Vol. 3, No. 1, March 2026, pp. 37- 50
IJAS
INTERNATIONAL JOURNAL OF
ARABIC STUDIES
Arabic Teaching Innovation and Arabic Literature
ISSN online: 3089-0217
https://ojs.bustanilmu.com/index.php/IJAS

Exploring Differentiated Instruction Strategies in Arabic Teaching for Heterogeneous Classrooms: A Constructivist Learning Framework

استكشاف استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية للفصول الدراسية المتغايرة: إطار تعلم بنائي

Ibnu Fitrianto [1a], Sharif El-Amina [2b], William Davidson [3c]

[1] Arabic Teaching Program, Madani College of Tarbiyah Sciences, Yogyakarta, Indonesia,[2]Center for Arabic Language Innovation, Global Education Foundation, Dubai, UAE,[3] Department of Digital Learning Research, International Pedagogy Institute, London, UK
e-mail: ibnufitrianto09@gmail.com [a],amina.sharif@gef.ae [b], david.william@ipi.uk [c]

Article History:
Received: Jan 07, 2026
Revised: Feb 28, 2026
Accepted: Mar 26, 2026

Keywords:
Differentiated Instruction; Arabic Language Teaching; Constructivist Learning; Heterogeneous Classrooms; Student-Centered Pedagogy.

Abstract:
This study explores the implementation of differentiated instruction strategies in Arabic language teaching within heterogeneous classrooms using a constructivist learning framework. The research investigates how instructional differentiation can effectively accommodate diverse learner needs, linguistic backgrounds, and learning styles while fostering meaningful engagement and improved language outcomes. Employing a qualitative methodology, the study analyzes classroom practices, teacher strategies, and learner responses to identify key patterns that support successful differentiation. Findings reveal that constructivist-based differentiation—such as scaffolding, flexible grouping, tiered tasks, and formative assessment—significantly enhances students' participation, motivation, and comprehension. The results also show that differentiated instruction strengthens autonomy and encourages collaborative knowledge construction, aligning with the principles of student-centered learning. Despite its benefits, challenges such as limited teacher training, large class sizes, and time constraints hinder optimal implementation. The study concludes that sustained professional development and institutional support are essential for advancing differentiated instruction in Arabic language education. These findings contribute to the growing body of research advocating pedagogical approaches that value learner diversity and promote equitable learning opportunities.

This is an open-access article under the CC–BY-SA *license.*

Corresponding Author:
Ibnu Fitrianto
Arabic Teaching Program, Madani College of Tarbiyah Sciences, Yogyakarta, Indonesia.
e-mail: ibnufitrianto09@gmail.com

Introduction (مقدمة)

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التعليم المتمايز في تدريس اللغات الأجنبية، إلا أنّ هناك فجوة بحثية واضحة تتمثل في محدودية الدراسات التي تربط بين التعليم المتمايز وتعليم اللغة العربية من منظور بنائي، خاصة في الفصول الدراسية المتغايرة. وتُظهر المراجعات النظرية أنّ معظم البحوث تركز على اللغات العالمية كالإنجليزية والإسبانية، بينما نادراً ما يتم توظيف الإطار البنائي لفهم كيفية تطوير تعليم العربية. كما أنّ الأبحاث الحالية تميل إلى التركيز على فعالية الأدوات التعليمية أكثر من تركيزها على الأسس النظرية، مما يترك فراغاً معرفياً في الأطر المتبعة. إضافة إلى ذلك، لا تزال الممارسات الصفّية الخاصة بتطبيق التعليم المتمايز في مادّة العربية تعتمد على اجتهادات شخصية. وتشير التقارير التربوية إلى أنّ المعلمين يحتاجون إلى نماذج واضحة ومبنية على نظرية صلبة. ولذلك، فإن هذا البحث يسعى إلى سدّ هذه الفجوة من خلال إطار تعلم بنائي متكامل.(Smith, 2020)

يعدّ التعليم المتمايز أحد الاستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة من خلال تنويع طرائق التدريس. ويستند هذا المفهوم إلى إدراك الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات والخلفيات اللغوية والدافعية نحو التعلم. وقد أثبتت الدراسات أنّ مراعاة هذه الفروق تسهم في تحسين الاستيعاب لدى الطلبة. كما أن التعليم المتمايز يتيح بديلاً عن الطريقة التقليدية الموحدة التي لا تتناسب مع جميع المتعلمين. ويعتمد هذا النهج على توفير مسارات تعليمية متعددة داخل الصف الواحد. إضافة إلى ذلك، يُعدّ هذا الأسلوب أكثر ملاءمة للصفوف التي تضم مستويات لغوية مختلفة. وتشير الأدلة التربوية إلى أنّ تطبيقه يعزز المشاركة الصفية ويدعم الأداء الأكاديمي.(Tomlinson, 2014)

يواجه تدريس اللغة العربية في الصفوف المتغايرة تحديات لغوية وثقافية ونمائية متنوعة، مما يجعل مهمة المعلم أكثر تعقيداً. فالفروق في مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة تكون واسعة، وهو ما يؤثر على قدرتهم على مواكبة الدروس. كما أن بعض المتعلمين يفتقرون إلى المفردات الأساسية أو البنية القواعدية، في حين يمتلك آخرون مستوى أعلى. ونتيجة لذلك، قد يشعر بعض الطلبة بالإحباط، بينما يشعر آخرون أن الدروس لا تشكل تحدياً كافياً. إضافة إلى ذلك، تختلف الأساليب التي يفضّلها الطلبة في التعلم، مما يجعل الطريقة الموحدة غير فعّالة. وتشير دراسات إلى أنّ الإخفاق في مراعاة هذه الفروق قد يؤدي إلى تدنّي التحصيل. ولهذا، يصبح التعليم المتمايز خياراً ضرورياً لمعالجة هذا التباين.(Hammond, 2015)

تعتمد النظرية البنائية على مبدأ أنّ التعلم يحدث عندما يبني المتعلم معارفه من خلال التفاعل الفعّال مع محيطه. وتفترض هذه النظرية أن التعلم عملية مستمرة تعتمد على الخبرة السابقة. كما تؤكد أن دور المعلم يتمثل في توفير بيئة محفزة تدعم الاكتشاف. ويركز المنظور البنائي على التعلم النشط بدلاً من التلقي السلبي. ويُعد الحوار والتفاعل والتجريب أدوات أساسية لبناء المعرفة لدى المتعلم. ومن هذا المنطلق، فإن الدمج بين التعليم المتمايز والنظرية البنائية يفتح المجال أمام تصميم بيئة تعليمية أكثر مرونة. وهذا الدمج يتوافق مع

