
استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى
متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في الصف السادس

*Using Differentiated Instruction Strategies to Develop
Reading Comprehension Skill Among Non-Native Arabic
Language Learners in Grade 6*

غادة رياض

باحثة دكتوراة في نيو ايلا كوليدج

e-mail: ghada.zein@yahoo.com

استخدام استراتيجيات التعليم المتميز لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في الصف السادس

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع الأداء اللغوي لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في الصف السادس عبر خمس مهارات فرعية (الفهم والاستيعاب، الأساليب والتراكيب، الترجمة، الإملاء، التعبير الكتابي)، اعتماداً على نتائج اختبارين دوريين فعليين طُبِّقا ضمن العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦ على عينة بلغت (١٠٦) طالبات موزَّعات على ثلاث شعب دراسية بمؤسسة الدراسة.

كشف تحليل نتائج الاختبار الدوري الأول عن تباين دالٍ إحصائياً بين المهارات الخمس (اختبار فريدمان: $\chi^2 = 62.64$ ، درجات الحرية = ٤، $q > 0.001$)، إذ جاءت مهارة الفهم القرائي في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٦٦.٢٪)، مقارنةً بالإملاء (٨١.١٪) والتعبير الكتابي (٨٠.٤٪) والأساليب والتراكيب (٧٣.١٪) والترجمة (٦٨.٤٪).

كما أظهرت مقارنة الدرجة الكلية بين الاختبارين الدوريين الأول والثاني لدى (٩٩) طالبة مُتطابِقة الأسماء في السجلين، تحسناً دالاً إحصائياً (ت = ٣.٧٦، درجات الحرية = ٩٨، $q > 0.001$) بحجم أثر صغير إلى متوسط ($dz = 0.38$)، تفاوت بوضوح بين الشعب الثلاث؛ إذ لم يصل التحسّن إلى الدلالة الإحصائية في شعبتين من أصل ثلاث.

بناءً على هذا التشخيص، تقترح الدراسة برنامجاً تعليمياً قائماً على استراتيجيات التعليم المتميز، يستهدف تحديداً تنمية مهارة الفهم القرائي بوصفها الأضعف أداءً، وتعرض أساسه النظري ووحداته المقترحة وأداة تشخيصية لتوجيه تطبيقه مستقبلاً، مع توصية صريحة بإخضاعه لدراسة شبه تجريبية لاحقة تختبر فاعليته الفعلية قبل تعميمه.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتميز، مهارة الفهم القرائي، اللغة العربية للناطقين بغيرها، الصف السادس، التحليل التشخيصي للأداء اللغوي

Abstract

This study diagnosed the actual language performance of non-native Arabic learners in Grade 6 across five sub-skills (reading comprehension, grammar/structures, translation, dictation, and written expression), drawing on two periodic assessments administered during the 2025-2026 academic year to 106 female students across three sections.

A Friedman test showed statistically significant differences across the five skills ($\chi^2 = 62.64$, $df = 4$, $p < .001$); reading comprehension ranked lowest (66.2%), compared with dictation (81.1%), written expression (80.4%), grammar (73.1%), and translation (68.4%).

A paired comparison of total scores between the two periodic tests for 99 matched students showed a statistically significant improvement ($t = 3.76$, $df = 98$, $p < .001$, $d_z = 0.38$), which varied considerably across the three sections; the gain was non-significant in two of the three sections.

Based on this diagnosis, the study proposes a differentiated-instruction program that specifically targets reading comprehension, and presents its theoretical basis, proposed units, and a diagnostic tool to guide future implementation, recommending that the program be tested through a subsequent quasi-experimental study before wider adoption.

