***Dirasat:*** *Educational Sciences*, Volume 47, No. 1, 2020

Deanship of Scientific Research

# The Effect of Using Differentiated Instructional Strategy on Improving Linguistic Communication Skills of Non-native Students Learning Arabic Language

***Feras Mahmoud Alslaiti***

Al al-Bayt University-Language Centre, Jordan.

Received: 19/2/2019
Revised: 7/4/2019
Accepted: 18/7/2019
Published: 1/3/2020

Citation: Alslaiti , F. . (2020). The Effect of Using Differentiated Instructional Strategy on Improving Linguistic Communication Skills of Non-native Students Learning Arabic Language. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(1), 481-493. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/1871

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

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

**Abstract**

The purpose of this study was to investigate the effect of using differentiated instructional strategy on improving language communication skills of Arabic language of non-native speakers. To achieve this goal, the researcher prepared two language communication tests (a reading test and a writing test). The reading test consists of (9) multiple choice questions, and the writing test of (9) writing tasks. The sample consisted of (12) male and female non-native students learning Arabic language\ level 4 at Al-Bayt university. A pretest was applied; then students were taught with a differentiated education strategy. After that, the same test was applied. The results of the study showed a statistically significant difference at the level of significance (α=0.05) between the average grades of the two groups on language communication skills due to the teaching strategy variable, for the benefit of the experimental group taught using the differentiated education strategy.

**Keywords**: Differentiated instruction, non-native speakers of Arabic, communication skills.

# أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللّغة العربية الناطقين بغيرها

***فراس محمود مصطفى السليت***

مركز اللغات، جامعة آل البيت، الأردن.

**ملخّص**

هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التّعليم المتمايز في تحسين مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها. ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث اختبارين في التواصل اللُّغَوِيّ، هما: (اختبار القراءة، واختبار الكتابة)؛ إذ تكوّن اختبار القراءة من (9) فقرات من نوع اختيار من متعدد، بينما تكوّن اختبار الكتابة من (9) مهمات كتابية. واشتملت الدراسة على عينة تألفت من (12) طالبًا وطالبة من متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع)، بمركز اللغات في جامعة آل البيت. تم تطبيق الاختبار قبليًا، ثم تم تدريسهم باستراتيجية التعليم المتمايز، وبعدها تم تطبيق الاختبار بعديًا. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات رتب علامات أفراد الدّراسة على مهارات التّواصل اللُّغَوِيّ، تعزى لمتغير استراتيجية التدريس، ولصالح التطبيق البعدي، كما كشفت نتائج الدراسة أيضًا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب أفراد الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

**الكلمات الدالة** :استراتيجية التعليم المتمايز، طلبة اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، التّواصل اللُّغَوِيّ.

**المقدمة:**

تعد اللُّغة عنصرًا أساسيًا من عناصر الرقي البشري إن لم تكن سببًا فيه، وذلك لما لها من وظائف فكرية وثقافية واجتماعية، فهي وسيلة ضرورية من وسائل التعلم والتعليم والتعبير عن مكنونات ذواتنا، وهي وسيلة مهمة من وسائل الاتصال والتواصل مع الآخرين (مصلح، 2016: 305)؛ لذا يحظى التواصل اللُّغَوِيّ باهتمام كبير من قبل المتخصصين في تدريس اللُّغة، ذلك الاهتمام الذي يوضح أهمية التواصل اللُّغَوِيّ في التفاعل بين الناس؛ الذي يحقق للفرد التفاعل مع الآخرين تلبيةً لحاجاته، وتحقيقًا لأهدافه (السيد، 2007).

تؤدي اللُّغة العربية دورًا مهمًا وفاعلًا في مواجهة التحديات الكبيرة والعامة التي تواجه أمة القرن الحادي والعشرين، وانتشارها في جميع أنحاء العالم يعتمد على فهم حقيقة الإسلام ورسالة الأمة الإسلامية عن طريق محبيها ومتعلّميها من الشعوب الأخرى (الخوالدة، 2015).

وتتمثل أهمية تعلم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في المكانة العلمية الى تبوأتها اللُّغة العربية في العصور القديمة والحديثة، حيث جعلت هذه المكانة من تعليم اللُّغة العربية للناطقين باللغات الأخرى مطلبًا ملحًا وضروريًا، ومجالًا خصبًا أكثر من أي وقت مضى.

لقد سارعت كثيرٌ من الدول الأجنبية إلى تعليم أبنائها اللُّغة العربية باعتبارها اللُّغة الرسمية في البلاد العربية، وكونها لغة عالمية يطلبها ملايين المسلمين وغير المسلمين في العالم، وعمدت الدول الأجنبية إلى توطيد علاقاتها مع كثير من الدول العربية نظرًا للإقبال العالمي على تعلم اللُّغة العربية من الناطقين بغيرها، وجنيًا للفوائد السياسية والثقافية والاجتماعية والعسكرية الناتجة عن الإقبال على تعلم العربية وتعليمها (السيد، 2008).

إن البحث في مجال تعلم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها أمر في غاية الأهمية، وذلك من أجل تسهيل تعليمها للمسلمين المنتشرين في العالم ، إذ يعتقد كثير منهم أن تعلمها واجب عليهم، بل كانت أولى لدى كثير من الشعوب التي اعتنقت الإسلام فترة ازدهار الحضارة الإسلامية (الناقة وطعيمة، 2003).

يُرْجع معظمُ الباحثين أهداف تعلم اللُّغة العربية الى كون المتعلم في حاجة إلى أن يكتسب القدرة على استعمال اللُّغة العربية استعمالًا ناجحًا في الاتصال بغيره عن طريق الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة، ثم أن يمتلك معجمًا لغويًا يستطيع التعبير من خلاله عن مختلف القضايا المتنوعة, وأن يقرأ كذلك، نصوصًا يرتبط رصيدها الثقافي والمعجمي والتركيبي والأسلوبي بالحاجات اللُّغَوِيّة والثقافية وبالمواقف التواصلية الأكثر تداولًا، هذا بالإضافة إلى اكتساب مجموعة جديدة من التراكيب والأساليب اللُّغَوِيّة والقواعد النحوية والصرفية (الصبيحي، 2008).

وتأتي القراءة والكتابة في مقدمة مهارات اللُّغة العربية أهمية، كمهارتي استقبال وإنتاج، فالقراءة بوابه التعلّم في كلّ الميادين، وتعلّمها ليس لذاتها فحسب، ولكن لغيرها أيضًا من صنوف المعرفة، كما أن الكتابة إنتاج لهذه المعرفة، وتعبير عن مقدار ما اكتسب المتعلم وتمثّل من هذه المعرفة، فإذا كانت القراءة مفتاح التعلم، فإن الكتابة هي التعلّم ذاته، أضف إلى ما تتّسم به القراءة والكتابة من تعدد في المهارات، وتعقّد في العمليات (البصيص، 2011: 8).

تتضح أهمية مهارتى الكتابة والقراءة في تفعيل التواصل اللُّغَوِيّ من خلال البعد المعرفي الذي يرتبط بتحصيل المعلومات والأفكار التي تكسب الكاتب الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها وطرافتها، الأمر الذي يدعو المعلمين إلى الربط بين ما يقرأه الطلبة وما يتم تدريبهم عليه عند الكتابة، وذلك بتحديد تعيينات قرائية لهم توسع مداركهم وتزودهم بأفكار متنوعة عما سيكتبون عنه. ومن هنا، تتطور لدى الطلبة مهارات النقد والتحليل للمقروء من خلال الكتابة بعد أن يتربوا على الاستقلال في فكرهم، من خلال إعمال عقولهم في اختيار الأفكار والعبارات والأسلوب المناسب لتحقيق أهدافهم من كتابة موضوع ما (شحاته، 2004).