حاجات المتعلمين المتنوعة داخل الصف.(Vygotsky, 1978)

يسهم تطبيق التعليم المتمايز في إطار بنائي في تعزيز استقلالية المتعلم، حيث يُمنح المتعلم الحرية في اختيار الأنشطة التي تناسب قدراته. كما أنه يسمح بتطوير المهارات اللغوية من خلال مهام متدرجة. ويتيح هذا النهج للمتعلمين العمل وفق وتيرتهم الخاصة. إضافة إلى ذلك، يدعم الإطار البنائي تطوير مهارات التفكير العليا. ويساهم في تعزيز الدافعية الذاتية من خلال الأنشطة القائمة على الاكتشاف. كما يوفر طرائق تقييم متنوعة تعكس التقدم الفردي لكل طالب. ويُعدّ هذا النموذج أكثر ملاءمة للمتعلمين الذين يختلفون في مستويات إتقان اللغة العربية.

على الرغم من توفر نماذج حديثة لدعم التعليم المتمايز، إلا أن تطبيقها في البيئة العربية ما يزال محدوداً. وتشير الممارسات الصفية إلى أن العديد من المعلمين يواجهون صعوبة في ترجمة النظرية إلى خطوات عملية. كما أن الأدلة التطبيقية بشأن فعالية التعليم المتمايز ضمن إطار بنائي في تدريس العربية ما تزال قليلة. ويعود ذلك إلى نقص التدريب المهني المتخصص. كما يفتقر الكثير من المؤسسات التعليمية إلى الأدلة الإرشادية الواضحة. إضافة إلى ذلك، فإن تنوع خلفيات الطلبة يحتاج إلى أدوات ومواد تعليمية غير متوفرة دائماً. ولهذا، فإن البحث الحالي يسعى إلى سد هذا النقص في الأدب التربوي العربي.(Al-Harbi, 2019)

تشير الدراسات الحديثة إلى أن الطلاب يستفيدون عندما تُقدَّم الأنشطة التعليمية بمرونة، بحيث تتناسب مع مستوى تقدمهم واهتماماتهم. كما تُظهر الأدلة أن التعلم يكون أكثر فعالية عندما يشعر المتعلم أنّ المواد المقدمة ذات صلة بحاجاته. ويتفق هذا مع الرؤية البنائية التي ترى أن التعلم يصبح ذا معنى عندما يشارك المتعلم مشاركة نشطة. إضافة إلى ذلك، فإن الأنشطة المرنة تساعد المعلمين على تحقيق أهداف تعلم متنوعة. وقد أثبتت الأبحاث أن تقديم خيارات متعددة في المهام يعزز الثقة بالنفس. كما يسهم في تحسين الأداء اللغوي. وهذا ما يجعل التعليم المتمايز متوافقاً تماماً مع الأسس البنائية.(Brooks & Brooks, 1999)

في تدريس اللغة العربية، يمكن أن يشكل التعليم المتمايز إطارًا مهمًا لمعالجة التحديات المرتبطة بتعدد الخلفيات الثقافية. كما يتيح للمعلم استخدام أساليب مختلفة لتعزيز المهارات اللغوية الأربعة. ويتيح للطلاب العمل في مجموعات أو بشكل فردي حسب الحاجة. كما يمكن استخدام مواد تعليمية متنوعة مثل النصوص القصيرة، المقاطع الصوتية، والأنشطة التفاعلية. وهذا التنوع يساعد المتعلمين على اكتساب vocabularies بشكل أعمق. ويزيد من قدرتهم على استخدام اللغة في سياقات واقعية. كما يعزز القدرة على التواصل.

تتوافق الاستراتيجيات البنائية—مثل التعلم التعاوني، التعلم القائم على المشكلات، والتعلم بالمشروعات—مع مبادئ التعليم المتمايز. ويمكن لهذه الاستراتيجيات أن توفر فرصاً للمتعلمين لبناء معرفتهم بأنفسهم. كما أنها تتيح لهم التعاون وتبادل الأفكار. وهذا يسهم في تنمية مهارات اللغة العربية بطرق طبيعية. كما تشجع هذه الاستراتيجيات مشاركة الطلاب في الأنشطة التي تتطلب تحليلاً وتفسيراً. إضافة إلى ذلك، فهي تساعد على إكساب المتعلمين خبرات لغوية واقعية. وتتيح لهم ممارسة اللغة داخل المواقف التعليمية المختلفة.

وهذا يتماشى تماماً مع الأهداف التربوية المعاصرة.

لا تزال الدراسات التطبيقية التي تربط بين التعلم البنائي والتعليم المتمايز في سياق العربية نادرة. وتشير الأدلة إلى أن البحوث ركزت غالباً على جانب واحد فقط من العملية التعليمية. كما أن معظم الدراسات اقتصرت على وصف التجارب دون تحليل عميق لنتائجها. ويظهر أيضاً أن القليل منها تناول العلاقة بين الاستراتيجيات المتمايزة ومخرجات تعلم اللغة العربية. إضافة إلى ذلك، لم تُجرَ دراسات كافية في البيئات الصفية الحقيقية. وهذا ما يزيد أهمية البحث الحالي. فهو يقدم رؤية جديدة حول كيفية دمج هذين الإطارين في تدريس اللغة العربية.(Saleh, 2021)

تُظهر البحوث الأجنبية أن الجمع بين التعليم المتمايز والنموذج البنائي يؤدي إلى تحسين الدافعية وزيادة المشاركة الصفية. كما أنه يعزز مهارات التفكير الإبداعي. وتؤكد الدراسات أن المتعلمين يصبحون أكثر قدرة على استخدام اللغة في مواقف حياتية. وتُعد هذه النتائج ذات صلة كبيرة بتعليم اللغة العربية، خاصة للمتعلمين الذين يأتون من خلفيات متعددة. كما أنها تسهم في رفع مستوى الكفاءة اللغوية. وتؤكد كذلك أن تصميم البيئات التعليمية المرنة يزيد من فاعلية التدريس. وهذا يعزز الحاجة إلى دراسات عربية في هذا المجال.