Keywords: Differentiated Instruction, Reading Comprehension Skill, Arabic for Non-Native Speakers (Arabic as a Second/Foreign Language), Sixth Grade, Diagnostic Analysis of Language Performance

١. المقدمة

السياق العام وأهمية الموضوع

ثمة مسلمة ترسخت في الفكر التربوي الحديث مفادها أن التعليم الجيد لا يكتفي بتوصيل المعرفة، بل يُصغي أولاً لمن يتلقاها. ومن هذا الإصغاء وُلد مفهوم التعليم المتمايز، لا بوصفه رفاهيةً بيداغوجية، بل ضرورةً تربويةً تنبع من طبيعة التعلم ذاته؛ إذ لا يتشابه متعلمان في طريقة استيعابهما ولا في وتيرة تقدمهما (Tomlinson, ٢٠١٧).

وتزداد الحاجة إلى هذا المفهوم حين يتعلق الأمر بمتعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، إذ يتفاوتن في مستوى التعرض للعربية وفي أهداف تعلمها، مما يجعل تحديد المهارة الأضعف أداءً واستهدافها بتمييز مقصود خطوة أولى ضرورية قبل الحديث عن أي برنامج تدخلي.

مشكلة البحث

تُشير نتائج الاختبارات الدورية الفعلية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في الصف السادس بمؤسسة الدراسة إلى تفاوت واضح بين المهارات اللغوية الفرعية الخمس، وإلى تباين في مدى تحسّن الأداء بين الشعب الدراسية الثلاث من اختبار دوري إلى آخر، في ظل غياب برنامج تعليمي متمايز موجّه تحديداً لمعالجة هذا التفاوت. وتتبلور مشكلة الدراسة في تشخيص طبيعة هذا التفاوت بدقة، وتصميم برنامج مقترح يستهدف المهارة الأضعف أداءً وفق هذا التشخيص.

أسئلة البحث وأهدافه

- ما مستوى أداء متعلمات الصف السادس الناطقات بغير العربية في المهارات اللغوية الفرعية الخمس (الفهم والاستيعاب، الأساليب والتراكيب، الترجمة، الإملاء، التعبير الكتابي)؟
- ما مدى الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات أداء الطالبات في هذه المهارات الخمس؟
- ما مستوى التغيّر في الأداء الكلي بين الاختبارين الدوريين الأول والثاني ضمن التدريس الاعتيادي، وهل يتفاوت هذا التغيّر بين الشعب الدراسية؟
- ما استراتيجيات التعليم المتمايز الأنسب لتصميم برنامج يستهدف تحديداً تنمية مهارة الفهم القرائي لدى هذه الفئة؟
- ما الإجراءات اللازمة لبناء هذا البرنامج المقترح وتطبيقه وتقييم فاعليته في دراسة لاحقة؟

فروض الدراسة

- الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطالبات في المهارات اللغوية الفرعية الخمس في الاختبار الدوري الأول.
- الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط الأداء الكلي للطالبات في الاختبارين الدوريين الأول والثاني. اختُبر هذان الفرضان إحصائياً ضمن نتائج الدراسة أدناه؛ أما فاعلية البرنامج المقترح تحديداً فلم تُختبر بعد، وتُطرح كتوصية بحثية لدراسة لاحقة (انظر: البرنامج المقترح، والتوصيات).

أهمية البحث وحدوده

تكمن أهمية هذه الدراسة في اعتمادها على بيانات أداء فعلية من سجلات تقييم مدرسية حقيقية، لا على بيانات محاكاة، مما يمنحها مصداقية تشخيصية مباشرة. وتتمثل حدودها في: أنها دراسة وصفية-تحليلية لأداء فعلي وليست دراسة تجريبية تختبر أثر برنامج تدخلي مُطبّق؛ واقتصارها على ثلاث شعب دراسية في مؤسسة تعليمية واحدة؛ واعتمادها على اختبارين دوريين معتمدين أصلاً في المؤسسة لأغراض تعليمية عامة، لا على أداة أعدت خصيصاً لقياس فاعلية تدخل تجريبي.