يجد متعلم اللُّغة العربية صعوبة كبيرة في تحصيله وتعلمه للغة العربية نتيجة ضعفة المباشر بمسالة الفهم القرائي، وهذا يفضي مباشرة الى الفشل في تعلم اللُّغة بشكل عام، فالمعروف أن أساس أي لغة من اللغات هو القراءة الصحيحة لهذه اللُّغة، فإذا لم يتقن المتعلم هذه القراءة يتشكل عنده سوء فهم طبيعي تجاه مفردات وتراكيب هذه اللُّغة، لاسيما أن اللُّغة العربية هي لغة واسعة جدًا، وفيها من الألفاظ والتراكيب ما لا تحتويه لغة أخرى (طاهرملك و حيات الله، 2016).

وانطلاقًا من أهمية الكتابة ودورها في حياة الإنسان، بوصفها مهارة التعبير عن المشاعر والأفكار، وترجمة الحاجات والرغبات، وبوصفها مفخرة العقل الإنساني، وأعظم ما أنتجه العقل على الإطلاق (الأحول، 2018). وعلى الرغم من أهمية الكتابة للناطقين بغير العربية، وعلى الرغم مما أثبتته الدراسات من صعوبة تعلم الكتابة للناطقين بغيرها، بل وللعرب أيضًا، فإن تلك الصعوبة في مهارات الكتابة أوشكت أن تكون قاسمًا مشتركًا بين اللغات المتعلمة، حتى قيل: " إن تعلم الكتابة السلسة المعبرة أصعب مما يتعلمه المرء من المهارات اللُّغَوِيّة، سواء أكان ذلك في مجال تعلم اللُّغة الأم، أم في مجال تعلم اللغات الأجنبية(عبدالله، 2013).

أصبح التنوع في استخدام طرائق التدريس، والدمج بين الطرائق في الدرس الواحد، أو عند تنمية المهارات المختلفة، مطلبًا تعليميًا، ينبغي مراعاته ووضعه في الحسبان، عند بناء أو تطبيق أي برنامج تعليمي؛ لأن التعلّم الصحيح والنشط، يقتضي أن يبقى المتعلم يقظًا وإيجابيًا، فاعلًا وليس منفعلًا، نشيطًا يعمل ويفكّر في كل الاتجاهات، داخل الحجرة الصفية وخارجها (البصيص، 2011: 8).

لا شك في أن التحديات التي تواجهها العملية التربوية والتعليمية في ظل التسارع التكنولوجي والحداثة في العصر الحاضر توجب وتفضي بالضرورة إلى توافر قارئٍ جيد وكاتب جيد، سريع الفهم والإدراك للتغيرات التي تحدث حوله، وإيجاد استراتيجيات تعليمية حديثة ومواكبة لكل المتغيرات التي طالت ميادين الحياة جميعها ومنها ميادين التربية.

ومن أكبر التحديات التي تواجه المعلمين هو التنوع الكبير بين مستويات المتعلّمين، ومحاولة الاستجابة للطيف الواسع والمتزايد من الحاجات والخلفيات وأنماط التعلم المتمايزة لهم. لذلك عمل المختصون في مجال التربية والتعليم على تطوير طرائق واستراتيجيات ونماذج تدريسية لضمان تحقيق التعليم الجيد لجميع أصناف المتعلّمين (سالم، 2011:3).

من هنا تبرز أهمية الاستراتيجيات كعملية تفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال الأداءات التي يقوم بها المعلم خلال عمليتي التعلم والتعليم، فالتدريس ليس عملًا ارتجاليًا، وإنما هو عمل منظم مرتبط بقاعدة أو نظام يستند إلى الخبرات الحيوية، وهو عملية معقدة ترتبط عناصرها وتتداخل في خطوات متتابعة، بحيث تؤثر كل خطوة بما قبلها، وتؤثر في ما بعدها وصولًا إلى تحقيق الأهداف التعليمية (نعمة، 2017).

إن استراتيجيات التدريس التي تعتمد إلى معرفة المعلم لقدرات المتعلم، وخصائصه العقلية، ومستويات نموه وتحصيله، وخلفياته العلمية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك معرفة اتجاهاته وميوله وقيمه, تجعله أكثر فاعلية في تواصله وتفاعله مع الآخرين، وهو ما تنطوي عليه استراتيجية التدريس المتمايز التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين والاختلافات بينهم في أساليب التعلم والاستعدادات (الشافعي، 2009: 92).

ويعرف (كوجك، 2008: 25) التعليم المتمايز بأنه طريقة تفكير حول ماهية التعليم والتعلم ، ويعتمد على مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات تمكن المعلم من الاستجابة لحاجات المتعلّمين المتعددة والمختلفة. ويضيف مُلْدر (Mulder, 2014) بأن التدريس المتمايز واعد في تحسين التعليم، وهو مفتاح النجاح الأكاديمي لجميع طلاب الفصول الدراسية. أماهياكوكس (Heacox, 2002: 1) فترى بأن التعلم المتمايز نوع من التعليم نشأ كاستجابة للحاجات والاستعدادات والمعلومات السابقة وأنماط التعلم والاهتمامات والميول لمختلف الأفراد المتعلّمين.

يقوم التدريس المتمايز على تعرف الحاجات التعليمية المتنوعة للمتعلّمين، ومدى استعدادهم للتعلم وتحديد اهتماماتهم وحاجاتهم واستعداداتهم المختلفة؛ لتقابل تمايز واختلاف المتعلّمين داخل الصف الدراسي الواحد، وذلك ليقدم للجميع فرصًا متكافئة لحدوث التعلم (عبدالعال، 2013: 154)؛ أي أن التدريس المتمايز يتطلب إلى المعلم تقييم المتعلّمين وفقًا لمستويات الاستعدادات والقدرات لديهم، والعمل على مراعاة تلك الاستعدادات واشباعها وتنميتها؛ مما يعزز مستوى الدافعية، ويرفع مستوى التحدي لديهم، ويساعدهم على تنمية الابتكار والكشف عما لديهم من إبداع، وتحفيز مشاركاتهم في عمليات التخطيط، واتخاذ القرارات، وعمليات التقويم .(O'Meara, 2010).

ومما يزيد من أهمية التعليم المتمايز أنه يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية في أثناء استخدام هذا النوع من التعليم، كما تبرز أهمية هذا النوع من التعليم من خلال تحقيقه لشروط التعلم الفعال، إذ يتفاعل الطلبة بطريقة متمايزة تؤدي إلى منتجات متنوعة (المهداوي، 2014: 113).

ويتميز التعليم المتمايز بإيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وقيامه بالعمل والبحث التجريبي، والحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين التعليم والاتجاهات، وتنمية التفكير، والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي والتعليم التعاوني (سعادة وآخرون، 2006: 71).

وتؤكد العديد من الدراسات السابقة فعالية استراتيجية التعليم المتمايز وأهميتها في ضرورة توظيفها في التعليم اللُّغَوِيّ بعامة كدراسة كل من (Hubbard,2009)، ودراسة ,McCullough)2012 )، ودراسة (Luan & Guo, 2011)، وفي تعليم مهارات اللُّغة العربية كدراسة كل من السعدي (2013)، ودراسة ابن اسماعيل (2013)، ودراسة نصر (2014).

إن جهودًا تبذل لردم الهوة بين النظرية والتطبيق في ما يتعلق بالتعليم المتمايز أو لتقليل الفجوة بين النظرية والاستخدام الفاعل لذلك النوع من التعليم، والذي مازال في طور النظريات التي ينقصها الممارسات العلمية التي تمكنه من النجاح في تحقيق تعلم أفضل للتلاميذ.