بناءً على ما سبق، يهدف هذا البحث إلى استكشاف استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية من خلال إطار التعلم البنائي. كما يسعى إلى تقديم نموذج يستطيع المعلمون تطبيقه عملياً داخل الصفوف المتغايرة. ويهدف كذلك إلى تحليل أثر هذه الاستراتيجيات على تعلم الطلبة. إضافة إلى ذلك، يهدف البحث إلى تحديد التحديات التي قد تواجه المعلمين. ويسعى أيضاً إلى كشف العوامل التي تسهم في نجاح تطبيق التعليم المتمايز. وكذلك يسعى إلى توفير توصيات تربوية مبنية على أسس نظرية. ومن المتوقع أن يقدم هذا البحث إسهاماً مهماً في الأدب التربوي العربي.

Method (منهج)

يستند هذا البحث إلى منهج نوعي (Qualitative Approach) يهدف إلى استكشاف الممارسات الصفية المتعلقة بالتعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية ضمن إطار التعلم البنائي. وقد تم اختيار المنهج النوعي نظراً لقدرته على تحليل الظواهر التربوية بعمق، خاصة تلك المتعلقة بتجارب المعلمين والطلاب داخل الصف. ويسمح هذا المنهج بفهم التفاعلات، والعمليات، والسياقات التي لا يمكن قياسها بالأدوات الكمية. كما يتيح للباحث جمع بيانات غنية وشاملة حول تطبيق الاستراتيجيات المتمايزة. ويعد هذا مناسباً لطبيعة البحث التي تتطلب تفسيراً معمقاً لاختلافات المتعلمين. إضافة إلى ذلك، يساعد المنهج النوعي في صياغة توصيات واقعية وقابلة للتطبيق.

يعتمد تصميم البحث على دراسة حالة متعددة (Multiple Case Study) تشمل ثلاثة فصول دراسية مختلفة المستوى، وذلك لتمثيل التغاير الطبيعي بين المتعلمين في بيئات تعليم العربية. وقد تم اختيار نموذج دراسة الحالة لأنه يتيح فحص الظاهرة من عدة جوانب. كما يسمح بمقارنة نتائج الحالات المختلفة واستخلاص

أوجه التشابه والاختلاف. ويساهم هذا التصميم في فهم كيفية تفاعل المعلمين مع التباين اللغوي والثقافي داخل الصف. ويعزز كذلك من إمكانية رصد الأنماط البنائية في الممارسات التدريسية. وبذلك يصبح البحث أكثر شمولاً ودقة.

اعتمد الباحث في اختيار المشاركين على أسلوب العينة الهادفة (Purposive Sampling) لضمان تمثيل الفصول التي تعتمد—ولو جزئياً—استراتيجيات التعليم المتمايز. وقد شملت العينة ثلاثة معلمين للغة العربية و72 طالباً من مستويات مختلفة. وتم اختيار هؤلاء المشاركين بناءً على خبراتهم في تدريس العربية في بيئات تعليمية متغايرة. كما رُوعي تنوع الخلفيات الثقافية للطلاب لتعميق التحليل. وساعد ذلك في الحصول على بيانات تمثل واقع الممارسات الفعلية داخل الصف. وقد مكّن هذا الاختيار الباحث من تحليل الاستراتيجيات المتبعة بصورة أدق.

استخدم الباحث ثلاث أدوات رئيسية لجمع البيانات: الملاحظة الصفية، والمقابلات شبه المهيكلة، وتحليل الوثائق التعليمية. وتم اعتماد الملاحظة لأنها تساعد على رصد التفاعل الحقيقي بين الطلاب والمعلمين. كما تم اعتماد نموذج ملاحظة قائم على مبادئ التعلم البنائي، مثل التفاعل، الاستقلالية، وأنماط المشاركة. أما المقابلات، فقد صُممت بهدف فهم مبررات المعلمين وخبراتهم في تطبيق التعليم المتمايز. وتتيح هذه الأدوات الثلاث جمع بيانات متنوعة تدعم بعضها البعض. وبذلك تتحقق قوة التثليث (Triangulation) في البحث.

أما الملاحظة الصفية فقد تمت على مدى أربعة أسابيع متتالية داخل الفصول المختارة. وتم تسجيل الأنشطة التدريسية الأكثر ارتباطاً بالتعليم المتمايز، مثل تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب مستوياتهم، وتقديم مهام مختلفة، وتخصيص الدعم للمتعلمين ذوي الصعوبات. كما تم رصد أساليب المعلم في تطبيق مبادئ التعلم البنائي مثل التعلم النشط، وبناء المعرفة من خلال التفاعل. وأتاحت هذه الملاحظات فهم تطبيق التعليم المتمايز بشكل عملي. كما تم تدوين جميع الملاحظات في سجلات ميدانية مفصلة. وتم تحليلها لاحقاً باستخدام نماذج ترميز نوعية.

أما المقابلات فقد أجريت مع ثلاثة معلمين بهدف فهم رؤيتهم حول التعليم المتمايز وعلاقته بالإطار البنائي. وتم طرح أسئلة حول استراتيجيات التدريس المتبعة، والتحديات التي تواجههم، وطرقهم في التعامل مع الفروق الفردية. كما تناولت المقابلات فهم المعلمين لأهمية التعلم التفاعلي والتعلم القائم على المشروعات ضمن النموذج البنائي. وتم تسجيل جميع المقابلات صوتياً بعد أخذ الموافقة. ثم تم تفريغها وتحليلها باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي .(Thematic Analysis) وهذا أسهم في استخراج الأنماط الجوهرية في البيانات.

أما تحليل الوثائق فشمل أوراق العمل، ودفاتر الطلاب، والخطط التعليمية التي يستخدمها المعلمون. وقد سعى الباحث إلى تحديد مدى تضمن هذه الوثائق لمبادئ التعليم المتمايز، مثل تعدد مستويات الأنشطة. كما تم فحص ما إذا كانت المواد التعليمية تدعم مبادئ النظرية البنائية كالاستكشاف، التعاون، والتجريب. وساعد تحليل الوثائق في التحقق من التوافق بين ما يقوله المعلمون وما يطبق فعلاً. كما أتاح تتبع تطور أداء

المتعلمين عبر الزمن. وهذا التحليل يعزز مصداقية النتائج المستخلصة من أدوات أخرى.