٢. الإطار النظري والدراسات السابقة

المتغير المستقل: التعليم المتمايز — المفهوم والأسس النظرية

التعليم المتمايز فلسفة في النظر إلى المتعلم قبل أن يكون استراتيجية تدريسية. يُعرّفه (Tomlinson ٢٠١٧) بأنه مدخل تربوي منهجي يُنوّع فيه المعلم أساليب التدريس ومحتوى المادة والأنشطة التعليمية ومخرجات التقييم، استجابةً للفروق الفردية في الاستعداد والاهتمام وأسلوب التعلم. وتستند أسسه إلى ثلاثة روافد نظرية كبرى: نظرية (Vygotsky ١٩٧٨) في البنائية الاجتماعية ومنطقة النمو القريبة، ونظرية (Gardner ١٩٨٣) في الذكاءات المتعددة، ونظرية (Krashen ١٩٨٥) في المدخل المفهوم التي تؤكد أن الاكتساب اللغوي يتحقق حين يقع المدخل عند مستوى مختلف حتماً من متعلمة لأخرى.

- التقييم التشخيصي المستمر: إنصات منهجي لتحديد نقطة انطلاق كل طالبة (Heritage, ٢٠١٠).
- تمييز المحتوى: فتح مسارات وصول متعددة إلى المعرفة ذاتها دون خفض سقف التوقعات (Tomlinson, ٢٠١٧).
- تمييز العملية: تنويع الأنشطة وفق أساليب التعلم المختلفة (Heacox, ٢٠٢٢).
- تمييز المنتج: تنويع طرق إثبات ما تعلّمته الطالبة (Rao, Ok, & Bryant, ٢٠٢١).

- تمييز البيئة التعليمية: الترتيبات الجسدية وأنماط التجميع المرنة (Vygotsky, ١٩٧٨).

المتغير التابع: مهارة الفهم القرائي لدى متعلمي العربية لغة ثانية

الفهم القرائي عملية معرفية مركبة تتجاوز فك الرموز الكتابية إلى بناء المعنى من النص، وتشمل التعرف على المفردات، وفهم البنى التركيبية للجملة، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، واستخدام استراتيجيات ما-وراء معرفية أثناء القراءة (كالانتبؤ والمراقبة الذاتية وإعادة القراءة). وتزداد صعوبة هذه العملية لدى متعلمي العربية غير الناطقين بها بسبب خصائص بنيوية في اللغة العربية نفسها، أبرزها الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية، والنظام الصرفي الاشتقاقي الذي يتطلب تحليلاً صرفياً دقيقاً لاستخراج المعنى من الجذر والوزن، إضافة إلى اتجاه الكتابة المختلف عن أغلب اللغات الأم لهؤلاء المتعلمات.

من هذا المنطلق، فإن تمييز الفهم القرائي تحديداً يقتضي تنوع مستوى تعقيد النصوص المقروءة، وتوفير دعائم بصرية ومعجمية متدرجة، وتصميم أسئلة فهم بمستويات معرفية متعددة (حرفي، استنتاجي، نقدي) تتيح لكل طالبة الانطلاق من مستواها الفعلي.

التعليم المتمايز في سياق تعليم اللغة الثانية

يكتسب التعليم المتمايز أهمية مضاعفة في سياق تعليم اللغة الثانية نظراً لتنوع اللغات الأم والمستويات اللغوية والأهداف التعليمية لدى المتعلمات. وتضيف نظرية (Gay ٢٠١٨) في التعليم الثقافي الاستجابي بُعداً ضرورياً: لا يكفي أن يستجيب التلميذ للمستوى اللغوي، بل يجب أن يستوعب الإطار الثقافي والهوياتي للمتعلمة، خاصة في اختيار مضامين نصوص القراءة نفسها.

