، (آيباد)، نجوم و(بسكويت) للتعزيز.

زمن النشاطات

زمن النشاط الأول 2 دقيقة، زمن عرض العمل في 1 دقائق .

زمن النشاط الثاني 2 دقيقة، زمن عرض العمل 1 دقائق.

زمن النشاط الثالث 2 دقيقة، زمن عرض العمل 1 دقائق.

الأسلوب التعليمي المستخدم:

أركان التّعلم

اسلوب KWL

التخطيط قبل التعليم:

تقسيم الطّلبة، ووضعهم بناءً على ميولهم ورغبتهم في الركن التعليمي المخصص لكل مجموعة.

توزيع النشاطات؛ لتتناسب مع ميول الطّلبة ورغباتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النشاط الأول: يُكلّف الطّلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، ثم اختيار طالب من كل مجموعة؛ ليقوم بمهمة قراءة الدرس قراءة جهوريّة، والتدريب على مهارات التّعبير الشّفوي الواردة في الأهداف بحيث يراعي الطالب مواطن الوصل والفصل في النص، ويُخرج الطالب الحروف من مخارجها الصحيحة بوضوح.وتقدم التغذية الراجعة في أثناء القراءة والتعزيز بعبارات المدح والثناء.

النشاط الثاني: توزيع الطّلبة على ثلاثة أركان، الرُّكن البصري، يُشاهد فيه الطلاب فيديو يوضِّح تعريف مصطلح الغذاء المتكامل؛ ليقوموا بتلخيص المفهوم باحثين في واقع حياتهم عن أغذية متكاملة. أما الركن السمعي فتستمع إلى قصة طفل يُعاني من نقص تغذية، وما السبب الذي أدّى إلى ذلك ملخصة الأسباب والنّتائج. والركن الحركي يقوم برسم مجموعة من الأغذية المفيدة والأغذية الضارة من بيئته . ثم تقوم كل مجموعة بتجسيد عملها بالتمثيل أمام الطّلبة، والتّعبير عن آرائهم وتقدم لهم التغذية الراجعة والتعزيز بقطع (البسكويت).

النشاط الثالث: يُطلب من الركن البصري أن يجمع صوراً لغذاء متكامل ينصح به زملاءه عن طريق شبكة المعلومات الدولية (انترنت)، والركن السمعي يبحث في شبكة المعلومات الدولية (انترنت)، عن قصيدة تتحدث عن أهمية الغذاء، والركن الحركي يقوم بكتابة قصة شبيه بالنص القرائي، ويُمثلها أمام زملائه، وتُعزز المجموعات بالنجوم.

الموضوع الرابع: أسناني السليمة

الزمن المطلوب للتعليم: (9) دقيقة (جلستين).

الهدف العام للجلسة الأولى: يقترح الطالب نهايات مختلفة للنص القرائي بنسبة نجاح 8%.

الاهداف الفرعية:

يُعيد الطالب كتابة النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يستخدم الطالب الأمثلة لشرح أفكاره في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يكتب الطالب نهاية مختلفة للنص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

الهدف العام للجلسة الثانية: يُلخص الطالب النص القرائي بنسبة نجاح 8%.

الأهداف الفرعية:

يحدد الطالب الأفكار الرئيسة الواردة في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يحدد الطالب الأفكار الفرعية الواردة في النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

يُلخص الطالب النص القرائي في الحصة الصفية بنسبة نجاح 8%.

الأدوات والمواد: كرتون، أقلام، حاسوب، (آيباد)، قطع من (الكيك).

زمن النشاطات

زمن النشاط الأول 2 دقيقة، زمن عرض العمل في 1 دقائق .

زمن النشاط الثاني 2 دقيقة، زمن عرض العمل 1 دقائق.

زمن النشاط الثالث 2 دقيقة، زمن عرض العمل 1 دقائق.

الأسلوب التعليمي المستخدم:

التّعلم التعاوني

الخرائط الذهنية

التخطيط قبل التعليم:

تقسيم الطّلبة إلى مجموعات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توزيع النشاطات لتتناسب مع ميول الطّلبة ورغباتهم وقدراتهم.

النشاط الأول: يطلب من الطّلبة قراءة الدرس قراءة صامتة ثم اختيار طالب من كل مجموعة؛ ليقوم بمهمة قراءة الدرس قراءة جهوريّة، والتدريب على مهارات التّعبير الشّفوي بحيث يراعي الطالب مواطن الوصل والفصل في النص، ويُخرج الطالب الحروف من مخارجها الصحيحة بوضوح. وتقدم التغذية الراجعة في أثناء القراءة والتعزيز بعبارات المدح والثناء.

النشاط الثاني: المجموعة الأولى تقوم بتلخيص الأفكار الرئيسة، والمجموعة الثانية والثالثة تقوم بتحديد الأفكار الفرعية الواردة في النص . وتقدم التغذية الراجعة، ويُعزز عمل الطّلبة باستخدام النجوم .

النشاط الثالث: يُطلب من المجموعة الأولى : تلخيص النص القرائي على شكل خرائط ذهنية باستخدام برمجية (Mind Maper) في حين يُطلب من المجموعة الثانية رسم الخرائط الذهنية التي تلخص النص القرائي على ورق ملون، والمجموعة الثالثة ترسم الخرائط الذهنية المُلخصة للنص القرائي باستخدام (الآيباد).

النشاط الثالث: يُطلب من المجموعة الأولى والثانية كتابة نص قرائي شبيه بالنص المُعطى ، في حين يُطلب من المجموعة الثالثة كتابة نهاية مختلفة عن النهاية للنص المُعطى. يُعزز عمل المجموعات بقطع (الكيك).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (7)

بعض من صور الطّلبة أثناء تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com