

فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

محمد حسن اسماعيل يونس

جامعة الملك عبد العزيز - كلية التربية

على الدراسات والأبحاث السابقة هو الاهتمام الذي ارتبط بمدى توفر التعليم الجيد للطلاب ذوي صعوبة التعلم في الصف العادي، وليس فقط في غرفة المصادر [1].

ومن هنا فإن التحليل لطبيعة الاهتمام الذي جاء به قانون (IDEA) يشير إلى أن هذا الاهتمام كان مرتبطاً بضمان تعلمهم في الصف العادي من خلال تصميم مناهج وأساليب تدريسية فعالة تتفهم وتلبي حاجاتهم وقدراتهم، وجعل المسؤولية في تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية مرتبطة بالمعلم العادي على اعتباره المسؤول الأول عن تعليم الطالب ذي الصعوبة التعليمية في الصف العادي وليس معلم التربية الخاصة المتواجد في غرفة المصادر.

إن هذا التحليل السابق في رأي الباحث، قد دفع بعجلة الدراسات والأبحاث في مجال صعوبات التعلم إلى بحث كيفية تطوير المناهج الدراسية الفعالة المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، وتطوير الأساليب والمناحي العلاجية لهم، والتأكد من أثرها في تعليمهم، وضرورة تقديم التطوير المهني للمعلمين العاديين للتعامل معهم داخل الصف العادي. وهذا بدا واضحاً في تصريح أدلت به توملنسون [2] في مقابلة لها من قبل (North American Journal of Psychology, 2010) حول التدريس الفارقي، حيث أكدت على أن التعليم العالي يحتاج إلى مساعدة المعلمين - قبل وأثناء الخدمة - في التدريب على التعامل مع الطلبة المختلفين وذوي الإعاقات في الصف العادي.

وإتماماً لما بدأت به الدراسات والأبحاث التي أجريت ضمن هذا الاهتمام السابق، وجد الباحث أنه من الضروري البحث فعلاً

المخلص- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائيين الذين يعانون من صعوبات تعلم. وقد تألفت عينة الدراسة من (50) خمسين طالباً من الطلاب الملتحقين بغرف المصادر من مستوى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في ثلاث مدارس حكومية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من خمسة وعشرين (25) طالباً، وتكونت المجموعة الضابطة من خمسة وعشرين طالباً (25) طالباً تم اختيارها بطريقة قصدية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهما: أداة الكشف عن أنماط التعلم، وأداة الكشف عن أخطاء الكتابة، وتم إيجاد دلالات صدق وثبات لهما . ولأغراض الإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام تحليل التباين (ANCOVA) . وقد توصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الكتابية (الإملاء، الكتابة اليدوية، والتعبير الكتابي).
الكلمات المفتاحية: التدريس الفارقي، أوضاع التعلم، مهارات الكتابة.

1. المقدمة

لقد زاد الاهتمام مؤخراً بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، وقد ارتبط ذلك بالمبادئ التي جاء بها قانون تربية الأفراد المعاقين (IDEA) Individualized with Disabilities Education Act، وخاصة مبدأ تعليم الأفراد المعاقين في البيئة الأقل تقييداً. فالمستقرى للأبحاث والدراسات المهمة بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجد أن الاهتمام الذي جاء به القانون قد انطلق ليس من عدم وجود توافر فرص تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي مع وجود غرف المصادر كبديل تربوي، فهذا البديل كان متوافراً قبل التعديلات التي طرأت على قانون (IDEA)، ولكن الاهتمام الذي تلمسه الباحث من خلاله اطلاعه

العادي. حيث وجد الباحث بعد اطلاعه وبحثه المستمر عن أسلوب يقوم على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، أن من أهم الأساليب المستخدمة عالمياً هو أسلوب أو منحى التدريس الفارقي لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو أسلوب يقوم على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، بالاعتماد على فهم الفروق والتنوع بين الطلبة في استعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم للوصول إلى أن يكون المنهاج والأسلوب التعليمي والنتائج المرغوب تحقيقه متفقاً مع هذه الاهتمامات، والاستعدادات، وأنماط التعلم، بمعنى آخر، لا بد أن يكون المنهاج متكيفاً مع حاجات الطالب، لا أن يتكيف الطالب لحاجات المنهاج كما ورد في دراسة الآتي: [4,5,6,7].

ولا يعني أن أسلوب التدريس الفارقي ينادي بتصميم مناهج مستقل لكل طالب ذي صعوبات تعلم في الصف العادي، ولكن معرفة الحاجات الفردية لكل طالب حتى يأخذها المعلم بعين الاعتبار أثناء تعليمه للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي [8].

والتدريس الفارقي يؤكد على ضرورة التعرف على ما يعرفه الطالب، والمهارات التي يتقنها، لينطلق منها، ولا يعتمد الأساليب غير الفعالة والتي أثبتت عدم جدواها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. بمعنى آخر، إنه يهتم بالتقييم القبلي لمعرفة من أين ينطلق المعلم في تعليمه للطالب.

إن المطلع على الأبحاث والدراسات العالمية التي أجريت في التدريس الفارقي وأهميته في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، يدرك ضرورة بحث هذا المنحى في دراسة مستفيضة تساعد المعلمين والطلبة في التعامل مع مشكلات الكتابة من خلاله. وتعتبر اللغة المكتوبة من أعقد أشكال التواصل، وهي عبارة عن مهارة وطريقة للتعبير عن الذات. وتتكون عملية الكتابة من القدرة البصرية، والحركية، والمفاهيمية. وتعتبر الكتابة وسيلة رئيسة يبرهن بها الطالب على معرفته بالمواد الأكاديمية المتقدمة

عن استراتيجيات وأساليب فعالة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم لم يكونوا يوماً يعلمون في غير الصف العادي من قبل أن يظهر مصطلح صعوبات التعلم وبعد ظهوره، ولذلك لن يجد المعلم العادي مناصاً من تعليم ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.

وانطلاقاً من أن المكان الدائم لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو الصف العادي - والذي يمضون فيه معظم وقتهم- فإنه أصبح محط أنظار وتطلعات الباحثين لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيه. وبالفعل بدأنا نسمع ونرى دراسات عديدة - وخاصة الأجنبية منها - تبحث في تعليم الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في الصف العادي ضمن استراتيجية معينة، وتارة نسمع عن تعليمهم القراءة في الصف العادي، وتارة أخرى نسمع عن تعليمهم الكتابة. وقد استرعى الباحث أثناء استقرائه البحثي لعناوين الدراسات أن مشكلة الكتابة وعلاج مشكلاتها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة في الصف العادي لم تبحث كثيراً، وقلما تعرضت لها أقلام الباحثين، وخاصة في البلدان العربية. فلم توجد دراسات عربية - في حدود علم الباحث - بحثت مشكلات الكتابة مجتمعة، وهي: التعبير الكتابي، والإملاء، والكتابة اليدوية (الخط اليدوي) في دراسة واحدة، وخاصة مشكلات الكتابة اليدوية (الخط اليدوي)، كما لم تبحث الدراسات العربية مشكلات الكتابة بأنواعها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي وكيفية التعامل معها.

ولقد أكد ماسون وجراهام [3] ما ذكرناه آنفاً من أن البحث لم يتطرق بشكل واف لمشكلة الكتابة، حيث يقولان بأن أبحاث التدخل في الكتابة لدى المراهقين لم يوطد لها كما هو الحال في جوانب أكاديمية أخرى مثل: القراءة، وهذا بشكل صائب للكاتب الأقل تحصيلاً كالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ولقد دفعت هذه الحقيقة الباحث نحو البحث في مشكلة الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعالجتها داخل الصف

من نتائج البحث العلمي والممارسات العملية في الميدان التربوي، فهو يعتمد على المنهجية التجريبية في تخطيط وتنفيذ البرامج العلاجية المنظمة. كما أن التدريس الفارقي هو استجابة المعلم لاحتياجات المتعلم انطلاقاً من مبادئ تقوم على مراعاة الفروق والتنوع بين الطلبة من خلال استخدام التقييم المستمر لمنتجات الطلبة والأسلوب التدريسي ومحتوى المنهاج بالرجوع إلى أنماط تعلمهم واهتماماتهم واستعداداتهم.

وانطلاقاً من تلمس الحاجة إلى بحث مثل هذا الأسلوب الذي – إن ثبت فاعليته في تعليم الطلبة ذوي صعوبات الكتابة في الصف العادي- سيمكن العديد من الطلبة ذوي صعوبات الكتابة من تجاوز مشكلاتهم- ومساعدتهم على إتقان مهارة أساسية لمتطلبات الحياة، ولذلك كان اختيار الباحث لهذا الأسلوب – التدريس الفارقي- راجعاً للسببين الآتيين:

• التعرف على أثره في معالجة مشكلات الكتابة بأنواعها الثلاثة: التعبير الكتابي، والإملاء، والكتابة اليدوية (الخط اليدوي). فلقد وجد الباحث أن معظم الدراسات التي أجريت في مجال التدريس الفارقي لم تتطرق إلى علاج صعوبات الكتابة، أما الدراسات العربية فلم تصب منه شيئاً بعد.

• الاطلاع على الدور الكبير الذي يشغله التدريس الفارقي في حل مشكلة المعلمين العاديين في كيفية التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي وهذه الخاصية المهمة قد حثت خطى الباحث بشكل كبير لأن يتجه صوب اختياره هذا الأسلوب. ومن خلال الاطلاع البحثي المستمر من قبل الباحث في مجال صعوبات التعلم أثناء تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن خلال تدريسه للمسابقات الجامعية في نفس المجال، استجد لدى الباحث عدد من الأسئلة جعلته يوجه اهتمامه نحو البحث عن حيثيات هذه المشكلة ومحاولة إيجاد الإجابة العلمية الوافية. فقد وجد الباحث أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الكتابة، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم المدرسي،

[9]. وتمثل الكتابة الشكل الثالث من نظام اللغة التكاملية والذي يشمل: اللغة المكتوبة، والقراءة. فالكتابة تعتبر الجانب التحصيلي الأعمد والأكثر تطوراً في النظام اللغوي. وحسب تسلسل التطور النمائي للغة، فهي تعتبر آخر المهارات التي يتم تعلمها، كما أن منحى تعليم مهارات ما قبل القراءة والكتابة المبكر يشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل أن يتعلموا القراءة. ومن خلال الكتابة، فإننا ندمج التعلم السابق مع الخبرات في الجوانب السمعية والكلامية والقراءة [10].

وتعرف الكتابة على أنها مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة (مرئية)، وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابياً عما يجول في ذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة بالإضافة إلى الخط اليدوي [11].

وبناء على ذلك، اهتمت الدراسات العلمية في العقود الماضية بالتحقق من فاعلية أساليب مختلفة في تطوير مهارات الكتابة، ونشرت العديد من الأبحاث والدراسات والمؤلفات التي تناولت موضوع صعوبات الكتابة بشكل عام، وأخطاء التعبير الكتابي والإملاء بشكل خاص. ومن الأساليب التي استخدمت مع صعوبات الكتابة الأساليب السلوكية مثل: التغذية الراجعة، والتعزيز الإيجابي، والتشكيل، والنمذجة، وكذا استخدمت الأساليب المعرفية كأسلوب المراقبة الذاتية، والتعليم الذاتي، وكذلك استخدمت الأساليب المعتمدة على الحواس المتعددة في تعليم الكتابة للطلبة ذوي الصعوبات الكتابية.

ولقد كان للتدريس الفارقي نصيباً من البحث حول دوره في علاج المشكلات الكتابية وغيرها من المشكلات التحصيلية الأكاديمية لدى الطلبة داخل الصف العادي. حيث ساعدت منهجيته في انتشار أسلوبه بين معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي. فالتدريس الفارقي منحى عملي يستمد مفاهيمه

1- الاتجاه الحديث الذي ينادي بتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي من خلال ما يسمى بمدرسة الجميع أو الدمج الشامل.

2- إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمضون معظم وقتهم الدراسي فعلياً في الصف العادي (أربع ساعات دراسية يومياً، من أصل ست ساعات دراسية يومياً). وهذا يشير - حتى في ظل وجود غرفة المصادر - إلى أن الطالب لا يزال يمضي معظم وقته في الصف العادي. وإذا لم توجد غرفة مصادر في المدرسة - وهذا ما عليه معظم مدارسنا الحكومية والخاصة منها- فإن الطالب ذا الصعوبة التعليمية سوف يقضي كامل وقته في غرفة الصف بمعدل ست ساعات يومية دون استراتيجيات واضحة موجّهة نحوه.

من خلال السببين السابقين وجد الباحث أنه من المهم جداً البحث عن استراتيجيات تدريسية وأساليب علاجية فعالة لعلاج مشكلات الكتابة على أن تتوفر فيها خاصيتان أساسيتان هما:

1- أن يكون هذا الأسلوب أو هذه الاستراتيجية موجّهة لعلاج مشكلات أو صعوبات الكتابة.

2- أن يكون هذا الأسلوب أو هذه الاستراتيجية من الممكن تطبيقها أو تطبيقه داخل الصف العادي، وتقوم على مراعاة الفروق الفردية نظراً لأن ذوي صعوبات الكتابة يختلفون في مستويات صعوباتهم الكتابية في الصف العادي.

وكان من نتائج البحث، والاطلاع المستمر على شبكة الإنترنت والبحوث العلمية أن وصل الباحث إلى أحد الأساليب العلمية المطروحة عالمياً، كأسلوب يشار إلى فاعليته في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، وهو أسلوب التدريس الفارقي (Differentiated Instruction)، حيث يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب المطروحة عالمياً وحديثاً كأسلوب للتعامل - ليس فقط مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم- بل مع جميع الطلبة في الصف العادي على اختلاف ثقافتهم وقدراتهم.

حيث تعتبر الكتابة من المهارات الأساسية المرتبطة بالتحصيل في المدرسة، وبما أن التحصيل في مجال الكتابة يدخل في التقدير الكلي لعلامة الطالب، نجد أن انخفاض تحصيل الطالب في الكتابة سوف ينعكس على المعدل العام له، مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل العام، وقد يؤدي ذلك إلى تدني دافعيته.

ونظراً لأهمية علاج صعوبات الكتابة، نجد أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت في محاولة لعلاجها، ولكن المتتبع لهذه الدراسات في عمومها، يجد أن كثيراً منها قد تناول المشكلات أو الصعوبات الكتابية وعلاجها في غرف المصادر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو غيرهم من المعاقين، بينما لا نكاد نجد إلا عدداً قليلاً من الدراسات التي تبحث عن استراتيجيات تقوم على تعليم الطلبة ذوي الصعوبات الكتابية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، في الوقت الذي نرى أن التوجهات الحديثة والتي انبثقت عن القوانين من مثل: قانون No Child Left Behind (NCLB)، وقانون (IDEA)، وقانون التعليم في البيئة الأقل تقييداً تنادي بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يتطلب معرفة الاستراتيجيات والطرق التدريسية العلاجية المستخدمة في الصف العادي.

إن مثل هذه التوجهات والتشريعات قد أثارت تحدياً لدى الباحث، وهو ضرورة التحول في التفكير في الممارسات التدريسية التي تتم في غرف المصادر لتعليم الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى البدء جدياً بممارسات علمية ذات أسس تخصصية وافية تتواءم مع مستوى المتطلبات الحديثة للتربية الخاصة في صفوف مدمجة، وقد تأكدت هذه النظرة الحديثة لدى الباحث من ضرورة التفكير في أساليب واستراتيجيات لتعليم الطلبة ذوي صعوبات الكتابة بشكل خاص وصعوبات التعلم بشكل عام في الصف العادي للسببين الآتيين:

2. مشكلة الدراسة

أ. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في استقصاء فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة الآتية :

- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارات الإملاء لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارات الكتابة اليدوية (الخط اليدوي) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ؟

- ما أثر التدريس الفارقي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

ب. أهمية الدراسة

من خلال ما بيّن آنفاً حول صعوبات الكتابة، وأثرها على الطلبة في إحداث الفشل الأكاديمي، ودور البرامج العلاجية في معالجة الصعوبات الكتابية؛ فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في معرفة مدى فاعلية أسلوب التدريس الفارقي في معالجة صعوبات الكتابة والتي من المتوقع أن توفر للمعلمين العاديين بشكل خاص ولمعلمي التربية الخاصة بشكل عام أسلوباً يقوم على مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي من خلال اهتماماتهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم. وهذا ما يحتاجه المعلمون العاديون بشكل كبير أثناء دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي.

ج. هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تطبيق التدريس الفارقي، ومعرفة أثره في زيادة تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم صعوبات كتابية في مهارات الإملاء والكتابة اليدوية (الخط اليدوي) والتعبير الكتابي.

د. محددات الدراسة

- تقتصر هذه الدراسة على مجتمع الطلاب الذكور دون الإناث في مستوى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين .

- تقتصر هذه الدراسة على المدارس التي تم اختيارها بطريقة قصدية والتي توجد فيها غرف مصادر في مديرية تربية حائل .

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى الدقة في تشخيص معلمي غرفة المصادر للطلاب الذين تم اختيارهم ضمن عينة الدراسة بأن لديهم صعوبات تعلم.

الخلفية النظرية

أهمية الكتابة: إن الكتابة ليست خياراً يختاره الناس فقط، بل هي ضرورية لهم؛ فمهاره الكتابة ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع القراءة فهي تعتبر بمثابة متبئء للنجاح الأكاديمي، ومتطلب أساسي للمشاركة في الحياة المدنية، كما أن معظم جوانب الحياة (المدرسة، أماكن العمل، المجتمع) تحتاج لمستوى معين من مهارة الكتابة، وكل جانب من هذه الجوانب يتداخل مع بعضه البعض [12]. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الكتابة مهارة حياتية مهمة للتواصل بين الأشخاص والتعلم الثانوي والتكيف لدى الراشدين [13].

مشكلات الكتابة وعسرها Writing Difficulties and (Dysgraphia)

يعاني العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من نقص في المهارات الكتابية [9]، حيث يظهر هؤلاء الطلبة مشكلات في مكونات الكتابة الثلاثة، والتي تم ذكرها آنفاً وهي: التعبير الكتابي، والإملاء، والكتابة اليدوية (الخط اليدوي). ولقد أوضحت نتائج البحث أن الطلبة ذوي المشكلات التعليمية في المستوى الأساسي والثانوي غير قادرين على أن يعبروا عن ذواتهم بنجاح في جوانب التواصل الكتابي [13]. ولقد وجد جراهام وزملاؤه بأن الطلبة ذوي المشكلات التعليمية يتوجهون نحو الاعتماد على الآخرين للحصول على مساعدتهم في حل المشكلات الكتابية أكثر من الاعتماد على معرفتهم في عملية الكتابة. فهؤلاء الطلبة لديهم تدنٍ في ثقتهم

تشير إيفوري [14] إلى أن قانون لا يترك طفل بدون تعليم (NCLB) قد ساهم أيضاً -من خلال مبادئه وتركيزه على ضرورة اعتبار أن التعلم حق للجميع- في استعادة أسلوب التدريس الفارقي من هذه المبادئ للانطلاق وإيجاد أسلوب يراعي حاجات الطلبة جميعاً على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم. وهذا ما كان بالفعل حيث قامت توملنسون بإيجاد أسلوب التدريس الفارقي منطلقاً من مبادئ هذا القانون.

كما تضيف إيفوري [14] بأن قانون تربية الأفراد المعاقين (IDEA) المعدل 1990 قد جاء بعدد من المكونات والمبادئ التي تنادي بضرورة تعليم الطلبة المعاقين في البيئة الأقل تقييداً ، ووجوب توفير التعليم المجاني، وضمان حقهم في تلقي فرص التعليم المناسبة سواء أكان ذلك في الصف العادي أم في غيره من متصل خدمات التربية الخاصة مما أسهمت هذه المبادئ أيضاً في ظهور أسلوب التدريس الفارقي.

ويشير الأدب التربوي إلى أن التدريس الفارقي هو فلسفة تعليمية تعتمد على فرضية أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يتكيف المعلمون مع الاختلافات الموجودة عند الطلبة في مستويات استعداداتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم بشكل يسمح باستثمار كامل لقدرات الطلبة الإيجابية للتعلم [15]. وفي هذا الصدد، يؤكد بندر [8] على أن مفهوم التدريس الفارقي يعتمد على حاجة المعلمين في استخدام هذا الأسلوب ليلبي حاجات الطلبة المختلفين (diverse learners) في الصف العادي.

ويعرف التدريس الفارقي أيضاً على أنه عملية تعليم الطلبة المختلفين في قدراتهم في نفس الصف الدراسي ، حيث الغاية من التدريس الفارقي هو زيادة نمو ونجاح الطالب من خلال معرفة مستواه ومن ثم مساعدته في عملية التعلم [16,4,17].

كما تعرفه هول [18] على أنه أسلوب يقوم على إدراك التنوع في الخلفيات المعرفية، والاستعداد، واللغة، والنمط المفضل في التعلم، والاهتمامات، ومن ثم العمل على التعامل معها بطريقة تجاوبية.

وقدراتهم للقيام بعملية الكتابة ، ويبحثون عن المساعدة من معلمهم على الأغلب أكثر من بحثهم عنها لدى زملائهم الذين يمتلكون بشكل أكثر تطوراً مهارات كتابية كافية [13].

وتجدر الإشارة هنا إلى ما توصل إليه كل من جراهام وبيرن [12] في تقريرهما من أنه "في كل عام في الولايات المتحدة يوجد عدد كبير من الطلبة المراهقين الذين يتخرجون من المدرسة الثانوية لا يستطيعون الكتابة ضمن المستويات الأساسية المطلوبة لدى الكليات ومؤسسات التوظيف، بالإضافة إلى ذلك، فإن سبعة آلاف طالب ينسحبون أو يتركون المدرسة الثانوية بسبب محدودية معرفتهم بالمهارات القرائية والكتابية الأساسية لمواكبة متطلبات التطور في منهاج المدرسة الثانوية".

التدريس الفارقي

لقد استخدمت العديد من الأساليب والاستراتيجيات والبرامج العلاجية التي يمكن أن تستخدم في علاج مشكلات الكتابة، فقد نشرت العديد من الأبحاث والدراسات والمؤلفات التي تناولت موضوع صعوبات الكتابة -في أنواعها المختلفة- من مثل: مشكلات التعبير الكتابي، والإملاء، والكتابة اليدوية (الخط اليدوي).

ويعتبر التدريس الفارقي واحداً من هذه الأساليب الحديثة التي استخدمت في تعليم الطلبة غير العاديين في الصف العادي وفي الأوضاع الخاصة، حيث استخدم هذا الأسلوب في تعليم الجوانب الأكاديمية للطلبة على اختلاف قدراتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم، حيث يعتبر هذا الأسلوب حديثاً نسبياً في أمريكا إذا ما قورن بالأساليب التقليدية المستخدمة سابقاً، حيث يشير بندر [8] إلى أن أسلوب التدريس الفارقي قد تأثر بأعمال جارندر ونظريته المعروفة بنظرية الذكاء المتعدد، كما أثر فيه أيضاً التعليم ضمن ما يسمى بالاتساق الدماغي حيث يرتبط هذا التعليم بالجوانب العلمية العصبية والمنظور الطبي لعمل الدماغ.