إضافة إلى الاهتمامات العامة المتعلقة بالكفاءة القرائية والكتابية، فإن الاهتمام الذي يساور المعلمين والباحثين في ما يتعلق بهاتين المهارتين هو قلة الاهتمام والمشاركة فيهما وعلى جميع المستويات التعليمية. وقد يكون أحد أسباب قلة الاهتمام هو عدم التوافق بين حاجات الطلبة الذين يقرؤون على مستويات مختلفة، والفرص التعليمية المتاحة لهم، من حيث تعليم القراءة والكتابة، والوقت المستغرق في تأديتهما (Tomlinson,1999)، وحتى عندما تتوفر مواد القراءة والكتابة المتقدمة للقراء والكتاب على مستوى الصف، فإن الطلبة نادرًا ما يتم تشجيعهم أو توجيههم ومتابعتهم بسبب نقص وقت المعلمين، ولأن الاهتمام بحاجات القراء والكُتاب الذين يقرؤون ويكتبون بشكل جيد يكون في أدنى المستويات (Gregory & Burkman, 2012) .

ويستعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة الدراسات التي أجريت في مجال استراتيجية التعليم المتمايز ومختلف المتغيرات التابعة بما فيها مهارات اللُّغة. فقد استهدفت دراسة هبارد (Hubbard, 2009) تقصي أثر التعليم المتمايز على متعلّمي اللُّغة الانجليزية في المرحلة الثانوية مع التركيز على جنس المتعلم. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب المدرسة الثانوية، تعرضتا بالتناوب لهذه الاستراتيجيات التدريسية، وأجري المسح كوسيلة لقياس اتجاهات الطلبة نحو تطور لغتهم، ولتقييم نمط التعليم المفضل لديهم. أشارت النتائج إلى أن الطريقة التدريسية التي محورها الطالب أثرت تأثيرًا إيجابيًا في أدائه.

وأجرى لوان وجووا (Luan & Guo, 2011) دراسة هدفت إلى تطبيق برنامج الدّمج اللُّغَوِيّ (EFL) في تعليم اللُّغة الانجليزية لطلبة المرحلة الجامعة ممن يتعلمون اللُّغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تكونت العينة من (70) طالبًا وطالبًا، وطُبّق برنامج الدّراسة لمدّة فصلين دراسيين كاملين، استخدمت فيها فعاليات متنوعة؛ كالرّحلات واللقاءات والتمثيليات والمسابقات اللُّغَوِيّة، ومن أهمّ النتائج الّتي خلصت إليها الدّراسة، التّحسن الذي طرأ على مهارات التّواصل اللُّغَوِيّ وخاصة مهارتيّ التّحدّث والكتابة في اللُّغة الانجليزية، عند تطبيق برنامج الدّمج على المشاركين.

أما دراسة سالي وآخرين (Sally et al,.2011) فهدفت إلى معرفة أثر برنامج قرائي مميز غني قائم على التعليم المتمايز على طلاقة الطلبة في القراءة الجهرية والاستيعاب باستخدام نموذج الإثراء المدرسي القرائي. تكونت عينة الدراسة من (1,192) طالبًا من طلاب الصف الخامس في خمس مدارس ابتدائية. أظهرت النتائج أن نهج القراءة الغني، مع التعليم المتمايز والتعليم الجماعي الكامل، كان أكثر فعالية من الطريقة الاعتيادية.

وقام جيلبيرت (Gilbert,2012) بدراسة هدفت إلى تحسين أداء الطلبة في الامتحانات عالية التحصيل في القراءة من خلال التعليم المتمايز، تم تصميم أسئلة لفحص تصورات المعلم في التعليم المتمايز واستراتيجيات تعليمية أخرى استخدمت في القراءة، وأثر ذلك في تحصيل الطلبة في القراءة في مدرسة ابتدائية. تم جمع البيانات النوعية على شكل ملاحظات ومقابلات من عينة مناسبة لمعلمي المرحلة الثانية. أظهرت النتائج أن الفهم القرائي عند الطلبة في الفصول الدراسية المتمايزة أعلى بكثير من الطلبة في الفصول الدراسية الاعتيادية.

وأجرى ماكولوف (McCullough,2012) دراسة هدفت إلى التحقق من التأثير الإيجابي للتعليم المتمايز على المفردات والفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، تم استخدام بيانات الطالب الأرشيفية من 3 صفوف دراسية. وتم جمع وتحليل ومقارنة علامات الطلبة في التقييم القبلي والبعدي وإنجازاتهم في الفهم القرائي. كشفت النتائج تطورًا إيجابيًا في الأداء القرائي لدى الطلبة بعد تنفيذ التعليم المتمايز.

وهدفت دراسة الحليسي (2012) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللُّغة الإنجليزية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمحافظ القنفذة، وذلك عند المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للأهداف السلوكية (التذكر – الفهم –التطبيق) مقارنة بالطرق الاعتيادية المتبعة في التعليم. ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدم الباحث منهجًا شبه تجريبي، حيث طبقت هذه الدراسة على عينه بلغ حجمها ٥٣ طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة القنفذة بالفصل الدراسي الأول لعام 2012. أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في تعلم اللُّغة الانجليزية بين المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز والمجموعة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق وفي الاختبار الكلي لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة السعدي (2013) الكشف عن أثر فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص. لتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة قصدية تابعة لمديرية تربية محافظة ديالى، حيث مثل فيها طلاب الصف الرابع (ب) المجموعة التجريبية البالغ عددهم (43) طالبًا درسوا باستراتيجية التعليم المتمايز، وطلاب الصف الربع (أ) المجموعة الضابطة البالغ عددهم (29) درسوا بالطريقة الاعتيادية. أعد الباحث (79) هدفًا سلوكيًا غطت الموضوعات السبعة المحددة للتجربة، وأعد خططًا تدريسية للموضوعات نفسها. وأداة البحث لطلاب المجموعتين في نهاية التجربة التي استمرت ثماني أسابيع اشتملت على (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد. أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الأدب والنصوص باستراتيجية التعليم المتمايز على طلاب المجموعة الضابطة.

وأجرى ابن اسماعيل (2013) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج انغماسي تعليمي تعلمي في تحسين مهارتي التحدث والكتابة بالعربية لدى الطلبة الماليزيين في الأردن، أعد الباحث ثلاث أدوات للدراسة: اختبار التحدث، واختبار والكتابة والمقابلة شبه المنظمة، طبق البرنامج على (17) طالبًا ماليزيًا من طلاب السنة الأولى الذين التحقوا بتخصص اللُّغة العربية وآدابها في كلية الآداب بجامعة اليرموك من العام الدراسي (2013/2012). كشفت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي في مهارات التحدث مجتمعة بلغت 8.76%، ومهارات الكتابة مجتمعة بلغت 5.88%، كما أسفرت النتائج عن وجود حجم الأثر للبرنامج الانغماسي في مهارات الكتابة بمقدار 94.9%، الذي كان أكبر من حجم أثر البرنامج في مهارات التحدث الذي بلغ 64.0%.

وتعرّف نصر (2014) في دراسته فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللُّغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية رفح، وتألفت عينة الدراسة من (70) طالبًا وطالبة من مدرسة رفح الابتدائية المشتركة (د) للاجئين بحيث وزعت على مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (35) طالبًا وطالبة، والأخرى ضابطة عددها (35) طالبًا وطالبة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس المهارات القرائية والكتابية أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الخوالدة (2015) إلى الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللُّغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في استخدامهم هذه الاستراتيجيات تعزى لمتغيري التخصص والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس "اكسفورد" (oxford,1990) لاستراتيجيات تعلم اللُّغة الأجنبية، تكون من (50) فقرة توزعت على

استراتيجية الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية والتعويضية والوجدانية والاجتماعية. شارك في الدراسة (210) طلاب من الطلبة الماليزيين الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك في تخصصي اللُّغة العربية والشريعة في نهاية الفصل الثاني 2014/2013. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات تعلم اللُّغة العربية مجتمعة جاء متوسطًا وبمستويات متفاوتة على الأبعاد.

