البحث الخامس

استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز لتنمية مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي

A Proposed Strategy Based on Differentiated Instruction to Develop Reading Comprehension Levels of Second Grade Preparatory Students

إعداد: –

أ.د/ كرامي بدوي أبو مغنم

أستاذ المناهج وطرائق تدريس الجغرافيا

كلية التربية – جامعة مطروح

أ.م.د/ الشيماء السيد عبد الجواد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الاسكندرية

أ/ أحمد السيد عبد الجليل عبد الحميد

باحث ماجستير

كلية التربية – جامعة مطروح

٢٠٢٤ م–١٤٤٥هـ

استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز لتنمية مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز في تنمية مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

واستُخدم – في بحث المشكلة – المنهجان: الوصفي التحليلي، والتجريبي؛ بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين.

وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مستويات فهم المقروء، وتم اختيار مجموعة بحثية مكونة من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي، المقيدين بإدارة مطروح التعليمية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما تجريبية بلغت (٣٥) طالبة، والأخرى ضابطة بلغت (٣٥) طالبة.

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مستويات فهم المقروء؛ لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات فهم المقروء.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد أوصت بضرورة تبني استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية لطلاب المرحلة الإعدادية، كما أوصت بتبني وحدة مقترحه قائمة على التعليم المتمايز في تدريس القراءة لدى طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجية مقترحة – التعليم المتمايز – مستويات فهم المقروء.

A Proposed Strategy Based on Differentiated Instruction to Develop Reading Comprehension Levels of Second Grade Preparatory Students

Abstract:

This study aimed to determine the effect of a proposed strategy based on differentiated instruction to develop reading comprehension levels among second-year middle school students.

Three approaches were used in researching the problem: descriptive, analytical, and experimental, with a quasi-experimental design with two groups.

The study tool was to test reading comprehension levels. A research group of (70) female students in the second year of middle school enrolled in the Matrouh Educational Administration was selected and divided into two equal groups. One group was experimental, with (35) female students, and the other was control, with (35) female students.

The results showed a statistically significant difference at the level of (0.05) between the average scores of the students of the two groups: the experimental and the control group, in the post-application, in favor of the experimental group.

There was a statistically significant difference (0.05) between the average scores of the experimental group students in the two applications: pre- and post-testing for reading comprehension levels. In favor of post-application, which confirms the impact of the proposed strategy in developing reading comprehension levels.

In light of the study's results, it recommended the necessity of adopting differentiated education strategies in teaching the Arabic language to middle school students and a proposed unit based on differentiated instruction in teaching reading to Al-Azhar middle school students.

Keywords:

Proposed Strategy - Differentiated Education - Reading Comprehension Levels.

مقدمة:

تمثل اللغة الصورة المسموعة، والمقروءة لما يدور في أذهاننا، وبها نعبر عن فِكَرنا ومشاعرنا، وهي لغة التواصل مع الآخرين؛ على اختلاف مستوياتهم.

ويتمثل الهدف الرئيس من تعليم اللغة العربية – كما ذكر **علي مدكور (٢٠٠٦، ص. ٨)** [١] – في تزويد الطلاب بالقدرة على التواصل اللغوي بشكل واضح وسليم، ويكون هذا التواصل بين المتحدث والمستمع، أو بين الكاتب والقارئ.

وللغة فنون أربعة؛ هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وتعد القراءة أحد أهم الفنون اللغوية؛ فهي – كما ذكرت **منى اللبودي (٢٠٠٥، ص. ١٤٢)** – وسيلة التعلم، واكتساب المعلومات، وزيادة الخبرات، وتهذيب الأذواق، وتنمية القدرة على النقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أنها مرتكز التحصيل في مختلف المواد الدراسية.

وتعد تنمية فهم المقروء أهم أهداف تعليم القراءة؛ فهو المحصلة النهائية التي ينشدها الطالب، ويسعى المعلم إلى تحقيقها، وهو البنية الأساسية التي يعتمد عليها الطلاب لتعلمهم في المواد الدراسية كافةً، وهو أداة لإعداد أبناء قادرين على الاختيار بين الغث والثمين؛ لا سيما في ظل عصر يتسم بالتغيير السريع في مظاهره وجوانبه كافةً، وما يتبع ذلك التغير من انفجار معرفي وثقافي.

ولكي يحقق الطالب المستوى المطلوب من الفهم، لا بد للمعلمين – كما ذكر **Luo (2013, p. 89)** – من أن يوفقوا بين طبيعة النصوص المقروءة، والاستراتيجيات المتنوعة للقراءة؛ للوصول إلى معرفة واضحة، ومدققة بشأن المقروء؛ حيث تتضمن القراءة كثيرًا من عمليات الاستنتاج التي تعمل على ربط الخبرة، والمعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة في محاولة لفهم النصوص المقروءة.

(١) اتُّبِعت في توثيق المراجع غير العربية قواعد الإصدار السابع (٢٠٢٠) لجمعية علم النفس الأمريكية (APA) على النحو التالي: (لقب المؤلف، السنة، رقم الصفحة)، أما في توثيق المراجع العربية فقد تم التوثيق على هذا النحو: (اسم المؤلف ولقبه، السنة، رقم الصفحة)؛ وذلك مراعاة للثقافة العربية.

وأكد كل من: **سعد زاير، وعهود هاشم (٢٠١٦، ص. ٨٠)** أن فهم المقروء هو المكون الأساس لعملية القراءة، ومن دونه تفقد القراءة أهميتها الحقيقية؛ إذ تنتقل من عملية ذهنية معرفية إلى عملية فسيولوجية، تهدف إلى تعرُّف الرموز، وفك شفرات الحروف، وتنمية مهارات التفكير النقدي، والتذوق، والإبداع، واستخلاص الفِكَر والمعاني.