التقييم في التدريس الفارقي

إن التدريس الفارقي الفعال يتطلب معرفة المعلم لمستويات تحصيل الطلبة وارتباطها بالأهداف التعليمية والقياس الصفي يزودنا بمعلومات حول استعدادات الطلبة للتعلم وكذلك مستوى الإلتقان لدعم التدريس الفارقي [20,21,22,23]. كذلك يمكن القياس الصفي Classroom assessment المعلم من التخطيط القبلي وإعادة التدريس لتعديل أدوات المنهاج أو الاستراتيجيات التعليمية لتلبي حاجات الطلبة الفردية [17].

ويأخذ القياس الصفي عدة أشكال، فقد يتم القياس باستخدام الاختبارات الرسمية، أو الواجبات المنزلية، أو الأنشطة الصفية، أو المناقشة الصفية [17,23] حيث تستخدم هذه الأشكال من القياس في تشخيص استعدادات الطالب ليتعرف المعلمون على خلفية الطالب المعرفية، وكذلك يتم القياس لتحديد اهتمامات الطلبة من خلال أدوات تطور لهذا الغرض، حيث تفيد معرفة الاهتمامات في أن يدخلها المعلم في تدريس الطلبة. كما تستخدم أيضاً لمعرفة أنماط الطلبة وتفضيلاتهم البيئية ليتسنى للمعلم أن يتعرف إلى البيئة التي تناسب كل طالب ليتعلم على النحو الأفضل، وقد يتم ذلك من خلال ملاحظة النشاطات التي يقوم بها الطلبة [24].

البيئة التعليمية في الصف الفارقي

البناء الصفي:

يؤثر نشاط أي صف بشكل كبير على أولئك المتواجدين في الصف ونوعية التعليم الذي يتم فيه، وتعتبر البيئة الصفية الفارقية عاملاً مهماً في تشكيل النجاح، و ينبغي أن تدعم الغرفة الصفية الفارقية المجتمع المتنوع من الطلبة وأن تتلقى الدعم منهم أيضاً ويعني ذلك قيام المعلم بقيادة طلابه نحو تطوير سلوكياتهم واعتقاداتهم وممارساتهم كما لو كانوا يعيشون في حي سكني مثالي [15].

ويتساءل بندر [8] في تصوره لبنية الصف الفارقي للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيقول: ماذا نعني بالبنية الصفية؟ وهل هي ليست

فالتدريس الفارقي هو عملية تهدف إلى الوصول لتدريس وتعليم الطلبة ذوي القدرات المتنوعة والفارقة في نفس الصف. إن التركيز الأساسي للتدريس الفارقي هو تنظيم التعليم ليُلبي حاجات الطلبة المتنوعة، وتدريب كل طالب حسب قدراته وقابلياته. والتدريس الفارقي هو أسلوب بنائي؛ بمعنى أنه يهتم بأخذ الاعتبارات الخاصة لحاجات الأفراد ذوي الحاجات الخاصة بعين الاعتبار منذ البداية، كاستخدام الممرات الخاصة لمرور الكراسي أو الدرج الحلزوني منذ إنشاء البناء قبل أن يتم استخدامه [19].

وقد فرقت توملنسون [6] بين التعليم الفردي الذي ساد في السبعينات والتدريس الفارقي، حيث أشارت إلى السؤال الذي يطرحه التربويون وهو كيف يمكننا الانتقال من التعليم الموحد إلى التعليم المتنوع بحيث نستطيع تلبية الحاجات المختلفة للطلبة بشكل أفضل؟ فنقول بأن الإجابة على هذا السؤال تتطلب التخلص من بعض التصورات الخاطئة أولاً فلا يعني التدريس الفارقي التعليم الفردي الذي انتشر مفهومه في السبعينات. وتضيف توملنسون قائلة بأننا تعلمنا شيئاً مهماً خلال السبعينات عندما جربنا ما كنا نسميه آنذاك بالتعليم الفردي، فعلى الأقل فهمنا أن للطلبة خصائص تعليمية مختلفة وأن هناك تميزاً عند معرفة مستوى الطلبة ومساعدتهم على التقدم الأفضل، لكن من العيوب الواضحة في منهج السبعينات أننا كنا نحاول أن نفعل شيئاً مختلفاً لكل طالب من الطلاب الذين يزيد عددهم عن الثلاثين في كل صف، فعندما يخصص لكل طالب على سبيل المثال واجب قراءة مختلف سيصبح المعلمون في غاية الإنهاك خلال وقت قصير، كما أن من العيوب الأخرى لهذا المنهج قيامنا بتقسيم المادة التعليمية إلى مهارات مجزأة بهدف موافقة المستوى الأساسي لكل طالب مما أدى إلى تجزئة التعليم وعدم ترابطه. ومع أن التدريس الفارقي يقدم طرقاً متعددة للتعليم إلا أنه لا يتطلب توفير مستوى منفصل لكل طالب، ويركز أيضاً على التعليم النافع أو الأفكار القوية لجميع الطلبة.

يؤكد أهمية الحاجة الماسة للتخطيط المناسب والجيد للتدريس الفعال ضمن وجود الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، حيث يعتبر التدريس الفارقي واحداً من هذه الممارسات التربوية التي أثبتت فعاليتها في التعليم لكافة ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي.

وتزداد أهمية تناول التدريس الفارقي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الجملة التي اتفق عليها كل من ستروسندر، وليون، وجارتلاند [27] في مطلع دراستهم والتي كانت بعنوان "دمج الطلبة المعاقين في الصف العادي"، حيث أكدوا على أن معلمي الصفوف العادية مسؤولون عن تزويد الطلبة المعاقين ببرنامج تعليمي داخل الصف العادي.

عناصر التدريس الفارقي

اعتمدت توملنسون [21] في إيجادها لأسلوب التدريس الفارقي على ثلاثة عناصر أساسية في منهاج التدريس الفارقي، وهي: المحتوى والعملية والمنتج.

أولاً: المحتوى (Content)

تشير توملنسون [21] إلى أن محتوى المنهاج يمكن أن يدرس من خلال طريقتين هما:

1- تكييف ما الذي نعلمه؟

2- تكييف أو تعديل كيف نقدم ونسهل للطلبة وصولهم إلى الذي نريد منهم أن يتعلموه؟

ويمكن أن يُميز المحتوى من خلال الآتي:

- يتم استخدام العديد من العناصر والمواد لدعم المحتوى التدريسي، وتتضمن هذه العناصر: القوانين، والمفاهيم، والتعميمات أو المبادئ، والمهارات. إن التنوع في الصف الفارقي الذي يتم ملاحظته هو في أغلب الأحيان الذي يسمح للطلبة أن يكتسبوا التعلم المهم لهم. ويمكن النظر إلى المحتوى على أنه هو المفتاح للوصول إلى اكتساب التعليم المهم لهم.

سوى مقاعد يتم ترتيبها؟ أم تتضمن أيضاً كيفية تنظيم الواجبات وأدائها؟ أو لربما كيف يمضي الطلبة أوقاتهم؟ ثم يجيب نفسه قائلاً: "إنني من خلال أعمالي التي قمت بها أجد أن الأكثر فعالية هو استخدام تعريف واسع للبنية الصفية، فالمستوى الأول للبنية الصفية يتضمن كيفية تنظيم الأثاث الصفي والأدوات لخلق مساحة ملائمة للتعلم، كما أن بعض الاعتبارات يجب أن تعطى لترتيب المقاعد وترتيب الكمبيوترات، الخ...). وبالإضافة إلى ذلك فإن البنية الصفية تتضمن كيف يقوم القائد التعليمي بتنظيم وقت الطلبة، بالإضافة إلى كيفية بناء الواجبات المحددة. ولتسهيل التدريس الفارقي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فعلى المعلم أن يرتب صفه فيزيائياً ليسمح بتغيرات تدريسية وتنوع في مناطق التدريس لأن ذلك ضرورياً لإحداث بيئة تعليمية وفق أسلوب التدريس الفارقي. وهذا يتحقق بشكل نموذجي في إيجاد مراكز تعلم متعددة، وطاولات عمل للمعلمين، ومنطقة عمل للمهارات الاجتماعية. وهذه المناطق سوف تتنوع طبقاً للمستوى الدراسي. حيث من المتوقع إنه إذا طبق التدريس الفارقي على هذه الشاكلة، ووفق عناصره وأساسه، أن يؤدي إلى وصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مستويات متقدمة من النجاح [8].

أهمية استخدام أسلوب التدريس الفارقي

من المناسب أن نستهل حديثنا عن أهمية التدريس الفارقي من خلال ما خرجت به كل من باجلري وكنوف [26] في دراستهما حول التدريس الفارقي، حيث أشارتا إلى أنه وبالرغم من تطبيق الدمج كجانب أخلاقي لترويج العدالة الاجتماعية، إلا أن هناك ممارسات مستمرة تحت إطار الدمج تعمل على تجاهل الطلبة المعاقين. ومن هنا يمكننا أن نستنتج المعنى الضمني الذي أشار إليه الباحثون من أن الدمج - وإن كان يرتبط بمبدأ أخلاقي يشير إلى العدالة الاجتماعية وتساوي الفرص - إلا أن وجود الدمج لا يعني أن الممارسات التدريسية تضمن مبدأ تساوي الفرص للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، وهذا ما

1- الأوضاع التعليمية للطلاب (Learning Profile)

يعتبر ذلك الوضع التعليمي الذي يفضله الطالب، وتبعاً لتوملنسون فإن الوضع التعليمي الفردي يتأثر بنمط التعليم، والاهتمام الفعلي، والجنس، والثقافة، ويكمن الهدف من الوضع التعليمي الفارقي هو مساعدة الطلبة على التعلم بطرق متنوعة، بحيث يتعلمون بشكل أفضل، والعمل على توسعة هذه الطرق بحيث يستطيع الطلبة التعلم بفاعلية [14].

ثالثاً: النتائج (Product)

يرتبط الناتج في التدريس الفارقي بكيفية تعلم الطالب، ومدى إتقانه للمادة التعليمية، كما يهتم بالتعرف إلى الطلبة الذين يحتاجون إلى وقت أكثر وتعليم إضافي. وبالإضافة إلى ما سبق ذكره، فإن أنماط التعلم لدى الطلبة في الصف سوف تساعد المعلم في اتخاذ قرار فيما يتعلق بأنواع النتائج التي يرغبها المعلم لقبول حصول التعلم لدى الطالب [8].

ويعتبر التقييم المبدئي والمستمر للطلبة وتقدمهم نحو الناتج أمراً ضرورياً ومهماً، فغالباً ما يقود التقييم القبلي إلى التدريس الفارقي الناجح، وقد يكون التقييم رسمياً أو غير رسمي، من خلال المقابلات، والمسوحات، وتقييمات الأداء [18].

دور المعلم في الصف الفارقي:

تساهم الصفوف التي تحتوي على قدرات متعددة وتقدم تعليماً فارقياً بين الطلبة بتوفير بيئة مريحة لكل من الطلبة والمعلمين، وبالنسبة للعديد من المعلمين يتطلب التعليم الفارقي أولاً تغيير النموذج الذي يتبعونه. فسيجد المعلمون الذين يشعرون بالراحة في الصفوف الفارقية بأن دورهم يختلف في جوانب مهمة عن الدور الذي يقوم به المعلمون التقليديون وعندما يراعي المعلمون الفروقات الفردية بين الطلبة فإنهم ينتقلون من كونهم مشرفين على اكتساب المعرفة إلى منظمين للفرص التعليمية، ومع بقاء أهمية معرفة المحتوى، لا يركز هؤلاء المعلمون على معرفة جميع الأجوبة بل يركزون أكثر على قراءة طلبتهم، ثم يقومون بابتكار

- لا بد من تحديد الأهداف العامة والأهداف التعليمية، فمصممو التدريس الفارقي يحددون منذ البداية المهام المرتبطة مع الأهداف التعليمية والأهداف العامة. وعادة ما يتم كتابة الأهداف في خطوات متزايدة [18].

