فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. حسين محمد أحمد عبد الباسط *

المقدمة :

تشهد بعض الدول العربية منذ أواخر عام ٢٠١٠ ومطلع عام ٢٠١١ تغييرات جذرية في الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، أُطلق عليها " ثورات الربيع العربي" ، والتي وضعت المؤسسات التعليمية بتلك الدول في موقف لا تحسد عليه؛ لتقصيرها الواضح في تمكين أفراد المجتمع من القيم الديمقراطية؛ ومن تبني عمليات التداول السلمي للسلطة، الأمر الذي يفرض على الباحثين وخبراء التعليم ضرورة إجراء تعديلات جوهرية في أهداف جميع المناهج الدراسية، والتطوير المستمر لها، وبما يواكب مطالب الثورات في تلك الدول، وبما يعمق قيم المواطنة لدى الأجيال القادمة.

كما تزامن مع قيام ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ في مصر ظهور بعض السلوكيات غير المقبولة من بعض أفراد المجتمع؛ مثل أعمال البلطجة، والإضرابات الفئوية، والمظاهرات العشوائية، وعدم تطبيق القانون، وتبادل الاتهامات، ونشر الشائعات، مما أثار لدى الباحث الشعور بوجود مشكلة تعليمية في إعداد هؤلاء الأفراد، كما شعر بأن الدراسات الاجتماعية تتحمل الجزء الأكبر من هذه المشكلة، باعتبارها المسئولة عن إعداد المواطن الصالح. الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في الأهداف الأساسية

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

للدراسات الاجتماعية، وبما يضمن القيام بدورها في تنمية التفكير العقلاني لدى التلاميذ باعتبارهم مواطنين في مجتمع ديمقراطي.

ويرى المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (National Council for the Social Studies, 1994) أن الهدف الأساسي للدراسات الاجتماعية هو مساعدة الصغار على تنمية المهارات اللازمة لهم؛ لاتخاذ القرارات الواعية والعقلانية كمواطنين في مجتمع ديمقراطي، وكمواطنين في عالم مترابط ومتنوع ثقافيًا.

وتُعد مهارات القراءة Reading Skills من بين المهارات الأساسية التي تلعب دوراً مهما في تنمية القدرة على الفهم والاستنتاج والربط، وإصدار الأحكام، والتمييز بين ما هو غث وما هو ثمين، وبين ما هو ضار وما هو نافع (أحمد، ٢٠١١). كما تُعد مهارات القراءة المدخل الرئيس للتعلم، والمدخل الرئيس لرقي الشعوب، بل ورفاهيتها (يونس، ٢٠٠٤).

كما تُعد مهارات القراءة للدارسة Reading Skills for Study من أبرز المهارات الأساسية التي يركز عليها المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (National Council for the Social Studies, 2012) ويصنفها ثلاث مهارات رئيسة هي: الشمولية Comprehensive، ومفردات اللغة Vocabulary، وسرعة القراءة Rate of Reading .

ويؤكد برنارد Bernardعلى دور المعلم في تنمية مهارات القراءة قائلاً: " إن كل مدرس هو مدرس للقراءة"، وإن تَرك التلاميذ يستخدمون الكتاب المدرسي كما يشاؤون يعد أمرا مشكوكا في جدواه، لأن القراءة تُعد أعم الخبرات وأهمها في البرامج التعليمية الناجحة (الناقة؛ المرسي؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٤، ١٥٥).

وبمراجعة الكتابات الأجنبية التي تناولت الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية، تبين اشتمالها وبصورة واضحة على مهارات القراءة اللازمة للدراسة (Montana Office of Public Instruction, 2012). بينما بمراجعة الكتابات العربية في هذا المجال تبين وجود ندرة ـ على قدر علم الباحث ـ في الدراسات والبحوث التي اهتمت بمهارات القراءة اللازمة للدراسة واستراتيجيات تنميتها في الدراسات الاجتماعية، وبسؤال المعلمين عن مدى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة للدراسة ، أشاروا إلى وجود اختلافات بين التلاميذ في المهارات الأساسية للقراءة، وأن كل تلميذ في الفصل يُعد حالة فريدة من نوعها، وبدرجة تستحق اهتماما خاصا.

كما يرى لابكوف، ولي (Lapkoff & Li, 2007) أن التلاميذ يأتون هذه الأيام على نحو متزايد من خلفيات متنوعة ثقافيا ولغويا، واختلافات في توقعات الآباء وأعراف المجتمع. الأمر الذي يتطلب توفير بيئات تعليمية متمايزة لمواجهة تلك الاختلافات بين التلاميذ.

ونظراً لوجود قصور في توفير بيئات تعليمية متمايزة، فإن معظم المدارس توزع التلاميذ على الفصول دون مراعاة للتمايز بينهم في ملامح وتفضيلات التعلم، كما يتبع المعلمون في الغالب استراتيجيات تعليمية تناسب سرعة تعلم العاديين، الأمر الذي يترتب عليه شعور التلاميذ ذوي السرعة العالية بالملل وشعور ذوي السرعات الأقل بالإحباط.

لذا يتطلع القائمون على تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية إلى البحث عن استراتيجيات تعليمية تلبي التمايز بين التلاميذ، وبما ينعكس إيجابيا على تنمية مهارات القراءة للدراسة لدي التلاميذ.

ويُعد التعليم المتمايز Differentiated Instruction أحد الاتجاهات الحديثة القادرة على تنمية التحصيل ومهارات القراءة للدراسة لدى التلاميذ في الدراسات الاجتماعية من خلال تكييف مواقف التعلم لتتناسب مع الاحتياجات الفردية لجميع التلاميذ.

حيث يَحظي التعليم المتمايز بقبول واسع في الدوائر التعليمية، ويقوم على التفكير وإعادة النظر في بنية وإدارة ومحتوى الحصص الدراسية (Subban, 2006). كما يقوم التعليم المتمايز على تحقيق التعلم لجميع التلاميذ بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفياتهم، وهو يفترض أن كل فصل يحوي تلاميذ مختلفين في قدراتهم الأكاديمية وتفضيلات تعلمهم وشخصياتهم واهتماماتهم وخلفيتهم المعرفية وتجاربهم ودرجات تحفيزهم للتعلم (المحيسن، ٢٠١١).

وترى تومليسون (Tomlinson, 2000a) أن التعليم المتمايز هو المفتاح الحقيقي لخلق بيئات تعلم تستوعب بشكل فعال التمايز الحادث هذه الأيام بين التلاميذ في الفصول الدراسية. وتنظر تومليسون (Tomlinson, 2008) إلى التعليم المتمايز على أنه التدريس الذي يدرك التمايز بين التلاميذ ويواكبه.

ويرى روك وآخرون (Rock, et al. , 2008) أن المدافعون عن التعليم المتمايز يبررون استخدامه على اعتبار أن المعلمين عادة ما يستخدمون مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، وذلك لتيسير أفضل الخبرات التعليمية الفعالة التي تتناسب مع الاحتياجات التعليمية المختلفة للتلاميذ.

وعلى المعلمين في التعليم المتمايز وضع خطط متنوعة لاستيعاب الاحتياجات المتمايزة بين التلاميذ، بدلا من وضع خطة وحيدة للدرس واستخدامها مع الجميع، ومحاولة تكييفها عندما لا تصلح للعمل مع بعض التلاميذ (Mitchell & Hobson, 2005).

وتوصلت دراسة إليربروك(Ellerbrock,2011) إلى أن تصميم أنشطة تعليمية متمايزة حسب تفضيلات التعلم بين التلاميذ من الممكن أن يكون الأداة المثالية لزيادة التواصل والتحفيز في الفصول الدراسية وتعظيم

فرص تحقيق نواتج التعلم لدى التلاميذ؛ لذا أوصت دراسة الكشكي؛ سعد الله (٢٠١١) بضرورة وضع خطط استراتيجية لاستخدام التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام. كما أوصت دراسة مصطفى (٢٠١٠)، بعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على تصميم واستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.

كما توصلت دراسة النادي (٢٠٠٩) إلى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية عادات العقل لدي طالبات الاقتصاد المنزلي. كما توصلت دراسة شوبان (Subban, 2006) إلى وجود ثلاثة أسس منطقية لضرورة استخدام التعليم المتمايز في الفصول الدراسية هي:١) أنه بُني على نظرية فيجوتسكي التي ترى أن التفاعل الاجتماعي والعلاقة المتبادلة بين المعلم والطالب تستوعب التعلم في معناه التنموي والتاريخي. ٢) أن السياق الحقيقي للتعلم هو السياق الاجتماعي الذي يشجع على تطوير الوظائف المعرفية ومهارات الاتصال لدى التلاميذ.٣) أن الفرصة الأكبر لتحقيق التعلم تأتي إذا قام المتعلم بدمج المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة للتلميذ، وتعزيزها بأخرى جديدة، وبطريقة تناسب نمط تعلمه الفردي.

كما توصلت دراسة جونسن (Johnsen,2003) إلى أن تمكين التلاميذ المعلمين من كفايات تصميم البيئات التعليمية القائمة على تمييز المحتوي والاستراتيجية، سيكون له بالغ الأثر في زيادة الخبرة اللازمة لهم في تفعيل استخدام التعليم المتمايز في الفصول الدراسية. كما توصلت دراسة أفهولدر (Affholder,2003) إلى أن استخدام المعلمين للتعليم المتمايز في عدد كبير من المواقف ترتب عليه تحسين تصوراتهم نحو التعليم المتمايز، وتحسين مشاعرهم الإيجابية عن ذواتهم، وأنهم أكثر استعدادا لاتباع الاستراتيجيات التعليمية الجديدة، وإدراك مسؤولياتهم الكبيرة في تحقيق نمو أفضل للتلاميذ.

بينما كشفت دراسة توملينسون (Tomlinson, 1995) عن تحديات وفرص استخدام التعليم المتمايز، والتي من بينها اعتراض المعلمين المبتدئين على فكرة تمييز المحتوى ليتناسب مع تمايز التلاميذ، فضلا عن الحواجز الإدارية، ووجود نظرة سلبية لدى المعلمين عن التعليم المتمايز حيث يعتبرونه بدعة أو موضة سيأتي وقت وتختفي، ووجود مخاوف من طول الوقت المستغرق في التحضير للدروس المتمايزة، ووجود حالة من عدم الارتياح من كيفية تقييم التلاميذ وإعداد الاختبارات وفق متطلبات التعليم المتمايز، ووجود حالة من القلق تنتاب المعلم عن كيفية إدارة الصف، وشعوره بعدم الآمان لدخوله في مواقف تتطلب تعديل أدواره، كما كشفت الدراسة إلى أن المعلمين الذي يؤمنون بالتغيير أكثر ميلا لتبني التعليم المتمايز، وأن المعلمين الذين لديهم نجاحات سابقة مع التمايز كانوا أكثر ميلا للاستمرار فيه، كما أوصت بضرورة قيام أنصار التعليم المتمايز بالمزيد من البحوث للتدليل على أن مشكلات إدارة الصف ستقل إذا امتلك المعلمون فنيات استخدام هذا النموذج من التعليم.