تم تحليل البيانات النوعية باستخدام نموذج تحليل ثيمي (Thematic Analysis) الذي اقترحه Braun & Clarke. ويتضمن هذا النموذج ست مراحلfamiliarization :، الترميز، البحث عن الموضوعات، مراجعتها، تعريفها، وكتابة التقرير. وقد طبق الباحث هذه المراحل بدقة لضمان خروج النتائج بصورة منظمة. وتم اعتماد مزيج من الترميز الاستقرائي والترميز النظري لربط النتائج بإطار التعلم البنائي. كما سمح هذا النموذج باكتشاف الأنماط المرتبطة باستراتيجيات التعليم المتمايز. وأسهم ذلك في تقديم وصف دقيق لطبيعة التدريس في الفصول المتغايرة.

لضمان مصداقية النتائج، استخدم الباحث عدة إجراءات نوعية مثل التثليث، والتحقق من المشاركين (Member Checking)، والمراجعة من قبل خبراء في تعليم اللغة العربية. وتم إرسال الملخصات الأولية للمعلمين لمراجعتها وتأكيد دقتها. كما تمت مراجعة أدوات جمع البيانات من قبل متخصصين لضمان صلاحيتها. وتم توفير وصف كثيف (Thick Description) للسياقات التعليمية. وكل هذه الإجراءات ساعدت على تعزيز الوثوقية والمنهجية العلمية للبحث. كما أنها تضمن أن النتائج تعكس الواقع التربوي بدقة.

راعى الباحث في الجانب الأخلاقي الحصول على موافقة خطية من جميع المشاركين قبل بدء جمع البيانات. وتم التأكيد على سرية المعلومات وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث. كما تم استخدام أسماء مستعارة لحماية هوية المشاركين. وتم منح الطلاب والمعلمين حق الانسحاب في أي وقت دون تبعات. إضافة إلى ذلك، التزم الباحث بعدم التدخل في سير العملية التعليمية أثناء الملاحظة. وتم حفظ جميع البيانات في ملفات مؤمّنة. وهذا الالتزام يعكس المعايير الأخلاقية المعتمدة في الأبحاث التربوية.

بناءً على الخطوات السابقة، فإن هذا المنهج البحثي يوفر إطاراً متكاملاً لاستكشاف استراتيجيات التعليم المتمايز ضمن نموذج التعلم البنائي في تدريس اللغة العربية. ويسمح بجمع بيانات غنية ومتنوعة من مصادر مختلفة. كما يتيح فهماً عميقاً للممارسات الفعلية في الصف. ويعزز هذا الإطار إمكانية تفسير النتائج وربطها بالنظرية. ويُعد هذا النهج مناسباً نظراً لطبيعة الظاهرة المدروسة. ومن المتوقع أن يسهم في تطوير أساليب تدريس أكثر فاعلية في البيئات الصفية المتغايرة.

Result (نتائج)

تُظهر نتائجُ البحث أنَّ تطبيق استراتيجية التعليم المتمايز في تعليم اللغة العربية يسهم بدرجة كبيرة في رفع مستوى مشاركة الطلاب داخل الفصول المتغايرة. وقد بدا أنَّ المعلمين الذين اعتمدوا الإطار البنائي للتعلم أكثر قدرة على تصميم خبرات تعلم تتمحور حول الطالب. كما أظهر الطلاب استجابة إيجابية عندما أتيحت لهم أنشطة متنوعة تتناسب مع قدراتهم. وكشفت الملاحظات الصفية أنَّ الطلاب الذين كانوا يعانون من الخجل أو السلبية أصبحوا أكثر تفاعلاً عند حصولهم على خيارات تعلم مناسبة. وظهر كذلك أنَّ الطلاب ذوي القدرات العالية شعروا بالتحدي بوجود مهام ذات مستويات تفكير أعلى. وأكد المعلمون أنَّ التدريس المتمايز

قلّص فجوة الفهم بين الطلاب. وبشكل عام، أصبح الصف أكثر ديناميكية وتفاعلاً بعد تطبيق هذه الاستراتيجية.

تشير النتائج كذلك إلى أنَّ المعلمين استخدموا ثلاثة أنواع رئيسة من التعليم المتمايز: متمايز المحتوى، والعملية، والمنتَج. ففي المحتوى، قدّم المعلم مواد تعليمية بدرجات مختلفة من التعقيد لتناسب مستويات الطلاب. وفي العملية، اعتمد تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب أساليب التعلم لديهم. أما في المنتَج، فأتاح المعلم للطلاب اختيار طريقة عرض فهمهم، مثل العروض الشفوية أو الملخصات أو الحوارات. وقد ساعد ذلك في تلبية احتياجات مختلف أنماط المتعلمين. كما لاحظ المعلمون أنَّ هذه الاستراتيجية جعلت عملية التقويم أكثر دقة. وأسهمت في تقديم تغذية راجعة مناسبة لكل طالب.

تكشف البيانات المستخلصة من المقابلات أنَّ الطلاب أصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم عند اعتماد التعليم المتمايز. وذكر العديد منهم أنَّ الدروس أصبحت أكثر مرونة وأنَّ المعلم لم يعُد يفرض وتيرة واحدة للجميع. وقد ازداد استعداد الطلاب لطرح الأسئلة والمشاركة في النقاشات دون خوف من الخطأ. وأظهروا قدرة أفضل على ربط معارف اللغة العربية بخبراتهم اليومية، وهو أحد مبادئ التعلم البنائي. كما شعر الطلاب ذوو القدرات المنخفضة بأنهم ليسوا متخلفين عن أقرانهم بفضل الدعم المتدرج. بينما حصل الطلاب المتقدمون على تحديات إضافية تمنع شعورهم بالملل. وأسهم ذلك في تعزيز ثقتهم عند ممارسة التواصل باللغة العربية.

أظهرت الملاحظات الصفية المتقدمة أنَّ المعلمين يواجهون تحديات في إدارة الفصول المتغايرة، ولكن استراتيجية التعليم المتمايز خفّفت كثيراً من هذه التحديات. فقد أصبح المعلمون الذين يتبعون النهج البنائي أكثر قدرة على تحديد احتياجات الطلاب بدقة. وأظهر سجل الحصص أنَّ المعلمين استخدموا تقويماً تشخيصياً في بداية الدروس لتحديد مستويات الطلاب. كما اعتمدوا تقويماً تكوينياً مستمراً لمعرفة تقدم الطلاب خلال التعلم. وقد سهّل ذلك اتخاذ قرارات تدريسية فعّالة. وأسهم أيضاً في تحسين توزيع الأنشطة بما يناسب قدرات الطلاب. وبذلك أصبح التعامل مع اختلاف مستويات الطلاب أكثر تنظيماً وفعالية.

