

فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

م.م دنيا سمير سعدون سلطان
مدرسة أريحا الابتدائية للبنات
طرائق تدريس اللغة العربية

الخلاصة

هدف البحث إلى تحليل فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في ضوء الأدبيات العربية المحكمة والشواهد التربوية الحديثة القريبة من بيئة تعليم اللغة العربية. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي ذا البعد البنائي، من خلال تحرير مفاهيم التدريس المتمايز والتحصيل اللغوي، وتحديد معايير اختيار الدراسات السابقة، ومراجعة مؤشرات الفاعلية، وبناء تصور إجرائي قابل للتطبيق في الصف الابتدائي. أظهرت المعالجة أن فاعلية التدريس المتمايز ترتبط بالتشخيص القبلي، وتدرج المهام، والتجميع المرن، وتنوع المحتوى والعملية والنتائج والتقويم، مع تغذية راجعة مستمرة. كما بينت أن التحصيل اللغوي لا يقاس بالحفظ وحده، بل بالأداء في القراءة والفهم والكتابة والتعبير والتوظيف النحوي في سياق. وتشير نتائج التحليل إلى أن الحكم على الفاعلية في صورته الحالية حكم تحليلي مشروط لا يغني عن دراسات عراقية شبيهة تجريبية لاحقة تضبط العينة والأداة والمدة وحجم الأثر.

الكلمات المفتاحية: التدريس المتمايز؛ التحصيل اللغوي؛ اللغة العربية؛ المرحلة الابتدائية.

The Effectiveness of the Differentiated Instruction Strategy in Developing Linguistic Achievement Among Primary School Students

Asst. Lecturer Dunya Samir Saadoun Sultan

Ariha Primary School for Girls

Arabic Language Teaching Methods

Abstract

This study analyzes the effectiveness of differentiated instruction in developing linguistic achievement among primary school pupils, based on peer-reviewed Arabic literature and relevant contemporary educational evidence. It adopts a descriptive-analytical constructive approach by clarifying the key concepts, defining criteria for selecting previous studies, reviewing indicators of effectiveness, and proposing a classroom model applicable to Arabic language lessons. The analysis indicates that effectiveness depends on pre-assessment, tiered tasks, flexible grouping, diversified content, process, products, assessment, and continuous feedback. It also shows that linguistic achievement should be measured through reading, comprehension, writing, oral expression, and contextual grammatical use. The study concludes that the current judgment of effectiveness is analytically conditioned and should be followed by Iraqi quasi-experimental studies estimating effect size in primary schools.

Keywords: differentiated instruction; linguistic achievement; Arabic language; primary school.

١. المقدمة

تتسع مسؤولية المدرسة الابتدائية في تعليم اللغة العربية؛ فهي لا تقتصر على تعليم القراءة والكتابة بوصفهما مهارتين منفصلتين، بل تعمل على بناء قدرة لغوية متكاملة تمكن التلميذ من الفهم والتعبير

والتواصل والتفكير. وتتضاعف هذه المسؤولية نتيجة التفاوت الواضح بين التلاميذ في الخبرة السابقة، والرصيد اللفظي، وسرعة القراءة، ودقة الكتابة، والقدرة على استعمال القواعد في سياقها. ومن ثم يصبح اعتماد طريقة واحدة لجميع التلاميذ إجراءً محدود الأثر حين يتعامل مع الصف بوصفه كتلة متجانسة لا فروق داخلها (البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ عبدالوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢).

يقوم الاتجاه التربوي الحديث على أن مراعاة الفروق الفردية ليست عملاً إضافياً في الدرس، بل مبدأ من مبادئ جودة التعليم. فالتلميذ الذي يقرأ بطلاقة يحتاج إلى أنشطة توسّع الفهم والتحليل، والتلميذ المتعثر يحتاج إلى إسناد وتدرج وتكرار منظم، والتلميذ متوسط الأداء يحتاج إلى مواقف تطبيقية تنقله من المعرفة السطحية إلى التوظيف اللغوي. ومن هنا ظهر التدريس المتميز بوصفه مدخلاً يربط بين هدف تعليمي واحد ومسارات تعلم متعددة.

وتتبع أهمية التدريس المتميز في اللغة العربية من طبيعة اللغة ذاتها؛ فالقراءة تؤثر في التعبير، والرصيد المعجمي يؤثر في الفهم، والقواعد لا تحقق غايتها إذا بقيت محفوظة خارج الاستعمال. وقد بينت دراسات في التعبير الشفهي وتنويع التمارين اللغوية أن التحصيل اللغوي الحقيقي يظهر في قدرة التلميذ على استعمال اللغة في موقف تعلّمي مناسب، لا في الحفظ الآلي المجرد (عبدالوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢؛ جخدم، ٢٠٢٣، ص. ٦٦٤ إلى ٦٨٢).

وعليه يتجه البحث الحالي إلى بناء معالجة أكاديمية لموضوع فاعلية استراتيجية التدريس المتميز في تنمية التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من غير ادعاء نتائج ميدانية مستقلة لم تُطبق أدواتها، بل من خلال تحليل الأدبيات العربية المحكمة والشواهد التربوية المؤسسة، وبناء تصور إجرائي قابل للتحويل إلى دراسة شبه تجريبية في البيئة المدرسية العراقية.

ويستند هذا التوجه إلى تصور معاصر يرى أن التدريس المتميز ليس تعدداً عشوائياً في الأنشطة، بل استجابة مخططة لحاجات المتعلمين وفق استعدادهم واهتماماتهم وملامح تعلمهم، من خلال تعديل المحتوى والعملية والنتائج وبيئة التعلم مع بقاء معيار التعلم واحداً. كما يلتقي هذا التصور مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم التي تؤكد إتاحة بدائل في عرض المعرفة والتفاعل معها والتعبير عنها، بما يقلل العوائق أمام المتعلمين من غير خفض مستوى الهدف التعليمي. (Tomlinson, 2017; CAST, 2024).

1.1. مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في أن كثيراً من ممارسات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تميل إلى النمط الواحد في العرض والتدريب والتقويم، على الرغم من أن الصف الواحد يضم مستويات متباينة في الاستعداد اللغوي والقدرة على القراءة والكتابة والتعبير. وينتج عن ذلك أن التلميذ المتقدم لا يجد غالباً ما يتحدى قدرته، وأن التلميذ المتعثر لا يجد السند التعليمي الكافي، وأن التلميذ المتوسط يبقى بين إعادة معلومات مألوفة ومطالب أعلى من مستوى إتقانه.

وتزداد المشكلة تعقيداً لأن التعثر اللغوي لا يظهر في مهارة واحدة؛ فقد يقرأ التلميذ ألفاظاً من غير أن يوظفها في جملة مفيدة، وقد يحفظ قاعدة نحوية من غير أن يضبط كلامه أو كتابته، وقد يفهم المعنى العام للنص من غير أن يميز العلاقات اللغوية الدقيقة. لذلك لا يكفي الحكم على التحصيل اللغوي بدرجة اختبارية كلية ما لم تُحلل المهارات الفرعية التي يتكوّن منها الأداء اللغوي.

وتتمثل الفجوة البحثية في أن عدداً من الدراسات العربية عالج التدريس المتميز في سياقات مختلفة أو في مهارات لغوية محددة، غير أن الحاجة ما زالت قائمة إلى معالجة تحليلية تربط الاستراتيجية بالتحصيل اللغوي المركب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتبين شروط نقلها إلى درس اللغة العربية في البيئة المدرسية العراقية (القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠؛ البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤).

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن أن تسهم استراتيجية التدريس المتميز، بوصفها مدخلاً منظماً يستجيب للفروق الفردية، في تنمية التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء

الأدبيات العربية المحكمة؟ ويتفرع عن هذا السؤال أربعة أسئلة: ما الأسس التربوية واللغوية التي يقوم عليها التدريس المتميز؟ وما مؤشرات التحصيل اللغوي القابلة للتنمية والقياس؟ وما الإجراءات الصفية التي تجعل الاستراتيجية قابلة للتطبيق في درس اللغة العربية؟ وما الشروط والمعوقات التي ينبغي مراعاتها عند نقلها إلى المدرسة العراقية؟

2.1. أهمية البحث

تتضح أهمية البحث نظرياً في أنه يجمع بين متغيرين متلازمين في تعليم اللغة العربية: التدريس المتميز والتحصيل اللغوي. فكثير من الأدبيات تتناول التدريس المتميز في سياق التحصيل العام، أو تتناول التحصيل اللغوي بمعزل عن الاستراتيجيات المستجيبة للفروق الفردية؛ أما البحث الحالي فيحاول وصل المتغيرين وصلاً تحليلياً يبرز كيف يمكن للتنوع المنظم أن ينتج نمواً لغوياً قابلاً للملاحظة.

