مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

أثر التدريس المتمايز على تنمية مهارات الفهم القرائي في ضوء أنماط تعلم تلميذات المرحلة الإعدادية

أ/ سحر فوزي عبد الحميد رزق
مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة المنيا

مستخلص البحث

تمثلت مشكلة البحث في ضعف تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مهارات فهم النصوص القرائية، والافتقار إلى برامج قائمة على مداخل حديثة لتنمية هذه المهارات، فهدف البحث تعرف أثر التدريس المتمايز على تنمية مهارات الفهم القرائي في ضوء أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي أثناء دراستهم وحدتي "مصرُ في فصلِنا، وجيشُ مصرَ المنتصرُ" المقررتين على التلميذات في الفصل الدراسي الأول، من كتاب اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨، وصياغتهما وفق التدريس المتمايز في ضوء الأنماط الثلاث لتعلم التلميذات (البصري، السمعي، الحركي)، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعتين، واختيرت مجموعة البحث من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الإنجيلية بنات بإدارة المنيا، وتكونت مجموعة البحث من (١٠٠) مئة تلميذةٍ، قُسمت إلى مجموعتين متساويتين، وتم استخدام استبانة لمعرفة أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي، واختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي كأدوات للبحث، وتوصل البحث إلى :

- تحسن أداء تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة.
- لا يوجد تأثير واضح لاختلاف أنماط تعلم التلميذات "البصري، والسمعي، والحركي" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية.

وقدم البحث عدداً من التوصيات من أهمها :

- عقد دورات وورش عمل لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على كيفية تخطيط وتنفيذ دروس اللغة العربية وفقاً للتدريس المتمايز من خلال أنماط تعلم التلميذات.

Abstract:

The impact of Differential Instruction on the Development of Reading Comprehension Skills In the Context of Learning Styles of Prep School girls

The main focus of this research is the insufficient skills of second-grade preparatory schoolgirls in reading comprehension and the lack of programs that are based on modern approaches to develop such skills Therefore, the current work aimed to identify the effect of differential Instruction on the development of reading comprehension skills. The study focused on the learning patterns of the second-grade preparatory school girls while studying the two units i.e. "Egypt in Our Class", and "The Victorious Egyptian Army" during the first semester of the Arabic language book (year 2017-2018). The evaluation was based on the differential Instruction in the context of the three patterns of learning (i.e. visual, auditory, and motor) To achieve this, the two-group experimental approach was used. The research group was selected from the second-grade preparatory school girls at the Evangelical Girls School, Minia District, Egypt. The research group consisted of 100 students, divided into two equal groups. The tools of the study included a questionnaire to detect the learning patterns of second-grade preparatory pupils and a special test to measure the skills of reading comprehension. The results of the research were as follows:- As regards to the test of post-reading comprehension skills, the performance of the experimental group students improved better than those in the control group.- There is no evident effect on the different learning patterns(visual, auditory, and motor) on developing the reading comprehension skills in the experimental group, The recommendations of the research were as follows:-To perform courses and workshops for teachers of Arabic language; to train them on how to plan and implement Arabic language classes based on the differential Instruction through.

مقدمة ومشكلة البحث:

تُعد القراءة نشاطاً فكرياً تواصلياً يشتمل على العديد من المهارات كالفهم، والتحليل، والنقد، والتفاعل مع المقروء، فهي وسيلة لاكتساب المعارف والمهارات المختلفة، تساعد الفرد على حل مشكلاته، وتكيفه مع متطلبات حياته، ويُعد الفهم الغاية والمقصد الأساسي في عملية القراءة، فامتلاك القارئ لمهارات الفهم يساعده على التفاعل مع النص.

ولأن الفهم أساس التعلم فلابد أن يُصمم التدريس لإحداث الفهم عند المتعلمين، ولابد أن يتحقق الفهم لدى كل متعلم في ضوء إمكاناته، ونوع ذكاءاته، ونمط تعلمه المفضل. (كوثر كوجك وآخرون: ٢٠٠٨، ص١٧٧)، وأكدت دراسة كل من: (كاثلين وفورد Kathleen &IanFord 2009)، و(رمضان مصباح: ٢٠١٤م)، أهمية مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وضرورة تبنى استراتيجيات تتمركز حول المتعلم؛ ليصبح مسيطراً على تفكيره، معتمداً على قدراته، فالتلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم المقروء غالباً ما يفتقرون للاستراتيجية المناسبة فلابد من استخدام استراتيجيات تُسهم في تحسين الفهم القرائي.

وتُعد طبيعة المتعلمين المختلفة، وأنماط تعلمهم، ومشكلات تعليمهم من مبررات الأخذ بالتدريس المتمايز. (كوثر كوجك وآخرون: ٢٠٠٨، ص٥٣)، وللتدريس المتمايز أهميته فيساعد التلاميذ على كشف ما لديهم من إبداعات، كما يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات باستخدام أكثر من استراتيجية أثناء التعلم، كما يساعد المعلم على التقييم بصورة جيدة، والتأكد من تحقيق الأهداف. (كارول توملينسون: ٢٠٠٥، ص٣٨: ٤١)

ويتخذ التدريس المتمايز أشكالاً متعددة منها: التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، أو وفق أنماط المتعلمين وهي الطريقة التي يوظفها ويفضلها المتعلم؛ لاكتساب المعرفة، وكل متعلم له طريقته المميزة التي تتناسب مع النمط الخاص به، أما الشكل الثالث فهو التعلم التعاوني. (ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد: ٢٠٠٧، ص١٢٠)، فينصب اهتمام نظرية أنماط التعلم على "عملية" التعلم، والتي تشكل في مجملها الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون، بينما تركز نظرية الذكاءات المتعددة على "محتوى" التعلم و"نواتجه"، ويراعى التعلم التعاوني تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات وأنماط التلاميذ.

ويقترح التدريس المتمايز طرائق وأساليب متعددة لتقديم المحتوى، بحيث يتناسب مع قدرات التلاميذ وما بينهم من اختلافات، فنُدرس المحتوى نفسه لتلاميذ مختلفين في القدرات.(كوثر كوجك وآخرون :٢٠٠٨ ،ص٤٣: ٤٤)، فلا يتطلب التدريس المتمايز تغيير مناهج التعليم، وإنما تنويع أساليب تنفيذ تلك المناهج المتمثلة في عمليات التدريس.

وأكدت الدراسات التي أجريت في مجال العلوم المختلفة فاعلية التدريس المتمايز في ارتفاع تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية كدراسة :(معيض الحليسي :٢٠١١) في الإنجليزية، و(مروة الباز:٢٠١٤) في العلوم، و(مروان السمان : ٢٠١٧) في اللغة العربية

الإحساس بالمشكلة:

نبع الشعور بمشكلة البحث من عدة مصادر تتمثل في :

١- نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في مجال الفهم القرائي التي أشارت إلى انخفاض مستوى التلاميذ في الفهم القرائي، وأرجعت الضعف إلى أساليب التدريس المستخدمة

٢- توصيات الدراسات القائمة على التدريس المتمايز، والتي أكدت أهمية التدريس وفقاً للتدريس المتمايز واستراتيجياته، وتوفير مناهج معدلة لمقابلة التنوع في أنماط التعلم

٣- نتائج مقابلة ثلاثة عشر معلماً ومعلمةً أشاروا إلى عدم إقبال التلميذات على المشاركة في حصص القراءة، وأنهم يستخدمون وسائل وأنشطة موحدة مع جميع التلميذات

٤- إجراء اختبار تشخيصي في مهارات الفهم القرائي على عينة تكونت من ثلاثين تلميذةً بالصف الثاني الإعدادي، في آخر العام الدراسي، وتكون الاختبار من خمسة عشر سؤالاً، وكانت الدرجة الكلية (١٥) خمسة عشرة درجةً، فكان متوسط درجات التلميذات (٦.٢٢) درجةً في هذا الاختبار، مما أشار إلى وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي.

تحديد المشكلة:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مهارات فهم النصوص القرائية، والافتقار إلى استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات فهم المقروء لديهن.

أسئلة البحث:

ولكي يتصدى البحث الحالي لهذه المشكلة حاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

س ١: ما أثر التدريس المتمايز على تنمية مهارات الفهم القرائي ككل وفي كل مستوى من مستوياته لتلميذات الصف الثاني الإعدادي؟

س ٢: ما أثر اختلاف أنماط تعلم التلميذات (البصري، السمعي، الحركي) في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل وفي كل مستوى من مستوياته لتلميذات الصف الثاني الإعدادي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تصميم برنامج قائم على التدريس المتمايز في ضوء أنماط تعلم التلميذات في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثاني الإعدادي.
- قياس أثر التدريس المتمايز على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ككل وفي كل مستوى من مستوياته في ضوء أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي.
- تعرف أثر اختلاف أنماط تعلم التلميذات (البصري، السمعي، الحركي) في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل وفي كل مستوى من مستوياته لتلميذات الصف الثاني الإعدادي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١- تلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية؛ لأنها تُعد مرحلة النضج في القراءة، كما أن الصف الثاني الإعدادي يمثل صف وسط يمكنه معالجة نواحي القصور السابقة

٢- تطبيق البحث في مدرسة الإنجيلية الإعدادية بنات بالمنيا؛ لأنها تقع وسط المحافظة

٣- التلميذات دون التلاميذ؛ لأن كثيراً من الدراسات أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائياً ترجع إلى الجنس فيما يتصل بالفهم القرائي، وأشارت دراسة (Jeffry Dorman:2001) و(هيثم القاضي:٢٠١١م)، أن الإناث يملن إلى التفاعل الاجتماعي أكثر من الذكور

٤- مستويات الفهم الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي من مستويات الفهم القرائي، ولا يدخل مستوى الفهم الحرفي؛ لأن التلميذات وصلن إلى مستوى عال من النضج

٥- الاقتصار على أنماط التعلم حسب الحواس، وهي النمط: (البصري، السمعي، الحركي) والتي تشكل في مجملها الطريقة التي تتعلم بها التلميذات.

٦- الاقتصار على موضوعات القراءة والنصوص- كتاب اللغة العربية- المقرر على تلميذات الصف الثاني الإعدادي بالفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٧: ٢٠١٨ وذلك لتعددها وتنوعها

فرضا البحث:

هدف البحث الحالي إلى اختبار الفرضين التاليين:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي ككل وفي كل مستوى من مستويات لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للفهم القرائي ككل وفي كل مستوى من مستوياته ترجع إلى اختلاف أنماط تعلمهن "البصري، والسمعي، والحركي".