- وعند إعداد المحتوى، يجب على المعلم أن يقرر أهم الجوانب في هذا المحتوى. فالمعلم يؤلف ويطور نظاماً يتم من خلاله تقديم المعلومات لمجموعة من الطلبة المتنوعين في هذا المجال. كما أن المعلم سوف يقرر الأفكار الأساسية في كل وحدة تعليمية ويقرر أيضاً ما هي المعلومات المتواجدة في هذه الوحدات والتي سوف تساعد الطلبة في إتقانه [14].

ثانياً: العملية (Process)

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

1- الاستعداد (Readiness)

تختلف استعدادات الطلبة بناء على مستوى قابلياتهم، ومن خلال التدريس الفارقي يتم تقسيم مجموعات الطلبة في الصف حسب استعداداتهم، فقد تشترك مجموعات الطلبة بنفس الهدف التعليمي ولكن تختلف أنشطة تحقيق الهدف حسب اهتمام كل مجموعة. ويمكن تقسيم كل مجموعة حسب نفس الاهتمامات وأنماط التعلم.

2- الاهتمامات (Interests)

تشير الاهتمامات إلى تلك الجوانب أو الأمور التي يتمتع الطالب بتعلمها، والتفكير بها والقيام بها. ويقوم المعلم بربط المحتوى المطلوب باهتمامات الطالب من أجل انتباهه. ولقد أشارت توملنسون إلى أن "الهدف من الاهتمامات الفارقية هو مساعدة الطلبة على التواصل مع المعلومات الجديدة والاستيعاب، والمهارات ذات العلاقة باهتماماتهم".

المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية نتيجة استخدام هذه الاستراتيجية بين أداء الذكور والإناث في نوعية الكتابة في المقالة والرسالة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

وقد قامت إيفوري [14] بدراسة عنوانها "زيادة تحصيل الرياضيات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التدريس الفارقي، والتدريس بوساطة الأقران. هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق أسلوب التدريس الفارقي والتدريس بوساطة الأقران لمعرفة فيما إذا كانت هذه التدخلات سوف تكون ناجحة في إعداد الطلبة المعاقين لاجتياز الاختبارات المعيارية للولاية. بالإضافة لذلك فقد هدفت هذه الدراسة لمعرفة كيف يستجيب الأفراد ذوو الحاجات الخاصة للتكنيكات المستخدمة خلال التدريس الفارقي والتدريس بوساطة الأقران. أما أفراد الدراسة فقد كانوا من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مستوى الصف السابع المتواجدين في غرف المصادر، اختيروا من مدرسة متوسطة وكان عددهم (24) طالباً وطالبة مسجلين في غرفة المصادر. وقد تم اختيار عينة الدراسة من قبل الباحث على أنها عينة متاحة أو متوفرة لديه.

وقد أجرت كوندر [29] دراسة بعنوان "تأثيرات التدريس الفارقي على الدافعية لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين. هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف وتطبيق استراتيجيات التدريس الفارقي المتعددة التي قد تزيد من مشاركة ودافعية المتعلمين الموهوبين والمتفوقين. وقد تألفت عينة الدراسة من ستة طلبة متفوقين وموهوبين من الصف الثالث. وقد أظهرت النتائج أنه كان هناك تحسن بسيط في اندماج الطلبة ودافعيتهم مع استخدام مشروع لوح الاختيار ونماذج الرياضيات المقدمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

وفي دراسة مسحية قام بها كل من سكوت وسبنسر [30] بعنوان "التطور المهني لممارسات الدمج التدريسية الفارقية" للتعرف على معتقدات المعلمين حول استخدام استراتيجية التدريس الفارقي وممارسات الدمج التدريسية للطلبة الذين يعانون من

طرق للتعلم تجذب انتباه الطلبة وتحقق الفائدة، حيث يصبح تنظيم صف لتحقيق نشاطات واستكشافات ناجحة الأولوية الأولى. كما يركز المعلمون في الصف الفارقي على دورهم كمرشدين أو موجّهين، وتحميل الطلبة أكبر قدر من المسؤولية التعليمية يستطيعون تحمله، وتعويدهم على تحمل المزيد من المسؤولية.

3. الدراسات السابقة

ولقد أجريت العديد من الدراسات فيما يتعلق بالمشكلات أو الصعوبات الكتابية، وقد تعددت الطرق التي انتهجتها الدراسات في بحثها لهذه الصعوبات الكتابية، فمنها ما كانت في الجانب التجريبي، ومنها ما اختص بالجانب الوصفي والنوعي، ومنها ما كان مختلطاً بين ذلك. وكان جل الاهتمام في الدراسات التجريبية ينصب على التعرف إلى دور وفعالية البرامج العلاجية في رفع مستوى أو زيادة فاعلية الكتابة. أما في يتعلق بالدراسات التي استخدمت التدريس الفارقي لمعرفة أثره في علاج الصعوبات الكتابية، فإنه توجد دراسة أجنبية قليلة مباشرة في التدريس الفارقي وعلاقته في علاج الصعوبات الكتابية. أما على مستوى الدراسات العربية فلم يبحث - في حدود علم - هذا الموضوع قط سابقاً من خلال استعراض الباحث للمواقع العالمية والعربية المختصة في مجال التربية الخاصة.

ففي دراسة أجرتها إنشاصي [28] هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من حيث نوعية الكتابة، وكمية الكتابة، ومعرفة أثر استراتيجية تنظيم الذات في الكتابة على نوعية الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لجنس الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين، وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي. وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً لهذه الاستراتيجية التعليمية في نوعية الكتابة وكمية الكتابة (الطلاقة) في القصة والمقالة لصالح

واجبات فارقية (على أساس التدريس الفارقي). أما مدركات المعلمين فقد كانت إيجابية.

وفي دراسة أجريت لمعرفة تأثيرات استراتيجيات التنظيم الذاتي على الأداء الكتابي لطلبة الصف الثاني ذوي الصعوبات السلوكية والكتابية، أجرى لاين وآخرون [33] دراسة هدفت إلى فحص أثر التدخل الأكاديمي الثانوي على كتابة طلبة الصف الثاني المعرضين للاضطراب السلوكي والانفعالي ومشكلات الكتابة. وقد تكونت عينة الدراسة من (6) طلبة ذوي اضطرابات سلوكية وصعوبات كتابية من مستوى الصف الثاني. وأشارت النتائج أن هناك تحسناً مستمراً في نهاية القصة وطولها، ونوعية (كفاءتها) للطلبة الستة.

ولمعرفة أثر تدريس استراتيجيات التخطيط على الأداء الكتابي للطلبة ذوي صعوبات الكتابة، أجرى كل من سادلر، موران، جراهام وهاريس [34] دراسة هدفت إلى فحص إذا ما كان تدريس الاستراتيجية الداعمة والمبكرة في التخطيط تحسن من الأداء الكتابي، ويخفف من الصعوبات الكتابية. وقد تألفت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الذين يعانون من صعوبة تعليمية في الكتابة. وقد أشارت النتائج إلى أن تعلم الاستراتيجية أثر بشكل إيجابي على الكتابة، حيث أصبحت قصص الطلبة أكثر اكتمالاً، ومن حيث النوعية أصبحت أفضل لدى الطلبة ما عدا طالب واحد.

وإذا أردنا أن نحدد مواطن الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فإننا نوجز ذلك بما يلي:

إن معظم الدراسات السابقة -كما تمت الإشارة سابقاً - لم تبحث موضوع أسلوب التدريس الفارقي مع صعوبات الكتابة، فلم يجد الباحث دراسة عربية واحدة في أثر التدريس الفارقي في مهارات الكتابة أو مشكلاتها، بينما وجدت دراسات أجنبية في هذا الصدد ولكنها - في حدود علم الباحث - قليلة. ولذلك فإن هذه الدراسة تبحث موضوعاً جديداً مهماً وبأسلوب جديد مع صعوبات الكتابة. كما أن معظم الدراسات التي تناولت علاج صعوبات

صعوبات تعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (64) أربعة وستين معلماً في خمسة مدارس. وقد أشارت النتائج إلى أن 8 % من المستجيبين أفادوا بأن كل الطلبة من الممكن أن لا ينجحوا في صفوفهم و41% من المستجيبين كانوا غير متأكدين فيما إذا كان كل الطلبة سيتمكنون من النجاح. ولا يعتقد كل المعلمين بأنهم يؤكدون النجاح من خلال تكيف المنهاج. كما أن 17% من المستجيبين يعتقدون بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يؤخرون الطلبة غير المعاقين.

وقامت سالم [31] بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي فردي مصمم بناء على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياس جوردين لصعوبات القراءة والكتابة، ومقياس إلبنوي للقدرات السيكلوغوية في عينة أردنية، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 300 طالب وطالبة، 150 منهم يعانون من صعوبات تعلم، و150 آخرون لا يعانون من صعوبات تعلم، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من 150 مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم في عمان. أما عينة البرنامج التعليمي فقد بلغ عدد أفرادها 20 طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم. وتم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من مدرسة حكومية في العاصمة عمان. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك أجرت سميث [32] دراسة للتعرف إلى تأثير التكنولوجيا المعتمدة على التدريس الفارقي لفنون اللغة على تحصيل الطلبة. وقد كانت عينة الدراسة مكونة من 24 طالباً من مستوى الصف السادس من مجموعات غير متجانسة. وأشارت النتائج إلى وجود تحسن طفيف في تحصيل الطلبة فيما يتعلق بتركيب الجملة، أما فيما يتعلق بتوجهات الطلبة ومستويات ثقتهم، فقد أشارت النتائج إلى وجود تحمس لديهم لاستخدام التكنولوجيا لتعلم الجمل البسيطة، والحركية، والمعقدة. ولكن بتحمس أقل لوجود

(1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة والصف والمجموعة (الضابطة والتجريبية).

الجدول 1

توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة (الضابطة والتجريبية)

والمدرسة والصف

| اسم المدرسة | عدد الطلاب | توزيع العينة على المجموعتين | | توزيع العينة حسب الصف |
|-------------|------------|-----------------------------|-----------|-----------------------|
| | | الضابطة | التجريبية | |
| الجزيرة | 25 | - | 25 | السادس |
| ابن سيرين | 10 | 10 | - | الخامس |
| ابن قدامة | 15 | 15 | - | السادس |
| المجموع | 50 | 25 | 25 | |

وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية للأسباب الآتية:

- تستخدم هذه الدراسة أسلوباً جديداً لم يطبق من قبل في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، حيث إن هذه الاستراتيجية التدريسية تطبق مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، ومن قبل معلمين عاديين وليس في غرف المصادر أو من قبل معلمي التربية الخاصة، فلم يعتد المعلمون العاديون على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، ومن هنا سوف تكون هناك صعوبة واضحة في تطبيق البرنامج وتنفيذه مع جميع معلمي التعليم العام، وقد يؤثر ذلك على النتائج لاحقاً.