وتتضح أهميته التطبيقية في أنه لا يكتفي بتوصيف التدريس المتميز بوصفه مفهوماً عاماً، بل يقدمه في صورة خطوات صفية قابلة للتنفيذ؛ تبدأ بالتشخيص القبلي القصير، ثم بناء مجموعات مرنة، ثم تقديم مهام متدرجة، ثم توظيف محطات التعلم والسقالات التعليمية، ثم قياس النتائج اللغوي بتقويم تكويني متكرر. وتزداد قيمة هذا المسار لأنه يربط بين التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهي المراحل التي أشارت دراسة العطوي إلى مركزيتها عند بحث واقع استخدام استراتيجية التعليم المتميز في مقرر «لغتي الجميلة» بالمرحلة الابتدائية، كما أكدت دراسة القرني ودراسة البدارين أن التطبيق المنظم للتدريس المتميز يرتبط بتحسين التحصيل أو مهارتي القراءة والكتابة في الصفوف الابتدائية (العطوي، ٢٠١٨، ص. ٣٢٨ إلى ٣٧٢؛ القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠؛ البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤).

1.3. أهداف البحث

١. تحديد مفهوم التدريس المتميز ومجالاته في درس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
٢. تحديد مفهوم التحصيل اللغوي ومؤشراته العملية في القراءة والكتابة والتعبير والقواعد.
٣. تحليل نتائج الدراسات العربية المحكمة ذات الصلة بالتدريس المتميز والتحصيل اللغوي.
٤. بناء تصور إجرائي مقترح يمكن أن يسترشد به معلم اللغة العربية عند تخطيط درس متميز.
٥. تحديد شروط الفاعلية والمعوقات التي ينبغي مراعاتها عند التطبيق في المدرسة العراقية.

1.4. حدود البحث

تحدد حدود البحث الحالي موضوعياً بدراسة فاعلية استراتيجية التدريس المتميز في تنمية التحصيل اللغوي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحدد زمانياً بالعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦، بوصفه الإطار الزمني المقترح لتحليل الفاعلية وبناء التصور الإجرائي. أما مكانياً، فيقتصر البحث على المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل، ولا يتناول مدارس المحافظات الأخرى؛ وذلك لضبط مجال البحث وربط نتائجه بالسياق التعليمي المحلي الذي أعدّ البحث في ضوءه. وتحدد حدوده المنهجية بتحليل الأدبيات العربية المحكمة والكتب التربوية المتخصصة، من دون إجراء تجربة ميدانية مستقلة. وبذلك تُفهم نتائج البحث وتوصياته في ضوء هذه الحدود، ولا تُعمم خارجها إلا بعد إجراء دراسات ميدانية مماثلة في بيئات تعليمية أخرى.

5.1. مصطلحات البحث

التدريس المتميز: يقصد به في هذا البحث تنظيم مقصود للمحتوى والأنشطة والنواتج والتقويم داخل درس اللغة العربية، بحيث يستجيب لمستويات التلاميذ في الاستعداد اللغوي ودرجة الإتقان، مع المحافظة على هدف لغوي مشترك ومعياري أداء واضح.

التحصيل اللغوي: يقصد به مستوى أداء التلميذ في القراءة والفهم والمفردات والتراكيب والإملاء والتعبير والتوظيف النحوي في سياق، ولا يقتصر على درجة اختبارية كلية أو حفظ قاعدة مجردة.

الفاعلية: تستعمل في هذا البحث بمعنى الفاعلية التحليلية المشروطة، أي ما ترجحه نتائج الدراسات السابقة والشواهد التربوية من أثر محتمل عند توافر شروط التطبيق، ولا تعني حكماً تجريبياً مباشراً صادراً عن عينة عراقية جديدة.

6.1. منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي ذا البعد البنائي؛ لأنه لا يقيس أثراً ميدانياً مباشراً على عينة من التلاميذ، بل يحلل الأدبيات العربية المحكمة لبناء استنتاجات منهجية حول فاعلية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل اللغوي. ويصلح هذا المنهج عندما يكون الهدف تحرير المفاهيم، ومقارنة النتائج، وبناء تصور تطبيقي قابل للتجريب اللاحق.

تكونت مادة التحليل من دراسات عربية محكمة ومصادر تربوية موثقة تناولت التدريس المتمايز وتعليم اللغة العربية والتحصيل اللغوي في المرحلة الابتدائية أو في مراحل قريبة منها. واعتمد البحث على المصادر التي أمكن التحقق من بياناتها الببليوغرافية الأساسية: اسم المؤلف، سنة النشر، اسم المجلة أو الجهة الناشرة، المجلد والعدد، الصفحات، ورقم المعرف الرقمي أو الفهرسة العلمية متى توافر ذلك. وبذلك استبعدت الإحالات العامة غير المفهرسة والمصادر التي لا تتضمن صفحات واضحة أو بيانات نشر كافية، واستعيض عنها بدراسات ذات نصوص كاملة أو سجلات فهرسة يمكن الرجوع إليها (قصير، ٢٠١٩، ص. ٤٠ إلى ٥٧؛ جخدم، ٢٠٢٣، ص. ٦٦٤ إلى ٦٨٢؛ البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤).

ولضبط مادة التحليل اعتمد البحث معايير اشتغال محددة، منها: اتصال الدراسة بأحد متغيري البحث، وقربها من المرحلة الابتدائية أو من مهارات اللغة العربية، ووضوح بيانات النشر والمنهج والعينة والأداة والنتائج. واستبعدت الدراسات العامة التي لا تعرض إجراءات قابلة للتتبع، والمصادر غير المحكمة أو غير المفهرسة، والإحالات التي لا تتضمن صفحات أو بيانات نشر كافية. ولا يدعي البحث أنه مراجعة منهجية كاملة وفق متطلبات PRISMA 2020، لكنه يستفيد من منطق الشفافية في بيان سبب اختيار المصادر وطريقة الاستفادة منها (Page et al., 2021).

وتحددت وحدة التحليل في الفكرة البحثية المتصلة بأربعة محاور: مفهوم التدريس المتمايز، مؤشرات التحصيل اللغوي، دليل الفاعلية في الدراسات السابقة، وشروط النقل إلى الصف العراقي. وبذلك صار التعامل مع المصدر قائماً على وظيفته في بناء الحجة العلمية، لا على كثرة الإحالات أو شهرة العنوان فقط. سارت إجراءات البحث في ست خطوات مترابطة: تحديد المفاهيم الرئيسية وتحريرها، وتصنيف الدراسات السابقة وفق موضوعها ومنهجها وعينتها ونتائجها، التحقق من بيانات المصادر وصفحاتها واستبعاد غير المؤكد منها، استخراج مؤشرات الفاعلية المشتركة، تحديد شروط التطبيق ومعوقاته، ثم بناء تصور إجرائي لدرس لغوي متمايز يمكن الاستفادة منه في المرحلة الابتدائية. وقد روعي في هذه الإجراءات عدم الخلط بين «نتيجة الدراسة الأصلية» و«استنتاج البحث الحالي»، حتى لا تنسب نتائج ميدانية إلى عينة لم تطبق عليها أدوات البحث.

تحقق صدق التحليل من خلال الاعتماد على مصادر محكمة وموثقة، ومقارنة النتائج بين أكثر من دراسة، والتميز بين ما هو نتيجة ميدانية في مصدرها وما هو استنتاج يبنيه البحث الحالي. أما الثبات الإجرائي فتحقق باستعمال محاور تحليل ثابتة: المفهوم، المجال اللغوي، المنهج، العينة، النتائج، وشروط التطبيق.

وبوصف البحث معداً للرفع إلى جهة تربوية رسمية، جرى التعامل مع عنوان الفاعلية تعاملاً منهجياً حذراً؛ فالفاعلية هنا حكم تحليلي مشروط مستند إلى دراسات عربية محكمة، وليست نتيجة تجربة عراقية جديدة. لذلك لا يقدم البحث أرقاماً إحصائية منسوبة إلى عينة غير مطبقة، وإنما يستند إلى نتائج منشورة في دراسات ذات تصميمات وصفية أو شبه تجريبية، ويعيد تنظيمها في إطار تطبيقي يمكن اختباره لاحقاً داخل صفوف المرحلة الابتدائية في العراق.