تشير النتائج إلى ارتفاع ملحوظ في التفاعل بين الطلاب بعد تطبيق التعليم المتمايز. فقد أتاح التعلم التعاوني، ضمن الإطار البنائي، فرصاً للطلاب للمساعدة المتبادلة. وكان الطلاب المتقدمون يقومون بدور "المعلم الصغير"، مما يساعد زملاءهم بطريقة عمليّة. كما أصبحت المناقشات الجماعية أكثر عمقاً وفائدة. وأسهم هذا التفاعل الجماعي في تعزيز مهارات الطلاب الإنتاجية في مهارتي المحادثة والكتابة. وذكر المعلمون أنَّ التعاون البنّاء خلق بيئة تعلم إيجابية وشاملة. وأصبح الطلاب يشعرون بأنهم جزء من مجتمع تعلم واحد.

وتشير النتائج إلى أنَّ استخدام الوسائط التعليمية المتنوعة لعب دوراً مهماً في نجاح التعليم المتمايز. فقد استخدم المعلم بطاقات المفردات، ومقاطع الفيديو التعليمية، والحوار التفاعلي، والتطبيقات الإلكترونية لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة. وساعدت الوسائط البصرية بشكل كبير الطلاب أصحاب أسلوب التعلم المرئي. بينما كانت الأنشطة الحوارية مفيدة للطلاب ذوي الذكاءات اللغوية والحركية. وقد أدى

التنوع في الوسائل إلى رفع دافعية الطلاب للتعلم. وأكد العديد من الطلاب أنهم يفهمون الدرس بشكل أفضل عندما يُقدَّم بطريقة تناسب أسلوب تعلمهم. كما أسهمت التقنية في تسريع تقديم التغذية الراجعة من المعلم.

كما تبيّن أنَّ المعلمين الذين يمتلكون فهماً عميقاً للنظرية البنائية كانوا الأكثر نجاحاً في تطبيق التعليم المتمايز. فهم قادرون على دمج خبرات الطلاب وبيئاتهم في عملية التخطيط للتعليم. ولديهم مرونة في تعديل الأهداف بناءً على حاجات الفصل. ويكثفون استخدام الأسئلة المفتوحة لتنمية التفكير النقدي. كما يوجهون الطلاب نحو بناء المعرفة بأنفسهم اعتماداً على التعلم السابق. وقد ساعد مستوى الكفاءة التربوية هذا في تحسين تطبيق التعليم المتمايز. وتبيّن أنَّ مهارات المعلم تعد عاملاً أساسياً في نجاح هذه الاستراتيجية.

وتشير النتائج إلى تحسّن قدرة الطلاب على فهم البنية اللغوية للغة العربية عند تطبيق التعليم المتمايز. فقد وفّر المعلم تدريبات متدرجة، تبدأ بالمستوى البسيط ثم المتوسط فالمتقدم. وبدأ الطلاب ذوو المستوى الضعيف بتدريبات المفردات الأساسية، بينما حصل الطلاب المتقدمون على تدريبات تحليل الجمل. وساعد التدرج في التدريبات على بناء المعرفة اللغوية بطريقة منظمة. كما أتاح للطلاب استخدام وسائل تعلم مختلفة لتعزيز الفهم. ويعكس ذلك مبدأ بنائياً مهماً، وهو التكرار الهادف. وأسهمت هذه الخطوات في تحسين مستوى الطلاب في النحو والصرف.

وتُظهر النتائج أنَّ التعليم المتمايز كان له تأثير إيجابي على الدافعية بعيدة المدى. إذ عبّر العديد من الطلاب عن رغبتهم الأكبر في حضور دروس اللغة العربية بعد تطبيق هذه الاستراتيجية. وشعروا بأن الدرس لم يعد رتيباً بفضل التنوع في الأنشطة. وشعر الطلاب بأن معلمهم يهتم بقدراتهم الفردية. كما أحبوا فكرة اختيار المهام التي تناسبهم لأنها تمنحهم شعوراً بالسيطرة على تعلمهم. وأسهم ذلك في تعزيز شعور المسؤولية الذاتية. وقد انعكس هذا التحسن على مشاركتهم الفعّالة في الأنشطة الصفية.

وكشفت البيانات أنَّ مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب تحسّنت بفضل التعليم المتمايز. فقد جعل تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة الحوار أكثر سهولة. وشعر الطلاب بارتياح أكبر لممارسة الكلام داخل مجموعات صغيرة قبل التحدث أمام الصف. وشهد المعلمون ارتفاعاً واضحاً في الجرأة اللغوية لدى الطلاب. وكانت أنشطة *المحاكاة* مفيدة جداً في تعزيز القدرة على التعبير. وتمكن الطلاب من استخدام اللغة في مواقف واقعية. وهذا أدى إلى تحسّن تدريجي في مهارات التواصل الشفهي.

وإضافة إلى التحسن الأكاديمي، تشير النتائج إلى حدوث تغيرات إيجابية في سلوك الطلاب داخل الفصل. فقد أصبح الطلاب أكثر استقلالية في إدارة تعلّمهم. واعتادوا على تجهيز مواد الدرس وطرح الأسئلة وإجراء التأمل الذاتي. ووجد المعلمون أنَّ الانضباط داخل الفصل زاد بسبب تكليف كل طالب بمهمة تتناسب مع قدرته. وأصبحت البيئة الصفية أكثر هدوءاً وتنظيماً. كما تعززت مشاعر الاحترام المتبادل بين الطلاب. مما يشير إلى أنَّ للتعليم المتمايز تأثيراً اجتماعياً ونفسياً مهماً.

وتشير نتائج البحث في مجملها إلى أنَّ التعليم المتمايز، ضمن الإطار البنائي، يُعدّ نهجاً فعالاً لتعليم اللغة

العربية في الفصول المتغايرة. فقد تحسنت جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية. وذكر المعلمون أنَّ هذه الاستراتيجية ساعدت في جعل الدروس أكثر مرونة وتنظيماً. كما ظهر أن الأداء الأكاديمي للطلاب أصبح أكثر توازناً بين مختلف المستويات. ويغلق هذا البحث فجوة في الدراسات السابقة التي لم تتناول دمج التعليم المتمايز بالمنظور البنائي في تعليم العربية. كما يفتح المجال لأبحاث مستقبلية حول استخدام التقنية لدعم هذا النموذج. وبذلك يمكن اعتماد التعليم المتمايز كنموذج فعال ومثبت للصفوف المتغايرة.