منهجا البحث:

تم استخدام منهجين للبحث الحالي وهما:

- المنهجَ الوصفي: استُخدِم عند كتابة الإطار النظري للبحث، ووصف الإجراءات والخطوات الدراسية التي سار فيها، وتحديد المهارات التي تناولها.
- المنهج شبه التجريبي: استُخدِم في اختيار مجموعة البحث وتطبيق البرنامج، كما استخدم التصميم التجريبي؛ لقياس أثر التدريس المتمايز على تنمية مهارات الفهم القرائي.

أدوات البحث والمواد التعليمية:

أولاً: أدوات جمع البيانات والقياس وجميعهم من إعداد الباحثين وتمثلت في:

أ- استبانة أنماط تعلم التلاميذ

ب- قائمة مهارات الفهم القرائي

ج- اختبار الفهم القرائي

ثانياً: مادتا المعالجة التجريبية وتمثلت في:

- **كتاب التلميذ:** بعد إعادة صياغة الوحدتين وفق التدريس المتمايز بعنواني (مصرُ في فصلِنا، وجيشُ مصرَ المنتصرُ) لتلميذات الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول
- **كتاب المعلم:** ويعرض إجراءات تدريس الوحدتين؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي.

مصطلحات البحث:

يعني التدريس المتمايز: تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم، ومستواهم اللغوي وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة ثم الاستجابة لذلك في عملية التدريس. (كوثر كوجك وآخرون: ٢٠٠٨، ص٢٥).

ويُعرف التدريس المتمايز إجرائياً بأنه: مدخل يقوم على إعادة تنظيم المنهج ليتناسب مع التلميذات المتنوعات دراسياً، يتضمن مجموعة من الإجراءات يتبعها المعلم عند تدريس الموضوعات المختارة من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي، وتتضمن أهدافاً ومهاماً متنوعةً للدرس؛ لتلبية خصائص تلميذات الصف الثاني الإعدادي (مجموعة البحث) وقدراتهن وميولهن والكيفية التي يفضلنها في التعليم وفقاً لنمط تعلمهن (البصري، والسمعي، والحركي)؛ للوصول إلى نتائج تعلم واحدة في شكل اختبارات، وكتابة تقارير، أو إلقاء كلمة، أو إجراء مقابلة نظراً لاختلافهن، وتهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي.

ويعني الفهم القرائي: عملية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص. (مصطفي إسماعيل: ٢٠٠١، ص٨٣)

ويُعرف الفهم القرائي إجرائياً بأنه: مجموعة المهارات التي تُمكن تلميذات الصف الثاني الإعدادي من فهم النص المقروء وتفسيره، واستنتاج أفكاره، والتفاعل معه، وتذوق الجوانب الجمالية فيه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، مع ربطه بخبراتهن السابقة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها وفقاً لأنماط تعلمهن فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية، ويُقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في اختبار الفهم القرائي.

خطوات وإجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفق الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الثاني الإعدادي وتم من خلال:

- فحص البحوث والأدبيات التربوية والدراسات السابقة.
- المستويات المعيارية للقراءة عامة والفهم القرائي خاصة.
- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي.
- عرض القائمة على المحكمين؛ للإفادة بآرائهم والتوصل إلى القائمة النهائية للفهم القرائي

ثانياً: إعداد البرنامج القرائي من خلال تحديد أسس التدريس المتمايز، ويستلزم ذلك:

- فحص الدراسات السابقة الأدبيات التربوية التي استخدمت التدريس المتمايز واستراتيجياته
- تعرف الأسس المعرفية والنفسية واللغوية اللازمة لبناء برنامج التدريس المتمايز
- تعرُّف أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي.
- عرض الإطار العام للبرنامج بعد صياغته على المحكمين؛ للتأكد من صلاحيته.

ثالثا: تعرف مدى تمكن تلميذات الصف الثاني الإعدادي من الفهم القرائي، ويستلزم ذلك:

- بناء اختبار مهارات الفهم القرائي في ضوء ما أسفرت عنه القائمة، وتحديد صدقه وثباته.
- عرض اختبار مهارات الفهم القرائي، على المحكمين؛ لمعرفة مدى صلاحيته للتطبيق.
- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على العينة الاستطلاعية؛ للتحقق من صدقه وثباته

رابعا: تحديد أثر برنامج التدريس المتمايز على تنمية الفهم القرائي ويستلزم ذلك:

- اختيار مجموعة البحث التي تتكون من تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

- تطبيق اختبار الفهم القرائي قبل تنفيذ التجربة على المجموعتين الضابطة والتجريبية
- تطبيق البرنامج المعد وفق التدريس المتمايز على مجموعة البحث التجريبية.
- تطبيق اختبار الفهم القرائي بعد تنفيذ التجربة على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

خامسا: تحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث:

يؤمل أن يُفيد هذا البحث كُلاً من:

- التلاميذ: من خلال تقديم أنشطة تدريسية تراعى قدرات التلاميذ وتنمي الفهم القرائي لديهم
- المعلمين: حيث يقدم الكثير من الاستراتيجيات التي تتناسب مع أنماط تعلم تلاميذهم، مما يؤدى إلى تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ، ويعود على تلاميذهم بالفائدة في دراستهم
- مصممي مناهج اللغة العربية ومطوريها: حيث يقدم برنامجاً لتنمية مهارات الفهم القرائي، ويمكن محاكاته عند بناء مناهج اللغة لهذه المرحلة.

التدريس المتمايز وعلاقته بتنمية مهارات الفهم القرائي:

المحور الأول: الفهم القرائي:

(١) مفهوم الفهم القرائي:

يتطلب الفهم القرائي اكتشاف المعنى المطلوب؛ لتحقيق هدف معين للقارئ، كالبحث عن معلومة، أو حل مشكلة من خلال القراءة، أو فهم فكرة، لذا تتعدد تعريفات الفهم القرائي تبعاً لتعدد وجهات النظر، ومن هذه التعريفات ما يلي:

عرف كل من (أحمد العلوان، شادية التل:٢٠١٠، ص٣٧٨) الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية إدراكية تفاعلية بين القارئ والنص، بحيث تمكن هذه العملية مجموعة تلاميذ صف معين من فهم النص المكتوب بسهولة ويسر"، وأشار (ماهر عبد الباري:٢٠٠٩، ص٧) أن الفهم القرائي هو الغاية الرئيسية من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب من القارئ إضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الأسلوبية الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص للكاتب من جهة أخرى.

فيُعد الفهم القرائي عملية عقلية نشطة تشبه المحادثة بين الكاتب والقارئ، تتطلب من القارئ

أن يفكر فيما يقرأ، ويربط بين ما يقرأ، وبين خبراته السابقة بشكل سليم؛ لاستنباط المعنى الذي أراده الكاتب، حيث يأتي القارئ بكل ما لديه من خلفية معرفية، واتجاهات، ويتعامل مع النص بمحتوياته، فيتم التفاعل بين القارئ والنص؛ ليتحقق الفهم.

(٢) أهمية الفهم القرائي:

يُعد الفهم القرائي الغاية من كل قراءة، والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته، فالفهم القرائي يساعد التلاميذ على الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة، والسيطرة على فنون اللغة، والتفوق الدراسي في جميع المجالات. (سناء أحمد: ٢٠١١، ص٢٢١)، ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي باهتمام كبير؛ لما له من أهمية في تحقيق هدف الدرس، وتوجيه التلاميذ للقراءة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (ماهر عبد الباري: ٢٠٠٩)، و (محمد جاد: ٢٠١٢)،(Ahmed Bhlool:2013)، و(بسمة أحمد، وسن نعمة: ٢٠١٥)

وأوصت دراسة كل من: (هدى عبد الرحمن: ٢٠١١)، و(محمود عبد الباسط: ٢٠١٥) بضرورة تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات الفهم القرائي من خلال استخدام المعلمين طرق واستراتيجيات حديثة ومتنوعة، وضرورة تضمين منهج القراءة أنشطة تدريسية.

(٣) مستويات الفهم القرائي وتصنيفاتها:

يهدف تحديد مستويات الفهم القرائي إلى تيسير مهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة لتلاميذه وله شخصياً، وإعداد الأنشطة، واختيار استراتيجيات التدريس. (أمل علي: ٢٠٠٧، ص١٠٥)، فالغاية من تعلم اللغة هو إعداد المتعلم القارئ الفاهم، وهذه الغاية تتطلب الارتقاء بالفهم عبر مستويات فهم المقروء، ومهاراته. (صفاء سلطان: ٢٠٠٦، ص٣)

وصنف (محمود الناقة، وحيد حافظ: ٢٠٠٢، ص٢١٥: ٢١٨) مهارات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات هي: مستوى الفهم المباشر: ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً، كما وردت صراحة بالنص، ومستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به الدلالات التي لم يصرح بها الكاتب في القطعة، ولكن يستشفها القارئ ويستنتجها من بين السطور المكتوبة من خلال فهمة للنص، ومستوى الفهم النقدي: ويقصد به إبداء رأي التلميذ في المقروء، وإصدار الحكم عليه، ومستوى الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم

القائم على خبرة تأملية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمى إليها الكاتب، ومستوى الفهم الإبداعي: ويقصد به ابتكار أفكار جديدة في ضوء فهم المقروء.

فتحديد مستويات الفهم القرائي تسهل مهمة المعلم في تدريس القراءة، وتعينه على تحديد الأهداف، والاستراتيجيات، وصياغة الأسئلة؛ للوصول للنتائج المرجوة، أما للمتعلم فتساعده على تنمية الفهم القرائي، وتبنى البحث الحالي المستويات الأربعة للفهم القرائي.

٤) مهارات الفهم القرائي:

تعددت تصنيفات المختصين المتعلقة بتحديد مهارات الفهم القرائي فصنف كل من: (ماهر عبد الباري:٢٠٠٩م)، و(عمر صاحب الأمير:٢٠١٣م) على أنها القدرة على تحديد الفكرة العامة للنص المقروء، واستنتاج الهدف العام للكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي، واستنتاج القيم السائدة في النص، وذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة، فأوصت دراسة كل من: (أشرف على:٢٠١٠م)، و(بسمة أحمد، وسن نعمة:٢٠١٥م) بالاهتمام بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لكل صف دراسي لتمكنهم من الاستنتاج، وإبداء الآراء، مما يساعد المعلم على تنميته تلك المهارات.