وأجرى الربابعة والحباشنة دراسة (2015) هدفت إلى تعرّف أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية التحدث (التعبير الشفوي)، وتحسين التحصيل لدى طلبة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في هذه المهارة. واشتملت الدراسة على عينة من طلبة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى الخامس)، بمركز اللغات في الجامعة الاردنية تألفت من (47) طالبا وطالبة في شعبتين احداهما مثلث المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية الدراما التعليمية، والأخرى مثلث المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحثان اختبارًا تحصيليًا في التحدث.أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط علامات المجموعتين: التجريبية والضابطة تعزى إلى الجنس.

يلحظ من الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تلتقي مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن أثر استراتيجية التعليم المتمايز في العملية التعليمية و التعلمية. وإن أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها من الدراسات المهمة التي تناولت موضوع التعليم المتمايز في تنمية مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها. وأنها ستساعد في حل مشكلة الضعف في مهارات التواصل اللُّغَوِيّ (القراءة و الكتابة) والمهارات اللُّغَوِيّة الأخرى التي يعانيها طلبة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

**مشكلة الدراسة:**

انطلاقًا من الأهمية الكبيرة لمهارات القراءة والكتابة، ليس كمطلب تعليمي فحسب، بل وكاحتياج مرتبط بحياة المتعلّم، فإن سعيًا حثيثًا إلى تطوير تعليم اللُّغة عمومًا على ضوء النظريات الحديثة في التعلّم واقتراح برامج علمية لتنمية مهاراتها، وخاصة أن واقع تعليم القراءة والكتابة في المدارس والمعاهد والجامعات والمراكز التعليمية اللُّغَوِيّة المتعددة والمختلفة والمتخصصة في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها لا يسير على النحو الأفضل والأكمل، حيث إن واقع تعليمها يظهر ضعفًا عامًا لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في المهارات اللُّغَوِيّة، وحتى في الميول والاتجاهات نحوها، كما يظهر بعدًا عن الاتجاهات المعاصرة في تعليم هذه المهارات وتقويمها(البصيص، 2011).

يرى الباحث من خلال عمله في الميدان التعليمي التربوي الخاص بتعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وتعرفه على مشكلات هذا المجال من التعليم أن هناك قصورًا وضعفًا واضحين في مهارات القراءة والكتابة لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها، فهم يجدون صعوبة كبيرة في تعلم اللُّغة العربية نتيجة ضعفهم المباشر بمسألة الفهم القرائي الناتج عن سوء فهم طبيعي عندهم للمفردات وتراكيب هذه اللُّغة. وهذا ما تؤكده دراسة كل من (نصر، 2014؛ ابن اسماعيل، 2013؛ السعدي، 2013).

ولاحظ الباحث من خلال ممارسته تدريس متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في مختلف المستويات أنهم يعانون ضعفًا في القدرة على توظيف ما تعلموه من اللُّغة (لغة ثانية) في مهارات التواصل اللُّغَوِيّ بوجه عام، وتوظيفها في شتى مواقف الحياة، وشتى أخطاء النطق واللفظ والأداء الصوتي والكتابي بينهم، إذ يمكن عزو ذلك إلى أسباب كثيرة من بينها قصور طرائق التدريس التقليدية وشبه التقليدية المستخدمة في تدريس الكتابة ومهاراتها والتي أحدثت خللًا في المنظومة اللُّغَوِيّة لدى المتعلّمين الأجانب .

ومن هنا تولدت حاجة ملحة لدى الباحث لإجراء دراسة تعالج هذه المشكلة اللُّغَوِيّة، والبحث عن استراتيجية تدريسية لغوية تفسح المجال أمام متعلّمين اللُّغة العربية الناطقين بغيرها لممارسة مواقف تتغلب على أوجه القصور في مهارات القراءة والكتابة بحيث تلبي حاجات الطلبة ورغباتهم، وتعمل على تمكينهم من الفهم القرائي والكتابة الصحيحة في آن معًا.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن/ جامعة آل البيت؟

**فرضيتا الدراسة:**

1.لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها الذين يدرسون مهارات التواصل اللُّغَوِيّ باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها الذين يدرسون مهارات التواصل اللُّغَوِيّ باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز تعزى إلى الجنس (طالب، طالبة)".

**أهمية الدراسة:**

تشمل أهمية الدراسة في ما يأتي:

1.تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها.

2.تمهد الطريق لإجراء المزيد من دراسات أخرى في ما يتعلق بالكشف عن أثر استراتيجية التعليم المتمايز في تحسين مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن/ جامعة آل البيت.

3.من شأن هذه الدراسة لفت أنظار القائمين على تأليف مناهج اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، والتركيز على استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة، ومن هذه الطرائق والاستراتيجيات استراتيجية التعليم المتمايز.

4.تعميق وعي المتعلّمين القائمين على تدريس طلبة اللُّغة العربية الناطقين بغيرها بكيفية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز، وبالإطار النظري المتعلق بها.

**حدود الدراسة**

يتحدد إطار هذه الدراسة بالآتي:

1.**الحدود البشرية**: عينة من متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها/ المستوى الرابع/ مركز اللغات/ جامعة آل البيت خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2019/2018.

2.**الحدود الموضوعية**: تم اختيار ثلاثة دروس من الكتاب المعتمد في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

3.**أداة البحث**: الاختباران التحصيليان اللذان تم استخدامهما في البحث من إعداد الباحث.تعتمد دقة نتائج البحث على مدى صدق الأداة وثباتها.

**مصطلحات الدراسة**

- **التعليم المتمايز**: يُعرف إجرائيا بأنه استراتيجية تعليمية حديثة تهدف إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة، وتأخذ بعين الاعتبار التمايز والاختلاف الموجود بين طلبة الصف الواحد، وتلبي قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وميولتهم المختلفة.

- **مهارات التواصل اللُّغَوِيّ**: الدرجات المتحققة لدى أفراد الدراسة على اختبارات خاصة بمهارات القراءة والكتابة أعدت لهذه الغاية. وتعرف إجرائيا بأنها: مهارات القراءة والكتابة التي أجمع المتخصصون على أهميتها لكي يجيد طلبة اللُّغة العربية الناطقين بغيرها القراءة والكتابة بطريقة صحيحة وتشمل:

أ. المهارات القرائية وهي مهارة فهم المقروء، مهارة تذوق المقروء، مهارة تقويم المقروء.

ب. المهارات الكتابية، وهي: مهارة بناء جمل وتراكيب، مهارة الكتابة الوظيفية، مهارة تقويم المكتوب.

- **الطريقة الاعتيادية**: هي الطريقة الشائعة حاليًا في تدريس القراءة والكتابة لطلبة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

- **متعلّمو اللُّغة العربية الناطقين بغيرها**: هم الطلبة الذين يتعلمون اللُّغة العربية ضمن المستوى(الرابع) المتقدم في جامعة آل البيت بمركز اللغات، ومن جنسيات متعددة في الفصل الدراسي الأول 2019/2018.

**الطريقة والإجراءات**

**منهجية الدراسة**

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على مجموعة تجريبية واحدة التي تم تدريسها بالاستراتيجية الحديثة (التعليم المتمايز)، تم تطبيق اختبار قبليا، ثم تم تطبيقه بعد الانتهاء من عملية التدريس وفق الاستراتيجية.

**أفراد الدراسة:**

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية، تكونت من (12) طالبًا وطالبة من متعلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة آل البيت، تكونت من (7) طلاب، و (5) طالبات. والجدول(1) يبين توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير الجنس.

**الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس**

| المتغير | المستويات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 7 | %58.33 |
| | إناث | 5 | %41.67 |
| المجموع | | 12 | %100.00 |

**تكافؤ أفراد الدراسة حسب متغير الجنس:**

تم إجراء اختبار التكافؤ القبلي لأغراض التحقق من تكافؤ أفراد الدراسة حسب متغير الجنس, تم حساب رتب درجات أفراد الدراسة على الاختبار, وإجراء اختبار مان - وتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة لأداء أفراد المجموعة على اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ القبلي (مهارات القراءة، ومهارات الكتابة), فكانت النتائج مبينة في الجدول (2).

**الجدول (2): نتائج اختبار مان - وتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة لأداء أفراد مجموعة الدراسة على اختبار مهارات التواصل اللُّغَويّ القبلي (مهارات القراءة، ومهارات الكتابة) القبلي حسب متغير الجنس**

| مهارات التواصل اللُّغَويّ | | الجنس | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة | مهارة فهم المقروء | ذكور | 7 | 40.50 | 5.79 | 0.845 | 0.432 |
| | | إناث | 5 | 37.50 | 7.50 | | |
| | مهارة تذوق المقروء | ذكور | 7 | 49.50 | 7.07 | 0.667 | 0.530 |
| | | إناث | 5 | 28.50 | 5.70 | | |
| | مهارة تقويم المقروء | ذكور | 7 | 42.50 | 6.07 | 0.501 | 0.639 |
| | | إناث | 5 | 35.50 | 7.10 | | |
| | مهارات القراءة ككل | ذكور | 7 | 43.50 | 6.21 | 0.332 | 0.755 |
| | | إناث | 5 | 34.50 | 6.90 | | |
| مهارات الكتابة | بناء جمل وتراكب | ذكور | 7 | 34.79 | 4.97 | 0.509 | 0.634 |
| | | إناث | 5 | 34.20 | 6.84 | | |
| | الكتابة الوظيفية | ذكور | 7 | 47.74 | 6.82 | 0.671 | 0.525 |
| | | إناث | 5 | 27.15 | 5.43 | | |
| | مهارة تقويم المكتوب | ذكور | 7 | 43.89 | 6.27 | 0.832 | 0.453 |
| | | إناث | 5 | 34.95 | 6.99 | | |
| | مهارات الكتابة ككل | ذكور | 7 | 45.99 | 6.57 | 0.361 | 0.719 |
| | | إناث | 5 | 32.10 | 6.42 | | |
| مهارات التواصل اللُّغَوِيّ ككل | | ذكور | 7 | 44.66 | 6.38 | 0.334 | 0.753 |
| | | إناث | 5 | 25.90 | 5.18 | | |

- الدرجة العظمى للمهارة من (9) ولمهارات الاختبار ككل من (27).

يلاحظ من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) بين أداء أفراد المجموعة على اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ القبلي (مهارات القراءة، ومهارات الكتابة) حسب متغير الجنس؛ مما يعني تكافؤ أفراد المجموعة حسب متغير الجنس قبل تطبيق إجراءات الدراسة.

**أولا: اختبار مهارة القراءة**

جرى بناء اختبار القراءة في ضوء المجالات والمهارات القرائية ومؤشّراتها السّلوكيّة، وتكون الاختبار من تسعة أسئلة، من نوع اختيار من متعدّد، تدور جميعها حول نصّ أُختير ليكون مكافئًا لنصوص القراءة المقررة للمستوى الرابع من طلبة اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في مركز اللغات في جامعة آل البيت، جرى تصميمها من البيئة المحيطة بالطّلبة في الأردن. حدّدت المهارات مدار البحث وصنفت على النحو الآتي:

أولا: مهارة فهم المقروء: ويستدل على توفرها لدى الدّارسين بالمؤشّرات السّلوكيّة الآتية:

1. استنتاج الفكرة الرّئيسة الّتي اشتمل عليها النّصّ المقروء.
2. تحديد المعاني المناسبة للكلمات الواردة في النص المقروء.
3. ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزمني في النص المقروء.

ثالثا: مهارة تذوّق المقروء: ويستدل على توفرها لدى الدّارسين بالمؤشّرات السّلوكيّة الآتية:

1. تحديد الألفاظ والعبارات التي نالت إعجاب المتعلم في النص المقروء، مع ذكر السبب.
2. تحديد العاطفة المسيطرة على النص المقروء.
3. تمييز المختلف من المؤتلف في النص المقروء.

رابعا: مهارة تقويم المقروء: ويستدّل على توفرها لدى الدّارسين بالمؤشّرات السّلوكيّة الآتية:

1. إبداء الرأي في موضوع النّصّ المقروء والتحقق منه.
2. التعبير عن الشعور حول القضايا والأفكار الواردة في النّصّ المقروء.
3. اقتراح عنوان مناسب للنّصّ المقروء.

**ثانيا: اختبار مهارة الكتابة**

جرى بناء اختبار الكتابة في ضوء المجالات والمهارات الكتابية ومؤشّراتها السّلوكيّة، وتكون الاختبار من (9) أسئلة يمثّل كلُّ سؤال مهمّةً كتابيّةً، مختارة من البيئة المحليّة في الأردن، بدءًا بإكمال كلمة، أو إكمال جملة، أو تسمية صورة، أو كتابة كلمة أو جملة أو فقرة، أو التّعبير عن موقف، أو صورة أو ما يشاهد أمامه، وانتهاءً بكتابة فقرة. وحددت المجالات والمهارات الكتابية ومؤشّراتها السّلوكيّة على النحو الآتي:

أولا: مهارة بناء جمل وتراكيب: ويستدل على توفرها بالمؤشّرات السّلوكيّة الآتية:

1. تأليف أكبر عدد ممكن من الجمل القصيرة من عدة كلمات معطاة.
2. بناء فقرة حول فكرة مطروحة وتوسيعها من حيث الشّكل والمضمون.
3. كتابة حلول لمواقفَ حياتيّة على ضوء معلومات جديدة، وبجملٍ صحيحةٍ.

ثانيا: مهارة الكتابة الوظيفيّة: ويستدل على توفرها بالمؤشّرات السّلوكيّة الآتية:

1. تلخيص موضوع في عدد قليل من الكلمات والجمل مع الحفاظ على جوهر الموضوع.
2. ترجمة عدد من الأفكار في فقرات باستعمال المفردات والتراكيب المناسبة.
3. كتابة إعلان بعبارات موجزة تتسم بالجاذبية والتأثير.

ثالثا: مهارة تقويم المكتوب: ويستدل على توفرها بالمؤشّرات السّلوكيّة الآتية:

1. اكتشاف أخطاء الرّسم الإملائيّ في كلمة/ جملة/ فقرة وتصويبها.
2. تصويب أخطاء توظيف أدوات الربط و استخدام علامات الترقيم في جمل وفقرات قصيرة مكتوبة.
3. إعادة ترتيب الأفكار من العام إلى الخاص أو العكس.

**صدق اختبار مهارات القراءة و اختبار مهارات الكتابة**

للتّحقّق من صدق اختباري مهارة القراءة ومهارة الكتابة، جرى عرضهما على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين والخبراء في مناهج اللُّغة العربيّة وأساليب تدريسها، وأعضاء هيئة تدريس من أصحاب الخبرة والدّراية في مجال تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في الجامعات الأردنيّة، الحكوميّة والخاصّة، وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة وانتماء مهارات القراءة ومهارات الكتابة؛ الرّئيسة والفرعيّة للفئة المستهدفة، وشموليّة الفقرات أو الأسئلة لمجالي الاختبارين، ووضوح الصّياغة اللُّغَوِيّة فيهما، وبيان مدى ارتباط كل سّؤال بالمهارة الفرعيّة أو المؤشّر السّلوكيّ المحدّد له. وإبداء أيّة ملاحظات أو مقترحات أو تعديلات يرونها مناسبة لمستوى القدرات اللُّغَوِيّة للطلبة المشاركين، والّتي من شأنها أن تطور هذه الدّراسة. وقد جرى أخذ ملاحظات السّادة المحكّمين بالاعتبار، وتم تعديل ما تم اقتراحه من قبلهم.

