The effectiveness of differentiated learning strategies in developing the reading comprehension skills of first year secondary students

Dr. Rasha Khaddour*

(Received 8 / 8 / 2022. Accepted 18 / 10 / 2022)

□ ABSTRACT □

The aim of the research is to determine the reading comprehension skills necessary for first-year secondary students, and to reveal the effectiveness of differentiated learning strategies in developing these skills. To achieve these goals, the research followed the experimental method. By preparing a list of reading comprehension skills, which included (20) sub-skills representing reading comprehension skills in the following areas "literal - deductive - critical - taste-creative", and preparing a test to measure reading comprehension skills. Measurement tools and differentiated learning strategies were applied to a random sample of (110) male and female first-year secondary school students in the city of Homs, which were divided into two groups: an experimental group that studied using differentiated learning strategies, and a control group that studied in the usual way.

The results of the research found the effectiveness of differentiated learning strategies in developing the reading comprehension skills of first-year secondary students, and this was evident through: The clear improvement in the scores of the experimental group students in the post application of the reading comprehension skills test, compared to the pre application; The effect size was significant in relation to the overall test score (Δ=**2.582**).

- The students of the experimental group outperformed the students of the control group in the post application of the reading comprehension test; The effect size was significant in relation to the total score of the test(n^2=0.612).

Keywords: reading comprehension skills - differentiated learning strategies, first secondary grade.

* **Member of the Technical Committee - Al-Baath University - Homs - Syria**

فاعلية إستراتيجيات التعلّم المتمايز
في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي

د. رشا خضّور*

(تاريخ الإيداع 8 / 8 / 2022. قبل للنشر في 18 / 10 / 2022)

□ ملخّص □

هدف البحث إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللّازمة لطلاب الصف الأول الثانويّ، والكشف عن فاعلية إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية هذه المهارات. ولتحقيق هذه الأهداف اتّبع البحث المنهج التجريبي؛ من خلال إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، اشتملت على (20) مهارة فرعيّة تُمثّل مهارات الفهم القرائي في المجالات الآتيّة "الحرفي– والاستنتاجي– والناقد – والتذوقي– والإبداعي"، وإعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي.

وقد طبقت أدوات القياس وإستراتيجيات التعلّم المتمايز على عيّنة عشوائية بلغت (110) طالباً وطالبة، من طلاب الصف الأوّل الثّانوي، في مدينة حمص، تمّ تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام إستراتيجيات التعلّم المتمايز، وضابطة درست بالطريقة المعتادة.

وتوصّلت نتائج البحث إلى فاعلية إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهذا ما ظهر من خلال:

–التحسّن الواضح لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، مقارنة بالتطبيق القبلي؛ فقد كان حجم الأثر كبيراً بالنسبة إلى الدرجة الكلية للاختبار (**Δ =2.582**)

–تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي؛ وقد جاء حجم الأثر كبيراً بالنسبة إلى الدرجة الكلية للاختبار (n^2=0.612)

الكلمات المفتاحيّة: مهارات الفهم القرائي– إستراتيجيات التعلّم المتمايز، الصف الأوّل الثانوي.

*عضو هيئة فنيّة – جامعة البعث – حمص– سورية

مقدّمة:

لم تعدّ القراءة عمليّة أحاديّة الاتجاه تنطلق فيها المعلومات من السطور المكتوبة عبر العين إلى العقل، بل أصبحت في مستوياتها الراقية عمليّة ثنائيّة الاتجاه، يعيش فيها القارئ علاقة حوار مع الكاتب المؤلف، تتضمن عمليات عقلية معقدة وأنماط تفكير عليا متنوعة، عملية لا تسير في اتجاه واحد من النص إلى القارئ أو من القارئ إلى النص، ولكنها متشابكة تسير في أكثر من اتجاه، وتتعدد فيها المؤثرات (محمد، 2003، 9 –16)، مما يتطلب من القارئ أن يربط ما يقرأه بخبرته السابقة، ويفسِّر المادة المقروءة، ويقوّمها مستعيناً في ذلك بقدرته على التخيّل والتفكير، للوصول في النهاية إلى ما يسمَّى بالإبداع (Dole, 1991,9).