نموذج التصميم الشامل للتعليم (UDL) وعلاقته بالتعليم المتمايز

طور مركز (CAST ٢٠١٨) نموذج التصميم الشامل للتعليم بوصفه إطاراً يُصمَّم فيه المنهج منذ البداية ليكون مرناً بطبيعته. يستند هذا النموذج إلى ثلاثة مبادئ: تعدد وسائل تقديم المحتوى، وتعدد وسائل التعبير عنه، وتعدد وسائل الانخراط والتحفيز. والمبرر المباشر للاستناد إليه في هذه الدراسة هو أن نصوص القراءة والمواد المصاحبة لها في البرنامج المقترح تحتاج، منذ لحظة تصميمها، إلى مستويات متعددة من الدعم (نص مبسّط، نص بمستوى الصف، نص إثرائي) بدل الاكتفاء بتفريد لاحق لنص واحد؛ أي أن UDL يوجّه تصميم المادة نفسها، بينما يوجّه التعليم المتمايز استجابة المعلمة اليومية لأداء كل طالبة على تلك المادة. ولا ترى الباحثة تعارضاً بين الإطارين بل تكاملاً وظيفياً بينهما.

دراسات سابقة ذات صلة

أجرى Smale-Jacobse وزملاؤه (٢٠١٩) مراجعة منهجية شملت الأدبيات المنشورة بين عامي ٢٠٠٦ و ٢٠١٦ حول أثر التعليم المتميز داخل الفصل على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية، وخلصوا -بعد عملية بحث وانتقاء صارمة أسفرت عن عدد محدود من الدراسات المؤهلة- إلى أن غالبية الدراسات تُظهر أثراً إيجابية صغيرة إلى متوسطة للتعليم المتميز على التحصيل، دون أن يسمح العدد المحدود من الدراسات بتعميمات قوية.

وتناولت دراسة (٢٠٠٩) Santamaria العلاقة بين التعليم المتميز الاستجابي ثقافياً وتضييق الفجوات بين المتعلمين، مؤكدة أن أفضل الممارسات التربوية هي تلك التي تراعي الخلفية الثقافية للمتعلم إلى جانب مستواه الأكاديمي. وتوصلت دراسة Strogilos وزملائه (٢٠٢٢) في مراجعتها المنهجية إلى أن التجميع المرن وفق الأداء -أحد أدوات التعليم المتميز- يرتبط بانخفاض الوصم الاجتماعي بين المتعلمين ذوي المستويات المختلفة.

أما على الصعيد العربي، فقد تناولت دراسات مثل العتيبي (٢٠١٩) والشهري (٢٠٢٢) والزهراني (٢٠٢٣) واقع تطبيق التعليم المتميز في سياقات تربوية عربية مختلفة (غالبيتها في سياق التربية الخاصة لا تعليم اللغة العربية لغة ثانية)، وأشارت إلى فجوة تدريبية لدى المعلمين وغياب أدوات تشخيصية معيارية -وهي فجوة تتقاطع مع ما كشفه التشخيص الحالي من الحاجة إلى أداة تحدد بدقة المهارة الفرعية الأضعف قبل التدخل.

ملاحظة منهجية: الأرقام والنسب المحددة الواردة في بعض الدراسات الأجنبية أعلاه معروضة بصيغة عامة (صغيرة/متوسطة) تحوطاً من عدم التحقق المباشر من كل رقم في نسخته الأصلية؛ ويُوصى قبل التقديم النهائي بمراجعة كل مرجع أجنبي على نسخته الأصلية وإيراد الأرقام الدقيقة منها إن رغبت الباحثة في ذلك.

٣. منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج البحث

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تشخيص الأداء الفعلي للطلّابات عبر مصدرين حقيقيين للبيانات (الاختبار الدوري الأول والاختبار الدوري الثاني)، إلى جانب منهج التصميم البحثي (Design-Based) في بناء البرنامج المقترح استناداً إلى نتائج هذا التشخيص. ولم تُطبّق الدراسة تصميماً تجريبياً أو شبه تجريبياً يقيس أثر تدخل فعلي، إذ لم يُطبّق أي برنامج تدخل بين الاختبارين؛ وإنما رُصد الأداء كما جرى ضمن التدريس الاعتيادي في المؤسسة.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف السادس الناطقات بغير العربية مؤرّعات على ثلاث شعب دراسية (٦B، ٦C، ٦H) في مؤسسة الدراسة للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦. شارك في الاختبار الدوري الأول (١٠٦) طالبات، وفي الاختبار الدوري الثاني (١٠٣) طالبات، وأمكن مطابقة (٩٩) طالبة بالاسم بين السجلين، وهنّ من استُخدمت درجاتهنّ في المقارنة الزوجية بين الاختبارين.