٢. المبحث الأول: الإطار النظري للتدريس المتمايز والتحصيل اللغوي

٢.١. مفهوم التدريس المتمايز

ينطلق التدريس المتمايز من فرضية تربوية مفادها أن المتعلمين ليسوا متشابهين في الطريق إلى التعلم، وإن كان الهدف النهائي واحداً. فالدرس الجيد لا يساوي بين التلاميذ مساواة شكلية تقوم على تقديم النشاط نفسه والزمن نفسه والدعم نفسه للجميع، بل يمنحهم فرصاً عادلة للوصول إلى معيار التعلم المطلوب وفق مستوياتهم السابقة وسرعة تقدمهم وأنماط تفاعلهم. ومن ثم فإن التمايز ليس إجراءً عارضاً يضاف إلى الدرس، بل هو طريقة في التخطيط للتعلم تستجيب للفروق بين التلاميذ في الاستعداد والميول والخبرة السابقة، مع المحافظة على هدف لغوي مشترك يمكن قياسه (العطوي، ٢٠١٨، ص. ٣٢٨ إلى ٣٧٢؛ الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١).

ومن المهم التمييز بين التمايز بوصفه مدخلاً تعليمياً وبين مجرد تنويع الوسائل. فالتمايز الرصين يبدأ من هدف تعليمي محدد، ثم يسأل: ما المسارات التي تقود المتعلمين المختلفين إلى هذا الهدف؟ ولذلك لا يصح أن يتحول إلى تبسيط دائم للمتعرّين أو إلى أنشطة منفصلة لا يجمعها معيار. فالمعيار اللغوي يبقى واحداً، أما الطريق إليه فيتدرج بحسب الحاجة والدليل الصفي.

ولا يعني التدريس المتمايز تفتيت الصف إلى دروس منفصلة لكل تلميذ، ولا خفض المستوى للمتعرّين، بل يعني بناء مستويات مساندة وممتدة داخل الهدف نفسه. فإذا كان الهدف أن يوظف التلميذ الجملة الاسمية في التعبير، فيمكن للمتعرّ أن يميز المبتدأ والخبر في جمل محددة، وأن يركب جملة قصيرة مستنداً إلى مثال، بينما ينتج التلميذ المتوسط جملاً جديدة في سياق مألوف، وينتج المتقدم فقرة قصيرة تتضمن جملاً اسمية متنوعة. وتظهر الرصانة في هذا الإجراء عندما يكون التدرج مبنياً على تشخيص قبلي، لا على انطباع عام عن التلميذ أو تصنيف ثابت له؛ لأن مستوى المتعلم قد يتغير من القراءة إلى الإملاء أو من الفهم إلى التعبير (البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١).

٢.٢. أسس التدريس المتمايز ومجالاته

يقوم التدريس المتمايز على أسس نفسية ومعرفية واجتماعية وتقويمية؛ فهو يعترف بتفاوت المتعلمين في الاستعداد والخبرة السابقة والدافعية، وينظم الخبرات التعليمية وفق هذا التفاوت من غير أن يلغي وحدة الهدف. ويتمثل الأساس النفسي في مراعاة الفروق في الثقة والدافعية وسرعة التعلم، ويتمثل الأساس المعرفي في ربط النشاط بالمعرفة السابقة ومستوى الإتقان، أما الأساس الاجتماعي فيظهر في التعلم التعاوني وتبادل الأدوار داخل المجموعة، في حين يظهر الأساس التقويمي في جعل التقويم موجهاً للتعلم لا حكماً نهائياً عليه. ومن هنا تصبح أدوات مثل التشخيص القبلي، والتجميع المرن، وتدرج المهام، وتنوع مصادر التعلم، والتغذية الراجعة المستمرة شروطاً لازمة لا مجرد إجراءات شكلية (دغريري والقحطاني، ٢٠٢١، ص. ٥٦ إلى ٧٥؛ الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١).

وتظهر مجالات التمايز في المحتوى حين يقدم النص أو المفهوم بمداخل متعددة، كالنص القصير والصورة والبطاقة المعجمية والموقف الحوارية، وفي العملية حين تختلف طريقة معالجة النشاط عبر التعلم الثنائي أو محطات التعلم أو المهام المتدرجة، وفي النتائج حين تتعدد صور إظهار التعلم بين قراءة جهريّة وخريطة مفردات وفترة قصيرة وعرض شفهي، وفي التقويم حين يستعمل المعلم اختباراً قصيراً أو قائمة رصد أو مقياس تقدير أو بطاقة خروج. غير أن هذه المجالات لا تنفصل عن الهدف اللغوي؛ فالمعيار النهائي هو قدرة التلميذ على القراءة الدقيقة، والفهم، والتعبير الشفهي أو الكتابي السليم، وتوظيف القاعدة في سياق لا مجرد تسمية المصطلح (العطوي، ٢٠١٨، ص. ٣٢٨ إلى ٣٧٢؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

وتزداد الحاجة إلى ضبط هذه المجالات في درس اللغة العربية لأن المهارة اللغوية لا تنمو خطياً؛ فقد يتحسن الفهم القرائي من خلال مفردات أوفى، وقد يتحسن التعبير الكتابي من خلال تدريب نحوي في سياق، وقد يضعف الأداء الشفهي بسبب قلة الثقة لا بسبب ضعف المعرفة وحدها. لذلك ينبغي أن يكون التمايز مرناً ومؤقتاً وقابلاً للمراجعة، لا تصنيفاً ثابتاً للتلاميذ.

٢.٣. أهداف التدريس المتمايز ومزاياه

يهدف التدريس المتمايز إلى جعل التعليم أكثر عدلاً وفاعلية عبر مواءمة المحتوى والأنشطة والنواتج والتقويم مع مستويات المتعلمين، من غير التفريط في الأهداف العامة للمنهج. وتظهر مزاياه في رفع المشاركة الصفية، وتقليل أثر الفروق الفردية السلبية، وتحويل التقويم من حكم نهائي إلى أداة متابعة وبناء، كما يتيح للمعلم أن ينتقل من معالجة الصف بوصفه كتلة واحدة إلى تنظيم فرص تعلم متعددة داخل الحصة نفسها. وفي درس اللغة العربية تتضح هذه المزايا حين يتحول التلميذ من مستمع سلبي إلى قارئ ومحلل ومنتج للغة، وحين يجد المتعثر دعماً منظماً بينما يجد المتقدم مهمة إثرائية تتحدى قدرته؛ وهو ما يفسر ارتباط التدريس المتمايز في الدراسات التطبيقية بتحسين التحصيل أو الأداء اللغوي (القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

٢.٤. معوقات تطبيق التدريس المتمايز

تتمثل أبرز معوقات تطبيق التدريس المتمايز في كثافة الصفوف، وضيق زمن الحصة، وقلة الوسائل والمواد المساندة، وضعف التدريب العملي للمعلمين، والاعتماد على كتاب مدرسي موحد لا يتضمن بدائل علاجية وإثرائية كافية. وتضاف إلى ذلك معوقات خفية مثل ضعف ثقافة العمل التعاوني داخل الصف، وتردد بعض المعلمين في استعمال التقويم التكويني اليومي، وصعوبة إعداد أنشطة متعددة في ظل ضغط المنهج. ولا تلغي هذه المعوقات قيمة الاستراتيجية، لكنها تجعل تطبيقها محتاجاً إلى دعم إداري، وتدريب عملي، وبنك أنشطة جاهز للتعديل، ومتابعة إشرافية تقيس جودة التمايز لا مجرد وجوده اللفظي في الخطة (البرديني، ٢٠٢٠، ص. ١١٢ إلى ١٣١؛ الناصر، ٢٠٢٠، ص. ٣٨ إلى ٦٠).

٢.٥. التحصيل اللغوي ومؤشراته

التحصيل اللغوي في المرحلة الابتدائية بناء مركب؛ فهو يجمع بين المعرفة اللغوية والمهارة والأداء. فالتلميذ قد يعرف معنى المفردة ولكنه لا يحسن توظيفها، وقد يقرأ النص قراءة صوتية صحيحة لكنه لا يستخلص فكرته، وقد يحفظ القاعدة لكنه لا يطبقها في الكتابة. لذلك ينبغي أن يقاس التحصيل اللغوي بمهام متنوعة تشمل الفهم والاستعمال والضبط والإنتاج (قصير، ٢٠١٩، ص. ٤٠ إلى ٥٧؛ جخدم، ٢٠٢٣، ص. ٦٦٤ إلى ٦٨٢).