- ليس من السهل تطبيق البرنامج في جميع المدارس التي تتواجد فيها غرف مصادر، حيث من الممكن أن يتوافر في المدرسة الواحدة عدد قليل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد لا يتجاوز عدد الطلاب في المدرسة الواحدة في مستوى دراسي واحد الطالبين أو الثلاثة، فعلى سبيل المثال: قد يتواجد طالب واحد فقط في الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة واحدة، وهذا يتطلب استثنائها نظراً لأن البرنامج يقتضي تدريب معلمي اللغة العربية في المدرسة - ولو وجد طالب واحد - وهذا سيطلب مشقة واضحة في التطبيق، وقد لا يساعد الباحث في

الكتابة استخدمت أساليب علاجية تطبق في غرفة المصادر، بمعنى آخر أن الدراسة ونتائجها كانت ترتبط فقط بتعليم البرنامج العلاجي لذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر. أما الدراسة الحالية فهي تقوم على استهداف الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي ومعرفة أثر أسلوب التدريس الفارقي على تعلم الكتابة لدى الطلبة في الصف العادي.

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة نوعاً أو مكوناً واحداً أو مكونين من مكونات الكتابة الثلاثة أو التعبير الكتابي، والإملاء، والكتابة اليدوية (الخط اليدوي)، بينما في الدراسة الحالية فإن الباحث سيبحث أثر التدريس الفارقي على مكونات الكتابة الثلاثة سابقة الذكر.

4. الطريقة والإجراءات

يقدم هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، إذ يتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيارها، كما يتضمن وصفاً لإعداد أدوات الدراسة، والتحقق من ثباتها وصدقها، ووصفاً للطريقة التي اتبعتها الباحثة لتطبيق الدراسة وتحليل البيانات ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائية التي اتبعت للحصول على النتائج.

أ. مجتمع الدراسة وأفرادها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملحقين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية وتعليم حائل (والتي فيها غرف مصادر) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009 - 2010، والبالغ عددهم (263) طالباً من مستوى الصفين (الخامس و السادس الابتدائيين).

أما أفراد الدراسة فقد تكونوا من (50) طالباً من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في ثلاث مدارس حكومية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (25) طالباً، وتكونت المجموعة الضابطة من (25) طالباً تم اختيارها بطريقة قصدية، والجدول

عشر طالباً من الفئة المستهدفة والتي تمثل الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين من خارج عينة الدراسة، كذلك تم عرض الأداة على عدد من معلمي غرف المصادر للتعرف على مدى ملائمة صياغة الفقرات من حيث اللغة، وملائمتها للفئة العمرية، وتم الأخذ بالآراء التي تركزت في ملحوظتين هما: (1) تكبير الخط ليتناسب مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، (2) وأن تُبدأ الأداة بمثال توضيحي ليسهل على الطلاب الإجابة عليها بما يتناسب مع أهدافها.

ثم قام الباحث بعرض الأداة على لجنة تحكيم تتألف من عشرة اختصاصيين من أساتذة الجامعة الأردنية، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة حائل، في أقسام: المناهج والتدريس، وقسم الإرشاد والتربية الخاصة، وقسم علم النفس، وكذلك مشرف صعوبات التعلم في مدينة حائل، وثلاثة من معلمي صعوبات التعلم للتعرف على ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملائمة صياغتها اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات للطلاب المستهدفين، ومدى تمثيلها للبعد الذي تقيسه. وتم الأخذ بآراء الاختصاصيين وملاحظاتهم، حيث كانت نسبة الاتفاق بينهم تصل إلى 90%، فقد أجمع معظمهم على ضرورة تنسيق الفقرات ضمن نسق واحد من خلال بدأ كل فقرة من الفقرات بفعل سلوكي، وبناء على ذلك تم تعديل الفقرتين (1) و(18) بحيث تبدأ الفقرتان بفعل سلوكي حتى وصلت الأداة إلى محتواها النهائي.

ج. صدق الأداة

صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال تحكيمها من قبل عدد من الاختصاصيين في الجامعة الأردنية، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة حائل في تخصصات مختلفة هي: التربية الخاصة، والمناهج وأساليب التدريس، وعلم النفس، وتم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم، حيث عدلت الأداة بناء على ذلك، حتى وصلت لمحتواها النهائي .

تطبيق بحثه وفق مقتضيات البرنامج؛ لأن ذلك سيتطلب أن يدرّب الباحث عدداً كبيراً من المعلمين مما يؤدي إلى التأثير على النتائج. ولذلك اختار الباحث مدرسة الجزيرة لتوافر متطلبات تطبيقه، ومن أهمها وجود بيئة تعليمية تتناسب مع البرنامج المقترح.

• تعاون إدارات المدارس وموافقتها على إجراء الدراسة، والخبرة، والمؤهل العلمي الذي يتمتع به معلمو هذه المدارس.

ب. أدوات الدراسة

استخدم الباحث لأغراض هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: أداة أنماط التعلم:

■ لأغراض الدراسة الحالية، قام الباحث بالرجوع إلى أداة الكشف عن أنماط التعلم المعتمدة من قبل مديرية الامتحانات في مديرية التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للتعرف إلى أنماط الطلاب (سمعي، بصري، قرائي / كتابي، أدائي) ليساعد في تطبيق أسلوب التدريس الفارقي، فبدون هذه الأداة لا يستطيع المعلم التعرف إلى أنماط الطلاب وبالتالي لا يستطيع تطبيق أسلوب التدريس الفارقي. ونظراً لأن الباحث قد قام بتطبيق دراسته في المملكة العربية السعودية في مدينة حائل، فقد قام بعرض فقرات المقياس على مجموعة من معلمي المرحلة الأساسية في مجالات اللغة العربية وصعوبات التعلم ممن يحملون درجة البكالوريوس في هذين المجالين ولهم خبرة لا تقل عن عشر سنين في مجال التعليم في وزارة التربية والتعليم، لتحديد مدى وضوح ومناسبة اللغة، ومدى مناسبتها للطلاب في مستوى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في مدينة حائل، وتم الأخذ بملاحظة وآراء الاختصاصيين، وعدلت الأداة بناء على ذلك، حيث عدلت الفقرة 45 في أداة الكشف عن أنماط التعلم، أما بقية الفقرات فلم يشر المعلمون إلى وجود تعديلات عليها وخاصة اللغة .

■ ثم قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للأداة في صورتها الأولية، حيث طبق الأداة على عينة مكونة من (15) خمسة

د. ثبات الأداة

استخرج ثبات الأداة بطريقتين هما:

أ- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-Test)

للتأكد من ثبات الأداة تم اتباع طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-Test) باستخدام معادلة ارتباط بيرسون على عينة من خارج عينة الدراسة بلغت (15) فرداً، وقد تم تطبيق الأداة على أفراد العينة وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على أفراد العينة مرة ثانية حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.88) للأداة ككل.

ب- طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات الاتساق الداخلي للفقرات ولكل مجال من مجالات الدراسة ولأداة ككل وبلغ (0.85) والجدول رقم (2) يبين معاملات الثبات للأداة ومجالاتها، وتعتبر هذه القيم مناسبة ومقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

الجدول 2

معاملات ثبات الأداة ومجالاتها وفق طريقتي الإعادة والاتساق الداخلي

| الرقم | المجال | معامل ارتباط بيرسون (الإعادة) | معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) |
|-------|-------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| 1 | بصري | 0.85 | 0.81 |
| 2 | سمعي | 0.81 | 0.79 |
| 3 | قرائي كتابي | 0.78 | 0.77 |
| 4 | أدائي | 0.80 | 0.80 |
| | الأداة ككل | 0.88 | 0.85 |

معايير التصحيح (تحليل وتجميع البيانات) للأداة :

تم اعتماد أربعة مستويات لكل فقرة من فقرات الأداة، وهي:

1- نادراً، وتأخذ درجة واحدة (1).

2- أحياناً، وتأخذ درجتين اثنتين (2).

3- غالباً، وتأخذ ثلاث درجات (3).

4- دائماً، وتأخذ أربعة درجات (4).

وتكونت الأداة من خمس وأربعين فقرة، حيث تحسب وتفسر درجات الأداة، كالاتي:

1- العلامة 70 فأكثر ---> نمط تعليمي رئيسي كبير.

2- العلامة 50-69 ---> نمط تعليمي فرعي.

3- العلامة أقل من 50 ---> نمط غير مرغوب.

ثانياً: أداة تشخيص أخطاء الكتابة

بعد قراءة مستفيضة لأهم ما جاء به الأدب التربوي المتعلق بخصائص الطلبة ذوي صعوبات الكتابة، تم التوصل إلى أهم الخصائص التي تميز هؤلاء الطلبة، وتمت صياغتها ضمن عبارات تعبر عن مدى وجود الصفة لدى الطالب، حيث تكونت الأداة من (15) خمس عشرة فقرة.

ولأجل قياس الصفات المرتبطة بأخطاء الكتابة، تم إعداد اختبار من مستوى الصنفين الخامس والسادس الابتدائيين - من غير المنهاج المقرر لهذين المستويين في المملكة العربية السعودية- لقياس كل فقرة واردة في الأداة، حيث يقوم الطالب بالإجابة على الاختبار، ومن ثم يقوم الفاحص أو الملاحظ بتسجيل الأخطاء التي وقع بها الطالب ويضيفها ضمن فقرات الأداة، والتي تكونت كما ذكر آنفاً من (15) خمس عشرة فقرة.

هـ. صدق الأداة

صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على لجنة من المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقراتها لمستوى الصنفين الخامس والسادس الابتدائيين ومدى وضوح لغة الأداة، وفاعلية بدائلها وفقراتها، ومناسبة عددها ومدى تمثيلها لأخطاء الكتابة التي وصفت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة. حيث كانت نسبة الاتفاق بينهم - في حدود صدق تقدير الباحث - تصل إلى 90%، فقد أشار بعض المحكمين إلى ضرورة أن يخفف عدد الفقرات التي تكشف عن أخطاء الكتابة حتى يسهل ذلك من عملية تطبيقها، وقد اقترح

البرنامج بحيث تصاغ بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس مباشرة، كما تم الأخذ بعين الاعتبار تعديل بعض الكلمات المتعلقة ببعض الأهداف من مثل: التاء المفتوحة بدلاً من التاء المبسوطة، واستخدام مصطلح التضعيف بدلاً من الشدة وذلك بما يتناسب مع المصطلحات المستخدمة في منهاج وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، كما تم اقتراح أن تكون جلسات التدريس باستخدام التدريس الفارقي ثلاث مرات أسبوعياً للتأكد من تأثير فاعلية البرنامج .

الأسس التي قام عليها البرنامج:

1- التركيز في البرنامج على تحسين المهارات الكتابية لدى الطلاب، وذلك من خلال اعتماد أسلوب التدريس الفارقي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يساعد هذا الأسلوب في تحديد الصعوبات الكتابية لكل طالب وتعليمه داخل الصف العادي [8].

2- يتم تدريس الطالب ذي صعوبات التعلم على المهارات الكتابية وفق برنامج داخل الصف العادي، ومن قبل المعلم العادي وليس من قبل معلم غرفة المصادر أو معلم التربية الخاصة في المدرسة.

3- يتم الاتفاق مع معلمي غرف المصادر في كل مدرسة من المدارس التي تندرج تحت العينة القصدية بأن لا يتم تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم على نفس الأخطاء الإملائية والخطية، التي يعالجها البرنامج، حتى يتم التأكد من أن التعلم أو التحسن الذي طرأ لم يكن راجعاً للمعلم العادي ومعلم غرفة المصادر في المدرسة.

4- صمم هذا البرنامج ليراعي الفروق الفردية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال التركيز على: أنماط تعلمهم، واستعداداتهم، واهتماماتهم، وتحديد العملية التدريسية والمحتوى والنشاطات التي يرد من الطالب ذي صعوبات التعلم أن يحققها بناء على هذه الأنماط والاستعدادات والاهتمامات.