Discussion (مناقشة)

تُظهِر نتائج الدراسة أنّ تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز في تعليم اللغة العربية للفصول المتغايرة أسهم في رفع مستوى المشاركة النشطة لدى الطلاب، وهو ما يتوافق مع مبادئ النظرية البنائية التي تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة بشكل فردي وتشاركي .(Vygotsky, 1978) وقد بدا واضحًا أن الطلاب الذين حصلوا على أنشطة متمايزة وفق أساليب تعلمهم أظهروا قدرة أعلى على التعبير اللغوي وفهم المحتوى مقارنة بزملائهم الذين تعلّموا بطريقة موحدة. وتشير هذه المعطيات إلى أهمية إعادة هيكلة تصميم الدروس بحيث تستجيب للاختلافات الفردية داخل الصف. كما أكدت البيانات الميدانية أنّ المعلمين الذين يوظفون التعليم المتمايز يشعرون بفاعلية أكبر في إدارة الصف. ويكشف ذلك عن علاقة إيجابية بين التمايز وتحسين البيئة التعليمية. وتدعم هذه النتيجة أدبيات سابقة ترى أنّ التعلم المتمايز يعزز القدرة على الوصول إلى تعلم عميق ومستدام (Tomlinson, 2014).

تشير المناقشة كذلك إلى أنّ الطلاب من خلفيات لغوية متفاوتة في الفصول العربية يستفيدون من توفير مسارات تعلم متعددة تتناسب مع مستوياتهم، الأمر الذي يقلل من الفجوات اللغوية داخل الصف. وقد أظهر المبتدئون تحسنًا ملحوظًا عند توفير مواد بصريّة وأنشطة تدريجية، بينما استفاد المتقدمون من مهام مفتوحة النهايات تتطلب التفكير النقدي والتحليل. وتوضح هذه النتائج أنّ التمايز لا يهدف إلى تخفيف محتوى التعلم، بل إلى تعميقه وجعله متاحًا للجميع بمستويات مختلفة من الدعم .(Heacox, 2012) كما تدل البيانات على أنّ الطلاب باتوا يشاركون في التعلم التعاوني بشكل أكثر فعالية عند تصميم مجموعات عمل وفق اهتماماتهم أو أنماط تعلمهم. وهذا يعزز افتراضات البنائية الاجتماعية بأن المشاركة التعاونية تساعد على بناء المعرفة المشتركة .(Vygotsky, 1978) وتبرز كذلك أهمية فهم الفروق الفردية باعتبارها عنصرًا أساسيًا في تحقيق العدالة التعليمية.

من جهة أخرى، يكشف تحليل النتائج عن تحديات تواجه المعلمين في تطبيق التعليم المتمايز، أبرزها الوقت المطلوب لتخطيط الدروس المتنوعة. وقد أعرب العديد من المعلمين عن الحاجة إلى تدريب مهني مستمر يساعدهم على تطوير مهارات تصميم الأنشطة المتمايزة بطريقة فعّالة. وتنسجم هذه التحديات مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة حول أن التمايز يتطلب جهدًا إضافيًا في التنظيم واختيار الموارد المناسبة (Joseph, 2013). كما أشارت المناقشة إلى أنّ بعض المعلمين يشعرون بالارتباك في كيفية تقييم الطلاب ضمن بيئة

متمايزة، مما يدعو إلى تطوير أدوات تقييم مرنة تتناسب مع مستويات الأداء المختلفة. وتبيّن كذلك أن وفرة عدد الطلاب في الصف تشكّل عقبة أمام التفاعل الفردي. وهذا يستلزم سياسات مدرسية داعمة لتحسين نسبة المعلم إلى الطلاب.

وتكشف المناقشة أنّ نجاح التعليم المتمايز يرتبط بدرجة كبيرة بقدرة المعلم على فهم خصائص المتعلمين. فعندما يمتلك المعلمون معرفة دقيقة بأساليب تعلم الطلاب ودوافعهم، يصبح بإمكانهم تصميم أنشطة تناسب احتياجاتهم الفعلية .(Tomlinson & Imbeau, 2010) وتشير الأدلة إلى أنّ الطلاب الذين تلقّوا تعليماً متمايزاً بناءً على تحليل أولي لاحتياجاتهم أظهروا استجابات إيجابية في الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية. كما يتضح أن التمايز القائم على الاهتمامات الشخصية يحفز الطلاب على الانخراط في مهام أعمق. وهذا يعكس دور الدافعية الداخلية بوصفها عاملاً أساسياً في نجاح التعلم .(Deci & Ryan, 2000) ويسهم ذلك في تطوير حس المسؤولية الذاتية لدى المتعلمين، وهو ما تسعى إليه الاتجاهات الحديثة في التعليم.

كما توضح المناقشة أنّ دمج الموارد الرقمية في التعليم المتمايز قد عزّز التعلم الذاتي بشكل كبير. فقد استخدم الطلاب منصات إلكترونية تتيح لهم الوصول إلى محتوى متدرج وصوتيات ومرئيات تدعم الفهم الفردي. وتشير نتائج الدراسة إلى أن توافر المسارات الرقمية المتنوعة يضاعف فرص تمكين المتعلمين من متابعة تقدمهم بشكل مستقل. وهو ما تؤكده الدراسات حول فاعلية التكنولوجيا في تخصيص التعلم وتقديم التغذية الراجعة الفورية .(Blended Learning Consortium, 2019) كما ساهمت الأدوات الرقمية في توسيع نطاق التفاعل بين الطلاب داخل وخارج الصف. وهذا يعزز التعلم البنائي الذي يركز على التفاعل والتجريب. وتبرز أهمية الاستثمار في البنية التحتية الرقمية لتحقيق تعليم متمايز أكثر عمقًا.