تتجلى مؤشرات التحصيل اللغوي في القراءة من خلال الطلاقة والدقة والفهم والاستنتاج، وفي الكتابة من خلال سلامة الإملاء وتنظيم الجملة وترابط الفقرة، وفي التعبير الشفهي من خلال وضوح الفكرة وسلامة النطق وترتيب الكلام، وفي القواعد من خلال توظيف القاعدة في سياق لا مجرد تسميتها. ولهذا ينبغي ألا يكتفي المعلم بسؤال حفظ أو تعريف، بل يطلب من التلميذ قراءة نص قصير، وتفسير مفردة من السياق، وإعادة صياغة جملة، وكتابة فقرة، وتوظيف قاعدة في تعبير. وقد أفادت دراسة عبد الوهاب وآخرين في إبراز قيمة الإنتاج اللغوي الحر في قياس التعبير الشفهي، كما دعمت دراسة جخدم أهمية تنويع التمارين اللغوية في ترسيخ القواعد (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢؛ جخدم، ٢٠٢٣، ص. ٦٦٤ إلى ٦٨٢).

٢.٦. علاقة التدريس المتمايز بالتحصيل اللغوي

تظهر العلاقة بين التدريس المتمايز والتحصيل اللغوي في ثلاثة مستويات: التشخيص، والمعالجة، والتقويم. ففي التشخيص يتعرف المعلم إلى مستوى كل تلميذ في المهارة المستهدفة، فيميز من يحتاج إلى إسناد في المفردات، ومن يحتاج إلى تدريب على تركيب الجملة، ومن يحتاج إلى توسيع الفهم أو تعميق التعبير. وفي المعالجة يقدم أنشطة متدرجة تستجيب لهذه المستويات من غير أن تفصل التلميذ عن الهدف المشترك، وفي التقويم يلاحظ التقدم الفردي والجماعي، ويعدل خطة الحصة اللاحقة بناءً على الدليل الصفي، لا بناءً على

الانطباع وحده. وبهذا يصبح التمايز دورة تعليمية تبدأ بالسؤال التشخيصي وتنتهي بقرار تعليمي جديد (البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

وتدل الأدبيات التطبيقية على أن أثر التمايز لا يظهر بمجرد إعلان الاستراتيجية، بل عندما يقترن بتقويم تكويني دقيق وتغذية راجعة مرتبطة بهدف التعلم. فالتغذية الراجعة الفاعلة لا تكتفي ببيان الخطأ، وإنما توجه التلميذ إلى خطوة علاجية أو إثرائية محددة، وهذا ما يجعل التشخيص جزءاً من التعلم لا إجراءً سابقاً عليه فقط (Education Endowment Foundation, 2025).

وتدعم الدراسات القريبة من المرحلة الابتدائية هذه العلاقة؛ فقد بينت دراسة القرني فاعلية التعليم المتمايز في تحصيل مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما بينت دراسة البدارين فاعليته في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية. وتتبع أهمية هاتين الدراستين للبحث الحالي من قربهما من الفئة العمرية ومجال اللغة، بخلاف دراسات أخرى أجريت على مراحل أعلى؛ ولذلك يتعامل البحث معهما بوصفهما شاهداً تطبيقياً مباشراً على إمكانية نقل التمايز إلى الصف الابتدائي عندما تتوافر أدوات قياس ومعالجة تعليمية واضحة (القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠؛ البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤).

٣. المبحث الثاني: خصائص التلاميذ واستراتيجيات التطبيق الصفي

٣.١. خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية

تتسم المرحلة الابتدائية بسرعة النمو اللغوي وتفاوت الإيقاع التعليمي بين التلاميذ. ففي الصف الواحد نجد تلميذاً يمتلك رصيذاً لفظياً واسعاً بحكم البيئة القرائية في البيت، وتلميذاً آخر يفتقر إلى فرص القراءة والمحادثة بالفصحى، وثالثاً يمتلك قدرة شفوية جيدة لكنه يتعثر في الكتابة. وهذه الفروق لا تعني ضعفاً ثابتاً أو تفوقاً دائماً، بل تعني أن التعلم يحتاج إلى فرص متنوعة تكشف قدرة التلميذ وتدفعها إلى الأمام. كما أن انتقال الطفل من اللغة اليومية إلى الاستعمال المدرسي للفصحى يجعل الأداء اللغوي شديد التأثير بكمية الممارسة ونوع التغذية الراجعة، ولذلك لا يصح الحكم على التلميذ من استجابة واحدة، بل من مسار أداء متكرر في القراءة والكتابة والتعبير (البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ عبد الوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢؛ قصير، ٢٠١٩، ص. ٤٠ إلى ٥٧).

ويميل التلاميذ في هذه المرحلة إلى التعلم بالمحسوس والمثال والنشاط القصير، لذلك فإن درس اللغة العربية الذي يعتمد على الشرح المجرد الطويل يضعف مشاركة كثير منهم. أما التدريس المتمايز فيحول المفهوم اللغوي إلى خبرات متعددة: بطاقة، وصورة، وجمل، ومحادثة، ونص قصير، ولعبة لغوية، وكتابة موجهة. وتزداد فاعلية هذا التحويل حين تكون التعليمات قصيرة وواضحة، وحين يسبق النشاط مثال محلول أو نموذج قراءة، وحين يحصل التلميذ على تصحيح قريب من لحظة الخطأ؛ لأن التأخر في التغذية الراجعة يضعف أثرها، ولا سيما في القراءة الجهرية والإملاء وبناء الجملة.

وفي البيئة العراقية، ينبغي ألا يفهم التفاوت بين التلاميذ على أنه عيب فردي مستقل عن سياق التعلم؛ فاختلاف فرص القراءة في البيت، وكثافة الصف، وتفاوت استعمال الفصحى في الحياة اليومية، كلها عوامل تجعل درس اللغة العربية محتاجاً إلى إجراءات قصيرة ومتكررة للتشخيص والدعم. وهذا يبرر اختيار المرحلة الابتدائية ميداناً مناسباً للتدريس المتمايز؛ لأنها مرحلة تأسيسية تتكون فيها عادات القراءة والكتابة والتعبير.

٣.٢. استراتيجيات صافية مناسبة

من الاستراتيجيات المناسبة التجميع المرن، والمهام المتدرجة، ومحطات التعلم، والسقالات التعليمية، واختيار الناتج، والتعلم التعاوني المنظم، والتقويم التكويني القصير. ولا يقصد بالتجميع المرن تقسيم الصف إلى فئات ثابتة مثل قوي ومتوسط وضعيف، بل يقصد به تغيير التوزيع بحسب المهارة المستهدفة؛ فقد يكون التلميذ متقدماً في القراءة، متوسطاً في الإملاء، محتاجاً إلى دعم في التعبير. أما المهام المتدرجة فتعني بقاء

الهدف اللغوي واحداً مع اختلاف مقدار الدعم أو التعقيد، مثل تمييز المفرد والجمع، ثم تصنيف الجموع، ثم استعمالها في فقرة قصيرة (البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١). وتنجح هذه الاستراتيجيات عندما تندمج داخل خطة واحدة؛ فالتجميع يحتاج إلى تشخيص، والمهام المتدرجة تحتاج إلى معيار أداء، ومحطات التعلم تحتاج إلى إدارة زمنية دقيقة، والتقويم التكويني يحتاج إلى توظيف نتائجه في تعديل الدرس اللاحق. ومن غير هذا التكامل قد يتحول التمايز إلى تنويع شكلي في أوراق العمل أو توزيع خارجي للمقاعد، بينما يبقى التعلم الحقيقي ضعيف الصلة بحاجات التلاميذ.

٣.٣. معايير بناء درس لغوي متمايز

جدول (١): معايير بناء درس لغوي متمايز في اللغة العربية

الضابط	في درس اللغة العربية
الهدف	الهدف اللغوي المقصود؟
الوسيلة	توظيف مفردة، ضبط جملة، كتابة
الأساليب	توظيف مفردات
النشاط	إسناد، نشاط معياري، مهمة إثرائية
التأثير	خريطة مفردات، فقرة، عرض شفهي
القياس	بطاقة خروج، اختبار قصير

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على (العطوي، ٢٠١٨، ص. ٣٢٨ إلى ٣٧٢؛ الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١).