**ثبات اختبار مهارات القراءة:**

تم حساب ثبات اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ (القراءة) باستخدام معادلة كودر- ريتشادسون 21 (RK-21) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات (0.84)، ويعد هذا مؤشرًا كافيًا لأغراض الدراسة الحالية.

**ثبات اختبار مهارات الكتابة:**

تم حساب ثبات اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ (الكتابة) باستخدام معادلة كودر- ريتشادسون 20 (RK-20) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات (0.87)، ويعد هذا مؤشرًا كافيًا لأغراض الدراسة الحالية.

**تصحيح اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ (القراءة)، واختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ (الكتابة):**

تم تصحيح الاختبارين حيث تم إعطاء ثلاث درجات للإجابة الصحيحة، والدرجة صفر للإجابة الخطأ، وبذلك تراوحت درجات كل اختبار بين (صفر- 27) درجة، وعلى الاختبارين ككل ما بين (0 – 54) درجة.

**ثالثا: دليل استراتيجيّة التعليم المتمايز للمعلم**

تعد استراتيجيّة التعليم المتمايز فلسفة قائمة على اعتقاد أن المعلمين يجب أن يطوعوا تدريسهم لاستيعاب الاختلافات بين التلاميذ في الاستعداد والميول وتفضيلات التعلم، ولكونها طريقة للتفكير في التدريس والتعلم فهو ليست استراتيجية واحدة، ولكنها مدخل للتدريس يدمج العديد من الاستراتيجيات المتنوعة، فهي تدريس تجاوبي مصمم لتلبية حاجات التلاميذ الفردية، وتتيح لكل الطلبة الحصول على المنهج نفسه، ولكن عن طريق إعطائهم مداخل ومهام ومخرجات تعلم مصممة وفق حاجاتهم التعليمية. فمدخل التدريس المتمايز يمكن أن يوصف بأنه مدخل واعد في تحسين

التعليم، وهو مفتاح النجاح الأكاديمي لجميع الطلبة في الفصول الدراسية العادية (الخطيب، 2017: 193).

أما الدليل فهدفه توضيح خطوات سير عملية التدريس في أثناء تطبيق الدراسة، والذي تضمن المادة التعليمية المختارة من كتاب اللُّغة العربية للناطقين بغيرها "المستوى الرابع"؛ لتلاؤم موضوعاتها مع استراتيجية التعليم المتمايز، والذي شمل موضوعات القراءة والكتابة المعدة باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز، وعناوين الدروس، والخطط الدراسية(الأهداف، والوسائل، والأنشطة، وأساليب التقويم)، وعدد الحصص، والنتاجات المتوقعة، والإجراءات التي على المعلم القيام بها.

واتبع الباحث عددًا من الخطوات في إعداد دليل استراتيجيّة التعليم المتمايز للمعلم كالآتي:

1. جرى الاطلاع على الأدب النّظري، والدّراسات السّابقة ذات العلاقة باستراتيجيّة التعليم المتمايز، كدراسة ابن اسماعيل (2013)، ونصر (2014)، وسالي وآخرون (Sally et al,.2011)، وجيلبيرت (Gilbert,2012).
2. جرى عرض الخطة التدريسية المبنية وفق استراتيجيّة التعليم المتمايز على مجموعة من المحكّمين وخبراء المناهج وأعضاء هيئة تدريس متخصصين في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في الجامعات الأردنية؛ للاطلاع وإبداء الرأي ببناء المواقف التّعليميّة المتضمنة، ومدى كفاءتها في تحسين مهارات اللُّغة العربيّة: القراءة والكتابة، للنّاطقين بغيرها. تم إجراء التعديلات والمقترحات اللازمة التي أبداها السادة المحكمون المتخصصون في مجال اللُّغة العربية وطرائق تدريسها.

**متغيرات الدراسة:**

**أولًا: المتغيرات المستقلة:**

**1)** استراتيجية التدريس، وله مستويان: (التعليم المتمايز، والطريقة الاعتيادية).

**2)** الجنس.

**ثانيًا: المتغيرات التابعة:**

1) مهارات التواصل اللُّغَوِيّ (القراءة) لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها.

2) مهارات التواصل اللُّغَوِيّ (الكتابة) لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها.

**المعالجات الإحصائية**

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- مجموع رتب درجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ القبلي والبعدي (مهارات القراءة، ومهارات الكتابة) ومتوسطاتها.
- اختبار مان - وتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة.
- اختبار ولكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**النتائج المتعلقة بالفرضيات الدراسة ومناقشتها:**

**أولًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها: "** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها الذين يدرسون مهارات التواصل اللُّغَوِيّ باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز".

لاختبار هذه الفرضية، تم حساب رتب درجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها حسب متغير التطبيق (قبلي وبعدي), كما تم إجراء اختبار ولكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة, فكانت النتائج مبينة في الجدول (3).

**الجدول (3): رتب درجات أفراد الدراسة ونتائج اختبار ولكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة على اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير التطبيق (قبلي وبعدي)**

| مهارات التواصل اللُّغَوِيّ | | التطبيق | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة | مهارة فهم المقروء | القبلي | 12 | 68.04 | 5.67 | 10.524 | *0.000 |
| | | البعدي | 12 | 103.80 | 8.65 | | |
| | مهارة تذوق المقروء | القبلي | 12 | 67.32 | 5.61 | 13.057 | *0.000 |
| | | البعدي | 12 | 105.12 | 8.76 | | |
| | مهارة تقويم المقروء | القبلي | 12 | 64.68 | 5.39 | 9.516 | *0.000 |
| | | البعدي | 12 | 95.28 | 7.94 | | |
| | مهارات القراءة ككل | القبلي | 12 | 61.56 | 5.13 | 6.557 | *0.000 |

| مهارات التواصل اللُّغَويّ | | التطبيق | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | البعدي | 12 | 101.16 | 8.43 | | |
| مهارات الكتابة | بناء جمل وتراكب | القبلي | 12 | 55.92 | 4.66 | 8.406 | *0.000 |
| | | البعدي | 12 | 108.24 | 9.02 | | |
| | الكتابة الوظيفية | القبلي | 12 | 57.96 | 4.83 | 8.116 | *0.000 |
| | | البعدي | 12 | 103.08 | 8.59 | | |
| | مهارة تقويم المكتوب | القبلي | 12 | 61.32 | 5.11 | 7.342 | *0.000 |
| | | البعدي | 12 | 92.16 | 7.68 | | |
| | مهارات الكتابة ككل | القبلي | 12 | 63.24 | 5.27 | 8.117 | *0.000 |
| | | البعدي | 12 | 107.88 | 8.99 | | |
| مهارات التواصل اللُّغَوِيّ ككل | | القبلي | 12 | 54.36 | 4.53 | 9.556 | *0.000 |
| | | البعدي | 12 | 104.52 | 8.71 | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أداء أفراد الدراسة عند جميع مهارات اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ حسب متغير التطبيق، وذلك لصالح درجات التطبيق البعدي. وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية الأولى؛ أي توجد فروق بين متوسطات أداء أفراد العينة في اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ تعزى لمتغير التطبيق.