ومن خلال ما سبق من عرض لمهارات الفهم القرائي، اعتمد البحث الحالي إلى مهارات الفهم المراد تنميتها لتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وذلك كما في ملحق (١).

(٥) أساليب تنمية مهارات الفهم القرائي:

تناولت العديد من الدراسات تنمية مهارات الفهم القرائي للمرحلة الإعدادية، وتنوعت أساليبها في عملية التنمية فاستخدمت المنظمات المتقدمة والتدريس التبادلي، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجية قبعات التفكير الست، (أشرف عبد الحليم:٢٠١٠م)، و(سناء أحمد:٢٠١١م)، و(فاطمة النبوية موسى:٢٠١٣م)، و(إيمان عبد الفتاح:٢٠١٥م).

وقد حددت (هبة عبد الحميد:٢٠٠٦، ص٩٣) بعضاً من الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي وتشمل تدريب التلاميذ على الفهم، والتذوق الجمالي، والوجداني للنص، وتنظيم الأفكار أثناء القراءة، والتركيز، والقدرة على تلخيص ما قرأ.

فيمكن تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال مساعدة التلاميذ على تجزئة النص، وتوجيه

التلاميذ إلى العودة إلى أحد كتب الأدب، وكتابة لمحة عن حياة الشاعر، أو بعض أشعاره المرتبطة بموضوع الدرس؛ لإلقائها ومناقشتها في الحصة القادمة.

- تنمية مهارات الفهم القرائي بالتدريس المتمايز:

يتفاوت الأفراد في الفهم القرائي تفاوتاً كبيراً، بسبب وجود فروق فردية بينهم في القدرات العامة، بل إن هناك فروقاً داخل الفرد نفسه، تظهر حسب المادة المقروءة. (ماهر عبد الباري:٢٠٠٩، ص٣٠)، وأكدت دراسة كل من: (أمل على: ٢٠٠٧م)، و(بسمة أحمد، وسن نعمه: ٢٠١٥م) على ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية، والأنشطة التعليمية القائمة على التعلم النشط، والأخذ بمبدأ التنوع في أساليب التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية عند تدريس اللغة العربية بما يتناسب وتعدد ذكاءات التلاميذ.

وأكدت دراسة أحمد بهلول Ahmed Bhlool: 2013 أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تحسين مهارات فهم القراءة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي في اللغة الإنجليزية، وكان للتدريس المتمايز أثر فاعل في تحسين مهارات الفهم القرائي بالإضافة إلى الفوائد التي عادت على التلاميذ من تعاون، ودافعية، وتحمل المسئولية.

وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم المقروء غالباً ما يفتقرون للاستراتيجيات المناسبة فأشار دنفيDunphy:2010 إلى فاعلية التدريس المتمايز لتلاميذ الصف الثامن من حيث أدائهم القرائي، وسلوكهم، ومشاركتهم في المدرسة، بحثاً عن التقدم وإنجاز درجات عالية، وأشارت النتائج إلى تحسن الأداء القرائي للتلاميذ بعد مشاركتهم مجموعات التدريس المتمايز. (Dunphy: 2010, pp27:39)

وأكد جلبرت Gilbert: 2012 أن توظيف استراتيجيات التدريس المتمايز ساعد على زيادة مهارات الفهم القرائي، وأظهرت النتائج وجود فرق بين أداء التلاميذ الذين تعلموا في فصول التدريس المتمايز والذين تعلموا بالطريقة التي تعتمد على التلقين، والشرح النظري، وأثبتت دراسة ماكولو Mc cullough:2012 فاعلية التدريس المتمايز في تحسن أداء التلاميذ القرائي، وأشارت نتائج كور Coor:2011إلى وجود علاقة مميزة بين التلميذ، وبين أدائه ومستواه القرائي، ووجود تقارب بين

التدريس المتمايز ورفع الكفاءة القرائية للتلميذ.(Ahmed Bhlool:2013,p99:100)، ومن هنا تبرز الحاجة الملحة لاستخدام التدريس المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ؛ حتى يتمكنوا من فهم ما يقرءون.

(٦) **قياس مهارات الفهم القرائي:**

استخدمت الدراسات عدة اختبارات اختلفت فيما بينها حسب طبيعة المرحلة المقدم لها الاختبار والمهارات المقيسة فقدم كل من: (مصطفى إسماعيل:٢٠٠١)، و(ماهر عبد الباري:٢٠٠٩) و(عمر صاحب الأمير:٢٠١٣) اختباراً لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بهدف قياس مستويات الفهم القرائي، وقد شملت مستويات الفهم عدداً من المهارات لكل مستوى، وصيغت الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وصاغ البعض أسئلة المستوى الناقد من أسئلة المقال القصير؛ ليعبر التلميذ عن رأيه لذا تم إعداد اختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي

تعقيب على المحور الأول:

يُعد الفهم القرائي عاملاً أساسياً في السيطرة على فنون اللغة؛ لأنه أساس تعلم كل مقروء، ويساعد المتعلم على التعمق في النص، ويُكسبه مهارات النقد الموضوعي، وللفهم القرائي خمسة مستويات، وقد تبنَّى البحث الحالي مستويات أربع للفهم، واتفقت معظم الدراسات على أداة الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة أمور عدة منها: اختيار مجموعة البحث وتحديدها، وتحديد مهارات الفهم

ثانياً: التدريس المتمايز:

(١) **مفهوم التدريس المتمايز:**

تعددت تعريفات التدريس المتمايز، عرفته توملينسون وإديسونTomlinson& Edison:2003 أنه استراتيجية تعني أن ما يتعلمه التلميذ بالإضافة إلى الطريقة التي يتعلم بها تكون مناسبة لميوله واهتماماته، فهو يحقق هدفين هما: مراعاة احتياجات كل تلميذ على حده، وزيادة قدرة كل تلميذ على التعلم (Tomlinson,C&,Edison:2003,p3:32، فهو تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع التلاميذ، وليس التلاميذ الذين يواجهون مشكلات التحصيل، كما أشار تشامبرلين

"Chamberlin,M:2011,p135" إلى التدريس المتمايز بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تعليم وتعلم تلاميذ مختلفين في القدرات داخل الفصل نفسه، فالهدف من التدريس المتمايز هو زيادة نمو كل تلميذ، ونجاحه الفردي عن طريق تلبية احتياجاته المتنوعة، ومساعدته في عملية التعلم.

ويُلاحظ تعدد تعريفات التدريس المتمايز، ولكنها جميعهاً تتفق حول مبدأ واحد، وهو مراعاة المستويات المتباينة لدى التلاميذ، ومن خلال تعريفات التدريس المتمايز يتضح قابلية كل تلميذ للتعلم، وتلبية التدريس المتمايز لاحتياجات التلاميذ المختلفة؛ ليستفيد كل تلميذ من المنهج، ويراعي التنوع في الاستراتيجيات، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقييم

وهدفت دراسة (هيثم القاضي:٢٠١١م) إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التدريس المتمايز على تنمية مهارات التواصل اللفظي، وتوصلت إلى تفوق التلاميذ الذين درسوا بالتدريس المتمايز؛ لأنه يتضمن أبعاداً كثيرة متنوعة في أنشطته تنمى ثقة التلميذ بنفسه، كما تُقدم فيه المادة بشكل منظم، فيؤدى إلى إتقان التلميذ للمعلومة المقدمة له.

وأشارت دراسة (جيهان الشافعي:٢٠١٣م) إلى فاعلية استراتيجيتي (الأنشطة المتدرجة والمجموعات المرنة) في تنمية المهارات الحياتية ودافعية الإنجاز لدى الطلاب، وتوصلت دراسة (أحمد بهلول Ahmed Bahlool: 2013) إلى أن استخدام استراتيجية التدريس المتمايز كان فاعلاً في تحسين مهارات فهم القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في اللغة الإنجليزية، وأثبتت دراسة (فايزة حسن:٢٠١٤م) فاعلية تكامل نموذجي "التصميم العكسي للمنهج" و"التدريس المتمايز" في تنمية الفهم الرياضي، وفقاً لأنماط تعلمهم، وأوصت بضرورة الأخذ في الاعتبار بتنوع أنماط تعلم التلاميذ عند التخطيط لأنشطة التعليم والتعلم، كما توصلت دراسة (مروان السمان:٢٠١٧م) إلى فاعلية البرنامج القائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات كل من القراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى التلاميذ.

(٢) <u>فلسفة التدريس المتمايز:</u>

تقوم فلسفة التدريس المتمايز على أن هناك اختلافات بين التلاميذ، تؤثر في رغباتهم وقدراتهم على التعلم، فضلاً عن اختلافهم في معارفهم السابقة، وميولهم، وأنماط تعلمهم، والطرائق التي يتعلمون بها وقد كان للنظرية البنائية "لفيتوجسكي" التي تطالب بتعليم التلاميذ وفقاً

لاستعداداتهم وقدراتهم، ونظرية الذكاءات المتعددة "لجاردنز" الداعم الأساسي لفكرة التدريس المتمايز.(هدى هلالي:٢٠١٥،ص٢٧٢)، فتنبثق فلسفة التدريس المتمايز من كونه يلبي الاحتياجات التعليمية للتلاميذ في الفصول المتباينة، ذات أنماط وقدرات متعددة.

ويُعد التدريس المتمايز خليطاً من التدريس الجماعي، والتدريس في مجموعات صغيرة، والتدريس الفردي حسب احتياجات التلميذ، وطبيعة الموقف التعليمي.

(٣) <u>مبررات وأهمية التدريس المتمايز في التعليم:</u>

أشارت "كوثر كوجك وآخرون:٢٠٠٨،ص٥٥" مجموعة من المبررات التي دعت إلى استخدام التدريس المتمايز، ومن هذه المبررات: حق الإنسان في التعليم، وظهور نظريات المخ البشرى، وأنماط التعلم، حيث يختلف المتعلمون في أنماط تعلمهم (بصري- سمعي- حركي)، كما أشارت (Tomlinson:2005,p159) أن التدريس المتمايز يساعد على تنمية الابتكار، ويكشف عما لدي التلاميذ من إبداعات، كما أنه يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية أثناء التعليم.