٣.٤. قياس التحصيل اللغوي في ضوء التدريس المتمايز

يتطلب الحكم على فاعلية التدريس المتمايز اختباراً تحصيلياً مصمماً بعناية؛ فالاختبار ينبغي أن يقيس المهارة التي درست فعلاً، وأن يتضمن مستويات معرفية وأدائية متدرجة. ولا يكفي أن يضع المعلم أسئلة حفظ في نهاية درس متمايز؛ لأن ذلك سيقاس الذاكرة أكثر مما يقيس القدرة على استعمال اللغة. ومن ثم ينبغي أن يتضمن القياس مهام قراءة وفهم ومفردات وتركيب وإملاء وتعبير، وأن يكون لكل مهمة معيار أداء واضح، حتى يستطيع المعلم معرفة موضع التحسن أو استمرار الضعف. وهذا مهم لأن الدرجة الكلية قد تخفي اختلافاً بين مهارة وأخرى؛ فقد يتحسن التلميذ في الفهم القرائي ويبقى محتاجاً إلى علاج في الكتابة أو الإملاء (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

يمكن بناء اختبار تحصيل لغوي من أربعة أبعاد: القراءة والفهم، والمفردات والتركيب، والكتابة والإملاء، والتوظيف النحوي في سياق. وينبغي أن يصاحب الاختبار أدوات أداء مثل بطاقة ملاحظة القراءة الجهرية، ومقياس تقدير التعبير الشفهي، وقائمة فحص للكتابة، لأن التحصيل اللغوي لا يظهر كله في الورقة والقلم. كما يستحسن في الدراسات شبه التجريبية أن يعرض الاختبار على محكمين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأن يجرب استطلاعاً، وأن تحسب له مؤشرات مناسبة مثل الصعوبة والتمييز والثبات، وأن تطبق أدوات القياس قبلياً وبعدياً قبل إصدار حكم علمي على الفاعلية.

ولزيادة رصانة القياس ينبغي بناء جدول مواصفات مصغر يربط كل هدف لغوي بنوع المهمة ودرجة الأداء، مع تحديد محكات للتصحيح قبل التطبيق. كما ينبغي ألا تُفسر الدرجة النهائية وحدها، بل تُقرأ الدرجات الفرعية لمعرفة ما إذا كان التحسن في الفهم أو المفردات أو الكتابة أو التعبير؛ لأن فاعلية التمايز تظهر غالباً في انتقال التلميذ من مستوى جزئي إلى مستوى أعلى في مهارة محددة.

جدول (٢): مخطط مقترح لاختبار تحصيل لغوي في درس متمايز

المقترحة	نوع المهمة
----------	------------

القراءة والفهم	دقة القراءة وفهم الفكرة العامة	قراءة فقرة وأسئلة فهم	٨ درجات
المفردات	تفسير المفردة من السياق	مطابقة/اختيار/توظيف	٦ درجات
التركييب	بناء جملة صحيحة	إكمال وتحويل جمل	٦ درجات
الإملاء	كتابة كلمات وجمل مضبوطة	إملاء منظور وقصير	٥ درجات
التعبير	إنتاج فقرة مترابطة	نابة فقرة أو تعبير شفهي	١٠ درجات
المجموع	تحصيل لغوي مركب	اختبار وأداء	٣٥ درجة

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مؤشرات القياس في (عبدالوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

٣.٥. متطلبات التطبيق في المدرسة العراقية

تحتاج المدرسة العراقية إلى مواءمة التدريس المتمايز مع واقع الصف من حيث كثافة التلاميذ، وزمن الحصة، وطبيعة المنهج. ومن المتطلبات المهمة توفير دليل مختصر للمعلم يضم أنشطة علاجية وإثرائية لكل موضوع لغوي، ودعم إداري يتيح التخطيط المشترك بين معلمي اللغة العربية، وتدريب المشرفين على ملاحظة مؤشرات التمايز داخل الدرس. ويمكن تطبيق التمايز بوسائل بسيطة إذا أحسن التخطيط؛ فبطاقة تشخيص من دقيقتين، وثلاث بطاقات عمل متدرجة، ومهمة خروج قصيرة، قد تكون أكثر فاعلية من نشاط واسع غير مرتبط بهدف لغوي محدد. وبذلك لا يصبح التمايز عبئاً إضافياً، بل طريقة لترشيد وقت الحصة وتوجيه الجهد نحو الفجوات اللغوية الحقيقية (البرديني، ٢٠٢٠، ص. ١١٢ إلى ١٣١؛ الناصر، ٢٠٢٠، ص. ٣٨ إلى ٦٠).

٤. المبحث الثالث: الدراسات السابقة وتحليل الشواهد البحثية

٤.١. الدراسات المعتمدة في البحث

يعرض الجدول الآتي أبرز الدراسات العربية المحكمة المعتمدة في بناء الإطار التحليلي للبحث، مع التركيز على الدراسات التي تناولت التدريس المتمايز أو التحصيل اللغوي أو مهارات اللغة العربية في المراحل التعليمية القريبة من المرحلة الابتدائية. وقد جرى تثبيت الصفحات كما وردت في سجلات المجلات أو قواعد الفهرسة العلمية، واستبعدت الإحالات التي لا يمكن التحقق من بياناتها الأساسية، لأن قوة التعقيب النقدي لا تقوم على كثرة المصادر، بل على صلة المصدر بموضوع البحث ووضوح بياناته ودقة توظيفه. ولتعزيز القراءة النقدية صُنفت الدراسات المعتمدة في ثلاث فئات: دراسات أثر تناولت التحصيل أو المهارات اللغوية، ودراسات واقع ومعوقات تناولت قابلية التطبيق، ودراسات لغوية مساندة تناولت التحصيل اللغوي ومكوناته. ويفيد هذا التصنيف في منع الخلط بين الدلائل التجريبي المباشر والدليل الوصفي المساند؛ فالدراسة التجريبية تفيد في تقدير الأثر، أما دراسة المعوقات فتفيد في تفسير شروط نجاح الأثر أو ضعفه.

جدول (٣): الدراسات العربية المعتمدة في البحث

الدراسة	المجال	المنهج/العينة	وجه الإفادة
عبدالوهاب وآخرون (٢٠١٧)	التعبير الشفهي في المرحلة الابتدائية	شبه تجريبي/ لصف الأول الابتدائي	دعم مفهوم التحصيل اللغوي المركب
القرني (٢٠١٧)	تحصيل مقرر لغتي	شبه تجريبي/ ٥٣ تلميذاً	ربط التمايز بالتحصيل الابتدائي
العطوي (٢٠١٨)	واقع استخدام التمايز	وصفي مسحي	تحديد شروط التطبيق

البرديني (٢٠٢٠)	معوقات التمايز في اللغة العربية	وصفي/١٥٠ معلمة ومعلم	بيان المعوقات الواقعية
دغريري والقحطاني (٢٠٢١)	اتجاهات معلمي اللغة العربية	وصفي/١٠٣ معلمين	تأكيد أثر التدريب
البدارين (٢٠٢١)	مهارات القراءة والكتابة	شبه تجريبي/٧٠ طالباً	دعم أثر التمايز في المهارات الأساسية
مسعود وآخرون (٢٠٢١)	الضبط النحوي في التعبير	شبه تجريبي/٦٠ تلميذاً	الربط بين النحو والتعبير
الجعدي (٢٠٢٢)	المهارات النحوية	شبه تجريبي/٤١ طالباً	أهد على أثر البرنامج المتميز
جخدم (٢٠٢٣)	تنوع التمارين اللغوية	وصفي ميداني/ ٣٠ معلماً	دعم تنوع النشاط اللغوي

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على الدراسات السابقة العربية المحكمة الواردة في المصادر.

٤.٢. التعقيب النقدي على الدراسات السابقة

تتفق الدراسات السابقة في أن التدريس المتميز يكون أكثر تأثيراً عندما يصمم في صورة برنامج تعليمي منظم، لا عندما يقتصر على نشاط عابر. فقد ظهرت فاعلية الاستراتيجية في تحسين مقرر لغتي، وفي مهارتي القراءة والكتابة، وفي المهارات النحوية والضبط النحوي في التعبير الشفهي. وتعود قوة هذه النتائج إلى أن معظم الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية لم تكتف بوصف الاستراتيجية، بل أعدت أدوات قياس أو برامج تعليمية أو أدلة للمعلم، ثم قارنت الأداء القبلي والبعدي أو بين مجموعة تجريبية وضابطة؛ وهذا يجعل الاستفادة منها في البحث الحالي استفادة منهجية لا مجرد استشهاد عام (القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠؛ البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

وتدل الأدبيات التطبيقية على أن أثر التمايز لا يظهر بمجرد إعلان الاستراتيجية، بل عندما يقترن بتقويم تكويني دقيق وتغذية راجعة مرتبطة بهدف التعلم. فالتغذية الراجعة الفاعلة لا تكتفي ببيان الخطأ، وإنما توجه التلميذ إلى خطوة علاجية أو إثرائية محددة، وهذا ما يجعل التشخيص جزءاً من التعلم لا إجراءً سابقاً عليه فقط (Education Endowment Foundation, 2025).