وفي ضوء ما تم تناوله فإن ذلك يستلزم استخدام مداخل، واستراتيجيات حديثة مناسبة، تعمل على تنمية مستويات فهم المقروء، ومن المداخل التي تسهم في ذلك: "**التعليم المتمايز**".

وقد تعددت وجهات نظر التربويين، وآرائهم؛ بشأن المقصود بالتعليم المتمايز في ضوء فهم كل منهم طبيعته؛ فقد وصفه **Watts-Taffe, et al. (2012, p.303)** بأنه مدخل للتدريس يدمج عديدًا من الاستراتيجيات المتنوعة، وهو تعليم، وتدريس تجاوبي مصمم؛ لتلبية احتياجات الطلاب الفردية؛ بحيث يتيح لكل الطلاب الحصول على المنهج نفسه؛ ولكن عن طريق نواتج تعلم، ومهمات مصممة؛ وفقًا لاحتياجاتهم التعليمية.

وعرفه **محسن عطية (٢٠١٣، ص. ٣٥١)** بأنه: نظام تعليمي، يحقق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات، وعمليات، وأدوات مختلفة، ويتضمن استراتيجيات تعليم وتعلم منظمة، ومرنة تراعي أنماط تعلم الطلاب، وذكاءاتهم المتعددة.

وأكد بعض الدراسات أهمية التعليم المتمايز؛ حيث انطلقت دراسة **مها نصر (٢٠١٤)** من أن التعليم المتمايز يمكن أن يسهم في علاج أوجه القصور في مهارات القراءة، والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

وسعت دراسة **مروة أبو زيد (٢٠١٩، ص. ٢٠٨)** إلى البحث عن مداخل واستراتيجيات تدريس تدعم التمايز بين الطلاب، مع العناية بخصائصهم، وقدراتهم، وأنماط تعلمهم في العملية التعليمية، ثم الممايزة بينهم بطريقة منظمة، ومرنة؛ لتحقيق أقصى درجات النمو بشكل متكامل؛ وفق احتياجاتهم؛ لتحقيق الأهداف المرجوة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

ومن خلال ما سبق؛ يتضح أن رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وبخاصة تنمية مستويات فهم المقروء؛ إنما يتطلب إقبال الطلاب، ومشاركتهم النشطة في عملية التعلم، ومهماتها

المختلفة. ولتحقيق ذلك؛ كان من المهم الاعتماد على استراتيجيات تدريس مناسبة ومتنوعة، متوافقة مع طبيعة المتعلمين، واختلافهم، وأنماط تعلمهم؛ بما يسهم في قدرتهم على الاستجابة للنصوص المقروءة؛ وفقًا لمستويات فهمهم المختلفة وهذا التنوع في استراتيجيات التدريس يكفله **التعليم المتمايز**؛ وهذا ما سعت الدراسة الحاضرة إلى تحقيقه.

الشعور بالمشكلة:

نبع الشعور بالمشكلة من عدة مصادر؛ أهمها:

- **الاطلاع على الدراسات السابقة:**

أ- دراسات أكدت وجود ضعف في مستويات فهم المقروء لدى الطلاب في المراحل المختلفة؛ ومنها دراسات كل من:

- **محمد قاسم (٢٠٠٩):** التي أثبتت ضعف الطلاب في بعض مهارات فهم المقروء؛ مثل: تحديد العنوان الرئيس للموضوع، والقصور في تحديد تفاصيل الموضوع، والتدني في استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، وضعف استنتاج هدف الكاتب.

- **أيمن أبو شحرور (٢٠١٩):** التي أكدت وجود ضعف لدى طلاب الصف الثامن في مهارات اللغة؛ وبخاصة القراءة، والكتابة، وأوصت بتنمية مهارات فهم المقروء بجميع مستوياتها من قبل القائمين على تعليم اللغة العربية.

- **عبد الله آل تميم (٢٠٢٠):** التي أكدت ضعف الطلاب في مهارات فهم المقروء؛ ومن أهمها: عدم قدرة الطالب على تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، ووضع عنوان مناسب للفقرة، وضعف القدرة على استنتاج المعاني الضمنية في الدرس، وغيرها من المهارات.

وبذلك يتبين من نتائج هذه الدراسات وجود ضعف لدى الطلاب في فهم المقروء؛ هذا الضعف الذي يهدد – بدوره – القدرة على تنمية العمليات الذهنية العليا لديهم؛ مما يُحدث عجزًا لدى بعضهم في التعامل مع ما يواجههم من مشكلات؛ عبر الكلمة المكتوبة.

ب- دراسات أوصت باستخدام التعليم المتمايز؛ ومنها دراسات كل من:

- **بدر البكاري (٢٠١٧):** التي أوصت بإدراج التعليم المتمايز ضمن استراتيجيات التدريس الحديثة في أدلة المتعلمين، وضرورة تطبيق المعلمين التعليم المتمايز في أثناء تدريسهم.

- **عصام بازرعة (٢٠٢٠):** التي توصلت إلى فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وأوصت باستخدام التعليم المتمايز؛ لما له من أثر في التدريس.

- **الدراسة الاستكشافية:**

أ- تطبيق اختبار مستويات فهم المقروء:

أعدَّ الباحث اختبارًا؛ لتحديد مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ من خلال قياس تحصيلهم في الموضوعات المقررة عليهم، وقد تكوَّن الاختبار من (٢٤) سؤالاً، وطُبِّق على عينة عشوائية قوامها (٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة جمال عبد الناصر الإعدادية المشتركة بمرسى مطروح.