وذلك يتطلب مستويات مختلفة من الفهم، تتحدّد في بعدين أساسيين: البعد الأفقي، ويتناول فهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والموضوع، كما يتناول فهم الفكرة العامة والأفكار التفصيلية، والبعد الرأسي، الذي يتناول الفهم الحرفي للمعنى، والفهم الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد والتذوّق والتفاعل، والابتكار (طعيمة، 2000، 91).

فالفهم القرائي يعدّ أبرز مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، وإذا كانت القراءة عملية معقدة تتضمن عمليات فرعيّة عدّة، فإنّ الفهم هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كلّ العمليات الأخرى (العتيبي، 2012، 4).

ولما كانت مهارات الفهم القرائي بمستوياته العليا يتقنها من يعرفون أسرار اللّغة وخصائصها وقدراتها التعبيريّة وقيمة حروفها وألفاظها، وأنماط تعبيراتها، ونسق عباراتها، كان لزاماً التدريب على هذه المهارات من خلال تكوين نشاط إيجابي لدى الطالب يسمح له بأن يضيف جديداً لما يقرأ من خلال تحليله، وتفسيره، وتذوّقه، والذهاب إلى ما هو أبعد من المقروء لإبداع أفكار جديدة.

ولن يتحقق ذلك إلاّ من خلال توفير إستراتيجيات فعّالة في عمليات التعلّم، تجعل الطالب محور العمليّة التعليميّة والتعلميّة، وتتمركز حوله، وتلبي حاجاته تبعاً لنمط تعلّمه، وتنمي مهارات الفهم القرائي لديه، ومن هذه الإستراتيجيات: إستراتيجيات التعليم المتمايز؛ فهذه الإستراتيجيات تتمركز حول الطالب، وتخاطب أنواع الذكاءات لديه، ونمط تعلّمه، انطلاقاً من ضرورة إعداد طالب قادر على تحمّل مسؤوليّة التعلّم بنفسه، متعاوناً مع غيره.

مشكلة البحث:

تعدّ القراءة مفتاحاً يلج القارئ من خلاله إلى مستويات عليا من الفهم والإدراك؛ لذا كان ولا يزال فهم المقروء من أسمى مطالب المعلمين والتربويين، إلاّ أنّ نتائج العديد من الدراسات أكدت ضعف الطلاب في مهارات الفهم القرائي، وأنّ هذا الضعف يزداد وضوحاً واتّساعاً كلما تمّ الارتقاء من مستويات الفهم السطحي إلى المستويات الأكثر تعقيداً، كدراسة (الأحمد، 2014؛ جابر، 2015؛ الخفاجي، 2016)؛ وقد يكون مردّ هذا الضعف إلى أساليب التدريس المستخدمة في تدريس القراءة، تلك الأساليب التي تعتمد على المعلم بصورة مباشرة من خلال تلقينه لبعض المعلومات وإجراء بعض المناقشات السطحية التي لا ترتبط بالفهم القرائي بمعناه الصحيح، دون مراعاة لعمليات الفهم ذاتها أو تركيز انتباه الطالب وتدريبه على كيفية التعامل الواعي مع المحتوى المقروء، وهذا ما أشارت إليه دراسات عديدة؛ مثل: دراسة (حلاص، 2016؛ حساني،2018 ؛ محمد، 2021).

وفي هذا السياق، عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات لمناقشة قضايا ضعف الطلاب في مادة اللغة العربية، والمشكلات التي يعانون منها لدى تعلّمهم المهارات اللغوية، فقد جاء في توصيات المؤتمر العلمي الثاني عشر "مناهج

التعليم وتنمية التفكير"(2000، 80)، والمؤتمر الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان "القراءة وبناء الإنسان" (2003 ،75)، أنّه أصبح من الضرورة بمكان توجيه تعليم القراءة إلى تنمية المستويات العليا من التفكير بصفة خاصة، مثل الاستنتاج، والتنبؤ، والنقد، والتذوّق، والإبداع.

والمؤتمر التربوي الخامس، والمنعقد في نوفمبر (2017) في عمان، بعنوان "التدريس المتمايز.... فرص وتحدّيات" سلّط الضوء على الفروق الفرديّة، وعوامل الاختلاف بين الطلبة وأسبابه، وطرح إستراتيجيات متنوّعة تراعي التمايز، وتحديد الفرص المتاحة؛ لتطبيق التعليم المتمايز بصورة فعّالة، ودعمها، والوقوف على التحدّيات، والمعوقات التي تحول دون تطبيقه وتجاوزها.