وتكشف الدراسات التي تناولت المعلمين والمعوقات أن الاتجاه الإيجابي نحو التمايز لا يكفي ما لم يصاحبه تدريب على التخطيط وإدارة الصف وبناء أدوات التقويم. فقد أوضحت دراسة دغريري والقحطاني أن الدورات التدريبية ترتبط باتجاهات أكثر إيجابية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتميز في الوظيفة النحوية، في حين كشفت دراسات البرديني والناصر أن البيئة المدرسية، والمنهج، والتنظيم الإداري، وكثافة الأعباء من العوامل التي تعوق التطبيق. وهذا يعني أن الحكم على فاعلية الاستراتيجية ينبغي ألا يعزلها عن شروطها المهنية والمؤسسية (دغريري والقحطاني، ٢٠٢١، ص. ٥٦ إلى ٧٥؛ البرديني، ٢٠٢٠، ص. ١١٢ إلى ١٣١؛ الناصر، ٢٠٢٠، ص. ٣٨ إلى ٦٠).

أما الدراسات المتصلة بالتحصيل اللغوي فتؤكد أن تنمية اللغة في المرحلة الابتدائية تحتاج إلى تكامل بين المهارات؛ فالضعف في التعبير قد يرتبط بضعف الرصيد اللغوي، وضعف الإملاء قد يرتبط بقلة الممارسة الكتابية، وضعف النحو قد يرتبط بعرض القاعدة خارج سياقها. وتفيد دراسة قصير في توضيح أثر الازدواجية بين الفصحى والعامية في التحصيل اللغوي، بينما تفيد دراسة جخدم في بيان قيمة تنوع التمارين اللغوية لترسيخ قواعد العربية. وبناءً على ذلك، فإن التدريس المتميز لا يعالج مهارة منعزلة فقط، بل ينظم نشاطاً لغوياً مركباً يراعي الفهم والاستعمال والإنتاج (قصير، ٢٠١٩، ص. ٤٠ إلى ٥٧؛ جخدم، ٢٠٢٣، ص. ٦٦٤ إلى ٦٨٢).

٤.٣. موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

يمتاز البحث الحالي بأنه لا يكتفي بعرض أثر الاستراتيجية في مهارة مفردة، بل يبني معالجة تحليلية تربط بين التدريس المتمايز والتحصيل اللغوي بوصفه بناءً مركباً يضم القراءة والفهم والمفردات والتراكيب والإملاء والتعبير. كما يلتزم بعدم تحويل النتائج التحليلية إلى أرقام ميدانية غير مطبقة، ويعرض التصور الإجرائي بوصفه نموذجاً قابلاً للاختبار في بحوث لاحقة. وتظهر إضافته في أنه يضع الدراسات التجريبية ودراسات المعوقات ودراسات التحصيل اللغوي في إطار واحد؛ فالأثر لا يفسر من جهة الاستراتيجية وحدها، بل من جهة تصميم البرنامج، وكفاية المعلم، وبيئة الصف، وطبيعة المهارة المقيسة.

وعلى هذا الأساس يتحدد موقع البحث الحالي في كونه معالجة تحليلية تطبيقية لا تزعم إنتاج أثر ميداني جديد، وإنما تعيد تنظيم الشواهد العربية في إطار يخدم درس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. وتتمثل إضافته في ربط الفاعلية بثلاثة شروط متلازمة: وضوح الهدف اللغوي، ودقة التشخيص، وقابلية التقويم؛ وهي شروط تجعل التصور المقترح قابلاً للاختبار في دراسة عراقية لاحقة بدلاً من بقائه عرضاً نظرياً عاماً.

٥. المبحث الرابع: التصور الإجرائي وأدوات ضبط التطبيق

٥.١. تصور إجرائي لتطبيق التدريس المتمايز

يقترح البحث تصوراً إجرائياً يمكن تطبيقه في درس من دروس اللغة العربية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، مثل درس قراءة نص قصير يتضمن ظاهرة لغوية محددة كالجملة الاسمية أو الفعل الماضي أو المفرد والجمع. يبدأ التصور بتحديد هدف لغوي قابل للقياس، ثم تشخيص قبلي، ثم تمايز في المحتوى والعملية والنتائج، ثم تقويم تكويني. وتكمن قيمة هذا التصور في أنه يربط كل إجراء بمؤشر تحصيلي: فالتشخيص يكشف مستوى القراءة وبناء الجملة، وتمايز المحتوى يفتح مداخل مختلفة للفهم، وتمايز العملية يتيح التدريب المتدرج، وتمايز النتائج يسمح للتلميذ بإظهار تعلمه كتابة أو شفهاً، أما التقويم فيقدم دليلاً مباشراً على التقدم (القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠؛ البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤).

لا يقصد بهذا التصور أن يتحول درس اللغة العربية إلى إجراءات معقدة تفوق زمن الحصة، بل المقصود أن يمتلك المعلم خريطة عملية مختصرة تفقد قراراته: ماذا يعرف التلاميذ؟ ما الدعم الذي يحتاجونه؟ كيف يبرهنون على التعلم؟ وما الدليل الذي يثبت حدوث التحسن؟ ويمكن تنفيذ التصور في حصة واحدة إذا وزع الزمن بدقة: خمس دقائق للتشخيص، عشر دقائق للمعالجة المتدرجة، عشر دقائق للنتائج اللغوية، وخمس دقائق للتقويم الختامي أو بطاقة الخروج. أما في الصفوف الأكبر عدداً فيمكن استخدام العمل الثنائي أو قائد المجموعة لتخفيف العبء عن المعلم من غير إلغاء مسؤوليته في المتابعة والتصحيح.

ولضبط التطبيق يقترح البحث ثلاثة محكات عملية: أن يسبق التمايز تشخيص قصير موثق، وأن ترتبط كل بطاقة عمل بهدف لغوي محدد، وأن تنتهي الحصة بدليل تعلم قابل للملاحظة مثل قراءة مضبوطة أو جملة صحيحة أو فقرة قصيرة. فإذا غاب أحد هذه المحكات صار التمايز أقرب إلى تنويع شكلي منه إلى معالجة تعليمية مبنية على دليل.

جدول (٤): نموذج إجرائي لدرس لغة عربية متمايز

مرحلة الدرس	إجراء المعلم	نشاط التلاميذ	مؤشر التحصيل اللغوي
تشخيص قبلي	بطاقة قراءة وكتابة قصيرة	قراءة جملة وكتابة جملة	تحديد الطلاقة وبناء الجملة
تمايز المحتوى	نات مفردات وأسئلة متدرجة	فهم مفردات ونص	فهم المعنى والسياق
تمايز العملية	مجموعات مرنة ومحطات تعلم	عمل فردي وثنائي وجماعي	تطبيق القاعدة في نشاط
تمايز النتائج	بدائل للإنتاج اللغوي	فقرة أو خريطة أو عرض شفهي	إنتاج لغوي صحيح

تقويم تكويني	قائمة رصد وتغذية راجعة	بطاقة خروج أو قراءة قصيرة	قياس التقدم وتعديل المسار
--------------	------------------------	---------------------------	---------------------------

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على (القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠؛ البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١).