نتائج تطبيق الاختبار:

من خلال معالجة النتائج إحصائيًّا تبين للباحث أن هناك ضعفًا في مستويات فهم المقروء؛ حيث يتضح تدني نسب تمكن الطلاب من مستويات فهم المقروء العليا؛ كالفهم الاستنتاجي، والناقد، والإبداعي، كما أن النسبة التي حصلوا عليها في الفهم المباشر لم تكن مرتفعة بدرجة كبيرة؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم: (١) النسب المئوية لمستويات تمكن الطلاب من فهم المقروء:

مستويات فهم المقروء	النسبة المئوية لمستويات تمكن الطلاب من فهم المقروء
الفهم المباشر	**٥٥٪**
الفهم الاستنتاجي	**١٤٪**
الفهم الناقد	**٢١٪**
الفهم الإبداعي	**١٠٪**

- **المقابلات الشخصية:**

أجرى الباحث عدة مقابلات شخصية مع عشرة من معلمي اللغة العربية، وموجهيها ببعض المدارس الإعدادية بمحافظة مرسى مطروح؛ لتعرُّف مدى ملاءمة طرائق التدريس المتبعة في تدريس القراءة، وأهم أسباب ضعف الطلاب في مستويات فهم المقروء، وأسفرت نتائج المقابلة عن وجود ضعف لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في مستويات فهم المقروء، وأرجع الموجهون هذا الضعف إلى عدة أسباب؛ منها: اعتماد معظم المعلمين في تدريس القراءة على الطرائق التقليدية؛ مما أدى إلى العناية بالجانب المعرفي، وإغفال الجانب المهارى التطبيقي.

مشكلة الدراسة:

مما سبق تحددت مشكلة الدراسة في ضعف مستويات طلاب الصف الثاني الإعدادي في فهم المقروء، والافتقار إلى برامج تستند إلى مداخل حديثة لتنميتها؛ ولعلاج هذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستويات فهم المقروء المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٢- ما خطوات الاستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٣- ما أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: بعض مستويات فهم المقروء؛ في ضوء الكتابات التربوية، والدراسات السابقة، وآراء المحكمين.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣م/ ٢٠٢٤م.

الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة ببعض مدارس محافظة مرسى مطروح.

الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي في محافظة مرسى مطروح.

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة تنمية مستويات فهم المقروء لدى عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ وفق إجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعليم المتمايز.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تفيد الدراسة الحاضرة كلاً من:

١) الطلاب؛ من حيث:

تنمية مستويات فهم المقروء لدى عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ بما يسهم في تمكن هؤلاء الطلاب من تلك المستويات في تفسير المقروء، ونقده.

٢) معلمي اللغة العربية؛ من حيث:

تقديم دليل استرشادي قائم على الاستراتيجية المقترحة، يمكنهم الاستعانة به في تدريس القراءة لطلاب الصف الثاني الإعدادي؛ لتنمية مستويات فهم المقروء؛ بما يسهم في التغلب على قصور الطرائق السائدة، ومواكبة الاتجاهات الحديثة.

٣) مخططي مناهج اللغة العربية، ومطوريها؛ من حيث:

إمدادهم بقائمة مستويات فهم المقروء؛ بما يسهم في بناء وحدات، وبرامج تدريبية متنوعة، قائمة على أسس علمية صحيحة.

٤) باحثي المناهج، وطرائق تدريس اللغة العربية؛ من حيث:

فتح المجال أمامهم لإجراء دراسات؛ وفق الاتجاهات الحديثة في نماذج التدريس، واستراتيجياته؛ بما يسهم في تنمية مستويات فهم المقروء.

مصطلحات الدراسة:

الاستراتيجية المقترحة:

عُرِّفت إجرائيًّا بأنها: مجموعة من إجراءات التدريس القائمة على التعليم المتمايز والمُعدّة سلفًا من قبل المعلم؛ بحيث يراعى فيها التمايز، والاختلاف بين طلاب الصف الثاني الإعدادي لتنمية مستويات فهم المقروء، بأشكال، وأساليب تعليمية مختلفة، تتناسب مع ميولهم، وحاجاتهم، وأنماط تعلمهم المختلفة.

التعليم المتمايز:

عرفه **Smeeton (2016, p.14)** بأنه: مدخل تدريسي يقدم فيه المعلمون محتوى المناهج الدراسية، والممارسات التعليمية، وألوان النشاط للطلاب؛ بشكل يتوافق مع الفروق الفردية بينهم وأنماط تعلمهم؛ لتلبية احتياجاتهم المتنوعة، وتعظيم فرص تعلم كل واحد منهم على حدة داخل الصف.

وعرفته **مروة إسماعيل (٢٠١٦، ص. ٤)** بأنه: مدخل تدريسي يقوم على تعديل العملية التعليمية، وتكييفها؛ لإيجاد بيئة تعلم مناسبة، تلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب، وترفع مستواهم، وتزيد من قدراتهم، وتنمي مهاراتهم.

وعُرِّف إجرائيًّا بأنه: خطة تعليمية متكاملة في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم تتضمن مجموعة من استراتيجيات التدريس، وألوان النشاط المتنوعة القائمة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والتمايز فيما بينهم؛ ومن ثم الإفادة من قدراتهم، وإمكاناتهم المتنوعة في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

مستويات فهم المقروء:

عرفها **جمال العيسوي (٢٠٠٧، ص. ١٦٦)** بأنها: عملية ذهنية، يجريها الطالب؛ للتفاعل مع النص المكتوب؛ مستخدمًا خبراته السابقة؛ لتعرُّف حروف الكلمة وفهمها، وفهم الجملة، والفقرة.

وعرفها **عبد اللطيف الفاربي، وآخرون (٢٠١٩، ص. ٥)** بأنها: عملية نشطة، يحدث فيها تفاعل قصدي ذهني ووجداني بين القارئ والنص، وسياق القراءة؛ لبناء المعنى، وإدراك مضمون النص المقروء، واستخراج معانيه الصريحة والضمنية؛ عن طريق قراءة شاملة لمؤشرات من النص، أو البحث عن عناصر في سياقه، أو رصد دلالة من دلالاته، أو إعادة تركيبه.