وتُعد الدراسات الاجتماعية كغيرها من المناهج الدراسية التي بحاجة إلى استخدام التعليم المتمايز في تمييز محتوياتها واستراتيجيات تدريسها وأساليب تقويمها لتتناسب مع جميع التلاميذ بمختلف قدراتهم واهتماماتهم وتفضيلات تعلمهم، وهو ما يسمى بالتعليم المتمايز.

وعلى الرغم من قبول التعليم المتمايز كنموذج تدريسي وطرحه للعمل، إلا أنه ما زال في طور النظرية وتنقصه الممارسات العملية، التي تمكنه من النجاح في تحقيق تعلم أفضل للتلاميذ، وأن هناك جهوداً مضنية تتم الآن لتقليل الفجوة بين النظرية والاستخدام العملي الفعال للتعليم المتمايز (Subban, 2006).

كما يُشير عبد الوهاب (٢٠١٠) إلى أن الحديث عن التعليم المتمايز لا يجب أن يظل حبيس الأدراج بل يجب أن يُترجم إلى واقع عملي إذا قُدر للإصلاح أن يجد له طريقا في واقع حال التعليم في المنطقة العربية، التي تكاثفت عليها غيوم الإحباط وتدنت فيها مستويات الأداء، ولم يعد الانتظار ومشاهدة ما يحدث دون أي مبادرة للتغير وضعاً مقبولاً.

من هنا يسعى البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث :

يكشف الواقع الفعلي لتدريس المقررات الدراسية بعامة والدراسات الاجتماعية بخاصة عن وجود قصور شديد في مهارات القراءة اللازمة للدراسة. حيث أشارت دراسة (قاسم؛ والمزروعي، ٢٠٠٩) إلى وجود ضعف في مهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والمتمثل في عدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة للموضوع، وعدم القدرة على تحديد أوجه تحيز المؤلف في عرض الموضوع ، وكشف أوجه المبالغة في الموضوع، وعدم القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي.

كما أشارت دراسة (عبد الله، ٢٠٠٢) إلى وجود قصور لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات قراءة الصور، والرسوم اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية، من حيث تدني مستوى أداء التلاميذ في قراءة الصور والرسوم وفهمها وتحليلها والتوصل إلى استنتاجات مفيدة بشأنها.

وللتحقق من المشكلة قام الباحث بمراجعة وضع مهارات القراءة اللازمة للدراسة في الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، ولوحظ من خلالها عدم احتواء الأهداف العامة على المهارات الأساسية للقراءة رغم أهميتها، وللتأكد من تلك الملاحظة تم إجراء

اتصالات بعدد (٣) من أساتذة المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وبسؤالهم عن وضع مهارات القراءة اللازمة للدراسة في الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية، فأشاروا إلى أن المناهج الحالية لا تهتم كثيراً بتضمين مهارات القراءة اللازمة للدراسة، ويقتصر وجودها على مهارات قراءة الخرائط، والرسوم البيانية، والجداول الإحصائية، وفسروا ذلك بوجود اعتقاد خاطئ لدى بعض مطوري المناهج الدراسية بأن مسئولية تحقيق مهارات القراءة اللازمة للدراسة تقع على عاتق مناهج اللغة العربية، كما أشاروا إلى أن القصور في المهارات اللازمة للقراءة سينعكس سلباً على التحصيل المعرفي لدى التلاميذ في الدراسات الاجتماعية.

ومما سبق تحددت مشكلة في وجود قصور في مهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ووجود قصور في تحديد مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية، والتعرف على فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أسئلة البحث :

تحددت أسئلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
٢. ما فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل المعرفي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
٣. ما فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث :

- إعداد قائمة بمهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- بناء برنامج قائم على استخدام التعليم المتمايز؛ لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تحديد أثر البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل المعرفي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تحديد أثر البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

فروض البحث :

١. الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
٣. الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية
٤. الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث من الاعتبارات التالية :

- توجيه نظر المعلمين إلى مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تزويد معلمي الدراسات الاجتماعية بدليل متكامل لاستخدام التعليم المتمايز في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- تزويد القائمين على برامج إعداد المعلمين بخلفية نظرية عن التعليم المتمايز، الأمر الذي قد يساعدهم في تطوير استراتيجيات تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية.
- تزويد القائمين على برامج إعداد المعلمين بحالات عملية لاستخدام التعليم المتمايز في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، الأمر الذي يمكنهم من مساعدة المعلمين على تحليل وتعظيم فرص استخدام التعليم المتمايز في الفصول الدراسية.

منهج البحث :

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي في إعداد قائمة بمهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية، كما يتبع البحث المنهج شبه التجريبي نظام المجموعتين (التجريبية والضابطة)، والذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي عند تنفيذ تجربة البحث؛ وذلك للتعرف على فاعلية استخدام التعليم المتمايز (كمتغير مستقل) ، وأثره في تنمية التحصيل المعرفي (كمتغير تابع أول)، ومهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية (كمتغير تابع ثاني) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من عينة قوامها (٥٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة بنهو الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة طهطا التعليمية بمحافظة سوهاج، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (٣٢) تلميذا، والأخرى ضابطة قوامها (٢٤) تلميذاً.

محددات البحث :

التزم البحث الحالي بالحدود التالية :

- الحد الموضوعي: اقتصر بناء وتنفيذ البرنامج التدريبي في البحث على الوحدة الخامسة : مظاهر الحضارة المصرية القديمة في الفصل الدراسي الأول بالصف الأول الإعدادي، لاشتمالها على عدد كبير من التواريخ والشخصيات والأحداث التاريخية في المواد القرائية المرتبطة بها، مما جعلها مناسبة لطبيعة وأهداف البحث.
- الحد المكاني: اقتصر تطبيق البحث على عينة قوامها (٥٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة بنهو الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة طهطا التعليمية بمحافظة سوهاج، مقر عمل أحد معلمي الدراسات الاجتماعية الذي عُرف عنه الاهتمام بالتغيير والتطوير، والنمو المهني المستمر، واستعداه لتطبيق الدراسة التجريبية للبحث.
- الحد الزماني: تم تطبيق البحث في الفترة من ١٠/١١/ ٢٠١٢م إلى ٢٦/١٢/ ٢٠١٢م.

مصطلحات البحث :

التعليم المتمايز:

يُعرفها البحث بأنه: فلسفة في التدريس موجهة إلى مساعدة المعلم على تطويع خطة وسيناريو الموقف التعليمي تبعا للاختلافات الموجودة بين التلاميذ في تفضيلات تعلمهم (البصري والسمعي والحركي

والانفرادي)، وبما يكفل تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. .

مهارات القراءة اللازمة للدراسة:

يُعرفها البحث بأنها: قدرات محددة تمكن تلميذ الصف الأول الإعدادي من القراءة الشمولية وضبط السرعة في قراءة المواد الدراسية المكتوبة في الدراسات الاجتماعية، وفهم معنى مفرداتها اللغوية، والتفاعل معها عقلياً.

الخلفية النظرية للبحث

أولاً التعليم المتمايز :

(أ) تعريف التعليم المتمايز :

يُسمى الصباغ (٢٠١٠) التعليم المتمايز بتنويع التدريس ويُعرفه بأنه: مدخل للتعرف على الاحتياجات التعليمية المختلفة للدارسين ومراعاتها، ومعرفة ميلهم وتفضيلات تعلمهم، ويتطلب مشاركة الدارسين أنفسهم في عمليات اختيار المواد التعليمية والتخطيط لها واتخاذ القرارات بشأن تنفيذها وتقييمها.

وتُعرف كارول توملينسون (Tomlinson, 2008) التعليم المتمايز بأنه: التدريس الذي يدرك تمايز الطالب ويواكبها، وهذا يتطلب معلم يقف في الفصل ويدرك ـ في كل لحظة من وقت الحصة ـ نوعية ومتطلبات الذين يتحدث معهم، ونوعية ومتطلبات التلاميذ الذين من خلفه، ونوعية ومتطلبات التلاميذ الذين من أمامه، ويضبط الدرس وفقا لمتطلبات كل هؤلاء.

كما تُعرف كارول توملينسون (Tomlinson, 2001) التعليم المتمايز في موضع آخر بأنه: فلسفة في التدريس تقوم على أن التلاميذ يتعلمون

بشكل أفضل عندما يستوعب معلميهم درجة الاختلافات التي بينهم في مستويات القراءة والاهتمامات وملامح التعلم.

كما تُسمي كوجك، وآخرون (٢٠٠٨،٢٤) التعليم المتمايز بتنويع التدريس، وتُعرفه بأنه: فلسفة تبنى على أساس قيام المعلم بتطويع تدريسه تبعا للاختلافات بين المتعلمين.

وتُعرف ريبيكا إليربروك(Ellerbrock,2011) التعليم المتمايز بأنه: فلسفة في التدريس موجهة لمساعدة المعلمين في تمييز التعليم ليناسب احتياجات جميع التلاميذ ومساعدتهم على النجاح وفق أقصى ما تسمح به إمكاناتهم.

وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرف البحث الحالي التعليم المتمايز بأنه: فلسفة في التدريس موجهة إلى مساعدة المعلم على تطويع خطة وسيناريو الموقف التعليمي تبعا للاختلافات الموجودة بين التلاميذ في تفضيلات تعلمهم (البصري والسمعي والحركي والانفرادي)، وبما يكفل تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

(ب) فلسفة التعليم المتمايز :

بُني التعليم المتمايز على النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم لعالم النفس الروسي ليف فيجوتسكي (١٨٩٦-١٩٣٤) والتي تقوم على فرضية أساسية هي أن المتعلم يجب أن يتعلم في سياق اجتماعي وثقافـــــــي (Flem et al., 2000). وعلى اعتبار أن التفاعل الاجتماعي والثقافي له دور فعال في تنمية الإدراك (Scherba de Valenzuela, 2002). وقد جاءت النظرية البنائية الاجتماعية كرد فعل للانتقادات التي وجهها عدد من الباحثين للبنائية الفردية لإهمالها الجانب الاجتماعي في عملية التعلم، حيث أوضحوا أن عملية التعلم تتضمن عوامل عدة مثل: العوامل الثقافية – والعوامل اللغوية – والتفاعلات مع الآخرين – والتفاعل مع المعلم،

لذلك طالبوا بضرورة أن تتضمن البنائية وضع الجانب الاجتماعي موضعاً مهماً في عملية التعلم، وأن يكون تعلم الفرد في إطار الطبيعة الاجتماعية (السيد،٢٠٠٠). وكما يكشف التعليم المتمايز إلى أن للعوامل الثقافية، واللغوية، والتفاعلات مع الآخرين دورا مهما في إحداث التمايز بين التلاميذ.