ولتأكيد الشعور بالمشكلة، قامت الباحثة بتطبيق اختبار، يتناول قياس بعض مهارات الفهم القرائي، على عيّنة من طلاب الصف الأوّل الثانويّ؛ للتأكّد من مستوى الطلاب في هذه المهارات، ومدى تمكّنهم منها، بلغ حجمها (33) طالباً وطالبةً؛ وتبيّن تدنّي درجاتهم في الاختبار، وضعفهم في معظم مهارات الفهم القرائي، إذ بلغ متوسط درجاتهم في مجال الفهم الحرفي(2.69%)، وبلغ متوسط درجاتهم في مجال الفهم الاستنتاجي(2.42%)، وبلغ متوسط درجاتهم في مجال الفهم الناقد (2.36%)، وبلغ متوسط درجاتهم في مجال الفهم التذوقي (2.12%)،وبلغ متوسط درجاتهم في مجال الفهم الإبداعي (2.03%)، وبذلك بلغ مجموع متوسط درجاتهم في الاختبار الكلّي (11.63%) وهي نسبة ضعيفة جداً.

واستناداً إلى كلّ ما سبق، تتحدّد مشكلة البحث في تدني مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي، وللتصدي لهذه المشكلة والوقوف على أبعادها ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي؟

ويتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

1-ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصّف الأوّل الثانوي؟

2-ما أسس استخدام إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي؟

3-ما إجراءات استخدام إستراتيجيات التعلم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي؟

4-ما فاعلية إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي؟

أهمية البحث: تتجلى أهمية هذا البحث من خلال النقاط الآتية:

3-1.تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي "عينة البحث".

3-2.توفير دليل عملي لمعلمي اللغة العربية يبيّن إجراءات تنمية مهارات الفهم القرائي، لدى طلابهم باستخدام إستراتيجيات التعلم المتمايز.

3-3.تزويد مطوّري مناهج اللّغة العربيّة؛ بقائمة مهارات الفهم القرائي اللازم تضمينها في مناهج اللغة العربية لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي.

أهداف البحث:

-تعرّف فاعلية إستراتيجيات التعلم المتمايز، في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي، "عينة البحث".

فرضيات البحث:

-يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، لصالح التطبيق البعدي.

-يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- تطبيق البحث في العام الدراسي 2022/2021.

-النصوص القرائيّة المقررة على طلاب الصف الأوّل الثانوي في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي 2022/2021.

-مهارات الفهم القرائي (الحرفي- والاستنتاجي- والناقد – والتذوقي- والإبداعي).

-عيّنة من طلاب الصف الأوّل الثانوي في مدينة حمص، وقد جرى اختيار طلاب الصف الأوّل الثانوي؛ لأنّ الطالب في هذه المرحلة وصل في نواحي النشاط اللغوي إلى مستويات من الفهم تمكّنه من التفاعل مع النص المقروء والتعمّق فيه، وتفسيره، ونقده، وإدراك مواطن الجمال فيه، وأن يضيف إليه من تفكيره وإبداعاته أفكاراً متنوعة فريدة.

-إستراتيجيات التعلم المتمايز: (إستراتيجية المهام المجزأة (jigsaw)، وإستراتيجية الذكاءات المتعددة)

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- إستراتيجيات التعلم المتمايز:

تعرّف بأنّها: "تعليم قائم على توظيف مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التدريسية، والوسائل، والمناشط التعليمية، وأساليب التقويم بهدف تحقيق تعليم يوائم الطلاب المختلفين في الاستعدادات، والاهتمامات، وأنماط التعلّم والمنتمين إلى صف دراسي واحد" (درويش، 2015، 113).

وتعرّف الباحثة إستراتيجيات التعلم المتمايز بأنّها: مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب، من خلال استخدام إستراتيجيات التدريس المتنوعة، والتي تقوم على تعرّف الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلاب، من استعدادات وقدرات، واهتمامات، ثمّ الاستجابة لهذه الاحتياجات المختلفة والمتنوعة بما يراعي التمايز والاختلاف بينهم، بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي.