وعُرِّفت إجرائيًّا بأنها: عملية ذهنية، يتفاعل فيها طلاب الصف الثاني الإعدادي مع النص المقروء في إطار بعض المهارات المتضمنة في مستويات مختلفة تتدرج من اليسير إلى المعقد، ومن السطحي إلى العميق، ويقاس أداء الطلاب فيها بالدرجة الكلية، والدرجات الفرعية التي يحصلون عليها في الاختبار المعد لذلك.

إطار الدراسة النظري:

أولاً: فهم المقروء:

أ- مفهومه:

تعددت آراء التربويين، ووجهات نظرهم؛ بشأن تعريف فهم المقروء؛ ويرجع ذلك إلى تبني كل باحث وجهة نظر معينة، فضلاً عن طبيعة عملية القراءة، وتطور أهدافها.

فقد عرَّفه **Mechndiratta (2005, p. 771)** بأنه: قدرة الطالب على فهم النص المقروء، والحصول على المعنى، والتفاصيل الدقيقة خلال عملية القراءة.

وعرفه كل من: **حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢، ص. ٨٣)** بأنه: عملية مركبة، ومعقدة، تتضمن عمليات ذهنية عليا، ويندرج تحتها مستويات، تبدأ بالفهم الحرفي للنص (الفهم المباشر)، ثم الاستنتاجي، ثم التذوقي، وختامًا الفهم الإبداعي.

وأوضحت **الشيماء عبد الجواد (٢٠١٨، ص. ٩٢-٩٣)** أن فهم المقروء عملية تفاعل بين القارئ والنص؛ حيث يبدأ القارئ بالنص، وتمثل بنيته السطحية، محاولاً اختراقها، والنفاذ إلى البيئة العميقة الكامنة وراءها، وهو- في ذلك - يكوِّن شبكة من العلاقات بينه وبين النص، وبينه وبين ذاته؛ حيث يجري حوارًا مع ذاته في ضوء ما تمثّله من النص، فيدمج نتاج هذا التمثل مع بنيته المعرفية؛ وهنا يحدث الفهم الذي -كما ذكر سلفًا- يختلف؛ وفقًا لاختلاف المعارف السابقة لدى القراء، والسياقات والمناخ الذي تجري فيه عملية القراءة؛ فضلاً عن اختلاف بنية النص ذاته.

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح أن فهم المقروء:

- يمثل الهدف المنشود، والغاية المرجوة من القراءة.
- عملية بنائية تفاعلية نشطة تنتج عن تفاعل تجارب القارئ، مع تجارب الكاتب الواردة في النص.

- عملية معرفية تستند إلى خبرة القارئ السابقة، وخلفيته المعرفية، فضلاً عن القيم، والأعراف، والتقاليد السائدة في المجتمع، ومدى تأثر القارئ بها.

ب- مستويات فهم المقروء:

ظهرت تصنيفات عديدة لمستويات فهم المقروء، واختلفت؛ نظرًا للزاوية التي يتم النظر منها لتلك التصنيفات؛ فمنهم من صنفها بطريقة أفقية؛ وفقًا لمحتوى النص الذي ستجرى عليه عملية الفهم، ومنهم من صنفها بطريقة رأسية؛ وفقًا لعمق المهارات المتضمنة في كل مستوى.

وقسّمها **رشدي طعيمة (٢٠٠٤، ص. ٩١-٩٢)** إلى مستويين: الفهم الأفقي؛ ويشمل فهم كل من: (الكلمة، والجملة، والفقرة، والفكرة العامة، والفكرة الفرعية)، والفهم الرأسي؛ ويشمل: (فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والتفاعل مع القارئ).

بينما صنفها **سليمان إبراهيم (٢٠١٣، ص. ٣٦-٣٧)** إلى أربعة مستويات:

أ- **الفهم الحرفي:** ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة، وربطها بالفِكَر الرئيسة.

ب- **التفسيري:** ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والوصول إلى التعميمات.

جـ- **النقدي:** ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على النص.

د- **الإبداعي:** ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في النص، واستخدامها على نحو يمتاز بالأصالة؛ من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء.

وبالتأمل في تصنيفات مهارات فهم المقروء يلاحَظ أنها مترابطة، ومتكاملة، ولا يمكن للمعلم- كما ذكر **سيد سنجي (٢٠١٦، ص. ١٠)** - الاستغناء عن أي مستوى بما يندرج تحته من مهارات؛ لكي تكون قراءته فاهمة منتجة، يحقق - من خلالها - ذاته.

ثانيًا: التعليم المتمايز:

أ- مفهومه:

تعددت وجهات نظر التربويين، وآراؤهم؛ بشأن المقصود بالتعليم المتمايز في ضوء فهم كل منهم طبيعته؛ فقد عرفه **Chamberlin (2011, p.135)** بأنه: مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تعليم الطلاب مختلفي القدرات، والمهارات، والاهتمامات، والميول في صف دراسي واحد؛ لتحسين النمو الذاتي الفردي لكل منهم في ضوء قدراته، وإمكاناته، ومهاراته؛ لتحقيق أهدف محددة.

وعبرت عنه **إيمان لطفي (٢٠١٧، ص. ٦٦)** بأنه: مدخل تدريسي يعتمد على تعرُّف الاحتياجات التعليمية المتنوعة داخل قاعات الدراسة؛ من استعدادات، واهتمامات، وأشكال تعليمية، ثم الاستجابة لهذه الاحتياجات المختلفة المتنوعة؛ من خلال تنويع عناصر عملية التدريس؛ لتقديم فرص متكافئة لحدوث التعلم.

وباستقراء التعريفات السابقة للتعليم المتمايز؛ يتضح أن التعليم المتمايز:

- ينطلق من مسلمة تربوية؛ هي وجود فروق فردية بين الطلاب يجب مراعاتها.
- يتضمن مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، وألوان النشاط المستخدمة؛ لتلبية احتياجات المتعلمين.