**مناقشة النتيجة الأولى**: يمكن أن يُعزى التحسّن في مهارات التواصل اللُّغَوِيّ (القراءة والكتابة) إلى أنّ استراتيجيّة التعليم المتمايز كانت فاعلة في تحسين هاتين المهارتين لدى الطّلبة، عبر تدريبات مباشرة ومقصودة، وأنشطة جاذبة إثرائية، قائمة على قراءة مفردات بسيطة ومألوفة لدى الطّلبة المشاركين على مستوى الكلمة. والتعليمات والإرشادات الّتي يتلقونها أثناء ممّارستهم اللُّغة مع أبنائها واختلاطهم معهم، في أجواء مفتوحة واقعية؛ والّتي من شأنها أن تغرس لديهم مهارة النطق السليم وتمييز الحروف وأصواتها دون التفكير بقواعد اللُّغة. أضف إلى أنه كان يطلب منهم كتابة موضوعات متنوّعة كثيرة، وكتابة التقارير، وقراءتها أمام الطّلبة، ومناقشتها وتصحيح ما علق بها من أخطاء من قبل الطّلبة أنفسهم، انعكست على مدى تعلّقهم باللُّغة العربيّة، وكوّنت لديهم الثقة بالنفس في استخدام العربيّة حديثا وكتابة، بدافعيّة عالية دون خوف أو تردد(صبح، 2016).

وقد أسهمت استراتيجية التعليم المتمايز في وضع الطلبة في مواقف لغوية طبيعية ساعدتهم على ترتيب الأفكار، وحسن اختيار المفردات والتراكيب من بيئتهم وتوظيفها، وترتيب الجمل، وتشجيعهم على الاستفسار عمّا يريدون معرفته في كل مرحلة من مراحل كتابة الموضوع المطلوب، على دفاترهم الخاصة بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللُّغَوِيّة قدر الإمكان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ابن اسماعيل، 2013)، ودراسة لوان وجووا (Luan & Guo, 2011) اللّتين أظهرتا أثر التحسن الذي طرأ على الطّلبة من أفراد الدّراسة في مهارات الكتابة نتيجة تطبيق برامج تعليمية انغماسية في تحسين مهارات الكتابة. ومع دراسة سالي وآخرون (Sally et al,2011)، التي أظهرت أثر التحسن الذي طرأ على الطّلبة من أفراد الدّراسة في مهارات القراءة نتيجة استخدام التعليم المتمايز.

ومن خلال ما ذكره سعادة وآخرون (71:2006) في معرض حديثة عن استراتيجيات التعلم النشط، أن التعليم المتمايز يتميز بإيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، حيث يتعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماده على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، وتنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن استراتيجية التعليم المتمايز قد جذبت اهتمام الطلبة وحفزت مشاركتهم لتعلم مهارات القراءة والكتابة بدافع قوي، نظرًا للتجديد في نظام البيئة الصفية، وتقسيمهم في مجموعات على أساس ذكاءاتهم ورغباتهم وميولهم واستعداداتهم، والتنويع بين التعاون الجماعي والعمل الفردي، وإضفاء أجواء من الحرية في الحركة والجلوس، وفي الحديث والمناقشة وإبداء الرأي، والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعلومات. ناهيك عن إعطائهم الوقت الكافي للتعلم واستخدام التقويم المستمر والتعزيز المعنوي، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة السعدي (2013)، ودراسة الحليسي (2012)، ودراسة نصر (2014).

وكذلك يمكن تفسير سبب أثر استراتيجية التدريس المتمايز على تنمية الأداء القرائي والكتابي بالمستويات العقلية العليا ما أشار إليه عبيدات وأبو السميد (117:2007) بأن التدريس المتمايز يهدف الى رفع مستوى جميع الطلبة وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل، وأنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب، وأن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي توقعات المعلمين من الطلبة واتجاهات الطلبة نحو إمكاناتهم وقدراتهم، ومن جانب المعلم.

**ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها الذين يدرسون مهارات التواصل اللُّغَوِيّ باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز تعزى إلى الجنس (طالب، طالبة)".

لاختبار هذه الفرضية، تم حساب رتب درجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ لدى متعلّمي اللُّغة العربية الناطقين بغيرها في التطبيق البعدي حسب متغير الجنس (ذكور وإناث)، كما تم إجراء اختبار مان - وتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة، فكانت النتائج مبينة في الجدول (4).

**الجدول (4): نتائج اختبار مان - وتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة لأداء أفراد مجموعة الدراسة على اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ العدي (مهارات القراءة، ومهارات الكتابة) القبلي حسب متغير الجنس**

| مهارات التواصل اللُّغَوِيّ | | الجنس | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة | مهارة فهم المقروء | ذكور | 7 | 38.08 | 5.44 | 0.541 | 0.566 |
| | | إناث | 5 | 24.45 | 4.89 | | |
| | مهارة تذوق المقروء | ذكور | 7 | 37.38 | 5.34 | 0.625 | 0.547 |
| | | إناث | 5 | 25.60 | 5.12 | | |
| | مهارة تقويم المقروء | ذكور | 7 | 32.69 | 4.67 | 0.448 | 0.681 |
| | | إناث | 5 | 24.20 | 4.84 | | |
| | مهارات القراءة ككل | ذكور | 7 | 42.77 | 6.11 | 0.519 | 0.624 |
| | | إناث | 5 | 29.85 | 5.97 | | |
| مهارات الكتابة | بناء جمل وتراكب | ذكور | 7 | 39.06 | 5.58 | 0.721 | 0.501 |
| | | إناث | 5 | 31.10 | 6.22 | | |
| | الكتابة الوظيفية | ذكور | 7 | 44.45 | 6.35 | 0.653 | 0.563 |
| | | إناث | 5 | 28.85 | 5.77 | | |
| | مهارة تقويم المكتوب | ذكور | 7 | 38.22 | 5.46 | 0.724 | 0.499 |
| | | إناث | 5 | 24.40 | 4.88 | | |
| | مهارات الكتابة ككل | ذكور | 7 | 37.73 | 5.39 | 0.449 | 0.679 |
| | | إناث | 5 | 26.50 | 5.30 | | |
| مهارات التواصل اللُّغَوِيّ ككل | | ذكور | 7 | 45.78 | 6.54 | 0.514 | 0.622 |
| | | إناث | 5 | 32.45 | 6.49 | | |

يلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أداء أفراد الدراسة عند جميع مهارات اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ في التطبيق البعدي حسب متغير الجنس. وبهذه النتيجة يتم قبول الفرضية الصفرية الثانية؛ أي لا توجد فروق بين متوسطات أداء أفراد العينة في اختبار مهارات التواصل اللُّغَوِيّ تعزى لمتغير الجنس في التطبيق البعدي.

**مناقشة النتيجة الثانية:**

أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة والكتابة لدى الطلبة لمتغير الجنس(ذكر، أنثى)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تعرض الطلبة والطالبات لنفس ظروف الزمان والمكان في التدريس، وأيضا تشابه البيئة التعليمية من حيث المناهج والإعداد والتدريب، وتشابه البيئة الاجتماعية والثقافية، والتقارب في العمر ومستوى التفكير، والتجانس الكبير في القدرات والاستعدادات العقلية (الأحول، 2018)، وفي تفاعلهم مع استراتيجية التعليم المتمايز، وأن تدريس استراتيجية التعليم المتمايز توافقت مع الخصائص النمائية لكلا الجنسين، ولبت الحاجات النفسية لدى الطلبة. وقد يكون لسعي الطلبة للتعلم والمعرفة واكتساب مزيد من الخبرات وتطبيقها في المواقف الحياتية وتشابه الغايات والتوجهات من وراء التحسن في مهارات التواصل اللُّغَوِيّ بغض النظر عن الجنس.

وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى وضوح الخطوات المتعلقة بتنفيذ استراتيجية التعليم المتمايز وإجراءتها، وتحديد المطلوب منها، وإلى تشابه الظروف البيئية التي يعيش فيها الذكور والإناث (عينة الدراسة) سواء داخل حجرة الدراسة أم خارجها، وكذلك تشابه التجهيزات والتقنيات التعليمية المستخدمة في تنفيذ التجربة.