ويعتبر التعليم المتمايز فلسفة تعليمية موجهة لمساعدة المعلمين على تمييز التعليم، ليُناسب الاحتياجات المتمايزة بين جميع التلاميذ. ومساعدتهم على النجاح إلى أقصى درجة ممكنة، ويحتاج المعلمون في التعليم المتمايز أداء الكثير من الأعمال في تصميم المواد التعليمية، وجمع عدد كبير من مصادر التعلم القيمة، وأن يكونوا على استعداد للعمل كفريق مع الزملاء الآخرين لمساعدة التلاميذ على تحقيق النجاح، واستغلال أكبر وقت ممكن في تخطيط الدروس بحيث تُصبح المواقف التعليمية مناسبة لمستويات جميع كل التلاميذ، وعندما تسأل المعلمون هل تستخدمون التعليم المتمايز يقولون نعم دائما تقريبا، وعندما تسألهم عن معني التعليم المتمايز الذي يستخدمونه تحصل على إجابات مختلفة في كل مرة، وجمعيها بعيدة عن التعليم المتمايز، ولضمان التطبيق السليم لهذا النوع التعليم يجب توعية المعلمين بالمعني الصحيح لمصطلح التعليم المتمايز (Ellerbrock,2011).

(ج) مبررات استخدام التعليم المتمايز : والتي تتمثل فيما يلي :

- ما تنادي به بحوث الدماغ، والنظريات المهتمة بتفضيلات التعلم (Subban, 2006).
- أن التعلم داخل الفصول يتأثر بنوع الطالب ذكر أو أنثى، وبالخلفية الثقافية وبالخبرات السابقة وبالمواهب وبالاهتمامات وبأساليب التدريس الخاصة (Tomlinson, 2004).

- النقاش الواسع الذي ظهر مؤخراً حول النظريات التي يتعلم بها التلاميذ، ومضمون ما يتعلمونه، والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتلبية التنوع في الاحتياجات والاهتمامات لدى المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد (Guild, 2001).
- أن معظم التلاميذ في الفصول الدراسية يرون أنهم ليسوا على حد سواء، فبعضهم يُظهر تميزا في الرياضة، بينما يبرز البعض الآخر تميزا في الجوانب الأكاديمية (Tomlinson, 2000b).
- ضروري الأخذ في الاعتبار الاختلافات الشاسعة بين التلاميذ في الفصول الدراسية، والاعتراف بنقاط القوة التي يتميز بها كل تلميذ، ومحاولة استثمارها واستيعابها(Guild, 2001).
- أن استخدام أداة قياس واحدة في جميع المناهج الدراسية لم تعُد تُلبي احتياجات الغالبية من التلاميذ (McCoy & Ketterlin-Geller, 2004).
- تأكيد العديد من البحوث والدراسات للحجة القائلة أن التلاميذ لا يتعلمون بنفس الطريقة (Fischer & Rose,2001; Green, 1999; Mulroy & Eddinger, 2003)
- ظهور اتجاهات منادية بإعادة النظر في الممارسات التعليمية وعمليات تطوير المناهج وأساليب التقييم(Brooks, 2004; Mulroy & Eddinger, 2003 ; Fischer & Rose,2001).
- تفهم بعض المعلمين لفكرة أن المتعلمين ليس سواء وأن احتياجاتهم متفاوتة أدي إلى قيام بعض المعلمين بمحاولة استيعاب اختلافات المتعلمين داخل الصف (Guild, 2001).

(د) أهداف التعليم المتمايز :

حددت كارول توملينسون (Tomlinson, 2008) في مقالتها The goals of differentiation خمسة أهداف أساسية لاستخدام التعليم المتمايز في الفصول الدراسية، هي كما يلي:

١. بناء الثقة: تأتي عندما يدرك التلاميذ أن المعلم في جانبهم، وعندما يدركون أن المعلم ينظر إليهم على أنهم أشخاص لهم قيمتهم، ويثق في قدرتهم على النجاح، ويعمل في مصلحتهم. ويحقق المعلم هذه الثقة عندما يقضي دقيقة أو دقيقتين في كل يوم لتبادل الخبرات مع الفصل، وعندما يستمع باحترام لأفكار واقتراحات التلاميذ، وعندما يوفر الوقت الكافي للاستجابة لهذه الاقتراحات والأفكار قبل الحكم على مستوى تقدم هؤلاء التلاميذ، وعندما يتأكد أن إجراءات العمل داخل الفصل تستخدم لدعم نجاح جميع التلاميذ.

٢. ضمان المناسبة: يتحقق عندما يُطلب من التلاميذ فقط أداء الأعمال التي يستطيعون بالفعل أدائها، وأن ما يُطلب منهم يتصل بما يهتمون به، وعندما تساعد المعرفة والفهم والمهارة التلاميذ في عمل الأشياء التي يحبون أن يفعلونها، فإنهم سوف يتمكنون من تنفيذ كل الإجراءات اللازمة لتحقيق النجاح. بينما إذا كان العمل بعيد عن متناول التلميذ فسيصبح مقيدا وقليل الحيلة في التخلص من الإحباط والصعاب الذي يتعرض له في موقف التعلم، وإذا كان التعلم باستمرار سهل جدا فإن التلميذ سيضع استراتيجيات لإضاعة الوقت وليس للتغلب على أسباب الإحباط. ويستطيع المعلم في الفصول المتمايزة تحقيق المناسبة عن طريق التعليم في مجموعات صغيرة، والقراءة في أزواج واستخدام النصوص ذات المستويات المتدرجة، وورش العمل المصغرة، وعقود التعلم، ومجموعات أخرى من الاستراتيجيات وفق تفضيلات تعلم التلاميذ.

٣. تقوية الصوت: يتحقق تقوية الصوت من خلال قيام المعلم بدعوة التلميذ وتشجيعه ودعمه وتوجيهه والاستجابة بصدق لاحتياجاته والتعامل مع أفكاره بإيجابية، وتوفير وقت لمناقشات التلاميذ؛ وحل

مشكلات التلاميذ كأفراد ومع المجموعات الصغيرة؛ ومع الفصل ككل؛ ودعوة التلميذ للمشاركة في تطوير قواعد وإجراءات العمل داخل الفصل؛ وتوفير خيارات واضحة للمهام وسبل إنجازها؛ وعقد اجتماعات الصباح ؛ وتوجيه التلاميذ بعقد اجتماعات مع الوالدين في البيت؛ وتوفير الفرص للتلاميذ لاستعراض أعمال الآخرين باستخدام معايير واضحة؛ والاستماع إلى خبرات وتجارب التلاميذ وربطها بالمحتوى.

٤. تنمية الوعي: يتحقق الوعي عندما يفهم التلاميذ كيف يتعلمون عمل الأعمال، ويعرفون كيفية عمل حس للنصوص المكتوبة، وكيفية الاستماع، وكيفية طرح الأسئلة، ويعرفون كيفية قياس أداء أعمالهم بناء على معايير واضحة للنجاح، ويفهمون كيفية الاستفادة من مواطن القوة لديهم لتحقيق التعلم، وكيفية التغلب على نواحي القصور، ويعرفون كيف يخططون، وكيفية متابعة الخطط وتعديلها عند الضرورة، وكيفية عمل تقييمات فعالة لخططهم، مما يُمكن هؤلاء التلاميذ من الاعتقاد بأنهم قادة مصائرهم كمتعلمين، والمعلم الذي يمتلك المهارة في تمييز تفضيلات التعلم لدى التلاميذ سيكون قادراً على توجيه كل تلميذ لتطوير هذه التفضيلات، ومساعدتهم على تسمية المهارات اللازمة لأداء المهام المطلوبة منهم، وتقول في هذا كارول توملينسون: "أنه من الشائع أن تسمع تلميذ يقول أنا أستطيع الرسم وأستطيع الكتابة، ولكن أنا لست جيد في إيجاد المعلومات، لذلك أنا أحتاج العمل مع شخص أخر يستطيع القيام بذلك" ، الأمر يُمكن التلاميذ من التحكم في أحداث تعلمهم.

٥. إتقان المحتوى وامتلاك القدرة على التعلم : يساعد المعلم في تحقيق هذا الهدف من خلال مساعدة التلاميذ على المشاركة في تشكيل هويتهم الخاصة كمتعلمين، مما يُزيد من فرص انتظام التلاميذ في

الفصول المتمايزة للثقة التي يجدونها في طريقة معالجة أحداث التعلم. والتي يطورون من خلاله القوة والكفاءة التي يحتاجونها لكي يصبحوا كائنات فكرية وبالتالي امتلاك عملية التعلم.

(هـ) أبعاد التعليم المتمايز :

من خلال الاطلاع على دراسات هيوبنر (Huebner, 2010) ، ليفي (Levy, 2008) ، وأندرسون (Anderson, 2007) تم استخلاص أربعة أبعاد رئيسة للتعليم المتمايز هي:

(أ) تمايز التقييم القبلي Pre-assessment: ويُنظر إليه على أنه أداة أكثر من كونه اختبار، ويحدد المستوى الحالي لكل تلميذ ومراعاة ذلك في التخطيط للتدريس، كما يُفيد في تحديد الجوانب التي يتقنها التلميذ، بحيث لا يتم تضمينها في المحتوى المقدم له في الدرس الحالي، وقد يأتي التقييم القبلي في صورة ألغاز أو ألعاب أو مناقشات أو أي أنشطة أخري تتطلب من التلميذ الإجابة عن بعض الأسئلة التي ستستخدم في تقييم أدائه في نهاية الدرس، وقد يهدف التقييم القبلي إلى الكشف عن تفضيلات التعلم لدى التلاميذ، الأمر الذي يُمكن المعلم من تحديد الآلية التي يكون بها التلميذ مستمتعا في موقف التعلم.

(ب) تمايز المحتوى Content: يمكن تمايز المحتوى كميا وكيفيا، وذلك من خلال إعداد صياغات متنوعة للمحتوي وفق تفضيلات تعلم التلاميذ، فمن الممكن أن يكون هناك تلاميذ ليس لديهم أيه خلفية سابقة عن المحتوى، ومن الممكن أن يكون هناك تلاميذ لديهم إتقان جزئي عن المحتوى، ومن الممكن أن يكون هناك تلاميذ لديهم أفكار سابقة خاطئة عن المحتوى، كما قد يُظهر بعض التلاميذ إتقان تام للمحتوى قبل بدء الدرس، وعندما يُمايز المعلم المحتوي يكون قد وفق

بين ما يرغب التلاميذ في تعلمه وبين ما سيقومون به للوصول إلى المعرفة والفهم والمهارة المتضمنة في الدرس، وعلى ذلك في تمايز المحتوى لا يُمايز المعلم بين التلاميذ في الأهداف، ولا يطلب مستويات تعلم أقل من بعض التلاميذ، ولكنه يستخدم النصوص ذات الصياغات المتنوعة، والروايات القصيرة، والقصص المناسبة حسب مستوى القراءة لكل تلميذ، وعلى المعلم تكوين مجموعات مرنة وعلى التلميذ الانضمام إلى المجوعة المناسبة له، كالانضمام لمجموعة الاستماع لكتاب مسجل على شريط، أو مجموعة تصفح مواقع الانترنت، كما تُتاح للتلميذ حرية الاختيار للعمل منفردا أو في ثنائيات أو في مجموعة، ولكن على جميع التلاميذ العمل لتحقيق نفس الأهداف والوصول لنفس مستويات التعلم.