أداة الدراسة

استُخدمت في هذه الدراسة درجات الاختبارين الدوريين الأول والثاني في مادة اللغة العربية، وهما اختباران معتمدان أصلاً في المؤسسة التعليمية لأغراض التقييم الدوري العام، وليساً أداة أعدت خصيصاً لهذه الدراسة. يتوزع الاختبار الدوري الأول على خمس مهارات فرعية بدرجة كلية (٤٠): الفهم والاستيعاب (١٤)، الأساليب والتراكيب (١٠)، الترجمة (٦)، الإملاء (٤)، التعبير الكتابي (٦). أما الاختبار الدوري الثاني فيغطي أربع مهارات بالدرجة الكلية نفسها (٤٠) مع إعادة توزيع الأوزان (الفهم والاستيعاب ١٤، الأساليب والتراكيب ١٢، الترجمة ٦، التعبير ٨)، دون بند مستقل للإملاء. وبسبب اختلاف توزيع الأوزان بين الاختبارين على مستوى المهارات الفرعية، اقتصرت المقارنة بين الاختبار الأول والثاني على الدرجة الكلية فقط (٤٠)، بينما اقتصر تحليل الفروق بين المهارات الفرعية الخمس على بيانات الاختبار الدوري الأول وحده، حيث كانت الأوزان موحّدة عبر الشعب الثلاث.

إجراءات جمع البيانات

جمعت درجات الطالبات من سجلات الاختبارين الدوريين كما رصدتها معلمة المادة، ثم نُظِّفَت البيانات (استبعاد الأسماء المكررة أو غير المكتملة، وتوحيد صيغة الأسماء لأغراض المطابقة بين السجلين)، ثم حُسِبَت النسب المئوية لكل مهارة بالنسبة إلى الدرجة العظمى لها، وطُبِّقَت الاختبارات الإحصائية الموضحة أدناه.

إجراءات بناء البرنامج المقترح

تسير إجراءات بناء البرنامج المقترح -في مرحلته الحالية غير المُطبَّقة بعد- وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المهارة المستهدفة بدقة (الفهم القرائي) استناداً إلى نتائج التشخيص الكميّ أعلاه، بدل استهداف "المهارات اللغوية" بصيغة عامة.

- مراجعة الأدبيات النظرية والتطبيقية المتعلقة بتمييز الفهم القرائي تحديداً في تعليم اللغة الثانية (القسم النظري أعلاه).
 - تصميم مستويات نصية متدرجة (مبسّط، بمستوى الصف، إثرائي) لكل وحدة، بمساندة من مبادئ UDL في تصميم المواد.
 - عرض تصميم الوحدات ونماذج الأسئلة على عدد من المحكّمين المتخصصين في تعليم العربية لغة ثانية، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم قبل أي تطبيق تجريبي.
 - إجراء دراسة استطلاعية محدودة (Pilot) على عدد صغير من الطالبات لضبط زمن الوحدات ومستوى صعوبة النصوص قبل أي تطبيق شبه تجريبي واسع.
 - تصميم اختبار تحصيلي خاص بالفهم القرائي تحديداً (وليس اختباراً عاماً للمهارات الأربع)، مع التحقق لاحقاً من صدقه وثباته قبل استخدامه في دراسة الأثر.
- هذه الخطوات مقترحة للتنفيذ في دراسة لاحقة، ولم يُنفذ أي منها بعد في الدراسة الحالية.