وحظي التدريس المتمايز باهتمام كبير من جانب الباحثين كدراسة كل من:(هيثم القاضي:٢٠١١م)، و(Ahmed Bahlool: 2013)، و(مروان السمان:٢٠١٧م)، ويهدف إجراء التمايز في ضوء نمط تعلم التلميذ إلى مساعدته على التعلم بالطريقة الأفضل له وتنويع الطرائق التي يتعلم من خلالها بشكل فاعل.(Tomlinson&Eidson:2003,p4)

(٤) <u>تصنيفات التدريس المتمايز:</u>

تتعدد تصنيفات التدريس المتمايز فتصنف حسب أنماط تعلم التلاميذ، فقام الباحثون بوضع عدة تصنيفات لأنماط التعلم ومنها نموذج فاك(VAK)لأنماط التعلم حسب الحواس وترمز حروفه إلى ثلاثة أنماط مختلفة التي يفضل المتعلم التعامل معها عند تعلمه وهي: نمط التعلم البصري وفيه يستجيب التلميذ بصورة جيدة إلى الرسوم التي تتضمن الأشكال التوضيحية، ومن خصائصه أنه يتَذَّكر ما يَقرأ، أو يَكتَب، أما نمط التعلم السمعي: يستجيب التلميذ بصورة جيدة إلى الكلمة المنطوقة، والمحاضرات اللفظية، والأشرطة السمعية، ومن خصائصه أنه يستمتع بالمعلومات التي ترافقها مؤثرات صوتية، ويتعلم تلميذ نمط التعلم الحركي بممارسة الأنشطة، وتمثيل الأدوار، ومن خصائصه تذكر الأشياء التي

فعلها وجربها عملياً في الماضي. (خير شواهين:٢٠١٤، ص٢٨ :٢٩) فنمط التعلم ليس ما يتعلمه التلميذ، بل كيف يتعلم التلميذ بفاعلية أكثر، فالتلميذ ذو النمط البصري يفكر بالصور، ويحب الرسم ويحتاج كتب مصورة، أما التلميذ ذو النمط السمعي فيفكر بالكلمات، ويحتاج أشرطة تسجيل، والتلميذ ذو النمط الحركي يفكر من خلال الأحاسيس الجسدية، ويحتاج إلى لعب الأدوار.

وتساعد معرفة المعلم بأنماط تعلم تلاميذه في اختيار استراتيجيات التدريس والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة، بالإضافة إلى معرفة التلميذ لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل.(عز سيد :٢٠١٣،ص٦١) حيث أشارت دراسة إيمان الزيتون، أحمد المقدادي:٢٠١٤ إلى تحسن التلميذات في حل المشكلات الرياضية تُعزى إلى الدمج بين الذكاءات المتعددة، وأنماط التعلم، فنادت الدراسة بإعادة بناء المناهج بما يعزز تنويع استراتيجيات التعليم، ومراعاة ذكاءات وأنماط التلاميذ.

كما استخدمت دراسة "مرفت آدم، رشا محمد: ٢٠١٧" أنماط التعلم الثلاث"البصري، والسمعي، والحركي" من نموذج دن ودن" Dun&Dun، وأشارت النتائج إلى تنمية كل من المستويات التحصيلية العليا، ومهارات الفهم العميق لدى التلاميذ، والتي ترجع إلى التنوع في الأنشطة التعليمية، والتي سمحت لكل تلميذ أن يتعلم وفقاً لنمط التعلم الخاص به.

وأوصت دراسة كل من:(فايزة حسن:٢٠١٤م)، و(مروة الباز:٢٠١٤م) و(مرفت آدم، رشا محمد:٢٠١٧م) بالاهتمام بمعرفة أنماط تعلم التلاميذ، وتصميم التدريس في ضوئها، وتوفير مصادر متنوعة تتوافق وأنماط تعلم التلاميذ المختلفة، والاهتمام بترتيب حجرة الدراسة وتضمين محتوى المقررات بأنشطة، وأساليب تقويم تخاطب وتراعى أنماط التعلم المختلفة.

(٥) <u>خطوات التدريس المتمايز:</u>

للتدريس المتمايز خطوات تبدأ بالمرحلة الاستطلاعية لمعرفة أسلوب التعلم المفضل لكل تلميذ، ثم تقسيم المعلم للتلاميذ في مجموعات صغيرة في ضوء ما بينهم من قواسم مشتركة، ثم تحديد مهام التلاميذ؛ لتحقيق أهداف التعلم، واختيار مصادر التعلم لكل مجموعة، ثم قيام جميع المجموعات بالتعلم بالطريقة والوسيلة التي تلائمها بحيث تشترك جميع المجموعات في تعلم الدرس نفسه ولكن بأساليب مختلفة، ثم إجراء

عملية التقويم؛ لقياس مخرجات التعلم والتأكد من أهداف الدرس. (محسن عطية : ٢٠٠٩، ص٤٥٨ :٤٥٩)

(٦) استراتيجيات وآليات تنفيذ التدريس المتمايز :

تتنوع الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم التدريس المتمايز، بسبب الاختلاف في الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية التعلم المرتكز على المهام وفيها يقوم المعلم بتوزيع مجموعة من المهام على كل تلميذ داخل الصف، وتختلف المهام حسب قدرات التلاميذ، واستراتيجية الأنشطة متدرجة الصعوبة وفيها يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة متدرجة في الصعوبة حسب قدرات التلاميذ، واستراتيجية المجموعات التعاونية المرنة يختلف تشكيل المجموعات تبعاً للموقف التعليمي فأحياناً تكون متجانسة الميول والاستعدادات، وأحياناً يكون أعضاء المجموعة مختلفين في أنماط التعلم، أو في الميول. (محمد المسعودي، عارف الجبوري، مشرق الجبوري: ٢٠١٥، ص٧٠ :٧٨)

تعقيب على المحور الثاني:

يقدم التدريس المتمايز إطاراً للمعلم؛ لتعرف قدرة كل تلميذ، وكيفية تعلمه وتعليمه، فيتم التمايز في استعدادات التلاميذ منخفضي المستوى الدراسي بتقديم أنشطة أكثر سهولة، أما التمايز في المحتوى فيكون من خلال نمط تعلم كل تلميذ، ويأتي التمايز في العمليات بتوفير فرص تعلم فردية أو مجموعات، ويأتي التنويع في المنتج من خلال كتابة البعض للمقالات، وتعليق البعض الآخر على الصور، أو تمثيل بعض المشاهد المكتوبة، كما يتم التنويع في أساليب التقويم وبذلك تتنوع مخرجات التعلم ما بين البسيطة والعميقة.

أدوات البحث وإجراءاته التجريبية :

أولاً : إعداد استبانة مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثاني الإعدادي.

ولتعرف مهارات الفهم القرائي تم إعداد قائمة بتلك المهارات، وفق الخطوات الآتية :

١- الهدف من تحديد المهارات :

إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصف الثاني الإعدادي

٢- إجراءات اشتقاق قائمة مهارات الفهم القرائي :

مرت قائمة مهارات الفهم القرائي بالخطوات الآتية :

- فحص المراجع، والمؤتمرات، والدوريات العربية والأجنبية في مجال الفهم القرائي، ومنها: (كاثرين Slavet,Kathreen:2009)، و(محمود عبد القادر:٢٠١٥م).
- الاطلاع على وثيقة المستويات المعيارية للمرحلة الإعدادية htp/hrdisussion.com

٣- بناء محتوى استبانة مهارات الفهم القرائي في صورته المبدئية:

بعد الاطلاع على المصادر السابقة، والتوصل إلى عدد من مهارات الفهم القرائي، تم وضع القائمة في صورتها الأولية، واندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية.

٤- ضبط استبانة مهارات الفهم القرائي:

عُرضت الاستبانة في صورتها المبدئية على ثلاثة عشر محكماً من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي بهدف التوصل إلى شكل القائمة النهائي

٥- نتائج التحكيم على استبانة مهارات الفهم القرائي:

بعد تجميع القائمة من المحكمين، تم الأخذ بملحوظاتهم التي تتعلق بمهارات الفهم القرائي، وتمثلت تلك الآراء فيما يلي: تعديل مهارة "التمييز بين الآراء الصحيحة وغير الصحيحة "لتصير" التمييز بين الأفكار الصحيحة وغير الصحيحة"، وكذا مهارة "تحليل موطن الجمال لتعبير معطى "لتصير" تحديد موطن الجمال في جملة مقدمة لها" وقد تم الأخذ بالملحوظات

٦- الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي:

بعد الأخذ بآراء المحكمين صارت القائمة في صورتها النهائية متضمنة أربعة مستويات للفهم القرائي، واندرج تحتها إحدى وعشرون مهارة فرعية للفهم. ملحق(١).

ثانياً: إعداد استبانة أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي.

ولتعرف أنماط تعلم التلميذات، تم إعداد استبانة بأنماط التعلم وفق الخطوات الآتية:

١- الهدف من تحديد أنماط تعلم التلميذات:

هدفت الاستبانة إلى الكشف عن الأسلوب الذي يلائم تلميذة الصف الثاني الإعدادي في التعلم؛ لمساعدتها في تقديم الأنشطة، والوسائل المناسبة التي تتلاءم مع نمط تعلمها

٢- خطوات تصميم استبانة أنماط التعلم:

- الاطلاع على المراجع الخاصة ببناء استبانات أنماط تعلم التلميذات في المرحلة الإعدادية منها: (ليانا جابر، مها قرعان: ٢٠٠٤) و(خير شواهين: ٢٠١٤)، و(مروة الجبوري: ٢٠١٥).
- تصنيف الاستبانة وفقاً لأنماط التعلم الأكثر شيوعاً وهي: (البصري، والسمعي، والحركي)
- تحديد عبارات الاستبانة واندرج تحتها ثلاثة اختيارات، والأكثر اختياراً يُعد النمط السائد

٣- بناء محتوى استبانة تعرف أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي:

بعد الاطلاع على المصادر السابقة، تم التوصل إلى الصورة المبدئية للاستبانة وتضمنت عشرين عبارةً، واندرج تحت كل عبارة ثلاثة اختيارات تُمثل نمط التعلم الأكثر شيوعاً

٤- ضبط استبانة أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي:

تم عرض الاستبانة على خمسة عشر محكماً؛ بهدف التوصل إلى صورتها النهائية

٥- نتائج التحكيم على استبانة أنماط تعلم التلميذات:

بعد تجميع الاستبانة من المحكمين، تم الأخذ بملحوظاتهم وتمثلت تلك الآراء فيما يلي: العبارة الثالثة تعديل جملة "تكرار كلمات القصيدة على زميلاتي" التابعة للنمط السمعي، لتصير"استماع كلمات القصيدة من زميلاتي"، العبارة الحادية عشرة تعديل جملة "صورة الحرم المكي وطواف الحجيج بثياب الإحرام" التابعة للنمط البصري، لتصير "صورة الحرم المكي"، كذا تم حذف العبارة الخامسة عشر وهي "عندما أصف مكان حجرة المكتبة لزميلتي استخدم كلمات" لأن ما يندرج تحتها ورد بشكل أكثر دقة في العبارات السابقة

٦- الصورة النهائية لاستبانة أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي:

بعد الأخذ بآراء المحكمين صارت الاستبانة في صورتها النهائية متضمنة تسع عشرة عبارةً، واندرج تحت كل عبارة ثلاثة اختيارات. ملحق (٢)

٧- طريقة تصحيح استبانة أنماط التعلم:

تم وضع مفتاح لتصحيح استبانة أنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي، حيث اعتبِر النمط السائد لتعلم التلميذة هو الحاصل على أكثر الاختيارات. ملحق (٣)

ثالثاً: برنامج التدريس المتمايز في ضوء أنماط التعلم لتنمية مهارات الفهم القرائي

١- بعد تحديد قائمة مهارات الفهم القرائي، واستبانة أنماط التعلم، تم تصميم إطاراً للبرنامج التعليمي اشتمل على: فلسفة البرنامج، وأسس بنائه، وأهدافه، ومحتواه، وطرق التدريس المستخدمة فيه، وما يتضمنه من أنشطة ووسائل تعليمية، وما يعتمد عليه في التقويم

١- ١ فلسفة البرنامج:

يُعد التدريس المتمايز من أبرز الاتجاهات تحقيقاً لمبدأ المساواة، من حيث توفير نوع من التعلم الجيد لجميع أنماط التعلم، فكل تلميذة قابلة للتعلم، والتلميذات يتعلمن بأساليب متنوعة كعرض صور، وأفلام تعليمية، فبيئة التعلم يجب أن تستجيب لأنماط التعلم.

٢- ١ أسس بناء البرنامج القائم على التدريس المتمايز:

يتطلب بناء أي برنامج تعليمي مجموعة من الأسس، وتمثلت الأسس فيما يأتي:

٢- ١- أ خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تزداد قدرة التلميذ على الأفكار المجردة في المرحلة الإعدادية، ويصبح ميالاً للحكم على الأشياء، فيجب تعليم مهارات التفكير في تلك المرحلة، فهي الأنسب لتعليم المهارات.

٢- ١- ب مناسبة موضوعات البرنامج لأنماط تعلم تلميذات الصف الثاني الإعدادي

- الرجوع إلى الدراسات السابقة التي أُجريت في مجال أنماط التعلم، كدراسة كل من: (عز سيد: ٢٠١٣)، و(مرفت آدم، رشا محمد: ٢٠١٧)

- التوصل إلى أنماط مجموعة البحث من خلال استبانة أنماط تعلمهن، كما اُختيرت موضوعات الفصل الدراسي الأول، وتم إعادة صياغتها وفقاً للتدريس المتمايز في ضوء أنماط تعلم التلميذات ففي درس "لو أنني ضابط شرطة" تم رسم مخطط للحوار الذي دار بين التلاميذ وبعضهم؛ ليتناسب مع النمط البصري، وكذا في درس "منتصر ومجاهد" تم تمثيل عرض مسرحي لما حدث لهما مع الذئب لتلائم النمط الحركي، وفي درس "سيناء..أرض الفيروز" تم الاستماع إلى الأغاني الوطنية لتلائم النمط السمعي.

٣- ١- مصادر بناء البرنامج:

اعتُمد في بناء البرنامج على عينة من المصادر تمثلت فيما يأتي: معطيات التدريس المتمايز

وعلاقته بتنمية مهارات الفهم القرائي، والاعتماد على قائمة المهارات التي توصل إليها البحث الحالي، ونتائج استبانة أنماط التعلم، والدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التعليمية كدراسة: (محمد جاد: ٢٠١٢)، و(عمرو أحمد: ٢٠١٥).

٤- ١ الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج القائم على التدريس المتمايز:

تتمثل الأهداف العامة لبرنامج البحث الحالي في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته لتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وفقاً للتدريس المتمايز في ضوء نمط تعلم كل تلميذة، أما الأهداف السلوكية بكل درس فتم تفصيلها في كتابي التلميذ، والمعلم وُزِعت على الموضوعات، وقد جاءت الأهداف قبل عرض محتوى كل درس؛ بحيث تحدد الأداء الإجرائي الذي ينبغي أن تقوم به التلميذة بعد المرور بالخبرة التعليمية التي تتعلق بالدرس.

٥- ١تحديد محتوى البرنامج:

تضمن محتوى البرنامج وحدتين في الفصل الدراسي الأول لتلميذات الصف الثاني الإعدادي، واشتملت الوحدتان على سبعة نصوصٍ وهى:(لو أنني ضابط شرطة، من أجل مصر، في حب مصر، منتصر ومجاهد، طيار مقاتل مرة أخرى، نصر أكتوبر العظيم، سيناء أرض الفيروز) وتم إعادة صياغة الدروس وفق التدريس المتمايز في ضوء أنماط التعلم.

٦- ١ تحديد استراتيجيات التعلم المتمايزة:

تم الاستناد إلى مجموعة من استراتيجيات التدريس المتمايز ومنها "المجموعات المرنة والأنشطة المتدرجة، والتعلم المرتكز على المهام، والتعليم المباشر ومعالجة المعلومات وغيرها من الاستراتيجيات كقراءة الصورة بحيث تمتزج هذه الاستراتيجيات مع بعضها لتناسب تلميذات الصف الثاني الإعدادي، بهدف تمكينهن من مهارات الفهم القرائي

٧- ١ تحديد مصادر التعليم والتعلم:

تهدف إلى مساعدة التلميذات على فهم المعلومات بالطريقة التي يفضلنها في التعلم من خلال استخدام الحواس، وتتمثل الوسائل التعليمية في: الأشرطة السمعية لسماع الأغاني الوطنية عن حرب

أكتوبر، وصور فوتوغرافية بها سنابل القمح، وثروات سيناء، والهاتف النقال لتصوير التعبيرات الدالة عن المعاني عند تجسيد بعض الشخصيات.

٨- ١ الأنشطة التعليمية المصاحبة وتمايزها:

تمثلت في استخدام التلميذات تعابير الوجه، ونبرات الصوت عند قراءة الأبيات الشعرية، واستخدام شبكة الانترنت للبحث عن مصادر ثروات سيناء المتلئة بالكنوز، وتجميع التلميذات لصور، وكتابة تعليق لدور الجنود في نصر السادس من أكتوبر.

٩- ١ أساليب تقويم البرنامج:

ولمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج تم استخدام أنواع التقويم الآتية: التقويم القبلي وذلك بتطبيق اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، أما التقويم المبدئي من خلال مناقشات شفوية قصيرة قبل بدء الدرس؛ لتعرف ما لدي التلميذات من خبرات، والتقويم المستمر تم أثناء العملية التعليمية؛ للوقوف على مستوى التلميذات، وتصحيح مسار التعلم، أما التقويم الختامي فمن خلال أسئلة تقيس مدى تحقق الأهداف قبل نهاية كل درس، والتقويم البعدي بتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

<u>صوغ كتاب التلميذ:</u>

أ- أُعيد صوغ كتاب التلميذ وفق التدريس المتمايز، وتضمن هذا الكتاب مقدمة عن التدريس المتمايز ثم الأهداف العامة، ثم سبعة دروسٍ قرائية، وتضمن كل موضوع منها: الأهداف السلوكية والمحتوى، وأنشطة تعليمية في ضوء أنماط التعلم، وأسئلة التقويم.

ب- روعي في إعادة صوغ كتاب التلميذ ألا يُخالف محتواه كتاب وزارة التربية والتعليم، كما رُوعي في بناء الأنشطة مناسبتها لأنماط تعلم التلميذات، وتضمن التقويم بأساليبه.

ج- بعد الانتهاء من إعادة صوغ كتاب التلميذ تم عرضه على المحكمين؛ لإبداء الرأي في مدى ملاءمته للتلميذ وللمرحلة العمرية، وكذلك مدى تنظيم المحتوى، وصلاحيته للتطبيق، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم، وأصبح الكتاب جاهزاً للتطبيق. ملحق(٤)

إعداد كتاب المعلم

أ- تم إعداد كتاب المعلم للاسترشاد به عند تدريس الموضوعات باستخدام التدريس المتمايز في ضوء أنماط التعلم، واشتمل على: مقدمة توضح هدف الكتاب، وفلسفة التدريس المتمايز، ومخطط يوضح الهيكل العام للوحدتين، ثم الأهداف العامة، وطريقة التدريس المستخدمة، ومصادر التعليم والتعلم، والخطة الزمنية، والارشادات التي يمكن استخدامها مع تدريس كل موضوع، وإجابة الأسئلة الواردة بكتاب التلميذ، وأخيراً المراجع.

ب- بعد الانتهاء من إعداد كتاب المعلم تم عرضه على المحكمين لإبداء الرأي في الصحة العلمية واللغوية له، واتساق كتاب المعلم مع كتاب التلميذ، وأُجريت التعديلات. ملحق(٥)

رابعاً- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثاني الإعدادي:

سار إعداد اختبار الفهم القرائي وفق الخطوات الآتية:

١- أ تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس قدرة تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مهارات الفهم القرائي

١- ب تحديد محتوى الاختبار:

تم اختيار نصين أحدهما قرائي بعنوان (سميرة موسى) والآخر نثري بعنوان (الخُلق..كنز لا يفنى) وتمت صياغة عدد من الأسئلة موضوعية، ومقاليه بحيث يكون لكل مهارة سؤالان، فتكون الاختبار في صورته الأولية من (٤٢) اثنتين وأربعين فقرةً.