-**مهارات الفهم القرائي:** تعرّف بأنّها: قدرة الفرد على التعرّف والإدراك الصحيح لما يدل عليه الرمز اللّغوي سواء أكان كلمة أم جملة أم فقرة أم عبارة وسط السياق العام للنص مع القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص وبين حصيلة الفرد من الخبرات (في البصيص، 2015، 620).

ومما سبق تعرّف الباحثة مهارات الفهم القرائي إجرائياً بأنّها: مجموعة من المهارات التي تمكّن الطالب من القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاجياً، مع القدرة على نقده، وتذوّق الجوانب الجمالية فيه، وتقاس هذه المهارات من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار مهارات الفهم القرائي المعدّ لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

-القراءة والفهم:

القراءة ليست عملية أحادية الجانب، وإنّما هي مهارة تتضمن مجموعة معقدة وتشكيلة متكاملة من المهارات المعرفية – اللغوية وغير اللغوية – تتراوح بين المستويات الدنيا والعليا من المعالجة (Nassaji,2003,262)؛ فهي عملية نشطة إيجابية تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، الذي يستمد طبيعته المركّبة والمعقّدة، من عملية القراءة ككل؛ ولذلك يعرّف الفهم القرائي بأنّه "العملية التي تستعمل فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ، في سياق معيّن، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معيّنة وفهمها، في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)، وتنظيم الأفكار في صورة ملخّصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (المعلومات المتمّمة)، وتعمل العمليات السابقة معاً، في تبادل تأثّر وتأثير، ويمكن ضبطها والتحكّم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه (سياق الحال) (البصيص، 2015، 621).

إنّه إدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور، واستقراء النتائج، وحسن التوقع، والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع، وإصدار الأحكام؛ ففهم المقروء هو القراءة الواعية التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، (حلاص، 2016، 16).

يتضح ممّا سبق أنّ الفهم القرائي يتطلب تحليل المقروء، وإدراك العلاقات بين عناصره، وإبداء الرأي فيه، والتوصل إلى استنتاجات لما يتضمنه من أفكار رئيسة وفرعية، يحدث نتيجة التفاعل بين خبرات القارئ السابقة والمعاني المتضمنة في النص المقروء.

-أهمية الفهم القرائي:

إنَّ غاية تعلّم اللغة هي إعداد متعلم قارئ فاهم، فالفهم هو العنصر الرئيس في تعلم اللغة، وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته في أثناء تعليمهم اللغة، وليس مجرد ضبط الأشكال اللغوية؛ "ففهم المقروء أداة الطلبة في تعلّم كيفيّة سبر النصوص، والدخول في حوار معها، وكيفيّة إثارة التساؤلات من أجل استخلاص النتائج، فهم يفكّرون في أثناء القراءة، ويعملون على حل المشكلات، ويتوقفون عند الثغرات، ويتخيلون، ويولّدون احتمالات متعدّدة ممكنة، موظّفين مهارات تفكير مختلفة في بناء معنى جديد للمقروء، وهذا النوع من القراءة يقع ضمن مستويات لها وأعلاها هو المستوى الإبداعي" (العموش والجهني، 2016، 2).

ففهم المقروء ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإكسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحقة الجديد لمواجهة ما يصادف من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

- مهارات الفهم القرائي:

نظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي باهتمام التربويين؛ فحددوا مهاراته ومستوياته وتناولوها بالدرس والتحليل والتصنيف، وقد اختلفت تلك التصنيفات حول مهارات الفهم القرائي ومستوياته، وسوف يتم إلقاء الضوء على بعض تلك التصنيفات

للوقوف على طبيعة عملية الفهم في القراءة؛ إذ صنّف بعض الباحثين مهارات الفهم القرائي، في أربعة مستويات، هي: (الخفاجي، 2016)

مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشمل أن يستنتج معنى كلمة من السياق، ويستنتج الهدف من النص، ويستنتج اتجاه الكاتب، ويستنتج المعاني الضمنية من النص.