ب- أهداف التعليم المتمايز:

يهدف التعليم المتمايز – كما ذكر كل من: **ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٩، ص. ١١٧)** – إلى رفع مستوى جميع الطلاب، وليس الذين يواجهون مشكلات في التحصيل فقط؛ حيث يعنى بخصائص الطالب، وخبراته السابقة.

وأشار **Logsdon (2014, p. 2)** إلى هدف آخر يهدف إليه التعليم المتمايز؛ وهو تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، واستيعاب ذوي الإعاقة، وذوي صعوبات التعلم، فضلاً عن تحفيز الإبداع، ومساعدة الطلاب في فهم الفِكَر ذات المستويات العليا من التفكير؛ مما يحسن أداءهم في التعلم.

وفي ضوء ما سبق؛ فإن التعليم المتمايز يهدف إلى تحقيق أقصى قدر من النجاح الأكاديمي الفردي للطلاب؛ من خلال توفير الفرص لتعلم جميع الطلاب بشكل فعال؛ باستخدام الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة.

جـ- خطوات التعليم المتمايز:

لضمان نجاح التعليم المتمايز؛ حدد **محسن عطية (٢٠١٣، ص. ٣٥٢-٣٥٣) بعض الإجراءات الممثلة فيما يأتي:**

١- التقويم القبلي: وهي الخطوة الأولى التي تستهدف تحديد:

- المعارف السابقة.
- القدرات، والمواهب.
- الميول، والخصائص الشخصية.
- نمط التعلم المناسب.
- الخلفيات الثقافية.

٢- تصنيف الطلاب إلى مجموعات؛ بناء على نتائج التقويم القبلي؛ حسب أعضاء كل مجموعة من القواسم المشتركة.

٣- تحديد أهداف التعلم.

٤- اختيار المواد التعليمية، وألوان النشاط، ومصادر التعلم.

٥- تنظيم بيئة التعلم؛ بحيث تلبي احتياجات جميع المجموعات.

٦- اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للطلاب، أو المجموعات.

٧- تحديد ألوان النشاط التي سوف تؤديها كل مجموعة.

٨- إجراء التقويم بعد التنفيذ؛ لقياس نتائج التعلم.

ومن ثم فإن تنمية مستويات فهم المقروء تتفق مع أنماط التعلم؛ فالقراءة نفسها عملية متمايزة، والنص نفسه يقبل هذا التمايز؛ من منطلق أن النص بنية مفتوحة تقبل قراءات متعددة؛ فالطلاب مختلفون في تفضيلات تعاملهم مع النص المقروء؛ فبعضهم يفضل تلقي النص مكتوبًا، وبعضهم يفضل الاستماع مع القراءة، وبعضهم الآخر يفضل عرض النص في صورة محكية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اتبع الباحث – في دراسته – المنهجين:

الوصفي التحليلي: لجمع البيانات؛ من خلال الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة، وتحليلها، وتفسيرها، وتوظيفها في بناء أدوات الدراسة، ووصف الواقع الحاضر لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مستويات فهم المقروء.

التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ للتأكد من أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعليم المتمايز؛ في تنمية مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

ثانيًا: مجتمع الدراسة، وعينتها:

انحصر مجتمع الدراسة في طلاب الصف الثاني الإعدادي بالتعليم العام بإدارة مطروح التعليمية التابعة لمحافظة مطروح، وقد اختيرت ثلاث مدارس لإجراء التجربة الاستطلاعية، وتطبيق الاستراتيجية المقترحة في تدريس القراءة؛ وذلك كما يلي:

- **عينة التجربة الاستطلاعية:**

لضبط الاختبار؛ اختيرت مجموعة بلغ عددها (٣٤) طالبة بمدرسة السيدة عائشة الإعدادية بنات (٢).

- **عينة التطبيق:**

اختيرت مجموعة بلغ عددها (٣٥) طالبة للصف الثاني الإعدادي، بمدرسة السيدة عائشة الإعدادية بنات (١)؛ لتمثل المجموعة الضابطة للدراسة، كما اختيرت مجموعة بلغ عددها (٣٥) طالبة بمدرسة زاهر جلال الإعدادية بنات؛ لتمثل المجموعة التجريبية.

ثالثًا: إعداد قائمة مستويات فهم المقروء:

١) الهدف من القائمة:

تحديد مستويات فهم المقروء المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

٢) محتوى القائمة:

تكونت القائمة – في صورتها النهائية – من أربعة مستويات رئيسة يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية، ويعرض الجدول رقم (٢) محتوى قائمة مستويات فهم المقروء:

جدول رقم (٢): محتوى قائمة مستويات فهم المقروء:

م	المستويات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	الفهم المباشر	٧
٢	الفهم الاستنتاجي	٥
٣	الفهم الناقد	٥
٤	الفهم الإبداعي	٦

رابعًا: إعداد مواد الدراسة:

١ – إعداد الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعليم المتمايز:

تم إعداد الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعليم المتمايز؛ وفق ما يأتي:

- تحديد مصادر بناء الاستراتيجية.
- تحديد الوسائل، والتقنيات التعليمية المستخدمة.
- تحديد خطوات تطبيق الاستراتيجية المقترحة؛ كما يلي:

- التقويم القبلي: يستهدف تحديد المعارف السابقة، والقدرات، والميول، والخصائص الشخصية، وأسلوب التعلم الملائم، والخلفيات الثقافية.
- تصنيف الطلاب في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي؛ وفقًا لما بين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.
- تحديد نواتج التعلم المستهدفة، ثم تحديد المهمات التي سيؤديها الطلاب؛ لتحقيق هذه النواتج.
- اختيار مصادر التعلم، وألوان النشاط وتنويعها.