(ج) تمايز الإستراتيجية Process: تشتمل الإستراتيجية على الكيفية التي نُدرس بها، والكيفية التي يتعلم بها التلميذ، والكيفية التي تُمكن التلميذ من فهم واستيعاب الحقائق والمفاهيم والمهارات. وتُتاح من خلال الإستراتيجية للتلاميذ الفرصة في التعلم بالطريقة التي تُيسر عليهم اكتساب المعرفة، أو بتلك التي تعظم فرص تعلمهم، فقد يفضل بعض التلاميذ القراءة عن الموضوع، بينما يُفضل البعض الأخر الاستماع عن الموضوع، أو استعراض وحدات التعلم Learning objects المرتبطة بالموضوع. واستنادا على نتائج التقييم القبلي فإنه على المعلم أن يصمم أنشطة ومواد تعليمية تُناسب تفضيلات تعلم التلاميذ، واهتماماتهم، ومستوى المعرفة السابقة لديهم، ومن المهم في الفصول المتمايزة إتاحة الفرصة لبعض التلاميذ العمل انفراديا، إذا كان هذا هو الأفضل لانجاز المهام وتحقيق التعلم.

(د) تمايز المُنتج Product: المُنتج هو الطريقة التي يعرض بها التلاميذ ما تعلموه للتدليل على التمكن من المحتوى. وذلك من

خلال الاختبارات، والتقييمات، والمشاريع، والتقارير، وعلى المعلم تكليف التلاميذ باستكمال الأنشطة التي تؤكد إتقانهم للمفاهيم، وبالطرق المفضلة لهم، من خلال كتابة تقرير، أو كتابة أغنية عن المحتوى، أو بناء ثلاث وحدات تعلم تُظهر تمكنه من المفاهيم المتضمنة في الدرس. وعندما يتبنى المعلم فلسفة التمايز حسب المنتج فإنه يَمنح التلاميذ طرق متنوعة لعرض ما تعلموه في الدرس، ويتم تقييم المنتج من خلال بطاقات الملاحظة أو من خلال بطاقات تقييم المنتج النهائي.

وقد استخدم البحث الحالي الأبعاد الأربعة للتمايز(تمايز التقييم القبلي – تمايز المحتوى – تمايز الإستراتيجية – تمايز المنتج) في بناء البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

(و) استراتيجيات التدريس المستخدمة في التعليم المتمايز:

توجد العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن استخدامها في الفصول المتمايزة، ومن أهمها ما يلي :

١. إستراتيجية المجموعات المرنة Flexible groups : تقوم على أن كل تلميذ من حقه الانتقال والتجوال بين المجموعات بحثا عن المجموعة التي تساعده على الفهم وإنجاز مهامه والتعاون بإيجابية(مصطفى، ٢٠١٠). وتستند على أساس أن كل تلميذ في الفصل هو عضو في مجموعات مختلفة متعددة يشكلها المعلم في ضوء أهداف التعليم والتعلم، وأيضا في ضوء خصائص التلاميذ (كوجك، وآخرون ، ٢٠٠٨، ١٢٣). وقد يوزع المعلم التلاميذ بين هذه المجموعات، ومن الممكن أن يوزع التلاميذ أنفسهم على هذه المجموعات، وذلك بناء

على مجال ومحتوى المهمة المطلوبة، ويتم توزيع التلميذ في كل مرة على هذه المجموعات إما عشوائيا أو حسب قدرات التلميذ أو اهتماماته، وتسهم هذه الإستراتيجية في إعداد التلاميذ لأن يكونوا أكثر فعالية في مواقف الحياة الواقعية حاليا ومستقبليا (George, 2005).

٢. إستراتيجية التكليفات متعددة المستويات Tiered assignments: تُعد واحدة من الاستراتيجيات الفعالة للوفاء باحتياجات التلاميذ ذوي المستويات المتفاوتة من القدرات، وتتطلب من المعلم تصميم أنشطة متعددة المستويات لتُناسب التمايز بين التلاميذ في الاستعدادات والاهتمامات وتفضيلات التعلم، وأن تكون على درجة واحدة من مستوى المعرفة والفهم والمهارات اللازم انجازها لجميع التلاميذ، ولكنها تُصمم لتتحدي كل تلميذ حسب احتياجاته الخاصة(Davenport Community Schools, 2011). وقد تُصمم هذه الأنشطة بناء على درجة التحدي التي يواجهها التلميذ، أو بناء على درجة تعقيد النشاط، أو بناء على توافر أدوات ومصادر التعلم، أو بناء على العمليات اللازمة لأداء النشاط (كوجك، وآخرون، ٢٠٠٨، ١٣٢).

٣. إستراتيجية عقود التعلم Learning contracts: هي عقود تُصمم وتُوقع من قبل التلميذ والمعلم بهدف إنجاز مهام محددة، وفي أوقات محددة، وفي إطار من الحرية، وذلك عند اختيار وتحديد المحتوى والطريقة والمنتجات المناسبة لكل تكليف، وتتضمن قيام التلميذ بتقديم المساعدة لزملائه في أوقات محددة (McGlinn, 2005).وتتصف إستراتيجية عقود التعلم بعدة خصائص أهمها: الإلزامية في تحمل التلميذ لمسئولية التعلم وتحقيق الأهداف مع تمكينه من الحرية في اختيار المواد والوسائل والطريقة التي يفضلها، ووضوح أدوار التلميذ والمعلم، وتنوع مصادر التعلم وطرقه وأساليبه، والمرونة في تغيير البدائل التي

يختارها التلميذ لتحقيق تعلمه (حسب النبي؛ مصطفى، ٢٠١٠). وتخضع هذه العقود لبنود سليمة وواضحة وتحتوي على ما سوف يتعلمه التلميذ (الهدف) . وكيفية تحقيقه، وزمن الانتهاء، والمؤشرات الدالة على التعلم، ومسئوليات المعلم، وطرق التقييم، ونوع المكافأة التي سيحصل عليها عند إنجاز بنود العقد(مصطفى،٢٠١٠).

٤. إستراتيجية المكعب Cubing: هي إستراتجية تعليمية مصممة لمساعدة التلاميذ على التفكير في الموضوع أو الفكرة من عدة زوايا، والمكعب يتضمن ستة أوجه، ويعرض كل وجه وصف للتكليف الذي يجب على التلاميذ القيام به، وتستخدم إستراتيجية المكعب لإعداد تكليفات أكثر إثارة لاهتمام التلاميذ، فضلا عن كونها وسيلة لإشراك وتحفيز التلاميذ، كما تساعد إستراتيجية المكعب التلاميذ من التفكير في مستويات مختلفة وفق تصنيف بلوم المعدل، كما يمكن من خلالها تمييز التكليفات وفق الاستعدادات أو الاهتمامات أو ملامح التعلم. كما أن استخدامها يحقق تنوع واسع للأنشطة التعليمية داخل الفصل(Zygouris-Coe & Glass, 2004).

٥. إستراتيجية الضغط Compacting: تقوم إستراتيجية الضغط على أساس أن التلاميذ يأتون إلى الفصل بمعلومات مختلفة ومتنوعة حول الموضوعات الدراسية، الأمر الذي قد يترتب عليه وجود مجموعة من التلاميذ تعرف معلومات ثرية عن الموضوع، ووجود مجموعة ثانية تعرف معلومات بسيطة، ووجود مجموعة ثالثة لا تعرف شيئاً، لذا فإن الكثير من المعلومات التي يقدمها المعلم للشرح تعتبر غير لازمة للمجموعة التي تعرف الكثير عن الموضوع سواء من قراءاتهم الخاصة، أو تجاربهم الشخصية، أو الأسرية ، بل وفي كثير من الأحيان يعتبر تقديمها تكرار ممل بالنسبة لهم (كوجك، وآخرون،

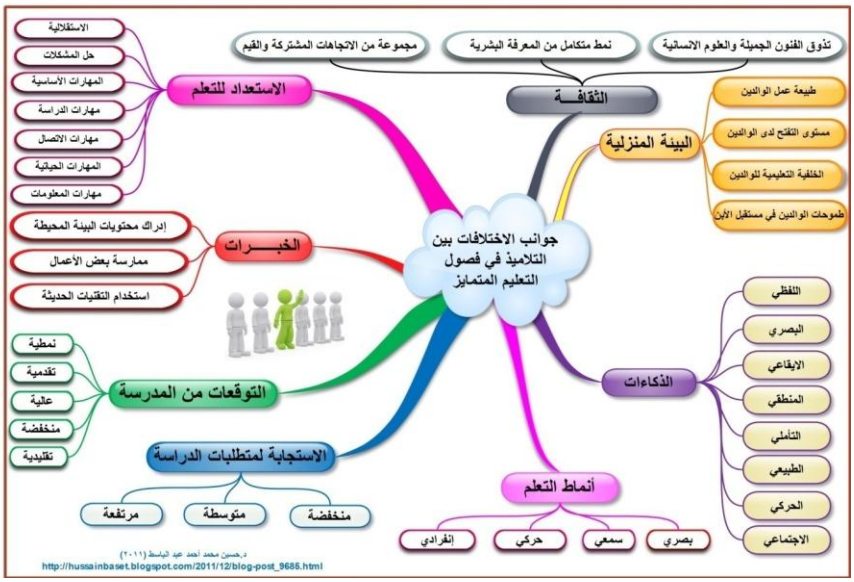
٢٠٠٨، ٩٩). لذا تقوم إستراتيجية الضغط على إعفاء التلاميذ من إعادة تعلم محتويات سبق لهم معرفتها، واستبدالها بمحتوياتها أخرى أكثر تحديا لعقول التلاميذ أو تتطلب تفكيرا أعمق (George, 2005).

وقد استخدم البحث الحالي استراتيجيات: المجموعات المرنة ـ التكليفات متعددة المستويات ـ عقود التعلم ـ المكعب ـ الضغط ، وذلك عند إعداد وتنفيذ البرنامج اللازم لتجربة البحث الحالي.

وقد استخدم البحث الحالي استراتيجيات (المجموعات المرنة ـ التكليفات متعددة المستويات ـ عقود التعلم ـ المكعب ـ الضغط) في بناء البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

(ز) جوانب التمايز بين التلاميذ في الفصول الدراسية :

توجد ثمانية جوانب يختلف فيها التلاميذ عن بعضهم البعض داخل الفصول الدراسية (عبد الباسط، ٢٠١١)، وهي كما في الشكل (١).