آخرون ضرورة أن تحذف بعض الفقرات نظراً لأنها تتشابه مع فقرات أخرى في المضمون وبالتالي لا فائدة من تكرارها من مثل: يكتب الحرف كبيراً جداً أو صغيراً جداً استبدلت بيقوم برسم الحروف بشكل صحيح، كما عدلت فقرة: يكتب الكلمات بشكل غير مائل واستبدلت ب يكتب الكلمات بشكل مستقيم.

و. ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة، باستخدام طريقة حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين أو المصححين، من خلال استخدام معادلة هولستي للتوافق وقد تبين أن معامل هولستي قد بلغ (0.79) ويعتبر هذا مقبولاً لتطبيق الدراسة.

معايير التصحيح:

تم اعتماد أربعة مستويات لكل فقرة من فقرات الأداة، وهي:

- 1- لا تنطبق، وتأخذ درجة صفر (0).
 - 2- تنطبق بدرجة بسيطة، وتأخذ درجة واحدة (1).
 - 3- تنطبق بدرجة متوسطة، وتأخذ درجتين اثنتين (2).
 - 4- تنطبق بدرجة كبيرة، وتأخذ ثلاث درجات (3).
- ولقد تراوحت الدرجة الكلية على أداة التعرف إلى أخطاء الكتابة من (0-45)، حيث أن ارتفاع الدرجة الكلية يشير إلى تحسن مهارة الكتابة لدى الطالب ذي الصعوبة الكتابية وانخفاض عدد الأخطاء الكتابية.

تصميم البرنامج التعليمي:

قام الباحث بتصميم برنامج علاجي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي، والذي من المتوقع أن يساعد الطلبة ذوي صعوبات الكتابة في تطوير مهاراتهم الكتابية: (الإملاء، والتعبير الكتابي، والخط اليدوي (الكتابة اليدوية)). وقد تم عرض البرنامج على عشرة أعضاء من هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة حائل ممن يحملون درجة الدكتوراه في التربية الخاصة والمناهج وعلم النفس، ولقد تم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم. ومن هذه الملاحظات التي تم الأخذ بها: تعديل أهداف

1- المادة التعليمية

لقد تم الاعتماد على مادة الكتاب المدرسي للصفين الخامس والسادس الابتدائيين (كتاب اللغة العربية) المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، حيث أن هذا البرنامج يقوم على تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي وضمن المنهاج العادي المقرر لهم دون أن تكون هناك خطة فردية أو ما يعرف بالبرنامج التربوي الفردي لذوي الاحتياجات الخاصة. ولذلك سوف يحتوي هذا البرنامج الخطة العامة التي يعدها المعلم العادي للصفين الخامس والسادس الابتدائيين مع مراعاة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي من حيث: أنماط تعلمهم، واستعداداتهم، واهتماماتهم.

ولذلك تضمن البرنامج عدداً من الأنشطة العلاجية والتي تغطي مجالات الكتابة: الكتابة اليدوية (الخط اليدوي) والإملاء، والتعبير الكتابي. وتتوزع هذه الأنشطة على أربع وعشرين حصة صفية، بواقع (3-2) جلسات أسبوعياً، بزم من قدره (45) خمس وأربعون دقيقة. وقد تم اختيار النصوص القرائية والكلمات والصور الواردة في المهارات التعليمية بشكل يتناسب مع ميول الطلاب واهتماماتهم ورغباتهم، ومتناسبة مع بيئتهم الثقافية والاجتماعية.

2- الإجراء التعليمي

تم تطوير الإجراء التعليمي من خلال مراجعة وتحليل الأدبيات ذات العلاقة، وخاصة كتاب " How To Differentiate Instruction In Mixed -Ability Classrooms " للمؤلفة كارول توملنسون والتي تعتبر أول من أوجد أسلوب التدريس الفارقي.

آلية تنفيذ البرنامج (دور المعلم)

- يقيم المعلم طلابه في بداية العام الدراسي للتعرف على أوضاعهم التعليمية واهتماماتهم واستعداداتهم من خلال الأدوات التي تم إعدادها لهذا الغرض.

5- البرنامج لا يقوم على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي كمجموعة منعزلة، فليس المقصود دمجهم المكاني دون أن تكون هناك استراتيجيات واضحة لاستعداداتهم داخل الصف العادي جنباً إلى جنب مع الطلبة العاديين. (وهذا ما سيتم الحديث عنه عند التحدث عن محتوى البرنامج وآلية تنفيذه).

6- يتم إتمام الواجبات إما بشكل فردي، وإما من خلال مجموعات صغيرة (اثنان - أربعة طلاب)، أو الصف بشكل كامل. وقد يختار الطلاب حجم مجموعاتهم ومهامهم وأحياناً يقوم المعلم بتوزيعهم [6].

7- يركز معلمو الصف الفارقي على دورهم كموجهين، ويتحمل الطلاب أكبر قدر من المسؤولية التعليمية يستطيعون تحملها، وتعودهم على تحمل المزيد من المسؤولية [14].

8- تُذكر المجموعات بطبيعة العمل الذي سيفعلونه بالضبط؟ وكيف سيفعلونه؟ وما هو متوقع من أعضاء المجموعة؟ وما الذي يشكل النوعية في العمل والإنتاج؟ لأن ذلك سيساعد على أن تعمل المجموعات بشكل أفضل [6].

9- يستطيع الطلاب أن يختاروا شركاءهم أو يفضلوا العمل لوحدهم. وأوقات أخرى قد يجتمع فيها الطلاب الذين لديهم اهتمامات مشتركة للعمل معاً، وكذلك الطلاب الذين تختلف اهتماماتهم للبحث في فكرة أو موضوع معين من زوايا مختلفة.

10- يقوم المعلمون في الصفوف الفارقية بالتخطيط لتشكيل المجموعات المرنة عند بداية الوحدة، حيث يسأل المعلم مثلاً: متى يجب أن يعمل جميع الطلاب معاً خلال الوحدة؟ ومتى يجب التخطيط لتشكيل المجموعات الصغيرة؟ ومتى يكون من المفيد للطلاب العمل بشكل فردي؟ ومتى ينبغي التخطيط لقضاء وقت مع الأفراد؟ فالمجموعات المرنة هي جزء رئيسي لاحترام جميع الطلاب وتقدير اختلافات الأفراد والتعاون والتدريس من أجل النجاح والتعاون في الصف الفارقي.

محتوى البرنامج التعليمي:

وكذلك التدريب على إدارة الجلسة في بناء حصة تقوم على أسلوب التدريس الفارقي.

وتم تعريف المعلمين بالبرنامج من خلال أربع جلسات تدريبية، مدة الجلسة التدريبية أربعون (40) دقيقة، اعتمدت على أسلوب المحاضرة، والمناقشة، واستخدام النمذجة الحية، وتقديم تغذية راجعة للتأكد من فهم المعلمين لآلية تطبيق البرنامج. وقد نفذ هذا التدريب في مركز مصادر التعلم التابع لمدرسة الجزيرة الابتدائية حيث زود هذا المركز بأحدث الوسائل التكنولوجية والفنية والتي تساعد في تقديم التدريب المناسب.

أما بالنسبة لمتابعة أداء المعلمين، فتم من خلال متابعتهم مرة واحدة كل أسبوع للتأكد من سير العملية التعليمية وفق ما تم تدريبهم عليه.

تصميم الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، حيث تم اختيار مجموعتين من الطلاب ذوي صعوبات التعلم إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة، حيث خضعت المجموعة التجريبية للأسلوب التعليمي (التدريس الفارقي)، بينما لم يتم إخضاع المجموعة الضابطة لذلك، وقد أخضعت المجموعتان للاختبارات القبليّة والبعدية، وفيما يلي تحديد لمتغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل

برنامج أسلوب التدريس الفارقي.

2- المتغيرات التابعة

درجات المفحوصين على أداة أخطاء الكتابة.

وقد كان التصميم كما هو مبين أدناه:

المجموعة التجريبية O X O

المجموعة الضابطة O O

حيث أن:

O تعني القياس أو الاختبار

X تعني التدريب أو المعالجة

- ثم يقوم المعلم بعد ذلك بإعداد الخطة الدراسية الفصلية لطلبة الصف موضحاً فيها ما يلي:

1- النتائج التي سوف يحققها الطالب ذو صعوبات التعلم بناء على قدراته وأنماط تعلمه واهتماماته واستعداداته (ملحوظة: نتائج الطلبة ذوي صعوبات التعلم سوف ترتبط بنقاط الضعف لديهم).

2- تحديد المحتوى بناء على هذه النتائج مراعيًا أيضاً استعداد الطالب ذي صعوبات التعلم وأنماط تعلمه واهتماماته.

3- تحديد العملية التدريسية والتي تعمل على تحقيق النتائج لدى الطالب ذي صعوبات التعلم، ولكن بناء على اهتماماته واستعداداته وأنماط تعلمه. ومن الممكن تبني الاستراتيجيات التدريسية المناسبة انظر ملحق (5). حيث يتم من خلال هذه الاستراتيجيات التدريسية تعليم الطلبة وتوزيعهم على مراكز التعلم والاهتمام بناء على استعداداتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم.

- وبعد تبني المعلم للاستراتيجية التدريسية المناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في الصف بناء على تنوع حاجاتهم، يعد المعلم مسبقاً الأنشطة العلاجية أو التعليمية اللازمة لتدريس الطلبة على مهارات الكتابة التي ثبت أن لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضعف فيها في الإملاء والخط اليدوي (الكتابة اليدوية) والتعبير الكتابي. وبعد ذلك يستمر المعلم في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في الصف العادي إلى أن ينتهي وقت تطبيق البرنامج.

- ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتقييم النتائج وذلك من خلال التقييم البعدي.

كيفية تدريب المعلمين ومتابعة أدائهم

قام الباحث بداية بتعريف المعلمين بالجوانب التي سيضمها البرنامج من خلال فكرة شمولية تتناول الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها وكيفية التدريب على طرق تحقيق الأهداف.

• وقد تم تدريب معلم اللغة العربية على تطبيق البرنامج من خلال عدة جلسات تدريبية مدة كل جلسة أربعون دقيقة (40) وضحت فيها إجراءات تطبيق البرنامج من خلال استخدام أسلوبي المحاضرة والمناقشة، وتقديم التغذية الراجعة للتأكد من فهم المعلمين لآلية تطبيق البرنامج.

• وكان الباحث قد خصص زيارة أسبوعية للمدرسة التي تم تطبيق البرنامج فيها لضمان سيره وفق أهداف البرنامج وغاياته، ولأجل هذا الغرض تم تصميم نموذج لمتابعة المعلمين. وقد استمر تطبيق البرنامج مدة شهرين بواقع 24 حصة وبمعدل ثلاث حصص أسبوعية، مدة الحصة الواحدة خمس وأربعون دقيقة، استخدم فيها أسلوب التدريس الفارقي، أما العينة الضابطة فلم يطبق عليها البرنامج، واستمر أفرادها على الطريقة الكتابية الاعتيادية ضمن ما هو متبع في غرفة الصف. وفور انتهاء المدة العلاجية (مدة تطبيق البرنامج العلاجي) عمد الباحث إلى تطبيق الاختبار البعدي على العينتين الضابطة والتجريبية.