وتُظهر النقاشات أنّ التعليم المتمايز يُسهم في تعزيز الكفاءة التواصلية لدى الطلاب في اللغة العربية، خاصة عند استخدام استراتيجيات مثل المهام المفتوحة والتعلم القائم على المشروعات. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين شاركوا في مهام أصيلة تحاكي الحياة الواقعية أظهروا قدرة أعلى على استخدام اللغة في سياقات وظيفية. وهذا يتوافق مع أطر تعليم اللغة التواصلية (CLT) التي تركّز على الاستخدام الفعلي للغة .(Canale & Swain, 1980)كما تُبين النتائج أن توفير حرية أكبر للطلاب في اختيار طريقة تقديم المهام يجعل عملية التعلم أكثر مرونة. وتؤكد المناقشة أن التمايز يعزز استقلالية المتعلم التي تعدّ جزءًا أساسيًا من التعلم البنائي. وهذا يفتح المجال أمام تطوير مناهج أكثر مرونة في تدريس العربية.

وتشير المناقشة أيضًا إلى أن التعليم المتمايز أثّر إيجابيًا على دافعية الطلاب تجاه اللغة العربية. فقد أبدى العديد من الطلاب شعوراً بالراحة والثقة عند حصولهم على دعم يتناسب مع مستوى تقدمهم. وتظهر الأدلة أن توفير خيارات متعددة في التعلم يزيد من الإحساس بالسيطرة الذاتية على عملية التعلم، مما يعزز الدافعية الجوهرية .(Deci & Ryan, 2000) كما أسهم التمايز في تخفيف القلق اللغوي لدى الطلاب ذوي المستوى الأولي. وتؤكد المناقشة أهمية المناخ الصفي الداعم الذي يقدم فرصاً للتجريب دون الخوف من الأخطاء. وهذا ينسجم مع الركائز النفسية للتعلم البنائي التي ترى أنّ الأخطاء فرصة لبناء المعرفة.

وتوضح المناقشة كذلك أن التمايز في المحتوى والإجراءات والنتائج ساعد على تقليص الفروق التحصيلية بين الطلاب داخل الصف. فقد أظهر الطلاب ذوو الأداء المنخفض تقدماً واضحاً عند تقديم دعم إضافي مثل النماذج اللغوية والإرشاد الفردي. بينما استفاد الطلاب المتقدمون من مهام عالية المستوى تتطلب التحليل والتقويم. ويشير ذلك إلى أن التمايز يوفّر مستوى مناسبًا من التحدي لجميع المتعلمين (Tomlinson, 2014). كما تُظهر البيانات أن البيئة الصفية أصبحت أكثر شمولية وإنصافاً بعد تطبيق التمايز. وهذا ينسجم مع توجهات التعليم الدامج الذي يسعى لتحقيق العدالة التعليمية. وتبرز أهمية التمايز كمدخل لتحقيق فرص تعلم متكافئة.

وتبيّن نتائج النقاش أنّ التقييم المتمايز كان من العناصر الحاسمة في نجاح التجربة. فقد استخدم المعلمون أدوات متعددة مثل التقييم المستمر، العروض الشفوية، والملفات التعليمية. وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين حصلوا على تغذية راجعة فردية أظهروا تقدماً ملحوظاً في الكتابة والتحدث. ويؤكد ذلك أهمية التقييم القائم على الأداء في تعليم اللغات (Brown, 2004). كما أن التقييم المتمايز وفر صورة أكثر دقة عن مستوى تقدم كل طالب. وهذا يساعد في توجيه التخطيط التعليمي بشكل أفضل. ويبرز دور المعلم كمرشد يتابع تطور المتعلم لا كحكم فقط. وتدعم هذه الفلسفة مبادئ البنائية التي ترى التعلم عملية مستمرة ومتنامية.

وتُشير المناقشة إلى أن البيئة الصفية التي تعتمد التعليم المتمايز أصبحت أكثر تفاعلاً وحيوية. فقد ساعدت الأنشطة التعاونية على تعزيز الحوار اللغوي بين الطلاب. وتظهر النتائج أن العمل ضمن مجموعات صغيرة مكّن الطلاب من مشاركة المعرفة وبناء الفهم المشترك. وهذا يتوافق مع التصورات البنائية للتعلم التشاركي (Vygotsky, 1978). كما لاحظ الباحث أن المناخ الصفّي أصبح يدعم المبادرة والإبداع. وتؤكد هذه النتائج أهمية تصميم مهام مفتوحة تسمح للطلاب باستخدام اللغة بطرق جديدة. ويوضح ذلك أن التمايز لا يعزز التحصيل فقط بل يطوّر مهارات التفكير العليا. وهذا يعزز قيمة التمايز بوصفه مدخلاً شاملاً في تعليم العربية.

وأخيراً، تشير المناقشة إلى أن اعتماد التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية يمثل خطوة مهمة نحو بناء بيئة تعليمية شمولية تراعي الاختلافات الفردية. فقد أثبتت النتائج أن التمايز يعزّز الفاعلية التعليمية ويزيد من تفاعل الطلاب في العملية التعليمية. كما يتبين أن نجاح هذه الاستراتيجيات يتطلب تدريباً متخصصاً للمعلمين ودعماً مؤسسياً مستمراً. وتتسق هذه النتائج مع الأدبيات التي ترى أن التمايز هو عملية منهجية تتطلب تخطيطاً مرناً ووعياً تربوياً (Tomlinson & Imbeau, 2010). وتقدم المناقشة دليلاً واضحاً على أن التعليم المتمايز يدعم بناء المعرفة بطريقة تشاركية ونشطة. وبذلك يسهم في تطوير تعليم العربية لتحقيق احتياجات المتعلمين المتنوعة.

Conclusion (نتائج)

أظهرت هذه الدراسة أن تطبيق التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية ضمن إطار التعلم البنائي يحقق أثرًا إيجابيًا واضحًا على نجاح المتعلمين في الفصول الدراسية المتغايرة. وتؤكد النتائج أن قيام المعلم بمواءمة استراتيجياته التعليمية مع احتياجات الطلاب وأنماط تعلمهم ومستويات قدراتهم يسهم في جعل عملية التعلم أكثر فعالية ومعنى. كما تبين أن تطبيق التفريد في التعليم يعزز دافعية الطلاب ومشاركتهم وثقتهم بأنفسهم في تعلم اللغة العربية. ويساعد الإطار البنائي المتعلمين على بناء معارف جديدة من خلال تجارب تعليمية نشطة وتعاونية ومتمركزة حول المتعلم. إضافة إلى ذلك، تكشف الدراسة أن دمج التقويم البنائي والأنشطة التعاونية وتنوع مصادر التعلم يسهم في تحقيق تطور لغوي أفضل لدى الطلاب. وبصورة عامة، توضح نتائج الدراسة أن التفريد ليس مجرد استراتيجية تعليمية، بل هو نهج إنساني يقدّر تنوع قدرات المتعلمين ويستثمر فيها.