شكل (١) جوانب الاختلافات بين التلاميذ في فصول التعليم المتمايز

(ح) طريقة تمييز التلاميذ حسب تفضيلات التعلم داخل الفصول الدراسية :

عند استخدام التعليم المتمايز على المعلم القيام بمجموعة خطوات إجرائية لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل متمايزة وفقا لتفضيلات تعلمهم داخل حجرة الدراسة تتلخص في القيام بما يلي:

- تجهيز مواد تعليمية وأماكن لأربعة أنماط عمل، تتوافق مع تفضيلات التعلم، ويوزعها على أركان الفصل.
- أن يشرح لجميع التلاميذ في الفصل المهام والأنشطة المطلوب القيام بها في كل ركن من الأركان الأربعة، وطريقة تقييم عمل كل منها، وهي كما يلي :

١. الركن الأول (ركن التعلم البصري): لمن يحبون الجلوس أو الوقوف أمام السبورة وقراءة ما يعرض عليها، وما يوزعه عليهم المعلم، ويحبون تسجيل الكثير من الملاحظات أثناء التعلم، ويحبون رؤية الأشياء بألوانها.

٢. الركن الثاني (ركن التعلم الانفرادي): طاولات أمام كل منها كرسي واحد، لمن يحبون العمل انفراديا، ومحاولة تجربة الأشياء بأنفسهم، وتدوين أشياء في نهاية الدرس لممارسة أفكار جديدة حولها، ويكتبون الأشياء عدة مرات لتعزيز تعلمهم.

٣. الركن الثالث(ركن التعلم السمعي) : طاولات أمام كل منها عدد كرسيان فقط، يحبون العمل في ثنائيات، لمن يحبون الكثير من التعليمات الشفهية، ويحبون التسجيلات الصوتية، ويبدون اهتماما ملحوظا في الإصغاء لآراء الزملاء الآخرين.

٤. الركن الرابع(ركن التعلم الحركي): طاولات أمام كل منها من ٣ إلى ٤ كراسي، لمن يحبون التحرك نحو الأنشطة، ويحبون الأنشطة الجماعية، ويحبون التوجه إلى مقدمة الصف لعرض ما تعلموه.

- أن يشرح للتلاميذ بأن كل واحد منهم عليه اختيار ركن الفصل الذي يحوي نمط العمل الذي يفضل أن يعمل فيه، والبعد عن الركن الذي لا يفضل العمل فيه. وعليه سيختار التلاميذ النمط المفضل لهم، من خلال التحرك إلى الركن المناسب في الفصل.
- قد تظهر بعض الحالات التي يكون فيها أحد أو بعض التلاميذ غير متأكدين من كيفية اختيار الأسلوب المفضل لهم، وربما يتأثرون باختيارات زملائهم. لكن على المعلم تشجيعهم على الاستقلالية في التفكير والاختيار.
- أن يسجل بيان بأسماء التلاميذ في كل ركن، واسم نمط التعلم المفضل لهم.

وقد تم استخدام طريقة تقسيم التلاميذ إلى أربعة مجموعات عمل حسب تفضيلات التعلم (البصري ـ السمعي ـ الحركي ـ الانفرادي) عند تصميم الأنشطة التعليمية وأوراق العمل اللازمة ، وعند تطبيق الدراسة التجريبية في البحث الحالي.

ثانياً : مهارات القراءة للدراسة : وذلك من حيث تعريفها؛ وأنواعها؛ ومهاراتها، وخطوات استخدام التعليم المتمايز في تنميتها، ويمكن عرض ذلك على النحو التالي:

أنواع القراءة :

صنف الناقة؛ وحافظ (٢٠٠٢، ٢٣٣) عملية القراءة وفق الغرض العام للقارئ إلى قراءة للدراسة وقراءة للاستمتاع.

تعريف القراءة للدراسة:

يُعرفها العويضي(٢٠١١) بأنها قراءة الكتب التي تحتوي على المعلومات التي يتطلبها التعليم المدرسي، مثل الكتب المدرسية والمراجع التي تتحدث عن الجغرافيا والتاريخ والعلوم. كما يعرفها رسلان (١٥٦،٢٠٠٠-١٥٧) بأنها قراءة وظيفية يقوم بها القارئ من أجل قضاء حاجاته في مواقف حياتية مختلفة".

ويعرفها البحث الحالي بأنها : قدرات محددة تمكن تلميذ الصف الأول الإعدادي من القراءة الشمولية وضبط السرعة في قراءة المواد الدراسية المكتوبة في الدراسات الاجتماعية، وفهم معنى مفرداتها اللغوية، والتفاعل معها عقلياً.

أنواع القراءة للدراسة:

قسم عبد الغني إبراهيم القراءة للدراسة إلى أربعة أنواع هي: (١) القراءة الخاطفة: وهي أسرع أنواع القراءة وتستخدم عادة للبحث عن المراجع، أو للحصول على فكرة عامة عن موضوع ما، (٢) القراءة السريعة:وهي أقل من سرعة القراءة الخاطفة، وتستخدم للحصول على الأفكار الرئيسية عن الموضوع،(٣) القراءة العادية: وتستخدم للإجابة عن سؤال معين، أو لمعرفة العلاقة بين التفاصيل والفكرة العامة، أو لقراءة مادة متوسطة الصعوبة،(٤) القراءة الدقيقة والمتأنية: وتستخدم للتمكن من المادة، ولمعرفة التفاصيل وتسلسلها ولمتابعة التوجيهات، ولحل المسائل ، ولقراءة المادة الصعبة نسبيا، وللحكم على المادة المقروءة (حسن، ٢٠١١).

مهارات القراءة اللازمة للدراسة:

صنف سعودي (٢٠٠١) مهارات القراءة للدراسة إلى: تحديد الغرض من القراءة. تحديد نوع النص. تحديد عنوان النص واسم كاتبه.

استخلاص معلومات من الرسوم، أو الأشكال التوضيحية، أو الجداول المصاحبة للنص. حذف التفاصيل غير الضرورية من النص. تحديد الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية للنص. تدوين الملاحظات، والتعليقات على هامش النص. طرح أسئلة حول النص. الربط بين معلومات النص، والخبرات السابقة. الإجابة عن أسئلة تتعلق بالنص. كتابة ملخص للنص. رسم شكل أو جدول يلخص موضوع النص.

كما صنف المعهد الصيفي للدراسات اللغوية (Summer Institute of Linguistics, Inc, 1999) مهارات القراءة للدراسة إلى: مهارة الإقدام على الكلمات: التي تمكن القارئ من معرفة الكلمات الجديدة، ومهارة الفهم: التي تساعد القارئ على التنبؤ السريع والصحيح بالكلمات والجمل والفقرات التالية، ومهارة الطلاقة: التي تساعد القارئ على رؤية أكبر قدر ممكن من الكلمات والجمل والعبارات في وقت واحد، ومهارة القراءة الناقدة: التي تمكن القاري من إدراك العلاقات بين الأفكار واستخدام هذه العلاقات في زيادة قدرته على الفهم والطلاقة.

بينما يُصنف المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (National Council for the Social Studies, 2012) مهارات القراءة للدارسة إلى ثلاث مهارات رئيسة هي: مهارة القراءة الشمولية، ومهارة مفردات اللغة، ومهارة سرعة القراءة. ويتبنى البحث الحالي هذا التصنيف لمهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية.

ثالثاً: خطوات استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة اللازمة للدراسة :

توجد عدة خطوات لاستخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية هي كما يلي :

- إجراء التقييم القبلي لتحديد التمايز بين التلاميذ في مستويات مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية.

- صياغة مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية في أهداف تعليمية محددة .
- إعادة صياغة المحتوى وتقسيمه إلى عدد من الدروس بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية لمهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية.
- تقسيم المحتوى الدراسي لكل درس من دروس الدراسات الاجتماعية إلى مراحل ذات تسلسل منطقي .
- إعداد أربعة أنشطة تعليمية متمايزة لكل مرحلة من مراحل الدرس في الدراسات الاجتماعية، بحيث يتمايز المحتوى والمهام والأدوات ومصادر التعلم والإستراتيجيات التدريسية والمنتج في كل نشاط من هذه الأنشطة وفقا لتفضيلات التعلم الأربعة : البصري ، السمعي ، الحركي ، الإنفرادي.
- إعداد مواد قرائية متعددة المستويات بحيث تتناسب مع المستويات المتمايزة بين التلاميذ في مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية.
- تجهيز أدوات ومصادر تعلم وبأعداد كافية وبأنواع مختلفة حتى تتناسب مع تفضيلات التعلم الأربعة لدى التلاميذ في حصص الدراسات الاجتماعية.
- تمييز التلاميذ في الصف الدراسي حسب تفضيلات التعلم.
- إعداد قائمة بأسماء التلاميذ المنتمين إلى كل نمط من تفضيلات التعلم الأربعة.
- تقسيم غرفة الفصل إلى أربعة أركان هي : ركن للتعلم البصري ، وركن للتعلم السمعي ، وركن للتعلم الحركي ، وركن للتعلم الانفرادي،

وتوزيع المواد القرائية وأدوات ومصادر التعلم على الأركان الأربعة للفصل.

- تكليف التلاميذ حسب تفضيلات تعلمهم بالتوجه إلى ركن العمل المناسب ووفقا لما تم في الخطوة السابقة.
- مساعدة التلاميذ في كل ركن على التعرف على مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية في كل مرحلة، والأدوات ومصادر التعلم والإستراتيجية المناسبة لتحقيقها، ونوعية المنتج المطلوب تقديمه للتأكيد على إنجازها.
- المرور على مجموعات العمل في الأركان الأربعة لتشجيعهم وتقديم التغذية الراجعة والمساعدة اللازمة لهم في التدريب على ممارسة المهارات الرئيسة والفرعية لمهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية.
- إتاحة الفرصة لمجموعات العمل في الأركان الأربعة لعرض منتجات تعلمهم أمام جميع التلاميذ في الصف، وتبادل المناقشات حولها.
- تقييم مدى تقدم التلاميذ في مستوى مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية في ضوء المنتجات التي تم عرضها، واقتراح الأنشطة الإثرائية والعلاجية المناسبة.

إجراءات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث، واستنادا إلى ما تم استخلاصه من الأدبيات والبحوث السابقة تم القيام بما يلي :

أولاً: إعداد قائمة مبدئية بمهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية: وذلك في ضوء تصنيف المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (National Council for the Social Studies, 2012) لمهارات القراءة للدارسة، والتي صنفها إلى ثلاث مهارات رئيسة هي: مهارة القراءة الشمولية، ومهارة مفردات اللغة، ومهارة سرعة القراءة، ثم تم عرض

القائمة المبدئية بمهارات القراءة اللازمة لدراسة الاجتماعية على مجموعة من الخبراء في تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وتم تعديل القائمة في ضوء توصياتهم، ثم التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية، وقد اشتملت على ثلاث مهارات رئيسة، ويندرج تحتها سبع عشرة مهارة فرعية (ملاحق١).