5. النتائج

للإجابة على سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات المعدلة للأداء على الاختبار البعدي (اختبار مهارات الإملاء) بعد أخذ الفروق في الأداء على الاختبار القبلي بعين الاعتبار والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول 3

المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة مهارات الإملاء

| المجموعه | المتوسطات البعدية |
|-----------|-------------------|
| التجريبية | 11,661 |
| الضابطة | 2,539 |

ويتضح من الجدول (3) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (11,661)، بينما بلغ هذا المتوسط بالنسبة للمجموعة الضابطة (2,539). وهذا يشير إلى أن هناك فرقاً ظاهرياً بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وللتحقق فيما إذا كان

ويعد أن طبق الاختباران: القبلي والبعدي لأداة أخطاء الكتابة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين، وذلك بناء على درجات أداة أخطاء الكتابة والمقارنة بين الاستجابات المختلفة، وللتأكد من دلالة هذه الفروق إحصائياً، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

إجراءات البحث

• قام الباحث بأخذ موافقة وزارة التربية والتعليم من خلال مديرية تربية وتعليم حائل لتطبيق الدراسة الحالية، ثم حصل على قائمة بأسماء المدارس التي يتوافر فيها غرف مصادر للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

• بعد تحديد عينة الطلاب الذين يعانون من صعوبات كتابية، والذين تم تشخيصهم على أنهم أفراد يعانون من صعوبات تعلم، تم تقسيمها إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بطريقة قصدية. وقد طبق الاختبار القبلي على جميع أفراد العينة من قبل الباحث، حيث صممت الأداة وتم تفرغ النتائج ومن ثم تحليلها.

• ثم قام الباحث بزيارة المدارس ومقابلة مدراءها ومعلمي غرف المصادر فيها للتعرف على مدى ملاءمتها لإجراء الدراسة من حيث التعاون من قبل الإدارة والمعلمين وتوفير المواصفات المطلوبة لتطبيق البرنامج وفق أسس تطويره.

• ونتيجة لما عاينه الباحث، تم اختيار ثلاث مدارس بشكل قصدي للمشاركة في الدراسة، وهي: تجريبية (مدرسة الجزيرة الابتدائية)، وضابطة (مدرستي ابن قدامة وابن سيرين).

• ثم قام الباحث بتعريف المعلمين (معلمي اللغة العربية) بهدف الدراسة، وإطلاعهم على البرنامج التعليمي وأهدافه، والأداة التي سوف تستخدم في الدراسة وما هي أهم الإجراءات التي سيقوم بها الباحث.

• ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة بالتنسيق مع معلمي غرف المصادر.

الجدول 5

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على أداة أخطاء الكتابة اليدوية (الخط اليدوي)

| المتوسطات المعدلة | المجموعة |
|-------------------|-----------|
| 7,341 | التجريبية |
| 2,179 | الضابطة |

ويتضح من الجدول (5) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (7,341) بينما بلغ هذا المتوسط للمجموعة الضابطة (2,179). وهذا يشير إلى أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة عند مستوى $(\alpha = 0,5)$ فقد تم استخدام تحليل التباين (ANCOVA) للأداء على الاختبار البعدي (الخط اليدوي)، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء على الاختبار القبلي، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول 6

نتائج تحليل التباين (ANCOVA) للفرق بين متوسط المجموعتين على الاختبار البعدي على اختبار الكتابة اليدوية (الخط اليدوي)

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|--------------|----------------------|----------|---------------|
| الاختبار القبلي | 0,000 | 1 | 0,000 | 0,000 | 0,971 |
| المجموعات | 219,77 | 1 | 219,77 | 127,49 * | 0,000 |
| الخطأ | 77,57 | 45 | 172 | | |
| المجموع | 399,12 | 49 | | | |

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,5)$

يتضح من الجدول (6) أعلاه بأن أسلوب المعالجة (أسلوب التدريس الفارقي) كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مقدار التحسن الناتج لدى المجموعة التجريبية؛ فقد كانت قيمة ف (127,49) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,5)$ ، وهذا يعني أن برنامج التدريس الفارقي كان له أثر في تنمية مهارات الكتابة اليدوية (الخط اليدوي) لدى أفراد المجموعة

هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,5)$. فقد تم استخدام تحليل التباين (ANCOVA) للأداء على الاختبار البعدي (أداة أخطاء الإملاء) بعد أخذ الفروق في الأداء على الاختبار القبلي بعين الاعتبار والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول 4

نتائج تحليل التباين (ANCOVA) للفرق بين متوسط المجموعتين على الاختبار البعدي على أداة أخطاء الإملاء

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|--------------|----------------------|-------|---------------|
| الاختبار القبلي | 8,39 | 1 | 8,39 | 3,02 | 0,089 |
| المجموعات | 62 | 1 | 62 | 246 * | 0,000 |
| الخطأ | 13 | 45 | 2,78 | | |
| | 125 | | | | |

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,5)$

ينضح من الجدول (4) أعلاه بأن أسلوب المعالجة (التدريس الفارقي) كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مقدار التحسن الناتج لدى المجموعة التجريبية، فقد كانت قيمة ف (92, 246) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,5)$ وهذا يعني أن أسلوب التدريس الفارقي كان له أثر في تنمية مهارات الإملاء لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكد الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (11,661)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (2,539) كما هو مشار إليه في الجدول (3).

وللإجابة على سؤال الدراسة الثاني، فقد تم استخراج المتوسطات المعدلة للأداء على الاختبار البعدي (اختبار الكتابة اليدوية (الخط اليدوي)، بعد أخذ الفروق في الأداء على الاختبار القبلي بعين الاعتبار والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول 8

نتائج تحليل التباين (ANCOVA) للفرق بين متوسط المجموعتين

على الاختبار البعدي على أداة أخطاء التعبير الكتابي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|--------------|----------------------|-------|---------------|
| الاختبار القبلي | 0,01 | 1 | 0,01 | 0,010 | 0,922 |
| المجموعات | ,77 | 1 | ,77 | 18 | 0,000 |
| الخطأ المجموع | 40,86 | 45 | 0,91 | 385, | |
| | ,00 | 49 | | | |
| | 566 | | | | |

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,5$)

يتضح من الجدول (8) أعلاه بأن أسلوب المعالجة (أسلوب التدريس الفارقي) كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مقدار التحسن الناتج لدى المجموعة التجريبية، فقد كانت فيه ف (246,92) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,5$) وهذا يعني أن برنامج التدريس الفارقي كان له أثر في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكد الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والتي هي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (7,656)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (1,144) كما هو واضح من المتوسطات المشار إليها في الجدول (7).

6. مناقشة النتائج

حاولت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تعليمي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، ويتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، بالإضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات المنبثقة عن هذه النتائج.

التجريبية بشكل ملحوظ. وهذا ما تؤكد الفروقات الواضحة بين متوسطات أداء الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والتي هي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (7,341)، بينما كان متوسط أداء المجموعة الضابطة (2,179) كما هو واضح في المتوسطات المشار إليها في الجدول (5).

ولإجابة على سؤال الدراسة الثالث، فقد تم استخراج المتوسطات المعدلة للأداء على الاختبار البعدي (اختبار التعبير الكتابي) بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء على الاختبار القبلي والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول 7

المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة أخطاء التعبير الكتابي

| المجموعة | المتوسطات المعدلة |
|-----------|-------------------|
| التجريبية | 7,656 |
| الضابطة | 1,144 |

ويتضح من الجدول (7) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (7,656) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (1,144)، وهذا يشير إلى أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة عند مستوى ($\alpha = 0,5$) فقد تم استخدام تحليل التباين (ANCOVA) للأداء على الاختبار البعدي (اختبار التعبير الكتابي) بعد أخذ الفروق في الأداء على الاختبار القبلي بعين الاعتبار والجدول (8) يبين ذلك.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة لي [35] والتي أشارت إلى أن استخدام استراتيجيات تعليمية علاجية قد ساهم في تحسين الكتابة لبعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: يعتبر التدريس الفارقي من أهم الاستراتيجيات المستخدمة الآن عالمياً في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام في الصف العادي، حيث يقوم هذا الأسلوب على أسس ونظريات علمية ومنها: نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية (إستينبرغ)، والتي أثبتت أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التعرف إلى قدراتهم وتفضيلاتهم الذكائية وأنماط تعلمهم [6,8,13,16].

ثالثاً: لقد أشار المعلمون العاديون إلى أهمية تطبيق مثل هذا البرنامج الذي يقوم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وخاصة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يشعر كثير من المعلمين العاديين بصعوبة بالغة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي؛ لأنهم لم يتلقوا تدريبات واضحة ومباشرة حول كيفية تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، بل كان المعلمون العاديون يتكلمون على معلمي غرف المصادر في تعليم هؤلاء الطلاب ويعتبرون أن تعليمهم يقع على عاتق معلمي غرف المصادر فقط. ولذلك وجد المعلمون العاديون من خلال هذا البرنامج أنهم قادرين على تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي.

رابعاً: ليس شرطاً أن يطبق أسلوب التدريس الفارقي في كل الحصص الصفية المقدمة للطلاب [8]، فلقد كان البرنامج يقدم في يومين أو ثلاثة في الأسبوع وبمعدل حصة في اليوم الواحد، وهذا الأمر لم يشكل ضغطاً كبيراً على المعلم العادي بشكل يمنعه من ممارسة عمله بالشكل المناسب، ولذلك لم يجد المعلم العادي عناءً في تدريس البرنامج - علماً بأن الباحث قد زود المعلمين العاديين بأوراق العمل التي سوف يستخدمونها مع الطلاب .

أ- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

لقد تبين من خلال تحليل نتائج السؤال الأول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,5$) في مهارات الإملاء بين الطلاب في المجموعة التجريبية، والذين تلقوا تدريباً على مهارات الإملاء، وبين الطلاب في المجموعة الضابطة، والذين لم يتعرضوا للتدريب باستخدام البرنامج على مهارات الإملاء وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى أن برنامج أسلوب التدريس الفارقي المطبق في هذه الدراسة قد ساهم بشكل كبير في تحسين المهارات الإملائية لدى المجموعة التجريبية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع أقرانهم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة. ومن الممكن أن نعزو النتيجة للأسباب الآتية:

أولاً: إن أفراد المجموعة التجريبية تلقوا تعليماً فعالاً يقوم على أسلوب فعال هو: أسلوب التدريس الفارقي والذي يتميز بأساسه العلمي والمنهجي المتعارف عليه، ودوره في تنمية المهارات الأكاديمية لدى الطلبة. وقد بدا أثر هذا الأسلوب واضحاً عند المجموعة التجريبية، وفي مقابل ذلك، نجد أن أفراد المجموعة الضابطة تلقوا تعليماً روتينياً اعتيادياً، ركز على تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالطريقة الاعتيادية، دون استهداف مباشر وواضح للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي في تطوير مهاراتهم الأكاديمية.

كما تؤكد هذه النتيجة قابلية الطلاب ذوي صعوبات التعلم الخاضعين لهذه الدراسة للتحسن وتطوير مهاراتهم الإملائية المهمة بالنسبة لهم أسوة بزملائهم من الطلبة العاديين، حيث يؤكد أسلوب التدريس الفارقي على أهمية عدم ترك أي طالب ذي صعوبة تعلم في الصف العادي بدون تعلم، وتعليمه بناء على خصائصه وأنماط تعلمه واهتماماته.

اليدوي) لصالح الطلاب في المجموعة التجريبية والذين تلقوا تدريباً على مهارات الكتابة اليدوية (الخط اليدوي)، مقارنة مع الطلبة في المجموعة الضابطة والذين لم يتعرضوا للبرنامج التعليمي. وهذا يشير إلى أن أسلوب التدريس الفارقي قد ساهم بشكل واضح في تحسين مهارات الخط اليدوي لدى المجموعة التجريبية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع أقرانهم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة.

لقد اتفقت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من سادلز، موران، جراهام وهارسي [34] والتي أشارت إلى أن استراتيجية التخطيط المبكرة تحسن من الأداء الكتابي، وتخفف من الصعوبات الكتابية وهذا من أهم الأسس التي يقوم عليها التدريس الفارقي حيث يتطلب أسلوب التدريس الفارقي الإعداد المسبق لخطة تدريس الطلاب والتوفيق ما بين خصائص الطلاب ومعرفتهم وتشخيصهم والمنهج وذلك قبل عملية التدريس حتى يتم التدريس بشكل مخطط له.