مستوى الفهم الناقد: ويشمل أن يميّز بين الواقع والخيال في النص، ويميز بين الحقيقة والرأي الشخصي، ويبدي رأيه في بعض الأفكار الواردة في النص، ويحكم على القيم المستنبطة من النص.

مستوى الفهم التذوقي: ويشمل أن يحدد الألفاظ ودلالتها الموحية، ويحدد العبارات وعلاقتها بالمشاعر والانفعالات في النص، ويحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص، ويحدد نوع الصورة الأدبيّة ودلالتها.

مستوى الفهم الإبداعي: ويشمل أن يقترح أكثر من عنوان للنص، ويعيد صياغة النص بأسلوبه، ويضيف أفكاراً جديدة للنص غير واردة فيه، ويقترح نهايات مختلفة للنص.

وهناك تصنيف آخر يضع مهارات الفهم القرائي في خمسة مستويات، هي:

مستوى الفهم الظاهري المباشر: ويشمل تحديد مرادف الكلمة بالاعتماد على السياق، وتحديد الحقائق والأفكار الجزئية الواردة صراحة بالنص المقروء، وترتيب الأفكار أو الأحداث وفقاً لورودها بالنص المقروء.

مستوى الفهم الاستنتاجي التفسيري: ويشمل استنتاج بعض المعاني المستفادة من النص المقروء، واستنتاج الفكرة الرئيسة للنص المقروء أو لجزء منه، والتمييز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية للنص المقروء، وتحديد السبب والنتيجة، واستنتاج عنوان آخر مناسب يعبر عن النص المقروء.

مستوى الفهم النقدي: ويشمل التمييز بين الحقيقة والرأي من خلال جمل وعبارات النص المقروء، وإبداء الرأي حول بعض عناصر النص المقروء، وتمييز ما له صلة مما ليس له صلة بأفكار النص المقروء.

مستوى الفهم التذوقي: ويشمل تحديد القيمة الدلالية لبعض ألفاظ أو تعبيرات النص المقروء، وتحديد أنسب أو أجمل تعبير عن معنى معين بالنص المقروء.

مستوى الفهم الإبداعي: ويشمل تقديم أكبر عدد ممكن من المترادفات لكلمة معينة وردت بالنص المقروء، وتقديم أكبر عدد من المتضادات لكلمة معينة وردت بالنص المقروء، واقتراح أكبر عدد ممكن من العناوين المتنوعة والمناسبة للنص المقروء أو لجزء منه، واقتراح عدد من الحلول المتنوعة والمناسبة لمشكلة ما تضمنها النص المقروء، وتقديم أكبر عدد من الأسباب المتنوعة والمقنعة لمشكلة معينة تضمنها النص المقروء، وتقديم نهايات عدّة جديدة وغير متوقعة لأحداث النص أو القصة المقروءة (العتيبي، 2012).

والمتأمل لهذه المستويات، يجد أنّ هناك علاقة تبادلية فيما بينها، فالتلميذ يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل والفقرات والموضوع – أي أن يتقن الفهم المباشر – ليصل إلى المستوى الأعلى وهكذا؛ وليس الهدف من هذا التقسيم وضع حدود فاصلة بين العمليات المكوّنة للقراءة، فهذه المستويات والمهارات متداخلة، ولا يمكن عزل بعضها عن بعض أو وضع حدود فاصل بينها، ولا يمكن كذلك إعطاء أفضلية لمهارة أو مستوى على الآخر، إلاّ أنّ تحديد مهارات ومستويات الفهم يمكن أن يفيد المعلم في تحديد المهارات المطلوب إكسابها لطلابه وفقاً لمستواهم التعليمي والفكري، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن تقدّم لهم لتحسين قدرتهم على أداء تلك المهارات وصوغ الأسئلة التي تتوافق وهذه المهارات لقياس مدى قدرتهم على تحقيقها. وقد أفادت الباحثة من هذا العنصر في التوصّل إلى قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

إستراتيجيات التعلم المتمايز:

.التعلّم المتمايز:

يختلف ويتمايز المتعلمون في جوانب عدّة منها: الخصائص، والميول، والقدرات، والمواهب، والاستعدادات للتعلّم، والبيئات المنزليّة، والمعارف السابقة، والطرائق والأساليب التي يتعلمون بها، ويمثّل هذا التمايز تحدّياً كبيراً أمام القائمين على العملية التعليمية، والتربوية؛ لتوفير فرص متكافئة لجميع الطلاب، ورفع جودة النظام التعليمي؛ لذا فإنّه أصبح من الضروري اتّباع نهج التعليم المتمايز واستخدام بعض إستراتيجياته؛ إذ إنّه يراعي أنماط تعلّم الطلاب وذكاءاتهم المتعدّدة، وتعلّمهم في مجموعات بما يسهم في تحقيق أقصى درجات النمو المعرفي والوجداني والمهاري بشكل متكامل(عبد العزيز، 2019، 59).

"فالتعليم المتمايز امتداداً لفلسفة التدريس الفعّال الذي يعتمد على تزويد الطلاب بطرائق مختلفة ومتنوعة؛ لمساعدتهم في اكتساب المحتوى، وبناء المعاني، وتوليد الأفكار، وتطوير مواد تعليمية، وطرق مناسبة للتقويم؛ ليتسنى لهم أن يتعلّموا بشكل فعّال داخل الصف الدراسي"(شواهين، 2014، 8).

إنّ التعليم المتمايز هو "التعرّف على اختلاف وتنوع خلفيات الطلاب، ومدى استعدادهم للتعلّم، والتعرّف على ميولهم واهتماماتهم، وأنماط تعلّمهم، وأنماط ذكاءاتهم، ثمّ العمل على الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم المنهج بطرائق متنوعة" (في العذيقي، 2016، 50).

وعرّفه كامبل (Campbell,2008,1) بأنّه سلسلة من الإجراءات لتدريس الطلاب الذين تختلف قدراتهم في الصف الواحد، فهو طريقة تعليم تتمركز حول الطالب، وتستند على ممارسات واضحة لتحسين تحصيل الطالب، بينما عرّفه جراي (Gray, 2008,2) بأنّه مجموعة الإجراءات والأساليب التعليمية التي يستخدمها المعلّم مع الطلبة في الصفوف العادية؛ لتقابل قدراتهم المتفاوتة وذكاءاتهم المختلفة، وميولهم المتنوعة، من خلال التركيز على التمايز في أربعة عناصر مهمة في التعليم، وهي: محتوى المنهاج، والعمليات، والمنتج النهائي للطلبة، والتقويم.

بناء على ما سبق، إنّ تفعيل التعليم المتمايز، والذي يقدّم فرص تعلّم متنوعة تتوافق مع تنوّع واختلاف الطلاب، أصبح مطلباً ملحّاً من أجل تحقيق الجودة في العملية التعليمية من جهة، ومساعدتهم على تنمية مهارات الفهم القرائي من جهة أخرى.

.أسس إستراتيجيات التعلّم المتمايز:

تتعدّد النظريات التربويّة الداعمة للتعليم المتمايز، والتي استمدّ منها أسسه الفلسفية، إذ إنّه يدمج بين مداخل عدّة قائمة على احتياجات الطالب في مدخل واحد، فهو يوظّف عناصر ومبادئ الذكاءات المتعدّدة، وأبحاث المخ، وأنماط التعلّم، ومبادئ النظرية البنائيّة، ليصنع أفضل ممارسة تعليمية، وتعلّمية، وتدريسيّة؛ وقد استند بناء دليل المعلّم إلى مجموعة من هذه الأسس، والتي ينبغي مراعاتها؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي، وهي: (عطية، 2009، 455؛ العذيقي، 2016، 55؛ المحيمد،2017، 18؛ عبد العزيز، 2019، 77).

–التعليم المتمايز ليس تعليماً فرديّاً، كما أنّه ليس تعليماً عشوائياً أو فوضوياً، إنّه النقيض من ذلك، فهو أسلوب لتعليم الطلاب من خلال التعامل مع كل طالب كحالة متفردة، ومساعدته للوصول إلى أقصى ما تمكّنه قدراته من النمو والتميّز.

–مراعاة الفروق الفردية، والسماح بالنمو الفردي، وبظهور التميّز الفردي الكامن في كلّ طالب، وذلك بإتاحة الفرص للاختيار من بين أنشطة متعددة متنوعة لتقابل التعدّد والتنوّع في اهتمامات الطلاب وقدراتهم.