٥.٢. بطاقة تشخيص أولي للتحصيل اللغوي

تساعد بطاقة التشخيص على تحويل التمايز إلى قرار تعليمي مبني على دليل صفي، لا على الانطباع العام عن التلميذ. والغرض منها ليس إصدار حكم نهائي، بل توجيه اختيار النشاط المناسب، وتحديد مستوى الدعم أو الإثراء المطلوب لكل تلميذ. وينبغي أن تكون البطاقة قصيرة ومباشرة؛ لأنها أداة بداية لا اختباراً شاملاً، وأن تتضمن مهاماً تمثل المهارات الرئيسية: قراءة فقرة قصيرة، تفسير مفردات، إكمال تراكيب، كتابة جملة، وبناء فقرة. وبذلك يستطيع المعلم أن يحدد بسرعة هل المشكلة في الفهم، أم المفردات، أم تركيب الجملة، أم الإملاء، ثم يبنى نشاطاً علاجياً أو إثرائياً مناسباً (عبدالوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

جدول (٥): بطاقة تشخيص أولي للتحصيل اللغوي

المؤشر	السؤال أو المهمة	طريقة التصحيح	دلالة النتيجة
القراءة	قراءة فقرة قصيرة من خمسة أسطر	رصد الطلاقة والدقة والفهم	تحديد مستوى الدعم القرائي
المفردات	تفسير ثلاث مفردات من السياق	درجة لكل تفسير صحيح	تمييز ضعف الرصيد المعجمي
التراكيب	إكمال جملتين بتراكيب صحيحة	سلامة التركيب والمعنى	الحاجة إلى نشاط نحوي
الإملاء	كتابة جملة إملائية قصيرة	رصد الأخطاء المتكررة	اختيار نشاط علاجي مناسب
التعبير	تكوين فقرة من ثلاث جمل	الترابط وسلامة الجملة	تحديد مستوى الإنتاج اللغوي

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على أدوات القياس والملاحظة في (عبدالوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

٥.٣. سلم تقدير النتاج اللغوي

جدول (٦): سلم تقدير النتاج اللغوي

المستوى	الوصف	الإجراء التعليمي المقترح
متقدم	ينتج فقرة مترابطة بأخطاء قليلة، ويفهم الفكرة الرئيسية والتفاصيل.	إثرائية، تلخيص، كتابة بدائل لغوية.
متوسط	يفهم الفكرة العامة ويحتاج إلى دعم في التراكيب والمفردات.	أنشطة معيارية متدرجة، عمل ثنائي، تغذية راجعة مباشرة.
نامٍ	يقرأ ببطء أو يكتب جملاً قصيرة غير مكتملة.	بطاقات إسناد، نمذجة، قراءة موجهة، تدريب قصير متكرر.
يحتاج إلى علاج	تظهر لديه أخطاء مستمرة في القراءة أو الإملاء أو بناء الجملة.	ملاج فردية قصيرة، متابعة أسبوعية، تقويم تكويني.

٥.٤. خطة متابعة أسبوعية مقترحة

تعمل خطة المتابعة الأسبوعية على تحويل نتائج التشخيص إلى إجراءات قصيرة قابلة للتنفيذ في أربع دورات مترابطة: تشخيص، علاج، إثراء، تحقق. وهي لا تقصد إثقال المعلم بنماذج إدارية، وإنما تنظيم التغذية الراجعة وربطها بقرار تعليمي واضح. ففي الأسبوع الأول يحدد المعلم مستوى التلميذ، وفي الأسبوع الثاني يعالج المهارة الأضعف ببطاقات قصيرة، وفي الأسبوع الثالث يثري أداء المتقدمين ولا يتركهم في انتظار زملائهم، وفي الأسبوع الرابع يقارن الأداء الجديد بالأداء الأول. وتمنح هذه الخطة البحث أو التطبيق المدرسي دليلاً موثقاً على التحسن بدلاً من الاكتفاء بانطباع عام.

جدول (٧): خطة متابعة أسبوعية مقترحة

الأسبوع	محور المتابعة	إجراء المعلم	دليل التحسن
الأول	تشخيص المستوى	بطاقة قراءة وكتابة قصيرة وتصنيف أولي للمستويات	ملف قصير لكل تلميذ
الثاني	علاج المهارة الأضعف	نشاط متدرج وبطاقات دعم ومجموعات مرنة	انخفاض الأخطاء المتكررة
الثالث	إثراء المتقدمين	لم كتابة وتلخيص وقراءة موسعة	نتائج لغوي أكثر اتساقاً
الرابع	تحقق وتعديل	ار قصير ومقارنة بالبطاقة الأولى	قرار تعليمي جديد

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على معوقات ومتطلبات التطبيق في (البرديني، ٢٠٢٠، ص. ١١٢ إلى ١٣١؛ الناصر، ٢٠٢٠، ص. ٣٨ إلى ٦٠).

تجعل هذه الخطة توصيات البحث قابلة للمراجعة؛ إذ يستطيع المعلم أو الباحث أن يبين أين بدأ التلميذ، وما النشاط الذي قدم له، وما الدليل الذي يثبت حدوث التحسن أو استمرار الضعف. كما يتيح للمشرف التربوي أن يراجع جودة التطبيق من خلال شواهد صافية محددة: بطاقة التشخيص، عينة من إنتاج التلميذ، قائمة الرصد، وقرار المعلم في الحصة اللاحقة. وبهذا ينتقل التدريس المتميز من شعار تربوي إلى ممارسة قابلة للتوثيق والتحسين.

كما يمكن أن تعتمد المدرسة سجلاً مختصراً للتمايز لا يتجاوز صفحة واحدة لكل مجموعة مهارية، يوضح: المهارة المستهدفة، مستوى التلاميذ، نوع الدعم، دليل التحسن، والقرار اللاحق. وتزداد قيمة هذا السجل عندما يستخدمه المعلم والمشرف معاً لمناقشة جودة التدريس، لا لمجرد إثبات وجود أوراق عمل متعددة.

٦. النتائج

في ضوء حدود البحث ومنهجه، صيغت النتائج الآتية بوصفها نتائج تحليلية مستندة إلى الأدبيات والدراسات السابقة، لا بوصفها نتائج تجربة ميدانية نفذها البحث الحالي. وقد روعي في عرضها ربط كل نتيجة بسؤال من أسئلة البحث وبالدليل البحثي الذي يسندها.

١. تؤكد المعالجة التحليلية أن فاعلية التدريس المتميز في تنمية التحصيل اللغوي تبدأ من تشخيص قبلي حقيقي لمستويات التلاميذ، لا من تنويع شكلي للوسائل أو الأنشطة؛ فالتشخيص هو الذي يحدد مستوى الدعم أو الإثراء، ويمنع تحويل التمايز إلى نشاط عام غير موجه (الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١؛ القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠).

٢. يسهم التدريس المتميز في رفع التحصيل اللغوي لأنه ينقل الدرس من التلقي الموحد إلى الممارسة المتدرجة، ويتيح معالجة الفروق في القراءة والكتابة والتعبير والقواعد، وهي مهارات لا تنمو بالشرح وحده بل بالتدريب المنظم والتغذية الراجعة وتحليل الخطأ (البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

٣. تدعم الدراسات العربية المحكمة وجود أثر إيجابي للتدريس المتمايز في المهارات اللغوية عندما يصمم في صورة برنامج منظم بأهداف وأدوات قياس واضحة، كما يظهر في دراسات التحصيل في مقرر لغتي، والقراءة والكتابة، والمهارات النحوية، والضبط النحوي في التعبير الشفهي (القرني، ٢٠١٧، ص. ٢٤٣ إلى ٢٨٠؛ البدارين، ٢٠٢١، ص. ٦٣٦ إلى ٦٥٤؛ الجعدي، ٢٠٢٢، ص. ٩١ إلى ١٢١).

٤. تظهر فاعلية الاستراتيجية بصورة أوضح عندما تتوافر كفايات المعلم في التخطيط للتعليم المتمايز، وإدارة المجموعات المرنة، وتقديم التغذية الراجعة السريعة؛ إذ تبين الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين وواقع الاستخدام أن التدريب والخبرة في التخطيط والتقييم من شروط نجاح التطبيق (دغريري والقحطاني، ٢٠٢١، ص. ٥٦ إلى ٧٥؛ العطوي، ٢٠١٨، ص. ٣٢٨ إلى ٣٧٢).

٥. تقل فاعلية التطبيق عند غياب الشروط المدرسية المساندة، ولا سيما التدريب العملي، والوقت الكافي، والأنشطة العلاجية والإثرائية، والدعم الإداري؛ ولذلك ينبغي قراءة نتائج التدريس المتمايز في ضوء البيئة الصفية لا في ضوء اسم الاستراتيجية فقط (البرديني، ٢٠٢٠، ص. ١١٢ إلى ١٣١؛ الناصر، ٢٠٢٠، ص. ٣٨ إلى ٦٠).

٦. يتطلب قياس التحصيل اللغوي أدوات متعددة المهارات؛ لأن الدرجة الكلية قد تخفي تفاوتاً بين القراءة والكتابة والتعبير والتوظيف النحوي، كما أن الأداء الشفهي والكتابي يحتاج إلى ملاحظة ومقاييس تقدير إلى جانب اختبار الورقة والقلم (عبدالوهاب وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٤٩ إلى ١٨٢؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٤٠٢ إلى ٤٣٩).