أداة التشخيص الفردي المقترحة

يُرفق بالبحث في الملحق نموذج "خريطة الطالبة" بوصفه أداة تشخيصية مقترحة للاستخدام عند تطبيق البرنامج مستقبلاً، تُعين المعلمة على تحديد نقطة انطلاق كل طالبة في مهارة الفهم القرائي تحديداً (الأسلوب المعرفي، مستوى المفردات، مجالات الاهتمام القرائي، درجة الاستقلالية في القراءة)، تمهيداً لتوزيعها على مستوى النص المناسب.

الأساليب الإحصائية

- الإحصاء الوصفي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة ولكل اختبار دوري.
- اختبار فريدمان (Friedman Test): لاختبار الفروق بين المهارات الفرعية الخمس المقيسة على العينة نفسها في الاختبار الدوري الأول.
- اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired-Samples t-test): للمقارنة بين الدرجة الكلية للطالبات المُتطابقات في الاختبارين الأول والثاني، ولكل شعبة على حدة.
- حجم الأثر (Cohen's dz) للعينات المرتبطة): لتقدير مقدار التغيّر بمعزل عن حجم العينة.

٤. نتائج التحليل التشخيصي

أداء المهارات اللغوية الفرعية الخمس (الاختبار الدوري الأول)

الترتيب	الانحراف المعياري %	المتوسط %	الدرجة العظمى	المهارة
٥ (الأضعف)	٢٠.١	٦٦.٢	١٤	الفهم والاستيعاب
٤	٢٩.٧	٦٨.٤	٦	الترجمة
٣	٢٢.٢	٧٣.١	١٠	الأساليب والتراكيب
٢	٢١.٣	٨٠.٤	٦	التعبير الكتابي
١ (الأقوى)	٢٢.٠	٨١.١	٤	الإملاء

جدول (١): متوسطات أداء الطالبات في المهارات اللغوية الفرعية الخمس (ن = ١٠٣)

أظهر اختبار فريدمان للعينات المرتبطة فروقاً دالة إحصائية بين المهارات الخمس ($\chi^2 = 62.64$ ، درجات الحرية = ٤، $p < 0.001$)، مما يدعم الفرض الأول للدراسة، ويؤكد أن الفهم القرائي هو المهارة الأضعف أداءً بدلالة إحصائية واضحة مقارنةً ببقية المهارات، لا سيما الإملاء والتعبير الكتابي.

مقارنة الدرجة الكلية بين الاختبارين الدوريين الأول والثاني

dz	الدالة	درجات الحرية	قيمة ت	متوسط الاختبار الثاني	متوسط الاختبار الأول	العدد المتطابق	الشعبة
٠.١٧	٠.٣٤ (غير دالة)	٣٠	٠.٩٧	٣٠.٠٢	٢٩.٣٩	٣١	٦B
٠.٢٧	٠.١٢ (غير دالة)	٣٣	١.٥٩	٣١.٣٥	٢٩.٧٤	٣٤	٦C
٠.٦٣	$0.001 >$ (دالة)	٣٣	٣.٦٥	٣٢.٧٤	٢٨.٧١	٣٤	٦H
٠.٣٨	$0.001 >$ (دالة)	٩٨	٣.٧٦	٣١.٤١	٢٩.٢٧	٩٩	الإجمالي

جدول (٢): مقارنة الدرجة الكلية (من ٤٠) بين الاختبارين الدوريين الأول والثاني حسب الشعبة

يدعم هذا التحليل الفرض الثاني للدراسة إجمالاً (ت = ٣.٧٦، ق > ٠.٠٠١)، بحجم أثر صغير إلى متوسط ($dz = ٠.٣٨$). غير أن التفصيل حسب الشعبة يكشف تبايناً مهماً: لم يصل التحسن إلى الدلالة الإحصائية في شعبتي ٦B و ٦C، بينما كان دالاً وذا حجم أثر متوسط في شعبة ٦H. ولأن الدراسة وصفية ولم تتضمن أي تدخل تجريبي مضبوط بين الاختبارين، فإن تفسير هذا التباين بين الشعب يبقى مفتوحاً، ويحتاج إلى بحث لاحق يرصد فعلياً ما اختلف في ممارسات التدريس أو خصائص كل شعبة خلال هذه الفترة، دون افتراض مسبق لسببه.