- تنظيم بيئة الصف بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.
- تحديد ألوان النشاط التي تكلف إياها كل مجموعة.
- إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ؛ لقياس مخرجات التعلم.

٢- إعداد كتاب الطالب:

- **الهدف من كتاب الطالب:**

أُعد كتاب الطالب؛ لمساعدة طلاب الصف الثاني الإعدادي في تطبيق مستويات فهم المقروء على نصوص القراءة المقررة عليهم في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة؛ وفقًا للاستراتيجية المقترحة.

- **محتوى كتاب الطالب:**

تضمَّن كتاب الطالب مقدمة، توضح الهدف من الكتاب، وعرض عام للعناصر الأساسية التي يتضمنها كل درس من دروس الكتاب، ثم ذكر مجموعة من التعليمات التي يجب على الطالب اتباعها عند دراسة كل درس من دروس الكتاب، ثم تم عرض كل درس من الدروس المحددة؛ متبوعًا ببعض التدريبات، وألوان النشاط المصمَّمة؛ وفقًا للاستراتيجية المقترحة.

٣- إعداد دليل المعلم:

- **الهدف من الدليل:**

تم إعداد الدليل؛ لتدريب معلم المجموعة التجريبية على تدريس موضوعات القراءة المتعددة المقررة على طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ وفق خطوات الاستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مستويات فهم المقروء لدى أولئك الطلاب.

- **محتوى دليل المعلم: تضمَّن الدليل ما يلي:**

- مقدمة تتضمن نبذة عن فهم المقروء، والتعليم المتمايز.
- خطوات الاستراتيجية المقترحة.
- مصادر التعلم التي يمكن الاستعانة بها عند تدريس موضوعات القراءة.
- ألوان النشاط التي سوف يؤديها الطلاب داخل الصف، وخارجه؛ حتى تتحقق الأهداف من التدريس.

- أساليب التقويم التي سيتم الاستعانة بها عند التدريس.
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الثاني الإعدادي.
- شكل مقترح لإعداد الدروس في ضوء خطوات الاستراتيجية المقترحة.

خامسًا: إعداد أداة الدراسة:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

تحدد الهدف من الاختبار في قياس مدى تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من مستويات فهم المقروء، ومهاراته.

٢- تحديد محتوى الاختبار:

شمل محتوى الاختبار مستويات فهم المقروء، والمهارات المندرجة تحته التي أسفرت عنها قائمة مستويات فهم المقروء المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

٣- الخصائص السيكومترية لاختبار مستويات فهم المقروء:

- التحقق من صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق اختبار مستويات فهم المقروء؛ من خلال الصدق الظاهري؛ حيث عرض على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وطُلب منهم إبداء الرأي في الاختبار؛ من حيث مدى ملاءمته عينة الدراسة، ومدى ملاءمة صياغة الأسئلة، واتساق البدائل المطروحة، ومناسبة كل سؤال لقياس المهارات التي صيغت من أجلها.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات اللازمة التي أبداها المحكمون؛ طُبِّق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية؛ بهدف:

- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.
- تحديد معاملات: السهولة، والصعوبة، والتمييز لأسئلة الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.

٤- الصورة النهائية للاختبار:

بعد الانتهاء من خطوات إعداد الاختبار، والوثوق في مدى صدقه، وثبات درجاته؛ صار الاختبار- في شكله النهائي - مكوَّنًا من (٤٦) سؤالاً؛ ومن ثم صار صالحًا للتطبيق على عينة التطبيق.

سادسًا: إطار الدراسة الميداني:

١- **إجراءات تطبيق تجربة الدراسة:** تم إجراء التجربة على عينة التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣م - ٢٠٢٤م.

٢- **التطبيق القبلي:** تم تطبيق اختبار فهم المقروء على طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ لتحديد مستوى تمكنهن من مستويات فهم المقروء، وبيان مدى تكافؤ المجموعتين.

وبعد تطبيق الاختبار على المجموعتين، عُولجت البيانات إحصائيًّا؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ لتحديد البداية التي تنطلق منها كل مجموعة؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول رقم (٣): قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مستويات فهم المقروء (ن=٣٥):

عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة ٠.٠٥
الضابطة	٣٥	٣٢.٤٣	٦.٩٧	٠.١٢٢	غير دال
التجريبية	٣٥	٣٢.٦٣	٦.٧٧		

باستقراء النتائج في الجدول رقم (٣) السابق؛ يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مستويات فهم المقروء عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يؤكد تكافؤ العينة في التطبيق القبلي.

٣- تنفيذ التجربة:

أجريت تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٣م – ٢٠٢٤م، وقد استغرق التطبيق أربعة أسابيع، وبلغ عدد الحصص التي تم فيها التطبيق (١٢) حصة.

٤- التطبيق البعدي:

بعد الانتهاء من تطبيق مواد المعالجة التجريبية في المدة المحددة سابقًا، تم إعادة تطبيق الاختبار على مجموعتي الدراسة: (التجريبية، والضابطة)، مع مراعاة كافة الشروط التي تم مراعاتها في التطبيق القبلي على المجموعتين.

نتائج الدراسة:

- الإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:

ما مستويات فهم المقروء المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي؟

تم الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بفهم المقروء، وطبيعته، ومستوياته، ومهاراته، كما تم التوصل إلى قائمة بهذه المستويات تضمنت أربعة مستويات رئيسة، و(٢٣) مهارة فرعية.

- الإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:

ما خطوات الاستراتيجية المقترحة؛ لتنمية مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

فقد أجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد مواد الدراسة؛ وبخاصة الاستراتيجية المقترحة.

- الإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:

ما أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

١- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات فهم المقروء.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مستويات فهم المقروء.