ثانياً: بناء البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز: وذلك لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: وذلك وفق الخطوات التالية:

(١) تحديد الهدف العام والأهداف الخاصة للبرنامج: وذلك وفق ما يلي :

- الهدف العام: تنمية التحصيل المعرفي ومهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية في وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة للصف الأول الإعدادي.
- **الأهداف الخاصة:** واشتملت على جانبين هما:
- **الأهداف المعرفية:** حيث تم صياغة عدد خمسة وعشرين هدفا معرفيا موزعة بين المستويات المعرفية الستة لتصنيف بلوم.
- **الأهداف المهارية:** تم صياغة عدد تسعة وعشرين هدفاً مهارياً تدور حول ثلاثة محاور أساسية هي: مهارة القراءة الشمولية ـ مهارة مفردات اللغة ـ مهارة ضبط سرعة القراءة .

(٢) اختيار المحتوى اللازم لتنفيذ البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تدريس وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ونظراً لطبيعة الهدف العام والأهداف الخاصة للبرنامج ، فإنه وجد الباحث ضرورة القيام بعملية إعادة صياغة للمحتوى المقرر، مما ترتب عليه وصول عدد الدروس

المتضمنة في البرنامج إلى ثمانية دروس، كما تم تقسيم هذه الدروس إلى عدد من الأنشطة، بلغ عددها الإجمالي اثنين وثلاثين نشاطاً.

(٣) إعداد الخطة التدريسية اللازمة لتنفيذ الدروس المتضمنة في البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تدريس وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة لدى تلاميذ المرحلة الصف الأول الإعدادي، وروعي فيها توحيد الأهداف لجميع التلاميذ على اعتبار نواتج التعلم المستهدفة لا تتمايز بتمايز التلاميذ، بينما تم تمايز كلٌّ من المحتوى والمهمة وأدوات ومصادر التعلم وكذلك إستراتيجية التدريس المستخدمة وكذلك المنتج المطلوب بحيث تتناسب مع تفضيلات التعلم المتمايزة بين التلاميذ (البصري ـ السمعي ـ الحركي ـ الانفرادي).

(٤) اختيار استراتيجيات التدريس اللازمة لتنفيذ البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تدريس وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، في ضوء الهدف العام والأهداف الخاصة للبرنامج، وفي ضوء تفضيلات التعلم المتمايزة بين التلاميذ، لذا تم استخدام عدد خمس استراتيجيات هي: إستراتيجية المجموعات المرنة ـ إستراتيجية التكليفات متعددة المستويات ـ إستراتيجية عقود التعلم ـ إستراتيجية المكعب ـ إستراتيجية الضغط.

(٥) تحديد مصادر التعلم اللازمة لتنفيذ البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تدريس وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبحيث تتناسب مع تفضيلات التعلم المتمايزة بين التلاميذ، وقد اشتملت على عدد ثماني وأربعين مادة قرائية متمايزة، وعدد سبعة كتب، وثلاث خرائط، وخمس مواقع إلكترونية على الإنترنت، ومصدرين للحصول على الصور الفوتوغرافية.

(٦) إعداد أوراق العمل اللازمة لتنفيذ البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في تدريس وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد بلغ عددها مائه وعشرين ورقة عمل، وروعي في إعدادها أن تتناسب مع تفضيلات التعلم المتمايزة بين التلاميذ.

(٧) بناء الأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج وقد اشتملت على اثنى عشرة أداة تراوحت بين أقلام الرسم وأوراق العمل وأجهزة الكمبيوتر المتصلة بالإنترنت والطاولات والكراسي المتحركة.

(٨) تصميم نموذج لعقد التعلم اللازم لتنفيذ البرنامج وقد اشتمل على تحديد الطرق التي يتوجب عليه الاختيار من بينها لعرض ما تعلمه، وسبب اختيار هذه الطريقة، والأفراد الذين يحتاج لمساعدتهم ، وخطته في تنفيذ مهمة عرض ما تعلمه، ومؤشرات تقدمه في تحقيق مهمة عرض ما تعلمه، والتاريخ المتوقع للانتهاء من تنفيذ مهمة عرض ما تعلمه.

(٩) إعداد دليل للمعلم وقد تضمن تقديم خلفية نظرية من حيث: تعريف التعليم المتمايز؛ وفلسفته؛ ومبرراته، وأهدافه، وأبعاده، واستراتيجيات استخدامه، وجوانب التمايز بين التلاميذ، وطريقة تمييزهم حسب تفضيلات التعلم. وتعريف مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية وأنواعها، وخطوات استخدام التعليم المتمايز في تنميتها.

(١٠) عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء في تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية للتأكد من صلاحيته وتكامله وفق الهدف العام والأهداف الخاصة، وإجراء التعديلات اللازمة، وبهذا أصبح البرنامج صالحاً للاستخدام.

ثالثاً: إعداد أداتي القياس: وهما كما يلي:

(١) إعداد اختبار التحصيل المعرفي: ويهدف إلى قياس جوانب التحصيل المعرفي في المستويات المعرفية الست لتصنيف بلوم لوحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة، وقد تم بناء مفرداته وفق نمط "الاختيار من متعدد" ، وقد بلغ عدد مفرداته خمسا وعشرين مفردة ، وتم حساب صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء في تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وتم إجراء بعض التعديلات المقترحة، وأعتُبر ذلك مؤشراً لصدق الاختيار، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بتطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية قوامها خمسة وعشرون تلميذاً وتلميذة، وباستخدام طريقة معادلة كيودر – ريتشاردسون تم التوصل إلى أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠.٨٠) الأمر الذي يدل على أن للاختبار درجة مقبولة من الثبات، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية.

(٢) إعداد اختبار مهارات القراءة: ويهدف إلى قياس مهارات القراءة للدراسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تم بناء مفرداته وفق نمط "الاختيار من متعدد" ، وقد بلغ عدد مفرداته عشرين مفردة ، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بتطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية والبالغ قوامها خمسة وعشرين تلميذاً وتلميذة، وباستخدام طريقة معادلة كيودر – ريتشاردسون تم التوصل إلى أن معامل الثبات يساوي (٠.٨٢) وهو معامل ثبات مناسب للاختبار، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية.

رابعاً: تنفيذ تجربة البحث: وذلك وفق الخطوات التالية :

(أ) تم اختيار معلم للدراسات الاجتماعية عُرف عنه اهتمامه بالتغيير والتطوير وسعيه لتنمية نفسه مهنيا، لتطبيق الدراسة التجريبية للبحث على المجموعة التجريبية، ثم تم تدريبه على فنيات استخدام التعليم

المتمايز، كما تم تزويده بنسخة من البرنامج ودليل المعلم وأدوات القياس، ثم تم الاتصال بمدير مدرسة بنهو الإعدادية المشتركة بإدارة طهطا التعليمية التابعة لمحافظة سوهاج لتطبيق تجربة البحث، والذي وجه فريق العمل بالمدرسة لاتخاذ كافة التدابير اللازمة لتسهيل إجراءات تطبيق تجربة البحث، كما قام الباحث بتوفير الأدوات ومصادر التعلم اللازمة لتطبيق التجربة. ثم قام المعلم بتمييز تفضيلات التعلم لدى مجموعة البحث التجريبية، وثم قام بتقسيمهم إلى مجموعات متمايزة حسب تفضيلات تعلمهم (البصري ـ السمعي ـ الحركي ـ الانفرادي) . كما تم اختيار معلم أخر للدراسات الاجتماعية في ذات المدرسة لتطبيق أداتي البحث قبليا وبعديا على تلاميذ المجموعة الضابطة.

(ب) التطبيق القبلي لأداتي البحث: تم تطبيق الاختبار التحصيلي؛ واختبار مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً.

(ج) تدريس البرنامج القائم على استخدام التعليم المتمايز في وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة لأفراد المجموعة التجريبية وفق الخطة الزمنية الموضوعة لها، وقد استمر تنفيذ التجربة عدد سبعة أسابيع بمعدل حصتين في كل أسبوع، وذلك في الفترة من ١٠/١١/ ٢٠١٢م إلى ٢٦/١٢/ ٢٠١٢م.

(د) تدريس وحدة مظاهر الحضارة المصرية القديمة بالطريقة العادية لأفراد المجموعة الضابطة وفق الخطة الزمنية الموضوعة لها، وذلك لمدة سبعة أسابيع بمعدل حصتين في كل أسبوع، وذلك في الفترة من ١٠/١١/ ٢٠١٢م إلى ٢٦/١٢/ ٢٠١٢م.

(ه) التطبيق البعدي لأداتي البحث: بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي؛ واختبار مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية على مجموعة البحث بعدياً.

(و) المعالجة الإحصائية: تم استخدام اختبار "ت" وذلك عن طريق برنامج SPSS الإصدار ١٤.٠ (أمين،١٣٥،٢٠٠٧). كما تم استخدام معادلة مربع إيتا ($\eta 2$) في حساب حجم التأثير، بحيث يكون مربع إيتا صغيراً إذا كانت قيمته (٠.٠١) ، ويكون متوسطاً إذا كانت قيمته (٠.٠٦)، ويكون كبيراً إذا كانت قيمته (٠.١٤) (منصور، ١٩٩٧ : ٦٥).

نتائج البحث :

نتائج الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية)، وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت"، وقيمة مربع إيتا، ويوضح جدول (١) نتائج ذلك الفرض.

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد التلاميذ وقيمة "ت" ومستوى دلالتها وقيمة مربع إيتا لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند (٠.٠١)	حجم التأثير $\eta 2$
التجريبية	٣٢	١٩.٥٣	٣.٠٣	٥٤	١٥.١٩	دالة	٠.٨١
الضابطة	٢٤	٨.٣٨	٢.٢٤				

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام التعليم

المتمايز) على المتغير التابع (التحصيل المعرفي) كبير ، حيث أن قيمة (η2) أكبر من (٠.١٦) ويساوي (٠.٨١)، وهذا يعني أن (٨١%) من التباين الكلي للمتغير التابع الأول يرجع إلى تأثير المتغير المستقل، مما يدعو إلى قبول الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي) ، وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت"، وقيمة مربع إيتا، ويوضح جدول(٢) نتائج ذلك الفرض.

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد التلاميذ وقيمة "ت" ومستوى دلالتها وقيمة مربع إيتا لدرجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند (٠.٠١)	حجم التأثير η2
البعدي	٣٢	١٩.٥٣	٣.٠٣	٣١	٢٩.٢٣	دالة	٠.٩٦
القبلي	٣٢	٦.٨٤	٢.٢٩				

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام التعليم المتمايز) على المتغير التابع (التحصيل المعرفي) كبير ، حيث أن قيمة (η2) أكبر من (٠.١٦) ويساوي (٠.٩٦)، وهذا يعني أن (٩٦%) من التباين الكلي للمتغير التابع الأول يرجع إلى تأثير المتغير المستقل، مما يدعو إلى قبول الفرض الثاني .

الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية)، وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت"، وقيمة مربع إيتا ، ويوضح جدول(٣) نتائج ذلك الفرض.