١- ج تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات للاختبار وهي: كتابة البيانات بوضوح، مع قراءة الموضوعين قراءة جيدة، واختيار إجابة واحدة فقط من الاختيارات، مع تقديم مثال يوضح طريقة الإجابة

١- د إعداد جدول المواصفات "الوزن النسبي":

تم إعداد جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١)

مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي

أهداف / المحتوى	معرفية		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		المجموع	
	م	٪	عدد مفردات		عدد مفردات		عدد مفردات		عدد مفردات		عدد مفردات		عدد المفردات	
استنتاجي	٦	٢٨.٥					١٩.٠٤	٨	٤.٧٦	٢	٤.٧٦	٢	٢٨.٥	١٢
الناقد	٥	٢٣.٥					٩.٥٢	٤			١٤.٨	٦	٢٣.٨	١٠
التذوقي	٥	٢٣.٥	٢	٤.٧٦	٢	٤.٧٦	٩.٥٢	٤			٤.٧٦	٢	٢٣.٨	١٠
الإبداعي	٥	٢٣.٥			٤	٩.٥٢			١٤.٢٨	٦			٢٣.٨	١٠
النسبة ٪	٢١	٪١٠٠	٢	٤.٧٦	٦	١٤.٢	٣٨.٠٨	١٦	١٩.٥	٨	٢٣.٨	١٠	٪١٠٠	٤٢

يتضح من الجدول أن مستوى التحليل جاء مرتفعاً في الفهم الاستنتاجي؛ لمناسبته لاستخلاص ما لم يتم ذكره في النص، بينما جاء مستوى التقويم مرتفعاً في الفهم الناقد، لمناسبته لإصدار الحكم وإبداء الآراء عند نقد فكرة ما، وجاء مستوى التحليل بنسبة مرتفعة مع الفهم التذوقي، وذلك لأن التذوق قائم على خبرة تأملية تحتاج إلى تحليل العلاقة بين أجزاء الكلام، وجاء مستوى التركيب مرتفعاً في الفهم الإبداعي؛ لمناسبته لإنتاج شيء جديد

١- وصياغة مفردات الاختبار:

تكون الاختبار في صورته الأولية من اثنتين وأربعين مفردةً، وبلغ عدد الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد ستة وثلاثين سؤالًا، والأسئلة المقالية ستة أسئلةٍ.

١- زضبط الاختبار:

عُرض الاختبار في صورته المبدئية على أحد عشر محكماً من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وبعض معلمي اللغة العربية، بهدف التوصل إلى شكله النهائي.

١- ح نتائج تحكيم اختبار مهارات الفهم القرائي:

بعد تجميع الاختبار من المحكمين تم الأخذ بملحوظاتهم وتمثلت الآراء فيما يلي:

السؤال الثالث تعديل جملة "غرس قيمة حب العلم"، لتصير "غرس قيمة حب الوطن"، وكذا السؤال الأول في مستوى الفهم الناقد تعديل الصيغة الموضوعية في السؤال الثالث "السلوك الخطأ الذي ظهر في تصرف الدول الأجنبية هو" ليصير صيغة مقال "بيني رأيكِ في الجملتين التاليتين من حيث اتفاقهما في المعنى،

واستبدال كلمة "استلهام"، بـ كلمة "مستوحاة" في السؤال الخامس، وكذا في مستوى الفهم الإبداعي تم استبدال الشاهد في السؤال الخامس من "قال الشاعر: الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق"، ليصير الشاهد" قال الشاعر: العلمُ يرفعُ بيتاً لا عِماد له والجَهلُ يهدِمُ بيتَ العِزِّ والشرفِ.

١- ط التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

تم تطبيق الصورة المبدئية للاختبار على ٣٥ تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الحديثة الإعدادية بنات، بمدينة المنيا، وذلك في الفصل الدراسي الأول يوم الاثنين ٢٥ سبتمبر٢٠١٧، حيث بلغ متوسط زمن الاختبار ٤٠ أربعين دقيقةً.

١- ي طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح اختبار الفهم القرائي الذي اشتمل على إحدى وعشرين مهارة، وتم وضع سؤالين لقياس كل مهارة، وبذلك أصبح الاختبار مكوناً من (٤٢) اثنتين وأربعين مفردةً، وتم إعطاء درجة واحدة لكل مفردة باستثناء المفردات الآتية: أُعطيت أربع درجاتٍ للمفردة (٧) التي تمثل قياس مهارة: "التفريق بين المقبول وغير المقبول من الأفكار"، لاحتياج هذه المفردة لأكثر من اختيار، كما أُعطيت درجتان للمفردة (٩) التي تمثل قياس مهارة: "اكتشاف الزيف والصدق في الموضوع"، أما المفردة (٢٠) التي تمثل قياس مهارة: "التنبؤ بنهاية الموضوع" ولتقدير درجة كل تلميذة في هذه المهارة اتُبع جدول تكرار الاستجابة. ملحق (٨)

١- ك تحليل نتائج اختبار العينة الاستطلاعية:

بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أُجريت مجموعة من المعالجات الإحصائية للحصول على معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وكذلك التأكد من صدق الاختبار وثباته.

١- ك - ١ معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

حُسب معامل الصعوبة بالنسبة لكل مفردة من مفردات الاختبار بقسمة عدد اللاتي أخطأن في الإجابة عن المفردة على العدد الكلي للتلميذات. (فؤاد البهي:٢٠٠٦، ص٤٤٨)، وقد تراوح معامل صعوبة مفردات الاختبار (٠.٢٦- ٠.٧٥) بمتوسط كلي (٠.٥٠) ويُعد هذا معامل صعوبة مقبولاً، كما تراوح معامل التمييز لاختبار الفهم ما بين (٠.٢٧- ٠.٩٠) بمتوسط كلي (٠.٥٩)، واتضح جميع قيم معاملات التمييز للاختبار تُعد مقبول. ملحق (٦)

١- ل حساب صدق الاختبار:

يعنى أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه و تم التأكد من صدقه بأسلوبين هما :

١- ل - ١ صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على أحد عشر محكماً وأسفرت آراؤهم عن صلاحية الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثاني الإعدادي، وقد اُعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار ليخرج الاختبار بصورته النهائية. ملحق (٩)

١- ل - ٢ صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٢)

صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مستويات الفهم	الاستنتاجي	الناقد	التذوقي	الإبداعي
الكل	٠.٦٠	٠.٦٣	٠.٣٩	٠.٨٨
الدلالة	٠.٠١	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الارتباط بالنسبة للمستويات الأربعة للفهم القرائي دالة عند مستوى(٠.٠٥)، ويعني أن ارتباط كل مهارة رئيسة من مهارات الاختبار بالدرجة الكلية عالية، مما يدل على اتساق الاختبار مع نفسه وصلاحيته للاستخدام.

١- م حساب ثبات الاختيار "بطريقة إعادة التطبيق":

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، فطُبق الاختبار للمرة الأولى على تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وبعد مضى (١٥) يوماً، أُعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية يوم الاثنين ٩ أكتوبر ٢٠١٧م، و تم تحليل النتائج في التطبيقين، وبلغ معامل الارتباط (٠.٧٨) وهو دال عند مستوى ٠.٠١ مما يطمئن على ثبات الاختبار، وبعد حساب صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مشتملاً على (٤٢) مفردة. ملحق (٧)

المحور الثاني- إجراءات تطبيق أدوات وتجربة البحث وتشمل:

أولاً- اختيار مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث من تلميذات الصف الثاني الإعدادي، واختيرت التلميذات من مدرسة الإنجيلية الإعدادية للبنات في العام الدراسي ٢٠١٧ : ٢٠١٨م

ثانياً- التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي للتحقق من تكافؤ المجموعتين تم الآتي:

تم التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي على المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الخميس ١٩أكتوبر٢٠١٧م، بمدرسة الإنجيلية الإعدادية للبنات بمدينة المنيا؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي، وتم استخدام اختبار (ت) والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (٣)

نتائج اختبار "ت" للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي في كل مستوى على حده

مستويات الفهم	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة عند (٠.٠٥)
فهم استنتاجي	التجريبية	٥٠	٥.٣٦	١.٩١	٠.٤٨	٠.٦٣	غير دالة
	الضابطة	٥٠	٥.١٨	١.٨١			
الفهم الناقد	التجريبية	٥٠	٧.٣٠	٢.٣٠	٢.٩٦	٠.٠١	دالة
	الضابطة	٥٠	٨.٧٢	٢.٥٠			
الفهم التذوقي	التجريبية	٥٠	٤.١٤	١.٥١	٢.٣٣	٠.٠٢	دالة
	الضابطة	٥٠	٤.٩٢	١.٨٣			
الفهم الإبداعي	التجريبية	٥٠	٦.٦٠	٤.٣٤	٢.٢٤	٠.٠٢	دالة
	الضابطة	٥٠	٨.٩٠	٥.٨٠			
فهم قرائي ككل	التجريبية	٥٠	٢٣.٤٠	٦.٦٤	٢.٨٥	٠.٠١	دالة
	الضابطة	٥٠	٢٧.٧٢	٨.٤٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق غير دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستنتاجي، أما مستوى الفهم (الناقد، والتذوقي، والإبداعي، والفهم ككل) فيوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين في

التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، حيث تراوحت قيمة "ت" بين (٢.٢٤ : ٢.٩٦)، مما يعني وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في القياس القبلي لصالح المجموعة الضابطة، ولتعرف اتجاه تلك الفروق استخدم تحليل التغاير ؛ لأنه يستبعد أثر أية فروق بين المجموعتين في القياس القبلي وللكشف عن مدى تأثير اختلاف أنماط تعلم التلميذات الجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤)

نتائج اختبار كروسكال- واليس للفروق القبلية في اختبار الفهم القرائي بين أنماط التعلم في المجموعة التجريبية

مستويات الفهم	أنماط التعلم	العينة	متوسط الرتب	مربع كا	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة عند (٠.٠٥)
الفهم استنتاجي	بصري	١٠	٢٠.٦٥	٣.٧٧	٢	٠.١٥	غير دال
	سمعي	١٣	٢١.٦٩				
	حركي	٢٧	٢٩.١٣				
الفهم الناقد	بصري	١٠	٢٨.٢٥	٠.٦٣	٢	٠.٧٣	غير دال
	سمعي	١٣	٢٦.١٩				
	حركي	٢٧	٢٤.١٥				
الفهم التذوقي	بصري	١٠	١٩.٠٥	٤.٥٦	٢	٠.١٠	غير دال
	سمعي	١٣	٢٢.٥٤				
	حركي	٢٧	٢٩.٣١				
الفهم الإبداعي	بصري	١٠	٢٤.١٠	٠.٦٠	٢	٠.٧٤	غير دال
	سمعي	١٣	٢٣.٥٨				
	حركي	٢٧	٢٦.٩٤				
الفهم ككل	بصري	١٠	٢١.٥٥	٣.٦٣	٢	٠.١٦	غير دال
	سمعي	١٣	٢١.٠٤				
	حركي	٢٧	٢٩.١١				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي في المجموعة التجريبية بين أنماط التعلم (البصري والسمعي والحركي)

ثالثاً- منهجا البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرف مستوى مهارات الفهم القرائي، واستخدم المنهج التجريبي لقياس أثر التدريس المتمايز على تنمية مهارات الفهم القرائي

رابعاً- تدريس البرنامج:

تم تدريس البرنامج القائم على التدريس المتمايز وفق الخطوات الآتية:

أ- تهيئة التلميذات مجموعة البحث لدراسة البرنامج، وحثهن وتشجيعهن على متابعته.