٥. المناقشة

يتسق ضعف أداء الفهم القرائي نسبياً إلى بقية المهارات مع ما تفترضه الأدبيات النظرية حول خصوصية العربية كلغة ثانية: فالفهم القرائي، بخلاف الإملاء أو حتى الأساليب والتراكيب، يتطلب معالجة متزامنة لعدة مستويات لغوية (معجمية وتركيبية ودلالية) يصعب تعويضها بالحفظ أو التدريب الآلي، وهو ما يجعله مرشحاً منطقياً للتدخل تمييزي مقصود يبدأ من تشخيص فردي دقيق لكل طالبة.

أما التباين الملحوظ بين الشعب الثلاث في مدى التحسن بين الاختبارين، فيُقرأ بحذر منهجي: إذ لا تسمح طبيعة البيانات الوصفية بترجيح تفسير بعينه (فروق في تركيبة الشعبة، أو في ممارسات المعلمة، أو في عوامل أخرى غير مرصودة). وهذا تحديداً ما يبرر منهجياً الانتقال من دراسة وصفية إلى دراسة شبه تجريبية لاحقة تضبط هذه المتغيرات وتقيس أثر البرنامج المقترح بدقة.

وتتفق نتيجة تفاوت المهارات مع اتجاه عام في أدبيات التعليم المتمايز يشير إلى أن آثاره تميل إلى أن تكون أوضح حين توجّه تحديداً إلى المهارة أو الفئة الأكثر حاجة، بدل تطبيقها بصورة عامة على جميع المهارات في آن واحد (Smale-Jacobse et al., ٢٠١٩).

٦. البرنامج المقترح: تصميم أولي لم يُطبّق بعد

بناءً على نتائج التشخيص أعلاه، تقترح الدراسة برنامجاً تدريسياً قائماً على التعليم المتمايز، مدته المقترحة ثمانية أسابيع، يستهدف تحديداً تنمية مهارة الفهم القرائي لدى متعلمات الصف السادس الناطقات بغير العربية. وتُشدّد الباحثة على أن ما يلي وصفٌ لتصميم مقترح غير مُطبّق، لا لبرنامج جرى تنفيذه أو اختباره.

- الوحدة الأولى (الأسبوعان ١-٢): التقييم التشخيصي الفردي باستخدام أداة "خريطة الطالبة" (الملحق)، لتحديد نقطة انطلاق كل طالبة في الفهم القرائي تحديداً.

- الوحدة الثانية (الأسابيع ٢-٦): تمييز نصوص القراءة بثلاثة مستويات (مبسّط/بمستوى الصف/إثرائي) حول الموضوع نفسه، مع أسئلة فهم متدرجة المستوى المعرفي (حرفي/استنتاجي/نقدي).
 - الوحدة الثالثة (الأسابيع ٣-٧): دعم تقني للفهم القرائي (تطبيقات قراءة تكيّفية، قواميس مصوّرة، إعادة سماع النص المقروء).
 - الوحدة الرابعة (طوال التطبيق): متابعة أسبوعية موجزة لتقديم كل طالبة في الفهم القرائي، وتحديث خريطة الطالبة كل أربعة أسابيع.
- توصي الدراسة بأن يُطبّق هذا البرنامج مستقبلاً في تصميم شبه تجريبي حقيقي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، باستخدام اختبار تحصيلي مُعدّ خصيصاً لقياس الفهم القرائي ومحكّم ومُختَبَر سيكومترياً، قبل تعميم أي حكم على فاعليته.