وقد يعود عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى الجنس في اختباري القراءة والكتابة إلى أن تطبيق التجربة قدم تعزيزًا مناسبًا، وتغذية راجعة مشتركة واحدة تقريبًا لجميع الأعضاء على حد سوا ساعدت في إثارة دافعية أفراد المجموعتين بالتساوي؛ مما قلص من تأثير متغير جنس المجموعة على

تفاعل الأفراد في أثناء التعلم، وبالتالي لم تظهر مجموعات الجنس المختلفة مستويات متباينة في الأداء على مستوى اختباري القراءة والكتابة.

وربما يُعزى تساوي الجنسين إلى أن الجنس كخصيصة بيولوجية لا يشكل خصائص يترتب عليها تباين في التعليم، ذلك لأن طريقة التفكير هي مسألة عقلية، يكتسبها الطالب كخبرة من عوامل البيئة، ويتوافق هذا التفسير مع ما أشار إليه عليان (1991) في دراسته.

وزيادة على ما سبق فقد تكون استراتيجية التعليم المتمايز وفرت فرصًا للتفاعل القرائي والكتابي والتواصل بين الطلبة، وفتحت المجال أمام العقل للتفكير؛ مما قلل من أثر عامل الجنس وحيّده، وأدى إلى تساوي أداء الطلبة ذكورًا وإناثًا، ويؤكد ذلك ما أشار إليه قطامي وقطامي (2001) من أن جزءًا كبيرًا من التعلم اللُّغَوِيّ يرتبط بخصائص استراتيجية التدريس ونمط الأنشطة التي يمارسها الطلبة، وما يصاحبها من ألوان التفاعل اللُّغَوِيّ التي تمارس في مواقف التدرب والتدريب في هاتين الاستراتيجيتين.

ولعل تدريس مهارات التواصل اللُّغَوِيّ المستهدفة في ضوء أهداف واضحة ومحددة كان له الأثر ساعد على تساوي أداء الطلبة ذكورًا وإناثًا في التطبيق البعدي لاختباري القراءة والكتابة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الربابعة والحباشنة (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المهارة اللُّغَوِيّة (التحدث) تعزى لأثر الجنس. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة (2015) التي أظهرت وجود فروق في مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللُّغة العربية لدى الطلبة الماليزيين تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

**التوصيات والمقترحات:**

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن التوصية بما يأتي:

1. الاهتمام باستخدام استراتيجية التعليم المتمايز وتضمينها مناهج اللُّغة العربية المعدة للناطقين بغيرها.
2. ضرورة عقد الورشات التدريبية لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها باستراتيجية التعليم المتمايز، وأثرها في تنمية مهارات التواصل اللُّغَوِيّ، وكيفية تطبيقها في الغرفة الصفية ضمن برامج تدريب المعلمين.
3. إجراء مزيد من الدراسات المتعلقة باستراتيجية التعليم المتمايز وأثرها على مهارات اللُّغة العربية كافة، وتوظيف نتائج هذه الدراسات في تطوير المناهج وطرائق التدريس وتدريب المعلمين الخاصة بالمتعلّمين الأجانب الناطقين بغير اللُّغة العربية.

**المصادر والمراجع**


ابن إسماعيل، م. (2013). *بناء برنامج انغماسي تعليمي تعلمي وقياس أثره في تحسين مهارتي التّحدّث والكتابة بالعربية لدى الطلبة الماليزيين في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الأحول، أ. (2018). فاعلية برنامج قائم على معايير نحو النص في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 42(1). 190-243.

الباز، م. (2014). أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متبايني التحصيل في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية*، 7 (14).211-245.

البصيص، ح. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس* والتقويم. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.

الحليسي، م. (2012). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللُّغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، السعودية.

الخطيب، أ. (2017). *أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخوالدة، م. (2015). استراتيجيات تعلم اللُّغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس. *دراسات، العلوم التربوية*، 11(2). 169- 186.

الخوالدة، م والجراح، ع. والربيع، ف. (2014). دافعية تعلم اللُّغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، 10(2)، 191-204.

الربابعة، إ والحباشنة، ق. (2015). أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث (التعبير الشفوي) وتحسين التحصيل لدى طلبة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها. *دراسات، العلوم التربوية*، 42(3). 629-644.

سالم، م. (2011). *أساليب التعلم والتدريس في إطار تفاعل الاستعدادات- المعالجات*. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

سعادة، ج. وعقل، ف. و اشتيه، ج. و زامل، م. و أبوعرقوب، ه. (2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق.

السعدي، ع. (2013). *فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالي.

السيد، م. (2007). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلبة متعلّمي اللُّغة في ضوء مدخل التواصل اللُّغَوِيّ. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع(63). 46-116.

السيد، هـ. (2008). *برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللُّغَوِيّة الشائعة في كتابات دارسي اللُّغة العربية النّاطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللُّغَوِيّ وتحليل الأخطاء*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الشافعي، ص. (2009). *طرق واستراتيجيات التدريس التطبيقات في مجال الاقتصاد المنزلي*. الرياض: مكتبة الرشد.

شحاته، ح. (2004). *تعليم اللُّغة العربية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

صبح، ح. (2016). *أثر استخدام استراتيجية المواقف التعليمية الوظيفية في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في تحسين مهارات التواصل اللُّغَوِيّ*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

الصبيحي، أ. (2008). *استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلّمي اللُّغة العربية غير الناطقين بها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

طاهر، م.، وحيات الله، ن. (2016). إشكاليات واستراتيجيات قراءة اللُّغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة تهذيب الأفكار*، 3 (2)،211- 225.

عبدالعال، ع. (2013). *طرق تدريس اللُّغة العربية*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عبدالله، ر. (2013). تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية بين النظرية والتطبيق. استرجعت بتاريخ 5-12-2015\3\2019.5\http://azhar

عبيدات، ذ.؛ أبو السميد، س. (2007) . *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*. عمان: دار الفكر.

عليان، ع. (1991). *أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

قطامي، ي.؛ وقطامي، ن. (2001). *سيكولوجية التدريس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كوجك، ك. (2008). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

مصلح، ع. (2016). استراتيجيات تنمية المهارات اللُّغَوِيّة الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية. *مجلة جامعة المدينة العالمية*، ع (18). 302-346.

الناقة، م.؛ طعيمة، ر. (2003). *طرائق تدريس اللُّغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

نصر، م. (2014). *فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللُّغة العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

**References**

Drapeau, P. (2004). *Differentiated Instruction: Making It Work: A Practical Guide to Planning, Managing, and Implementing Differentiated Instruction to Meet the Needs of All Learners*. Scholastic/Teaching Resources.

Gilbert, D. (2012). Effects of Differentiated Instruction on Student Achievement in Reading. ERIC Document Reproduction service No. (ED ERIC Document Reproduction service No. (ED522660)).

Gregory, G. & Burkman, A. (2012). *Differentiated literacy strategies for English language learners*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom; How to reach and teach ALL learners, grades 3-12.* Free Spirit Publishing, Inc.

Hubbard, A. (2009). The Impact of Different Tiered Instruction for English Language Learners at the secondary level with a Focus on Gender. Unpublished M.A thesis, California State University.

Luan, Y., & Guo, Xiuzhen. (2011). A Study On The Application Of The Immersion Teaching Model To EFL Learners In Institutions Of Higher Learning. *English Language Teaching*, 4(1), 152-155.

McCullough, S. (2012). The Effects of Differentiated Instruction on Academic Achievement of Struggling Second Grade Readers. (ERIC Document Reproduction service No. (ED536648).

Mulder, Q. (2014). *The effect of differentiated Instruction on student mathematics achievement in primary school classroom*. Unpublished Master's Thesis, University of Twente, Holanda.

O'Meara, J. (2010). *Beyond differentiated instruction*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Sally M., D., McCoach, C., Little, L., & Muller R. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding the needs of all learners. Alexandria*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.