ب- المرونة في التدريس نظراً لتباين التلميذات في مستوى تمكنهن من مهارات الفهم القرائي

ج- إشاعة روح الود، واشراك التلميذات في المناقشة الجماعية الجادة، والحوار الهادف.

د- تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول، واستغرقت التجربة ثمانية أسابيعٍ دراسية بدأت الاثنين٢٣/١٠/٢٠١٧م وانتهت الاثنين٤/١٢/٢٠١٧م، واستُغرقت ثلاث عشرة ساعةً

خامساً- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار الفهم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج يوم١٢ ديسمبر٢٠١٧ على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لقياس مدى نمو المهارات وفيما يلي عرض النتائج

نتائج البحث .. وتحليلها وتفسيرها:

أولاً- مناقشة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي ككل وفي كل مستوى من مستوياته لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي (القبلي والبعدي)

مستويات الفهم القرائي	المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	٥٠	٥.٣٦	١.٩١	١٠.١٦	٢.٩٦
	الضابطة	٥٠	٥.١٨	١.٨١	٥.٠٨	١.٩٤
الفهم الناقد	التجريبية	٥٠	٧.٣٠	٢.٢٩	١٤.٧٢	٢.٠٥
	الضابطة	٥٠	٨.٧٢	٢.٤٩	٨.٧٨	٢.٥٧
الفهم التذوقي	التجريبية	٥٠	٤.١٤	١.٥١	٨.٨٠	١.٣٢
	الضابطة	٥٠	٤.٩٢	١.٨٢	٤.٥٢	١.٧٢
الفهم الإبداعي	التجريبية	٥٠	٦.٦٠	٤.٣٤	٢٣.٨٤	٥.٩٣
	الضابطة	٥٠	٨.٩٠	٥.٨٠	٨.٢٤	٤.٩٨
اختبار الفهم ككل	التجريبية	٥٠	٢٣.٤٠	٦.٦٤	٥٧.٥٢	٨.١٣
	الضابطة	٥٠	٢٧.٧٢	٨.٤٢	٢٦.٦٢	٧.٦١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بمستويات، والاختبار الكلي حيث أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي كان (٥٧.٥٢) وبانحراف معياري (٨.١٣)، أما المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي فبلغ(٢٦.٦٢)، وبانحراف معياري (٧.٦١) أي أن هناك فرقاً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (٣٠.٩).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق في المتوسط الحسابي بين درجات تلميذات المجموعتين في اختبار الفهم القبلي والبعدي ذي دلالة عند مستوى (٠.٠٥)، وبهدف عزل الفرق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار استُخدم اختبار التغاير والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (٦)نتائج تحليل التغاير لفاعلية البرنامج التدريبي في الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي بعد تحييد أثر الاختبار القبلي إحصائياً

مستويات الفهم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	الدلالة ٠.٠٥	مربع ايتا وحجمه
الفهم استنتاجي	البرنامج التعليمي	٥٢١.٩٥	١	٥٢١.٩٥	٨٢.٣٣	دال	٠.٤٦٧ كبير
	الخطأ	٥٩٥.٩٠	٩٤	٦.٣٣			
	الكلي	٧٠٦٤.٠	٩٥				
الفهم الناقد	البرنامج التعليمي	٧٤٣.١٨	١	٧٤٣.١٨	١٣٢.٧٧	دال	٠.٥٨٥ كبير
	الخطأ	٥٢٦.١٤	٩٤	٥.٥٩			
	الكلي	١٥٢١٩.٠	٩٦				
الفهم التذوقي	البرنامج التعليمي	٣٨٩.٥٨	١	٣٨٩.٥٨	١٦٣.٢٣	دال	٠.٦٣٥ كبير
	الخطأ	٢٢٤.٣٥	٩٤	٢.٣٨			
	الكلي	٥١٢٤.٠	٩٦				
الفهم الإبداعي	البرنامج التعليمي	٥٧١٣.٩	١	٥٧١٣.٩	١٩٨.١٢	دال	٠.٦٧٨ كبير
	الخطأ	٢٧١١.٠	٩٤	٢٨.٨٤			
	الكلي	٣٤٧٥٢.٠	٩٦				
الفهم ككل	البرنامج التعليمي	٢١١٥١.٨	١	٢١١٥١.٨	٣٤٩.٨٩	دال	٠.٧٨٨ كبير
	الخطأ	٥٦٨٢.٤٧	٩٤	٦٠.٤٥			
	الكلي	٢٠٦٩٣٥.٠	٩٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الفهم القرائي، وفي الاختبار الكلي البعدي، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة ما بين (٨٢.٣٣) إلى (٣٤٩.٨٩)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التلميذات في اختبار الفهم القرائي يعزى إلى البرنامج التعليمي.

كما يتضح حجم تأثير البرنامج القائم على التدريس المتمايز في تحسين مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثاني الإعدادي "كبير"، حيث بلغت قيمة مربع إيتا في اختبار الفهم الكلي (٠.٧٨٨)، وبذلك يمكن القول إن٧٨٪ من تباين الفهم القرائي بين تلميذات المجموعتين يرجع لمتغير التدريس المتمايز، كذلك تراوح مربع إيتا لمستويات الفهم القرائي ما بين (٠.٤٦٧) إلى (٠.٦٧٨)، حيث جاءت

جميع القيم أكبر من٠.١٤ (Fritz&Moris 2012,p10) مما يدلل أثر التدريس المتمايز على تنمية مهارات الفهم

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات التي أسفرت عن تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة، كدراسة كل من: (أحمد بهلول Ahmed Bahlool:2013)، و(فايزة حسن:٢٠١٤م)، مما يعني أن الأداء البعدي لتلميذات مجموعة البحث قد تأثر باستخدام البرنامج القائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الفهم ككل.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين في اختبار الفهم القرائي البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدَّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء التلميذات في التطبيق البعدي للاختبار، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٧)المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي (البعدي) بعد عزل أثر التطبيق القبلي

مستويات الفهم	المجموعة	العينة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	٥٠	١٠.١١	٠.٣٧
	الضابطة	٥٠	٥.١٢	٠.٣٧
الفهم النـــاقـــد	التجريبية	٥٠	١٤.٧٢	٠.٣٥
	الضابطة	٥٠	٨.٧٧	٠.٣٥
الفهم التذوقي	التجريبية	٥٠	٨.٨١	٠.٢٢
	الضابطة	٥٠	٤.٥٠	٠.٢٢
الفهم الإبداعي	التجريبية	٥٠	٢٤.٢٨	٠.٧٩
	الضابطة	٥٠	٧.٧٩	٠.٧٩
اختبار الفهم ككـــل	التجريبية	٥٠	٥٧.٩٢	١.١٥
	الضابطة	٥٠	٢٦.٢١	١.١٥

يتضح من الجدول السابق أن الفرق في نتائج المتوسطات الحسابية المعدَّلة لدرجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي بمستوياته الأربعة كان لصالح تلميذات المجموعة التجريبية التي خضعت للتعلم باستخدام التدريس المتمايز، حيث حصلن على متوسطات حسابية معدَّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدَّلة لتلميذات المجموعة الضابطة التي خضعت للتعلم بالطريقة المعتادة.

بناء على ما سبق عرضه من نتائج تم قبول الفرض الأول.

ثانياً: مناقشة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه :"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للفهم القرائي ككل وفي كل مستوى من مستوياته ترجع إلى اختلاف أنماط تعلمهن "البصري والسمعي والحركي"

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة مجموعة البحث للاختبار البعدي في ضوء أنماط تعلمهن، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (٩)

نتائج اختبار كروسكال- واليس للفروق البعدية في اختبار الفهم القرائي بين أنماط التعلم في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

مستويات الفهم	أنماط التعلم	العينة	متوسط الرتب	مربع كا	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة
الفهم الاستنتاجي	بصري	١٠	٢٦.٤٥	١.٤٦١	٢	٠.٤٨٢	غير دالة
	سمعي	١٣	٢١.٣٨				
	حركي	٢٧	٢٧.١٣				
الفهم الناقد	بصري	١٠	٢٩.٥٥	٤.١٢١	٢	٠.١٢٧	غير دالة
	سمعي	١٣	١٨.٧٣				
	حركي	٢٧	٢٧.٢٦				
الفهم التذوقي	بصري	١٠	١٧.١٥	٤.٧٨٩	٢	٠.٠٩١	غير دالة
	سمعي	١٣	٢٥.٣٥				
	حركي	٢٧	٢٨.٦٧				
الفهم الإبداعي	بصري	١٠	٢٩.٢٠	٠.٩٢٢	٢	٠.٦٣١	غير دالة
	سمعي	١٣	٢٣.٤٦				
	حركي	٢٧	٢٥.١١				
الفهم القرائي ككل	بصري	١٠	٢٧.٠٠	٠.٦٠٥	٢	٠.٧٣٩	غير دالة
	سمعي	١٣	٢٢.٨٥				
	حركي	٢٧	٢٦.٢٢				

يتضح من الجدول عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في المجموعة التجريبية بين أنماط التعلم الثلاث (البصري، السمعي، الحركي) للتلميذات، وقد ترجع

هذه النتيجة إلى أن الأنشطة، التي مارستها التلميذات كانت تخاطب أكثر من حاسة لديهن، وقد ترجع إلى التنوع في الأنشطة التعليمية، فأتاح لكل تلميذة ما يتناسب مع نمط تعلمها؛ فأدى ذلك إلى تحسن أداء كل تلميذة بدرجات متقاربة، فلم يتضح فرق ظاهري بين كل نمط وآخر، مما يدل على مناسبة التدريس المتمايز لجميع أنماط التعلم

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (مصطفي هيلات، أحمد الزعبي، نور شديفات:٢٠١٠م)، و(حافظة قاسم Hafizoah kassim:2013) والتي أظهرت عدم وجود تأثير لاختلاف أنماط تعلم التلاميذ على تفكيرهم.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (شاكر قناوي، شحاتة طه: ٢٠١٢م)، و(فايزة حسن: ٢٠١٤)، حيث أظهرت وجود تأثير لاختلاف أنماط التعلم، وقد يرجع هذا الاختلاف في النتائج إلى اعتماد تلك الدراسات على تصنيف التلاميذ وفق أنماط تعلم (الإتقان، والفهم، والتفاعلي)، وهو ما يختلف عن تصنيف أنماط التعلم للبحث الحالي وفق الحواس، وقد يرجع الاختلاف أيضاً إلى اختلاف طبيعة المادة التعليمية المقدمة.