وقد ترتبط هذه النتيجة بمرونة أسلوب التدريس الفارقي من خلال السماح للطلاب أن يكتب النصوص الكتابية في المواضيع التي يحبها، كما تترك له الحرية بالكتابة على الأوراق والكراسات التي تناسبه وبالألوان التي يريد، ما دام الطالب يسير باتجاه تحقيق الهدف أو النتاج الذي يريده المعلم منه [24]، وهذا أيضاً ساعد في تحسين كتابته اليدوية بأن طلب منه القيام بالتدرب على النصوص أو الكلمات الإملائية، وفي نفس الوقت يتدرب على كتابتها بخط واضح، بمعنى آخر، تم التركيز في البرنامج على الاستفادة من تطوير مهارة الإملاء لدى الطالب من خلال جمل ونصوص معينة وفي نفس الوقت يقوم الطالب بتجويد كتابة هذه النصوص على نحو يريده المعلم حتى لا يشعر الطالب بتكدس المهمات المترتبة عليه، وفي نفس الوقت يقوم الطالب بتعميم المهارة وهي استخدام الخط في كتابة النصوص الإملائية.

خامساً: إن تدريس الإملاء في الصفوف الأساسية غالباً ما يتم بالطريقة التقليدية ومتناسبة مع العمر الزمني للطلاب أكثر من التعامل مع القضايا الإملائية مع العمر العقلي للطلاب وخصائصهم، ولذلك نجد أن تدريس الإملاء في الصف العادي لا يراعي خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم وبالتالي نجد أن النصوص المستخدمة في الإملاء قد تناسب مستوى الطلاب في مستوى الخامس مثلاً وقد لا تناسب آخرين في نفس المستوى وفي نفس الصف من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولكن ضمن أسلوب التدريس الفارقي كما تؤكداه توميلسون وستاجلو [7] فإن المعلم يراعي الاختلافات بين الطلاب لضمان تعلمهم ضمن خصائصهم وليس ضمن ما يفرض المنهج عليهم.

سادساً: لقد أشار المعلمون العاديون إلى أثر التدريس الفارقي في زيادة الدافعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم حيث أكد أحد المعلمين أن الطلاب كانوا ينتظرون أوراق العمل بفارغ الصبر نظراً لأنها ارتبطت باهتماماتهم وأنماط تعلمهم، فالتدريس الفارقي ينطلق من ما عند الطالب أكثر من ما يفرضه المنهج والمعلم من قيود على الطالب، فمن المتعارف عليه أن المهمات الدراسية إذا ما اتفقت مع قدرات الطالب وأنماط تعلمه واهتماماته، ازداد حبه لها، وبالتالي ازدادت دافعيته للقيام بها، وكلما أجبر الطالب على أداء مهمات دراسية لا تناسب مع ميوله وحاجاته واهتماماته وأنماط تعلمه كلما قلت دافعيته نحوها. وهذا ما اتفقت معه كوندنر [29] من أن استراتيجيات التدريس الفارقي تزيد من مشاركة ودافعية المتعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، والمرتبط بفاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الكتابة اليدوية (الخط اليدوي). فقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارات الكتابة اليدوية (الخط

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث، والذي يتعلق بفاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي، فقد تبين من خلال تحليل النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في مهارات التعبير الكتابي بين الطلاب في المجموعة التجريبية، والذين تلقوا تدريباً على المهارات التعبيرية الكتابية وبين أداء الطلاب في المجموعة الضابطة والذين لم يتعرضوا للتدريب على مهارات التعبير الكتابي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يؤكد أن برنامج أسلوب التدريس الفارقي المطبق في هذه الدراسة قد ساهم في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى المجموعة التجريبية من الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع رفاقهم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة. وقد يعود ذلك إلى أسلوب التدريس الفارقي في مراعاة خصائص الطالب من حيث أنماط تعلمه واهتماماته وميوله في اختيار الطريقة والموضع الذي يريد الطالب أن يعبر عنه كتابياً وبما يتناسب مع قدراته [24]، ففي الصفوف العادية التي لا تراعى فيها الفروق الفردية ينظر إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يستطيعون أن يعبروا كتابياً عن المواضيع التي يتم التطرق لها داخل الصف العادي، حيث يهتم المعلم العادي - غير المدرب على تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم - بالطلاب المتفوقين والعاديين في الصف دون الاهتمام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم أو توفير تمارين خاصة لهم تتناسب مع قدراتهم لا مع قدرات أقرانهم، ومن هنا توفرت فرصة التدريب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي للتعبير الكتابي ومناقشتهم شفويّاً لما يكتبون وتقديم التغذية الراجعة لهم، وهذا كله لم يكن يتوفر لهم من قبل كما أشار المعلمون العاديون.

كما أن من الأسباب التي دعمت تطور الطلاب في مهارات التعبير الكتابي هو تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب منهجية التدريس الفارقي وفق أنماط التعلم مما ساهم في تحقيق التعلم

بالأفقران مع الطلاب العاديين والمتفوقين، وسمح لهم بحرية أكبر ووقت أطول في التعبير الكتابي للمهام المطلوبة منهم، كما ساعد في تنمية تنظيم ذواتهم، وهذا يتفق تماماً مع النتيجة التي توصلت لها إنشاصي [28] في دراستها حول تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال تطبيق استراتيجية تنظيم الذات في الكتابة على نوعية الكتابة لديهم. كما يتفق ذلك مع نتيجة دراسة لي [35] حيث أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد تحسنت مهارات التعبير الكتابي والطلاقة الكتابية لديهم بعد استخدام استراتيجية رسم خريطة (مخطط) القصة.

ومما سبق، نستطيع القول بأن نتيجة الدراسة الحالية قد دعمت التدريب من خلال أسلوب التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتنمية قدراتهم الأكاديمية وتحصيلهم الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقدمهم في الكتابة.

7. التوصيات

1- إجراء المزيد من الأبحاث حول أسلوب التدريس الفارقي، حيث إن الدراسات والأبحاث العربية في هذا الموضوع غير متوافرة - في حدود علم الباحث - .

2- ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة والعامّة على تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج في المدارس العادية .

3- إجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول أساليب وبرامج حديثة في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.

المراجع

أ. المراجع العربية

- [11] السرطاوي، عبد العزيز وطبيبي، سناء والغزوة، عماد ومنصور، ناظم (2009)، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، (ط1)، عمان: دار وائل للنشر.

- [7] Santangelo, T. & Tomlinson, C.(2009).The Application of Differentiated Instruction in Postsecondary Environments : Benefits, Challenges, and Future Directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* ,Vol 20 . (3),307-323.
- [8] Bender, W.(2008). *Differentiating Instruction for Students With Learning Disabilities* (2nd ed.) Corwin Press.
- [9] Mercer, D. (1997). *Students with Learning Disabilities* (5the.). Prentice- Hall.
- [10] Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies* (8the.). Houghton Mifflin Company.
- [12] Graham, S. & Perin, D., (2007). *Writing next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools- A report to Carnegie of New York*. Washington, DC.: Alliance for Excellent Education.
- [13] Bryant, D. Smith, D. & Bryant, B.(2008) *Teaching Students With Special Needs In Inclusive Classrooms*. Pearson Education.
- [14] Ivory, T.(2007). *Improving Mathematics Achievement of Exceptional Learners through Differentiated and Peer-Mediated Instruction*. Applied Dissertation, Nova Southeastern University. Eric:ED498376.
- [15] Tomlinson, C. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- [16] Huebner,T.(2010) *What research says about Differentiated Instruction* .ASCD/www.ASCD.ORG.
- [17] The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2007, January). *A teacher's guide to differentiating instruction*. Washington, DC: Author. Retrieved February 23, 2009, from http://www.centerforcsri.org/files/TheCenter_NL_Jan07.pdf.
- [28] إنشاصي، لبنى (2007). أثر استراتيجيات تنظيم الذات على تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- [31] سالم، سلفيا. (2006). فاعلية برنامج تعليمي فردي مصمم بناء على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معرفيتين من مقياس جوردين لصعوبات القراءة والكتابة ومقياس إلينوي للقدرات السيكلوغوية في عينة أردنية، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ب. المراجع الأجنبية
- [1] Zigmond, N. & Baker, J. (1996). *Full inclusion for students with learning disabilities: Too much of a good thing? Theory Into Practice*, 35(1), 26-34.
- [2] Wells, A. R.& Shaughnessy, F. M. (2010) An Interview with Carol Ann Tomlinson. *North American Journal of Psychology*, Vol.12,(1),643-648.
- [3] Mason, L.H. & Graham, S. (2008). Writing instruction for adolescents with learning disabilities: Programs of intervention research. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23, 103-112.
- [4] Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum. Accessed November 2.
- [5] Rose, D., & Meyer, A., (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- [6] Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction In Mixed- Ability Classrooms*. (2nd Ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

- Into The Regular Classroom. *Education*, (117) 4, 611-621.
- [29] Konder, C. (2007). *The Effects of Differentiated Instruction on the Motive of Talented and Gifted Students*. Theses Portland State University.
- [30] Scott, W. & Spencer, F. (2006). Professional development for inclusive differentiated teaching practice s. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 11, 35-44.
- [32] Smith, P., (2006). The Effects of Technology-Integrated Differentiated Instruction Arts Achievements .<http://teach.valdosta.edu/vol5no2/pdf>.
- [33] Lane, K., Harris, K., Graham, S., Weisenbach, J., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The Effects of Self- Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties, *The Journal of Special Education*, (41)4, 234-253.
- [34] Saddler, B., Moram, S., Graham, S. & Harris, K. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writing. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- [35] Li, D. (2007). Story mapping and its effects on the writing fluency and word diversity of students with learning disabilities, *Learning Disabilities.: A Contemporary Journal* 5, pp. 77-93.
- [18] Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction, Effective Classroom Practices Report*. National Center On Accessing The General Curriculum. http://www.k8accesscenter.org/training_resources/udl/documents/DifferentiatedInstructionUDL_000.pdf
- [20] Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [21] Tomlinson, C. A. (2000, August). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-PS-00-7) Retrieved February 23, 2009, from, <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2000/tomlin00.pdf>
- [22] Gregory, G., & Chapman, C. (2006). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [23] Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- [24] The Access Center .(2004). Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation. Washinton, DC. <http://www.k8accesscenter.org>.
- [25] Tomlinson, C. (2004). Differentiation in diverse settings. *School Administrator*, 61(7), 28-33.
- [26] Baglieri, S. & Knope, J. (2004). Normalizing Differentiated Instruction in Inclusive Teaching. *Journal of Learning Disabilities*, (37)6, 225-528.
- [27] Strosnider, R., Lyon, C. & Cartland, D. (1997). Including Students with Disabilities

EFFECTIVENESS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN IMPROVING WRITING SKILLS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

Mohammad Hassan Ismael Yones
Special Education Dept. – Faculty of Education
King Abdul Aziz University

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of differentiated Instruction and comparing it with traditional approaches of teaching writing skills for learning disabled students in the 4th and 5th grade. The Study sample consisted of (50) of students with learning disabilities were purposefully assigned to the experimental group (25 students) and a control group (25 students). Learning styles and writing errors were assessed by scales prepared by the researcher . ANCOVA was used to analyze the results of the study. The findings revealed the presence of statistically significant differences in spelling skills favoring the experimental group. The results also showed statistical significant differences in handwriting in favor of the experimental group. There were also statistically significant differences in favor of the experimental group in written expression.

Keyword: Differentiated Instruction Writing Skills, Students With Learning Disabilities