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد التلاميذ وقيمة "ت" ومستوى دلالتها وقيمة مربع إيتا لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند (٠.٠١)	حجم التأثير η2
التجريبية	٣٢	١٥.٥٦	٢.٢٩	٥٤	١٥.١٦	دالة	٠.٨٠
الضابطة	٢٤	٦.٥٨	٢.٠٦				

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام التعليم المتمايز) على المتغير التابع (مهارات القراءة للدراسة) كبير، حيث أن قيمة (η2) أكبر من (٠.١٦) ويساوي (٠.٨٠)، وهذا يعني أن (٨٠%) من التباين الكلي للمتغير التابع الثاني يرجع إلى تأثير المتغير المستقل، مما يدعو إلى قبول الفرض الثالث .

الفرض الرابع: ينص هذا الفرض على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي)، وتم

اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ت"، ويوضح جدول(٤) نتائج ذلك الفرض.

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد التلاميذ وقيمة "ت" ومستوى دلالتها وقيمة مربع إيتا لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند (٠.٠١)	حجم التأثير η2
البعدي	٣٢	١٥.٥٦	٢.٢٩	٣١	٢٦.٨٧	دالة	٠.٩٥
القبلي	٣٢	٥.٣٤	١.٨٤				

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي، وكذلك يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (استخدام التعليم المتمايز) على المتغير التابع (مهارات القراءة للدراسة) كبير، حيث أن قيمة (η2) أكبر من (٠.١٦) ويساوي (٠.٩٥)، وهذا يعني أن (٩٥%) من التباين الكلي للمتغير التابع الثاني يرجع إلى تأثير المتغير المستقل، مما يدعو إلى قبول الفرض الرابع .

مناقشة وتفسير نتائج البحث :

أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية؛ وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي، ووجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (استخدام التعليم المتمايز) على المتغير التابع

(التحصيل المعرفي) مما يشير إلى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل المعرفي لدى المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة إليربروك (Ellerbrock,2011) التي توصلت إلى أن تصميم أنشطة تعليمية متمايزة حسب تفضيلات التعلم سيعظم فرص تحقيق نواتج التعلم لدى التلاميذ. ودراسة مصطفى (٢٠١٠) ، التي توصلت إلى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الأشغال الفنية على تنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم والمشروعات الصغيرة لدى تلميذات مدرسة الفصل متعدد المستويات. ودراسة النادي (٢٠٠٩) التى توصلت إلى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية عادات العقل لدى طالبات الاقتصاد المنزلي. ودراسة شوبان (Subban, 2006) التي توصلت إلى أن الفرصة الأكبر لتحقيق التعلم تأتي إذا قام المتعلم بدمج ومشاركة المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، مع تعزيز هذه المعلومات بأخرى جديدة وبطريقة تناسب نمط وأسلوب تعلمه الفردي.

وترجع هذه النتائج إلى أن البرنامج الحالي أتاح لتلاميذ المجموعة التجريبية الفرصة في تنفيذ المهام التي تتوافق مع تفضيلات تعلمهم. كما أتاح لهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومصادر قلقهم وجوانب قصورهم وأفكارهم وخبراتهم السابقة. وسمح لهم بالمشاركة في تطوير قواعد وإجراءات العمل داخل الفصل. كما تطلب البرنامج الحالي من المعلم الاستماع لأفكار التلاميذ واقتراحاتهم، مما جعل تلاميذ المجموعة التجريبية يشعرون بأن المعلم ينظر إليهم على أنهم أشخاص لهم قيمتهم، وأنه يثق في قدرتهم على النجاح، وأنه يعمل في مصلحتهم. الأمر الذي أدى إلى زيادة ثقة ومشاركة التلاميذ في أنشطة البرنامج، كما اشتمل البرنامج الحالي على خطط تدريسية متمايزة ساعدت المعلم على التخلص من المخاوف من طول الوقت المستغرق في التحضير للدروس المتمايزة،

وبالتالي وفرت للمعلم الفرصة الكافية للقيام بدوره في مساعدة تلاميذ المجموعة التجريبية على تحقيق الأهداف المعرفية للوحدة. كما روعي في تنفيذ البرنامج الحالي اختيار حجرة دراسية تُتيح تقسيم تلاميذ المجموعة التجريبية إلى مجموعات متمايزة موزعة إلى أربعة أركان هي: ركن التعلم البصري ، ركن التعلم السمعي ، ركن التعلم الحركي، ركن التعلم الانفرادي. كما أن اختيار معلم مهتم بالتغيير والتطوير والتنمية المهنية لتطبيق تجربة البحث ساعد في سرعة تبني هذا المعلم لفكرة التعليم المتمايز وبالتالي حرصه على تنفيذ جميع أنشطة البرنامج. كما أن قيام البرنامج الحالي على استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة مثل: المجموعات المرنة، والتكليفات متعددة المستويات، وعقود التعلم، والمكعب، والضغط، ساعد المعلم على تطويع تدريسه تبعا للاختلافات بين المتعلمين، مما أدى إلى تشجيع تلاميذ المجموعة التجريبية لبذل المزيد من الجهد في تحقيق جميع الأهداف المعرفية في البرنامج ، الأمر الذي انعكس إيجابيا على تنمية التحصيل المعرفي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات القراءة اللازمة للدراسة لصالح المجموعة التجريبية ؛ وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة اللازمة للدراسة لصالح التطبيق البعدي، ووجود حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (استخدام التعليم المتمايز) على المتغير التابع (مهارات القراءة اللازمة للدراسة) مما يشير إلى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس

الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الكشكي؛ سعد الله (٢٠١١) التي توصلت إلى فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير اللازمة لإعداد معلم الفن المستقبلي. ودراسة جونسن(Johnsen,2003) التي توصلت إلى أن تمكين الطلاب المعلمين من كفايات تصميم البيئات التعليمية المتمايزة القائمة على تمييز المحتوى والاستراتيجية، سيكون له بالغ الأثر في تفعيل استخدامهم للتعليم المتمايز في الفصول الدراسية. ودراسة أفهولدر (Affholder,2003) التي توصلت إلى أن استخدام المعلمين للتعليم المتمايز في عدد كبير من المواقف يترتب عليه تحسين تصورات المعلمين ومشاعرهم الإيجابية عن ذواتهم ، وإلى تحمل مسؤولياتهم الكبيرة في تحقيق نمو أفضل للتلاميذ في جوانب التعلم المختلفة. ودراسة كارول توملينسون (Tomlinson, 1995) التي توصلت إلى أن المعلمين الذين يؤمنون بالتغيير سيكونون أكثر ميلاً واستعداداً لتفعيل استخدام التعليم المتمايز في تحقيق نواتج التعلم المختلفة خاصة إذا ما أُحسن تدريبهم وإمدادهم بالأدوات ومصادر التعلم اللازمة.

وترجع هذه النتائج إلى أن بناء البرنامج الحالي وفقا للمفهوم الكامل للتعليم المتمايز من حيث تمايز التقييم القبلي، وتمايز المحتوى ، وتمايز الإستراتيجية ، وتمايز المُنتج ، ساعد في تحقيق الهدف المزدوج لتجربة البحث من حيث تمكين تلاميذ المجموعة التجريبية من إتقان المحتوى وتطوير مهارات القراءة اللازمة للدراسة لديهم. كما أن احتواء البرنامج الحالي على العديد من مصادر التعلم وأوراق العمل والمواد القرائية المتمايزة، ساعد على استيعاب الاختلافات في مستويات القراءة وتفضيلات التعلم بين تلاميذ المجموعة التجريبية ، الأمر الذي حفز جميع أفراد جميع تلاميذ المجموعة التجريبية على المشاركة بفاعلية في

أنشطة البرنامج . كما خصص البرنامج الحالي في بداية كل حصة وقتا لمناقشة تلاميذ المجموعة التجريبية في المشكلات التي تواجههم وطرح حلول مناسبة لهم باعتبارهم أفراداً أو مجموعات ، الأمر الذي أدي إلى زيادة مشاركة التلاميذ في أنشطة البرنامج. كما قامت أنشطة البرنامج الحالي على استراتيجيات التعلم الذاتي كالعمل في مجموعات أو العمل انفراديا الأمر الذي ساعد في توفير الوقت الكافي لمرور المعلم على جميع التلاميذ ومساعدتهم على ممارسة مهارات القراءة اللازمة للدراسة. كما وفر البرنامج الحالي للتلاميذ عدة فرص للتعلم: كالقراءة في مجموعات صغيرة، أو القراءة في أزواج أو القراءة انفراديا ، واستخدام النصوص ذات المستويات المتدرجة، وورش العمل المصغرة، وعقود التعلم، مع توفير ردود أفعال مناسبة تصف مستوى تقدم التلاميذ في تنفيذ المهام المتعلقة بمهارات القراءة اللازمة للدراسة. كما ساعدت أنشطة البرنامج الحالي تلاميذ المجموعة التجريبية على كيفية عمل حس للنصوص المكتوبة، وكيفية الاستماع، وكيفية طرح الأسئلة، وكيفية قياس أداء أعمالهم بناء على معايير واضحة للنجاح، وكيفية الاستفادة من مواطن القوة لديهم لتحقيق التعلم، وكيفية التغلب على نواحي القصور، وكيفية عمل الخطط ومتابعتها وتعديلها عند الضرورة، وكيفية عمل تقييمات فعالة لخططهم، الأمر الذي مكن التلاميذ من الشعور بأنهم قادة مصائرهم كمتعلمين، والشعور بأهمية تحقيق جميع الأهداف المهارية في البرنامج. الأمر الذي أثر إيجابا على تنمية مهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى عينة البحث.

الاستنتاجات :

استناداً إلى ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، تم استخلاص عدة استنتاجات لاستخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية، تتمثل فيما يلي:

- يحتاج التعليم المتمايز إلى معلم يؤمن بالتغيير والتطوير ويسعى لتنمية نفسه مهنيا، ويتمتع بسعة صبر تمكنه من الرد على جميع استفسارات التلاميذ وحل مشكلاتهم ومساعدتهم على التعرف على المهام المطلوبة وتدريبهم على كيفية تنفيذها.
- يتطلب التعليم المتمايز تجهيز مسبق لمصادر تعلم متنوعة وكافية بحيث تتناسب مع التفضيلات الأربعة لتعلم التلاميذ (البصري ـ السمعي ـ الحركي ـ الانفرادي) .
- يتطلب التعليم المتمايز إعداد صياغات متنوعة للمحتوى الدراسي بحيث تتناسب مع التفضيلات الأربعة لتعلم التلاميذ (البصري ـ السمعي ـ الحركي ـ الانفرادي).
- يتطلب التعليم المتمايز استخدام إستراتيجيات تدريسية قائمة على التعلم الذاتي مثل استراتيجية : المجموعات المرنة ـ والتكليفات متعددة المستويات ـ وعقود التعلم ـ والمكعب ـ والضغط.
- يتطلب التعليم المتمايز تمايز المنتجات المطلوبة من التلاميذ للتعبير عن إتقانهم للتعلم.
- يتطلب التعليم المتمايز غرفة صف بمساحة كافية وتجهيزات متحركة تسمح بتقسيم التلاميذ إلى أربعة أركان حسب التفضيلات الأربعة لتعلم التلاميذ.