تدل هذه النتائج مجتمعة على أن التدريس المتمايز يمكن أن يكون مدخلاً فاعلاً لتنمية التحصيل اللغوي في المرحلة الابتدائية، لكنه ليس وصفة جاهزة؛ فهو يتطلب وضوح الهدف، ودقة التشخيص، وتدرج النشاط، وتنوع التقييم، وتدريب المعلم، ومرونة الإدارة الصفية. وبذلك تنتقل الفاعلية من حكم عام إلى علاقة سببية مشروطة يمكن اختبارها في دراسة عراقية لاحقة تعتمد اختباراً قلياً وبعدياً وتحسب حجم الأثر، مع حفظ أدوات القياس وبيانات التطبيق للمراجعة العلمية.

٧. الاستنتاجات

١. التدريس المتمايز مدخل مناسب لطبيعة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لأن اللغة مهارات متداخلة، ولأن التلاميذ يتفاوتون في اكتساب القراءة والفهم والكتابة والتعبير والقواعد تفاوتاً واضحاً يحتاج إلى تنظيم تعليمي مرن.

٢. لا تتحقق فاعلية الاستراتيجية إلا إذا بُنيت على تشخيص قبلي وتخطيط لمستويات النشاط، لا على توزيع ثابت للتلاميذ أو تغيير شكلي في الوسائل؛ فالتمايز الحقيقي يتضح في علاقة النشاط بالحاجة التعليمية.

٣. تنمية التحصيل اللغوي تتطلب تنوعاً في المحتوى والعملية والنتائج والتقييم مع المحافظة على هدف لغوي مشترك ومعايير أداء واضحة، حتى لا يتحول اختلاف الأنشطة إلى تشتت في أهداف التعلم.

٤. تدريب معلم اللغة العربية على تصميم الدروس المتميزة وإدارة المجموعات المرنة شرط أساسي لنجاح التطبيق؛ لأن المعلم هو من يحول الفروق الفردية من مشكلة صفية إلى فرصة تعليمية منظمة.

٥. تحتاج المدرسة العراقية إلى دعم مؤسسي ومنهجي يجعل التمايز قابلاً للتنفيذ داخل زمن الحصة وكثافة الصف، من خلال أدلة مختصرة وبطاقات عمل وبنك أنشطة وإشراف تربوي متابع.

٦. تبقى نتائج هذا البحث تحليلية مشروطة؛ لذلك تحتاج إلى تحقق ميداني عراقي من خلال دراسات شبه تجريبية تضبط العينة والأداة والمدة وحجم الأثر قبل تعميم النتائج.

٨. محددات النتائج

تحدد نتائج البحث بطبيعة المنهج الوصفي التحليلي وبنوع الدراسات المتاحة؛ فهي لا تقدم قياساً مباشراً لحجم الأثر في مدارس بابل، ولا تقارن بين مجموعتين تجريبيتين وضابطة. كما أن اختلاف البيئات العربية التي أجريت فيها الدراسات السابقة يجعل تعميم النتائج على المدرسة العراقية مشروطاً بتجريب محلي يراعي

الصف الدراسي، وعدد التلاميذ، ومدة التطبيق، وصدق أدوات القياس. وتمثل هذه المحددات جانب قوة لا ضعفاً؛ لأنها تمنع المبالغة في الادعاء، وتفتح مساراً بحثياً قابلاً للتحقق.

٩. التوصيات

١. يوصي البحث مديرية تربية بابل بإقامة دورات تدريبية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول التخطيط للدرس المتميز، وبناء المهام المتدرجة، وإدارة المجموعات المرنة.
٢. يوصي البحث شعبة البحوث والدراسات التربوية بإعداد دليل إجرائي مختصر يتضمن نماذج دروس متميزة في القراءة والكتابة والتعبير والقواعد والإملاء، مع بطاقات عمل علاجية وإثرائية.
٣. يوصي البحث كليات التربية والتربية الأساسية بإدخال التدريس المتميز ضمن مقررات طرائق تدريس اللغة العربية وبرامج إعداد المعلمين، مع تطبيقات عملية ومشاهدات صفية.
٤. يوصي البحث إدارات المدارس الابتدائية بتخصيص وقت للتخطيط التعاوني بين معلمات ومعلمي اللغة العربية، وتبادل الأنشطة المتميزة، وبناء بنك أنشطة مدرسي قابل للتحديث.
٥. يوصي البحث لجان المناهج بتضمين كتب اللغة العربية أنشطة ذات مستويات متدرجة تراعي الفروق الفردية، بدلاً من الاقتصار على تدريبات موحدة لجميع التلاميذ.
٦. يوصي البحث وحدات القياس والتقويم ببناء اختبارات تحصيل لغوي متعددة المهارات تقيس الفهم القرائي، والرصيد المعجمي، وسلامة الكتابة، والتعبير الشفهي، وتوظيف القواعد.
٧. يوصي البحث الباحثين في طرائق تدريس اللغة العربية بإجراء دراسات شبه تجريبية عراقية تقيس أثر التدريس المتميز في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، مع حساب حجم الأثر وتوثيق أدوات القياس.
٨. يوصي البحث إدارات المدارس بتبني سجل متابعة مختصر للتلاميذ في المهارات اللغوية الأساسية، بحيث يوثق التشخيص والإجراء العلاجي أو الإثرائي ودليل التحسن، ويُراجع دورياً في الاجتماعات التربوية والإشرافية.

١٠. المقترحات

١. إجراء دراسة شبه تجريبية بعنوان: أثر استراتيجية التدريس المتميز في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية، على أن تعتمد الدراسة مجموعتين متكافئتين واختباراً قليلاً وبعدياً، مع حساب حجم الأثر.
٢. بناء برنامج علاجي متميز لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مع متابعة أسبوعية لقياس الطلاقة والدقة والفهم.
٣. إجراء دراسة تحليل محتوى لكتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في العراق للكشف عن مدى تضمينها أنشطة متدرجة تراعي الفروق الفردية.
٤. دراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية في العراق نحو تطبيق التدريس المتميز ومعوقاته، وربط الاتجاهات بمتغير التدريب والخبرة وكثافة الصف.

١١. المصادر

١. البدارين، أحمد مفلح حمد. (٢٠٢١). أثر استراتيجية التعليم المتميز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مقرر اللغة العربية في الأردن. المجلة العربية للنشر العلمي، (٢٧)، ٦٣٦ إلى ٦٥٤.

2. البرديني، محمد حجازي خليل. (٢٠٢٠). معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المادة في محافظة العقبة بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٣٠)، ١١٢ إلى ١٣١.
3. الجعدي، إبراهيم إسماعيل عباس. (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية المهارات النحوية في مقرر اللغة العربية لدى طلبة الأقسام العلمية بكلية التربية - صنعاء. مجلة المناهج وطرق التدريس، ١ (١٦)، ٩١ إلى ١٢١.
4. جخدم، فاطمة سعد. (٢٠٢٣). أثر تنوع التمارين اللغوية في تحصيل وترسيخ قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. آفاق علمية، ١٥ (٢)، ٦٦٤ إلى ٦٨٢.
5. دغري، عبد الله بن يحيى، والقحطاني، عادل بن عبد الله منصور. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في أثناء تدريس الوظيفة النحوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٣١)، ٥٦ إلى ٧٥.
6. عبدالوهاب، أحلام طرخان أحمد، وهريدي، إيمان أحمد محمد، وعيسى، أحمد محمد. (٢٠١٧). فاعلية التدريس باستخدام المدخل الصوتي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨١ (٨١)، ١٤٩ إلى ١٨٢.
7. العطوي، سعد سليمان مهدي. (٢٠١٨). واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر «لغتي الجميلة» من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ٣٤ (٢/٣)، ٣٢٨ إلى ٣٧٢.
8. القرني، موسى عبد المعين محمد آل حسن. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨ (٢)، ٢٤٣ إلى ٢٨٠.
9. قصير، صباح. (٢٠١٩). الازدواجية اللغوية وانعكاساتها على التحصيل اللغوي في المرحلة الابتدائية. القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، ٢ (٣)، ٤٠ إلى ٥٧.
10. مسعود، سامح رجب جلول، وعبد الله، محمد عبد الوهاب محمد، وأبو شعيشع، فتحي إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الضبط النحوي في التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٤٠ (١٨٩)، ٤٠٢ إلى ٤٣٩.
11. الناصر، محمد عبد الله. (٢٠٢٠). صعوبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٤٤)، ٣٨ إلى ٦٠.

المراجع الأجنبية

1. CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. CAST.
2. Education Endowment Foundation. (2025). Feedback: Teaching and Learning Toolkit. Education Endowment Foundation.
3. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
4. Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on



- reading achievement in five elementary schools. American Educational Research Journal, 48(2), 462–501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>
5. Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). ASCD.
 6. Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.