بناء على ما سبق عرضه من نتائج تم قبول الفرض الثاني.

مناقشة عامة لنتائج البحث:

أشارت نتائج البحث إلى تحسن أداء تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي، وقد يرجع ذلك التحسن إلى أثر التدريس المتمايز، وذلك للأسباب التالية:

- توظيف الموضوعات المصوغة وفق التدريس المتمايز لتقنيات التعليم المناسبة كالسبورة الذكية، والهاتف النقال، وبرنامج العروض التقديمية، وبعض مواقع الانترنت المتخصصة، واحتواء الدروس على الصور والرسوم التوضيحية، أسهم في إقبال التلميذات على الدراسة
- اعتماد طريقة تنفيذ الموضوعات على استراتيجيات التدريس المتمايز كالمجموعات المرنة، والأنشطة المتدرجة، ساعد على حرية تنقل التلميذات بين المجموعات، فمنحت التلميذات حرية التعبير عن الرأي، وتبادل الآراء، والاستفادة من خبرات كل منهن.
- اتسام أنشطة البرنامج بالعمل الجماعي، مما أسهم في إيجابية التلميذات، كما ساعد

تنوع أساليب التقويم ما بين قبلي، وبعدي، وذاتي على تحقيق الأهداف.

ثالثاً- توصيات البحث الحالي:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصي البحث بما يلي:

أ- عقد دورات وورش عمل لمعلمي اللغة العربية على كيفية تخطيط وتنفيذ دروس اللغة العربية وفقاً للتدريس المتمايز في ضوء أنماط تعلم التلاميذ، وذلك من خلال نشرات تعليمية؛ لتبصير المعلمين بأسس المعلمين بأسس تدريس المهارات القرائية، وكيفية توظيف التدريس المتمايز.

ب- الاهتمام بمعرفة أنماط تعلم التلاميذ، وتصميم التدريس في ضوئها، من خلال تنويع المثيرات التعليمية المتضمنة في مقررات اللغة العربية لتشمل مثيرات بصرية، وسمعية، وحركية

رابعاً- البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث وتوصياتها تم اقتراح البحوث التالية:

- أثر استخدام برنامج قائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الاتصال الشفوي (الاستماع والتحدث) لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

- استراتيجية مقترحة في ضوء التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة التذوقية للنصوص الأدبية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١- أحمد فلاح العلوان، شادية أحمد التل (٢٠١٠):"أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي"، مجلة دمشق، المجلد السادس والعشرون، العدد الثالث، دمشق

٢- أشرف عبد الحليم على (٢٠١٠): فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس، العدد الثاني، ص ص ٢ :٥١

٣- أمل محمود على (٢٠٠٧): "فعالية استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة في بعض مهارات الفهم القرائي والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، رسالة ماجستير، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس

٤- إيمان عبد الفتاح عبابنه (٢٠١٥): "أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بنى كنانة"، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٢، العدد الثاني، ص ص٥٨٧ :٦٠٠

٥- إيمان على زيتون، أحمد محمد المقدادي (٢٠١٤): "أثر برنامج تدريسي قائم على وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات" مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد الواحد والأربعون، العدد الأول، ص٣٢ : ٤٥

٦- بسمة محمد أحمد، وسن نعمة قاسم(٢٠١٥):"أثر استراتيجيةKWL في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول المتوسط"، مجلة التربية العلمية، المجلد الثامن عشر، العدد الثالث، مايو، ص١٠٥ :١٤٠

٧- بهيرة شفيق الرباط (٢٠١٦): استراتيجيات حديثة في التدريس، دار العالم العربي

٨- رشدي فام منصور (١٩٩٧):"حجم التأثير" الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، النفسية، المجلد السابع، العدد السادس عشر

٩- خير سليمان شواهين(٢٠١٤): التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية، الأردن، عالم الكتب الحديث

١٠- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد(٢٠٠٩): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوية، عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن

١١- رمضان مصباح عبد القوى (٢٠١٤): "أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تنمية بعض مهارات القراءة والتفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم

١٢- سناء محمد أحمد (٢٠١١): "فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- مصر، العدد مائة وواحد وأربعون، يوليو، جامعة عين شمس، ص ص١٠٩:١٤٤

١٣- شاكر عبد العظيم محمد قناوي، شحاتة محروس طه (٢٠١٢): أثر تفاعل أنماط التعلم وطرق الحوار وأساليب عرض المفاهيم اللغوية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات قراءة الخريطة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية- مصر، مجلد (٢٠)، العدد(٤)، أكتوبر، ص ص ٣٣١: ٣٨٦

١٤- عز سيد محمد (٢٠١٣): "فاعلية بعض الأنشطة اللغوية القائمة على تنويع التدريس في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في ضوء المستويات المعيارية للكتابة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان

١٥- عمر صاحب الأمير اسماعيل (٢٠١٣): فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة (KWL) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.

١٦- عمرو سامى أحمد (٢٠١٥): "تصميم برنامج قائم على نظرية تنويع التدريس لتنمية التفكير البصري ومهارات الرسم المعماري وقياس فاعليته في تحقيق بعض أهداف المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان

١٧- فايزة أحمد محمد حسن (٢٠١٤): "فاعلية تكامل نموذجي "التصميم العكسي للمنهج" و"تنويع التدريس" في تنمية الفهم الرياضي والحل الإبداعي للمشكلات لتلاميذ المرحلة الإعدادية وفقاً لأنماط تعلمهم"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

١٨- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي

١٩- كارول آن توملينسون (٢٠٠٥): الصف المتمايز استجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف، ترجمة: مدارس الظهران، المملكة العربية السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر

٢٠- كوثر حسين كوجك وآخرون (٢٠٠٨): تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، لبنان بيروت :مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية

٢١- ليانا جابر، مها قرعان (٢٠٠٤): أنماط التعلم النظرية والتطبيق، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير

٢٢- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٩): "فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد١٤٥

٢٣- محسن على عطية (٢٠٠٩): الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

٢٤- محمد حميد مهدي المسعودي، عارف حاتم هادي الجبوري، مشرق محمد الجبوري (٢٠١٥): بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس: ميثاق قيمي، عمان، الأردن، الدار المنهجية للنشر

٢٥- محمد لطفي محمد جاد (٢٠١٢): استراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- مصر، العدد مائة وواحد وثلاثون، سبتمبر، ص ص ١١٥:١٥٠

٢٦- محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته ،ج١، عين شمس

٢٧- مرفت محمد كمال آدم، رشا هاشم عبد الحميد محمد (٢٠١٧): "توظيف التعليم المتمايز من خلال الكتاب الإلكتروني في تدريس الهندسة لتنمية المستويات التحصيلية العليا ومهارات التواصل الرياضي والفهم العميق لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات- مصر، المجلد العشرون، العدد الرابع، أبريل، ص ص١٢٩: ١٧٦

٢٨- مروان أحمد السمان (٢٠١٧): "برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١٨٣، يناير، جامعة عين شمس، ص ص ٢٥ : ٧٠

٢٩- مروة فاروق خليل الجبوري (٢٠١٥):أثر التدريس باستخدام خرائط التفكير الالكترونية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية وتنمية مهارات حل المشكلات في ضوء أنماط التعلم للطلبة، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن

٣٠- مروة محمد محمد الباز (٢٠١٤): "أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متباييني التحصيل في مادة العلوم"، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، العدد السادس، المجلد السابع عشر، نوفمبر، ص ص١ : ٤٥

٣١- مصطفى اسماعيل موسى (٢٠٠١): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول١١- ١٢يوليو، ص ص١ :٣٧

٣٢- معيض حسن الحليسي (٢٠١١): "أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

٣٣- هدى محمد محمود هلالي (٢٠١٥): "فاعلية تنويع التدريس في اكتساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم البلاغية"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، العدد الأول، المجلد ٢١، يناير، ص ص٢٦٩ : ٣١٠

٣٤- هدى مصطفى عبد الرحمن (٢٠١١): "فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة سوهاج، ص ص١٣٩ :١٨٤

٣٥- هيثم ممدوح القاضي (٢٠١١): "أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن"، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية- الجزائر، العدد السابع، ص ص٣ :١٤

ثانياً: المراجع الأجنبية

36-Ahmed Ataalah Bhlool (2013):"The Effect of Differentiated Instruction Strategy on

37- Cathy Weselby (2014): "What is Differentiated Instruction? Differentiate Instruction in the Classroom

38-Chamberlin, Michelle T (2011): "The Potential of Prospective Differentiated Instruction in a Mathematics Course" International *Electronic/*IJEM_v6n3_2 http://www.researchgate.net/...

*39- Dunphy, S (2010): The effect of explicitly differentiated reading instruction groups on eighth-gra*de students' achievem--ent, behavior, and engagement in a. school seeking to reestablish adequate yearly progress benchmark. Retrieved on February 2013 from http://udini.proquest.com/view/the-effect-

40-Hafizoah Kassim (2013): The Relationship between Learning Styles Creative Performance and Multimedia Learning Materials Article (PDF Available) in Procedia-Social and Behavioral Sciences 97:229-237November with 89 Reads,

41- Jeffry P.Dorman, (2001): Associations Between Classroom Environment and Academic Efficacy .Learning Environment Research, Vol,4. No,3.P 243

42- Kathleen ,Lanford, M (2009): "Reading Strategies and Perceptions "" United States,68-Lonford Publication: Number AAT33868.Minnesota "Walden University of Quarto Rico

43- Slavet, Kathreen (2009): Reading comprehension in literature texts for large practical classroom procedure. English Teaching forum, 32 (4). October

44- Tomlinson,C& Edison,C (2003): Differentiation in practice Grades5-9:AResource guide for differentiating curriculum,p121