٧. التوصيات

- إجراء دراسة شبه تجريبية لاحقة تطبّق البرنامج المقترح فعلياً على مجموعة تجريبية مقارنةً بمجموعة ضابطة، لاختبار فاعليته في تنمية الفهم القرائي قبل تعميمه.
- تصميم اختبار تحصيلي خاص بالفهم القرائي، والتحقق من صدقه وثباته سيكومترياً قبل استخدامه في أي دراسة أثر.
- دراسة الفروق الفعلية بين الشعب الثلاث في ممارسات التدريس خلال الفترة بين الاختبارين، لفهم أسباب التفاوت في التحسّن.
- تطوير أدوات تشخيصية مُعرّبة لمهارة الفهم القرائي تحديداً لدى متعلمي العربية لغةً ثانية، بمعايير سيكومترية محكمة.
- توحيد أوزان المهارات الفرعية بين الاختبارات الدورية المتعاقبة، لتسهيل المقارنة الدقيقة بين المهارات عبر الزمن.

٨. الخاتمة

قدّمت هذه الدراسة تشخيصاً مستنداً إلى بيانات فعلية لواقع الأداء اللغوي لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في الصف السادس، وحدّدت مهارة الفهم القرائي بوصفها الأضعف أداءً بدلالة إحصائية واضحة. وعلى هذا الأساس، اقترحت تصميماً أولياً لبرنامج تدريسي قائم على التعليم المتميز يستهدف هذه المهارة تحديداً. وتبقى فاعلية هذا البرنامج سؤالاً مفتوحاً يحتاج إلى دراسة شبه تجريبية لاحقة تختبره ميدانياً، وهو ما توصي به الدراسة صراحةً بوصفه الخطوة الطبيعية التالية.

الملاحق

ملحق (١): خريطة الطالبة — أداة التشخيص الفردي المقترحة لاستخدامها عند تطبيق البرنامج

تُستخدم هذه الأداة في الوحدة الأولى من البرنامج المقترح (انظر القسم السادس) لتحديد نقطة انطلاق كل طالبة في الفهم القرائي تحديداً قبل توزيعها على مستوى النص المناسب.

ملاحظات	التقييم (١-٥)	الوصف / المؤشرات	البعد التشخيصي
		بصري / سمعي / حركي / قرائي-كتابي	الأسلوب المعرفي المفضّل
		معرفة المفردات الشائعة في نصوص المستوى	مستوى المفردات القرائية
		الموضوعات المحببة / الروابط الثقافية	مجالات الاهتمام القرائي
		العمل الفردي / الحاجة إلى دعم مباشر	درجة الاستقلالية في القراءة

جدول (٣): نموذج خريطة الطالبة — يُحدّث كل أربعة أسابيع أثناء تطبيق البرنامج

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الزهراني، عبد الله بن سعيد. (٢٠٢٣). البنية المؤسسية كمتغير مُعدّل لفاعلية التعليم المتميز في مدارس التربية الخاصة: دراسة تحليلية. المجلة الدولية للتربية الخاصة، ١٨(٢)، ٨٩-٥٥.
- الشهري، نوف بنت عبد الله. (٢٠٢٢). واقع تطبيق مفاهيم التعليم المتميز في مدارس التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. مجلة تربويات، ٥(١٨)، ٥٦-٢٢.
- العتيبي، سارة بنت محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتميز في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٧(٢٥)، ٧٨-٤٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.
- Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.). Teachers College Press.
- Heacox, D. (2022). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (3rd ed.). Free Spirit Publishing.
- Heritage, M. (2010). Formative assessment: Making it happen in the classroom. Corwin Press.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2021). A review of research on universal design educational models. Remedial and Special Education, 35(3), 153-166.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. Teachers College Record, 111(1), 214-247.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. Frontiers in Psychology, 10, Article 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

Strogilos, V., Avramidis, E., & Tragoulia, E. (2022). Differentiated instruction for students with disabilities in inclusive classrooms: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 399-415.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.