وللتحقق من صحة الفرض الأول: طُبق اختبار مستويات فهم المقروء بعديًا على طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وتم تحليل نتائج التطبيق البعدي، ومعالجتها إحصائيًا؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤): قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات فهم المقروء (ن=٣٥):

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة ٠.٠٥	حجم الاثر
الفهم المباشر	الضابطة	٣٥	٨.٥٧	١.٨٧	٦.٦٩	دال	٠.٥٦٨
	التجريبية	٣٥	١١.٢٩	١.٥١			
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	٣٥	٥.٣٧	١.٧٥	٥.٩٢	دال	٠.٥٠٨
	التجريبية	٣٥	٧.٧٤	١.٦٠			
الفهم الناقد	الضابطة	٣٥	٧.٦٦	٢.٥٤	٥.٣١	دال	٠.٤٥٣
	التجريبية	٣٥	١٠.٨٩	٢.٥٤			
الفهم الإبداعي	الضابطة	٣٥	٢٠.٤٠	٤.٩٨	٨.٦٢	دال	٠.٦٨٦
	التجريبية	٣٥	٢٩.٦٠	٣.٨٨			
المجموع	الضابطة	٣٥	٤٢.٠٠	٦.٧٠	١١.٧٢	دال	٠.٨٠٢
	التجريبية	٣٥	٥٩.٥١	٥.٧٧			

ويتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة؛ في التطبيق البعدي لاختبار مستويات فهم المقروء، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (١١,٧٢) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١,٩٨٢) عند درجة حرية (٦٨)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل؛ وهو: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات فهم المقروء؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني؛ طُبق اختبار مستويات فهم المقروء قبليًا على طالبات المجموعة التجريبية، ثم بعد انتهاء التدريس – وفقًا للاستراتيجية المقترحة – طُبق الاختبار بعديًا، وتم تحليل نتائج التطبيقين: القبلي، والبعدي، ومعالجتها إحصائيًا؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٥) الآتي:

جدول رقم (٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مستويات فهم المقروء (ن=٣٥):

الأبعاد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة ٠.٠١	حجم الأثر
الفهم المباشر	القبلي	٦.١١	١.٨٤	١١.٧٩	دال	٠.٨٠٣
	البعدي	١١.٢٩	١.٥١			
الفهم الاستنتاجي	القبلي	٣.٩١	١.٣٨	١٠.٠٤	دال	٠.٧٤٨
	البعدي	٧.٧٤	١.٦٠			
الفهم الناقد	القبلي	٦.٣١	٢.٥٥	٧.٨٤	دال	٠.٦٤٤
	البعدي	١٠.٨٩	٢.٥٤			
	القبلي	١٦.٢٩	٤.٩٨			

الفهم الإبداعي	البعدي	٢٩.٦٠	٣.٨٨	**١٤.٦٠**	**دال**	**٠.٨٦٢**
المجموع	القبلي	٣٢.٦٣	٦.٧٧	**٢٤.١٩**	**دال**	**٠.٩٤٥**
	البعدي	٥٩.٥١	٥.٧٧			

ويتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أكبر من متوسطات درجاتهن في التطبيق القبلي لاختبار مستويات فهم المقروء، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢٤,١٩) أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١,٩٨٢) عند درجة حرية (٦٨)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥).

ويتضح – أيضًا – تراوُح حجم الأثر بين: ٠.٦٤٤، و٠.٩٤٥؛ وهي قيمة كبيرة تؤكد أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات فهم المقروء لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي.

وبذلك رُفض الفرض الصفري، وقُبل الفرض البديل، وهو: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مستويات فهم المقروء؛ لصالح التطبيق البعدي.

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التعليم المتمايز؛ والضابطة التي درست بالطرائق السائدة للتدريس؛ في التطبيق البعدي لاختبار مستويات فهم المقروء، ويمكن تفسير هذه النتائج فيما يلي:

- تمركز الاستراتيجية المقترحة – في خطواتها، وإجراءاتها – حول الطالبة في أثناء تنمية مستويات فهم المقروء، وتفاعلها المستمر مع زميلاتها.
- تنوع مصادر التعلم التي تضمنتها الاستراتيجية المقترحة؛ مما ساعد في نمو مستويات فهم المقروء، وحب الاستطلاع، والرغبة في الاستزادة من المعلومات بشأن النص المقروء لدى الطالبات.

- طبيعة الاستراتيجية المقترحة التي أسهمت في زيادة التفاعل الاجتماعي في مواقف التعلم، والمشاركة الإيجابية من قبل الطالبات؛ مما أتاح لهن النقد، والاستنتاج، وإبداء الرأي، وتفاعلهن مع أجزاء النص المقروء.
- طبيعة الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعليم المتمايز التي ترتكز على العمليات الذهنية للطالبة، وما يجري داخل ذهنها؛ مثل: (أنماط تفكيرها، معالجتها المعلومات، خبراتها السابقة....)؛ وهذا كله أساس عمليات الفهم.
- إسهام الاستراتيجية المقترحة في تنظيم الطالبة المعرفة الجديدة، وربطها بخبراتها السابقة، وتحويلها إلى شكل يسهل تذكره، وتوظيفه في الوقت المناسب؛ بما يسهم في إتقان المهارة، وتطبيقها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أكدت أهمية تنمية مستويات فهم المقروء باستخدام المداخل، والاستراتيجيات، والنماذج التدريسية الحديثة، **ومنها دراسة: هديل تركي (٢٠٢١)**، التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية معنى الكلمة في فهم المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً في مهارات فهم المقروء بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وتأتي تأكيدًا لما أوصت **به دراسة أسماء شحاتة (٢٠٢٢)** التي أوصت بضرورة التنوع في طرائق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية المحفزة بما يتناسب مع الموقف التعليمي، والموضوعات القرائية، وما يناسب طبيعة المرحلة الإعدادية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الاستفادة من الاستراتيجية المقترحة، ووضعها موضع التنفيذ.
- الإفادة من الاختبار المعد في هذه الدراسة، في تقويم طلاب الصف الثاني الإعدادي في مستويات فهم المقروء على أساس موضوعي، وسليم.
- توجيه معلمي اللغة العربية للأخذ بمبدأ التنويع في استراتيجيات التدريس، وألوان النشاط، ومصادر التعلم.