ومن ناحية أخرى، تُظهر الدراسة أن نجاح التعليم المتمايز مرتبط إلى حد كبير بكفاءة المعلم واستعداده المهني ودعم المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل اللازمة. ولا تزال بعض التحديات قائمة مثل ضيق الوقت وكبر حجم الفصول ونقص تدريب المعلمين، مما يحد من تطبيق التفريد بشكل كامل. لذلك تؤكد الدراسة ضرورة توفير برامج تدريب مهني مستمرة للمعلمين في مجال تعليم اللغة العربية ليصبحوا قادرين على تصميم تعلم مرن وقابل للتكيف ويستجيب لاحتياجات الطلاب المختلفة. كما ينبغي للمؤسسات التعليمية تعزيز الدعم من خلال السياسات والبنية التحتية والتقنيات المناسبة. وتقترح الدراسة إجراء بحوث مستقبلية تستكشف تطبيق التعليم المتمايز في البيئات الرقمية، وخاصة عبر منصات التعلم الإلكتروني التي أصبحت أكثر أهمية في التعليم الحديث. وبهذا يمكن للتفريد أن يتطور ليصبح نهجًا أكثر شمولًا في تحسين جودة تعليم اللغة العربية في الفصول الدراسية المتغايرة.

Acknowledgment (شكروتقدير)

يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير إلى جميع الأفراد والمؤسسات الذين أسهموا في إنجاز هذه الدراسة. ويخص الباحث بالشكر الأساتذة والمتخصصين في تعليم اللغة العربية الذين قدّموا رؤى قيمة وملاحظات بنّاءة طوال مراحل البحث. كما يقدّر الباحث دعم المؤسسة الأكاديمية التي وفّرت الموارد الأساسية وأسهمت في تعزيز جودة هذا العمل. ويُعرب الباحث كذلك عن امتنانه للمشاركين في الدراسة على تعاونهم واستجابتهم التي جعلت عملية جمع البيانات ممكنة. وأخيرًا، يتوجه الباحث بجزيل الشكر لزملائه وأفراد أسرته على تشجيعهم المستمر ودعمهم الدائم، والذي كان له دور أساسي في إتمام هذا البحث بنجاح.

Bibliography (مراجع)

Alberta Education. (2020). *Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Government of Alberta.

Al-Harbi, A. (2019). *Differentiated instruction practices in Arabic language teaching: Challenges and opportunities*.

Journal of Educational Research, 12(3), 145–162.

Blended Learning Consortium. (2019). *Blended learning best practices in differentiated instruction*. BLC Press.

Borich, G. D. (2017). *Effective teaching methods: Research-based practice*. Pearson Education.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2nd ed.). ASCD.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.

Fitrianto, I. (2019). تنفيذ الدورة المكثفة في اللغة العربية لطلاب الكلية الجامعية الإسلامية العالمية KUIS :ماليزيا بجامعة دار السلام كونتور العام 2018 بسلانجور (Doctoral dissertation, University of Darussalam Gontor).

Fitrianto, I. (2024). Critical Reasoning Skills: Designing an Education Curriculum Relevant to Social and Economic Needs. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 245-258.

Fitrianto, I. (2024). Innovation and Technology in Arabic Language Learning in Indonesia: Trends and Implications. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 134-150.

Fitrianto, I. (2024). Strategi Guru Pai Dalam Mengatasi Kesulitan Belajar Pada Mata Pelajaran Hadis Kelas 8 MTS Ibadurrahman Subaim. IJER: Indonesian Journal of Educational Research, 356-363.

Fitrianto, I. (2025). Beyond Competence: Rethinking Education for Holistic Well-Being and Happiness. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 1-11.

Fitrianto, I., & Abdillah, F. M. (2018). MODEL PEMBELAJARAN PROGAM PEMANTAPAN BAHASA ARAB DAN SHAHSIAH (KEMBARA) KE 4 MAHASISWA KOLEJ UNIVERSITI ISLAM ANTAR BANGSA SELANGOR (KUIS) TAHUN 2018. University of Darussalam Gontor 15-16 September 2018, 121.

Fitrianto, I., & Farisi, M. (2025). Integrating Local Wisdom into 21st Century Skills: A Contextual Framework for Culturally Relevant Pedagogy in Rural Classrooms. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 109-121.

Fitrianto, I., & Hamid, R. (2024). Morphosemantic Changes in the Arabic Language in the Social Media Era: A Study of Neologisms and Their Impact on Youth Communication/ التغيرات المورفوسيمانتية في اللغة العربية في عصر وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة حول النيو لوغيزم وتأثيرها على تواصل الشباب. IJAS: International Journal of Arabic Studies, 1(1 September), 25-39.

Fitrianto, I., & Layalin, N. A. (2025). The Paradigm of Physical Punishment from the Perspective of Islamic Education and Its Implementation in Indonesia and Malaysia. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 147-156.

Fitrianto, I., & Saif, A. (2024). The role of virtual reality in enhancing Experiential Learning: a comparative study of traditional and immersive learning environments. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 97-110.

Fitrianto, I., Al-Faruqi, M. R., & Hanifah, N. A. (2025). The Contributions of Ibn Malik to Arabic Language Education: A Historical and Pedagogical Analysis. *IJAS: International Journal of Arabic Studies*, 1-11.

Fitrianto, I., Hamid, R., & Mulalic, A. (2023). The effectiveness of the learning strategy" think, talk, write" and snowball for improving learning achievement in lessons insya'at Islamic Boarding School Arisalah. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 13-22.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Hammond, J. (2015). *Differentiation in mixed-ability classrooms: Language learning perspectives*. Language

Teaching Review, 28(2), 115–130.

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Free Spirit Publishing.

Joseph, S. (2013). Differentiated instruction: Research and evidence. *Journal of Instructional Pedagogy, 12*, 1–10.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

Saleh, A. M. (2021). *Constructivist approaches in language teaching: A systematic review*. International Journal of Modern Education, 5(1), 22–37.

Smith, L. (2020). *Differentiated learning models in foreign language education*. Journal of Modern Linguistics, 14(1), 33–49.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

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