التوصيات:

استناداً إلى ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن استخلاص التوصيات الآتية:

- إجراء دراسة تشخيصية علاجية لمهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
- إعداد برنامج لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على فنيات استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة اللازمة للدراسة.
- تضمين التعليم المتمايز ومهارات القراءة اللازمة للدراسة في برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
- عقد برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس عن فنيات استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة اللازمة لدراسة مقررات المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعلم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
- إعداد مدونة إلكترونية وصفحة على مواقع التواصل الاجتماعي عن فنيات استخدام التعليم المتمايز في تدريس الاجتماعية ودعوة المهتمين من الخبراء والمعلمين وطلاب كلية التربية للمشاركة فيها بنشر الخبرات والأفكار ذات العلاقة بتطوير استخدام التعليم المتمايز في الفصول الدراسية.

المصادر والمراجع

١. أحمد ، سناء محمد حسن (٢٠١١). **فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية** والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية ، جامعة سوهاج، (٣٠) ، ص ص ٨٣-١٤٤.

٢. أمين، أسامة ربيع (٢٠٠٧).**التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS ، الطبعة الثانية**، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة.

٣. حسب النبي، محمد سعيد؛ مصطفى، حسن (٢٠١٠). **إستراتيجية التعلم بالتعاقد وأدوار الطالب الجامعي مشروع مخطط إستراتيجي،** المؤتمر الدولي للتعليم العالي، المنعقد بالجامعة الحديثة للإدارة والعلوم، بيروت، مايو، (أونلاين)، آخر زيارة ١٠ مارس ٢٠١٢، متاح في: http://www.heic.info/2010.aspx

٤. حسن، حسن عمران (٢٠١١) . **برنامج مقترح قائم على تصميم العروض التوضيحية لتنمية بعض مهارات القراءة الحرة** لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، المجلة العلمية ، كلية التربية ، جامعة أسيوط، (٢٧) ٢، ص ص ٧١-١٤٤.

٥. رسلان، مصطفى رسلان (٢٠٠٠). **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، القاهرة ، دار** الشمس.

٦. سعودي، علاء الدين حسن (٢٠١١). **إستراتيجية لتنمية مهارات القراءة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم** القائم على وظائف المخ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٢) ٤ ، ص ص ٤٦٩- ٥٠٥.

٧. السيد ، أحمد جابر أحمد (٢٠٠٠). **استخدام برنامج قائم علي نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره علي التحصيل وتنمية بعض المهارات** الحياتية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي٠ دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٧٣)، ص ص ١٣-٤٧.

٨. الصباغ ، حمدي عبد العزيز (٢٠١٠) . **تنويع التدريس في فصول محو الأمية** "**إستراتيجيات مقترحة**" ، المؤتمر السنوي الثامن، المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي الواقع والرؤى المستقبلية ، المنعقد بمركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس ، القاهرة، أبريل، ص ص ٣٩١ ـ ٤٢٠.

٩. عبد الباسط، حسين محمد أحمد (٢٠١١). **جوانب الاختلافات بين التلاميذ في فصول التعليم المتمايز، (أونلاين)**، آخر زيارة ١٠ مايو ٢٠١٢، متاح في:
http://hussainbaset.blogspot.com/2011/12/blog-post_9685.html

١٠. عبد الله، عاطف محمد سعيد (٢٠٠٢). **فعالية وحدة مقترحة لتنمية مهارات قراءة الصور والرسوم المرتبطة بالدراسات الاجتماعية** لدى طلاب المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمى الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء" ، القاهرة، يوليو،(٢)، ص ص ٧٨٩-٨٢٢.

١١. عبد الوهاب، أحمد (٢٠١٠). **تهيئة البيئة التعليمية لاستخدام تنويع مصادر التعليم كإحدى إستراتيجيات التدريس الفعال ، المؤتمر الدولي** الخامس مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، بالاشتراك بين المركز العربي للتعليم والتنمية والجامعة العربية المفتوحة، القاهرة، يوليو، (١)، ص ص ٦٧٣-٦٩٦.

١٢. العويضي، وفاء حافظ عشيش (٢٠١١). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة** لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥)٣ ، ص ص ٩١-١١١.

١٣. قاسم، محمد جابر؛ المزروعي، كريمة مطر (٢٠٠٩). **الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة** والمعرفة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، (٨٦)، ص ص ٦٠-٨٧.

١٤. الكشكي، عمرو أحمد كمال؛ سعد الله، أيمن نبيه (٢٠١١). **إستراتيجية تحديث لمناهج التعليم المتمايز وتنمية مهارات التفكير لإعداد معلم الفن المستقبلي**، المؤتمر السنوي العربي السادس والدولي الثالث تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، أبريل، (٣) ، ص ص ٢٢٣٧- ٢٢٨٥.

١٥. كوجك، كوثر حسين ، وآخرون (٢٠٠٨). **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم في تحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.

١٦. المحيسن، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١١).**التعليم المتمايز، (أونلاين)**، آخر زيارة فبراير ٢٠١٢، متاح في :
http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=9067

١٧. مصطفي، سلوى عثمان (٢٠١٠).**استخدام تنويع استراتيجيات التدريس Differentiated Instruction Strategies في مجال الأشغال** الفنية لتنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم والمشروعات الصغيرة لدى تلميذات مدرسة الفصل متعدد المستويات، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٥٨) ١، ص ص ١٩٨-٢٥٣.

١٨. منصور، رشدى فام (١٩٩٧). **حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، (٧)١٦، ص ص ٥٧ – ٧٥ .

١٩. النادي، عزة محمد جاد (٢٠٠٩). **أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية** بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية، دراسات تربوية واجتماعية، (١٥) ٣، ص ص ٣١٣-٣٤٩.

٢٠. الناقة، محمود كامل؛ المرسي، محمد حسن؛ عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٤). **مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، الكويت**، الجامعة العربية المفتوحة.

٢١. الناقة، محمود كامل؛ حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته** ، القاهرة، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٢. يونس، فتحي على (٢٠٠٤). **أفكار حول موضوع القراءة وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر** الرابع القراءة وتنمية التفكير، القاهرة ، يوليو، (١)، ص ص ٧ ـ ٨ .

23. Affholder, L. P. (2003). **Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms.** Unpublished EdD thesis. University of Kansas, Kansas.

24. Anderson, K. M. (2007). **Differentiating instruction to include all students.** Preventing School Failure, 51(3), 49-54.
25. Brooks, J. G. (2004). **To see beyond the lesson. Educational Leadership**, 62(1), 8-12.
26. Davenport Community Schools (2011). Tiered Activities. Online , Last Visit 20 Jan 2012, available at : http://www.davenportschools.org/curriculum/tag/strat8.pdf .
27. Ellerbrock, R. S.(2011). **Differentiated instruction in an inclusive 5th grade cotaught classroom**. Master of Education (MEd), Bowling Green State University ,Online , Last Visit 5
Jan 2012 , available at:
http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=bgsu1307648966.
28. Fischer, K. W., & Rose, L. T. (2001). **Webs of skill : How students learn. Educational Leadership**, 59(3), 6-123.
29. Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2000). Towards inclusive schools : a study of how a teacher facillitated differentiated instruction. Paper presented at the ECER Conference, Edinburgh.
30. Gardner, H. (1999). **The disciplined mind: What all students should understand. New** York: Simon and Schuster.
31. George, P. S. (2005). **A rationale for differentiating instruction in the regular classroom**. Theory Into Practice, 44(3), 185-193.
32. Green, F. R. (1999). **Brain and learning research : Implications for meeting the needs** of diverse learners. Education, 119(4), 682-688.
33. Guild, P. B. (2001). **Diversity, learning style and culture.New Horizons for Learning ,**Online , Last Visit 15 May 2005,
34. available at
http://www.newhorizons.org/strategies/styles.guild.htm.
35. Huebner, T. A. (2010). **Differentiated instruction. Educational Leadership**, 67(5), 79-81.
36. Johnsen, S. (2003). **Adapting instruction with heterogenous groups. Gifted Child Today**, 26(3), 5-6.
37. Lapkoff, S., & Li, R. (2007). **Five trends for schools. Educational Leadership**, 64, 8–15.

38. 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.
39. McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004**). Rethinking instructional delivery for diverse student** populations. Intervention in School and Clinic, 40(2), 88-95.
40. McGlinn, J. (2005). Differentiated instruction in the English classroom: Content, process, product and assessment. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48(4), 358-359.
41. Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). **One Size Does Not Fit All: Differentiation in the, Elementary Grades**. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.
42. Montana Office of Public Instruction (2012). **Montana Standards For Social Studies, Online, Last** Visit 20 Dec 2012, available at: http://opi.mt.gov/PDF/Standards/ContStds-SocSt.pdf.
43. Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). **Differentiation and literacy. Paper presented at the Institute on** Inclusive Education, Rochester.
44. National Council for the Social Studies (2012). **Essential Skills for Social Studies. Online, Last Visit 20 Dec** 2012, available at: http://www.misd.net/socialstudies/Essentialskills.pdf .
45. National Council for the Social Studies (1994**). Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social** Studies. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
46. Rock, M.; Gregg, M.; Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). **REACH: A framework for differentiating** classroom instruction. Preventing School Failure, 52(2), 31–47.
47. Scherba de Valenzuela, J. (2002). **Sociocultural theory. Online, Last Visit 22 Mar 2012,** available at: http://www.unm.edu/~devalenz/handouts/sociocult.html
48. Strong, R. W.; et al.(2001). Making students as important as standards. Educational Leadership, 59(3), 56-61.
49. Subban, P.(2006). **A research basis supporting differentiated instruction. International Education Journal**, 2006, 7(7), 935-947.
50. Summer Institute of Linguistics, Inc.(1999). **What are reading skills?, Online, Last Visit 22 Mar** 2012, available

at: http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/glossaryofliteracyterms/whatarereadingskills.htm

51. Tomlinson, C.A. (2008). **The goals of differentiation. Educational Leadership, 66**(3), 26-30.
52. Tomlinson, C.A. (2004). Differentiation in diverse settings. School Administrator, 61(7),28-33.
53. Tomlinson, C.A. (2001). **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms, (2nd ed.).** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
54. Tomlinson, C. (2000a). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. Educational Leadership, 58, 6–13
55. Tomlinson, C. A. (2000b). **The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of all Learners**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
56. Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in the middle school: One school's journey. Gifted Child Quarterly, 39(2), 77-114.
57. Zygouris-Coe V. & Glass C. (2004).**Cubing FOR-PD's Reading Strategy of the Month, Online, Last Visit** 20 Mar 2010, available at: https://www.ocps.net/cs/services/cs/currareas/read/IR/bestpractices/AF/Cubing.pdfh.