- إعادة صوغ محتويات كتب القراءة المقررة على طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء الاستراتيجية المقترحة.
- إعداد أدلة للمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، قائمة على الاستراتيجية المقترحة؛ بحيث يمكنهم – من خلالها – تنمية مستويات فهم المقروء لدى طلابهم.
- تبني استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس اللغة العربية لطلاب المرحلة الإعدادية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، وتوصياتها فإن الدراسة الحاضرة تقترح إجراء الدراسات الآتية:

- استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز ؛ لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تكييف مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء تطبيقات التعليم المتمايز.
- برنامج قائم على التعليم المتمايز ؛ لتنمية الكتابة المبدِعة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أسماء عبد العزيز السيد شحاتة. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية القراءة الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، كلية التربية: جامعة بنها، ٣٣(١٣١).٣٧-٧٠.

إيمان محمد عبد العال لطفي. (٢٠١٧). *التعلم النشط والتدريس المتمايز*. دار عالم الكتب: القاهرة.

أيمن صالح أبو شحرور. (٢٠١٩). أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في أداء طلاب الصف الثامن في مهارات فهم المقروء وكتابه المقالة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية: جامعة اليرموك. https://search.mandumah.com/Record/1124112

بدر بن سالم بن سويد البكاري. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس. https://search.mandumah.com/Record/947374

جمال مصطفى العيسوي. (٢٠٠٧). التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة. *وزارة الثقافة والإعلام*: الإمارات.

حسن سيد شحاتة، ومروان السمان. (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. مكتبة الدار العربية للكتاب: القاهرة.

ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد. (٢٠٠٧). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*. دار الفكر: الأردن.

رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). *المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. دار الفكر العربي للنشر: القاهرة.

سعد علي زاير، عهود سامي هاشم. (٢٠١٦). *كيف نصل للفهم القرائي. "القراءة. المطالعة. الفهم القرائي*. دار الرضوان للنشر والتوزيع: عمان.

سليمان عبد الواحد إبراهيم. (٢٠١٣). *صعوبات الفهم القرائي لدى ذوي المشكلات التعليمية*. ط ١، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

سيد محمد السيد علي سنجي. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهريًّا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجله القراءة والمعرفة، كلية التربية: جامعة عين شمس*، ع١٨٠، ١-٤٦.

الشيماء السيد محمد عبد الجواد. (٢٠١٨). استخدام نشاط التفكير الموجه بالقراءة DR-TA في تنمية مهارات فهم المقروء العامة والنوعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٢٠٤)، ٨١-١٤٦.

عبد اللطيف الفاربي، محمد اربيحى، محمد بنعزوز، إبراهيم عيشو، مصطفى الريمي، كريمة الخالدي، إلهام عبادي. (٢٠١٩). مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ. *وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي*، إفريقيا الشرق.

عبد الله بن محمد بن عايض آل تميم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٢(١٨٦)، ٤٥٩ - ٤٩٥.

عصام عبد الله أحمد بازرعة. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة. *المجلة العلمية بكلية التربية، جامعة اسيوط*، ٣٦(٩)، ١٨٨-٢١٨.

علي أحمد مدكور. (٢٠٠٦). *تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة*، دار الفكر العربي.

محسن علي عطية. (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

محمد جابر قاسم. (٢٠٠٩). فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ع٨٦، ٦٠-٨٧.

مروة حسين إسماعيل. (٢٠١٦). برنامج تدريبي قائم على مدخل التعلم المتمايز لتنمية الوعي بالطلاب الموهوبين ومهارات التدريس المناسبة لهم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع٧٨، ١٥٨ – ١٩٩.

مروة دياب أبو زيد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، كلية التربية: *جامعة بني سويف*، ١٦(٨٩)، ٢٠٢-٢٧٥.

منى إبراهيم اللبودي. (٢٠٠٥). *صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها واستراتيجيات علاجها*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

مها سلامة نصر. (٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية: لجامعة الإسلامية، غزة. http://search.mandumah.com/Record/695474

هديل باسم تركي. (٢٠٢١). أثر استراتيجية معنى الكلمة في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة الآداب، كلية الآداب: جامعة بغداد. مج٤، ٣٥١-٣٧٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Chamberlin, M. (2011). The Potential of Prospective Teachers Experiencing Differentiated Instruction in Mathematics Course, *International Electronic Journal of Mathematics Education*. Oct, 6(3),134-156. https://www.proquest.com/docview/2786226159/6D924EBAE5EF4EAAPQ/1?accountid=178282&sourcetype=Scholarly%20Journals.

Logsdon, A., (2014). Top4 Facts on Differentiated Instruction vs Traditional Methods Available at; http://learningdisabilities.about.com/od/instructionalmaterials/tp/ differinstruct.htm,2/2/2014.

Luo, J. (2013). An Action Research on Improvement of Reading comprehension of CET4. *English Language Teaching*, *6*(4).

Mehndiratta, M. (2005). Dictionary of Education, India, K. S. paper Backs. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076975.pdf

Smeeton, G. (2016). *Differentiated Instruction: An Analysis of Approaches and Applications*, (Un Published PhD thesis), Faculty of the University of West Georgia in Partial. https://eric.ed.gov/?id=ED571218

Watts-Taffe, S, Laster, B, Broach, L, Marinak, B, Connor, C. & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*. 66(4). 303-314.