–الطلبة يختلفون عن بعضهم في المعرفة السابقة، والخصائص، والميول، وأولويات التعلّم وما يتوقعونه منه، والقدرات، والمواهب، والاتجاهات، والأساليب التي يتعلمون بها، ودرجة استجابتهم للتعليم، وتقديم تعليم متمايز لهم يعتمد على ضرورة معرفة خبرات كل طالب، ونمط تعلّمه.

– الإفادة من القدرة الدينامية للمخ لعمل أكثر من شيء في وقت واحد، بإعمال الجانبين الأيمن والأيسر للمخ في الوقت نفسه، وهو ما تقوم به إستراتيجيات التعليم المتمايز؛ إذ إنّ قراءة وتحليل النص الأدبي، من وظائف الجانب الأيسر، بينما الرموز والإيقاع والخيال والتذوق الموسيقي والإبداع من وظائف الجانب الأيمن.

–تكييف المحتوى والعمليات والنواتج وفقاً لاستعدادات الطلاب وميولهم وأساليب تعلّمهم.

–توفير بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلاب؛ لأنّه يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة، وبذلك يمكن لكل طالب بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات والنشاط الذي يلائمه.

–جميع الطلاب لديهم قدرة على التعلّم، وكل طالب يتعلّم بطرائق مختلفة في أوقات مختلفة، والخبرة والمعرفة السابقة للطالب يؤثران في تعلمه الجديد.

. إستراتيجيات التعلّم المتمايز:

يوجد في الأدبيات التربوية العديد من الإستراتيجيات التدريسية التي تناسب التعليم المتمايز، ومنها: التعليم المركب، والدراسة المستقلة، ولوحات الاختيار، وحقائب التعلّم، والتفضيلات الأربعة، والذكاءات المتعددة، والمهام المجزأة، ومحطّات التعلّم، وخرائط العقل، ومراكز التعلّم...، وسوف يقتصر البحث على إستراتيجية المهام المجزأة،

– إستراتيجية المهام المجزأة: وهي إستراتيجية تعاونية يتطلب من الطلاب العمل في مجموعة من (5–6) أعضاء، ويتم تعليم كل طالب في مجموعة من المجموعات جزءاً من المادة المراد تدريسها، مما يجعله خبيراً فيها، ويلتقي أعضاء الفرق المختلفة الذين يدرسون المادة نفسها (مجموعة الخبراء) لمناقشتها، ثمّ يعودون إلى فرقهم الأصلية لتعليم زملائهم ما تعلموه بحيث كل طلاب الصف يكون لهم علم بالموضوع (في عبد العزيز، 2019، 93).

–إستراتيجية الذكاءات المتعددة: تفتح مجالاً للإبداع في جوانب مختلفة، وتكشف عن القدرات الذكائية الكامنة لدى الطلاب، وتعدّ مدخلاً لإنشاء علاقات صفيّة قادرة على التعلّم بأساليب ذاتية وجماعية؛ من خلال الممارسات المرتبطة والمناسبة لكلّ نوع من أنواع الذكاءات السبعة: اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي (البصيص، 2007، 11).

. إجراءات التدريس في ضوء إستراتيجيات التعلّم المتمايز:

مرحلة التخطيط: وتشمل:

–تحديد الأهداف المراد تحقيقها في نهاية الدرس.

–تصميم بطاقات التعلّم تتضمن مهارات الفهم القرائي المراد تحقيقها في الدرس.

–تشكيل فريق من الطلاب؛ يتم تقسيمهم تبعاً لميولهم أو خبراتهم السابقة ومستوى التحصيل ونمط تعلّمهم، بحيث تكون المجموعة الواحدة غير متجانسة.

–تصميم أدوات التقويم.

مرحلة التنفيذ: وشملت:

-تشكيل مجموعات تعاونية مكونة من ستة خبراء، وتوزيع الأدوار والمهام عليهم.

-مقابلة الخبراء: يستدعي المعلم الطلاب (الخبراء) من كل مجموعة من المجموعات الأصلية، ويناقشهم في مهارات الفهم القرائي المطلوب تحقيقها في هذا الدرس، يطلب المعلم من الطلاب الاجتماع مع مجموعة الخبراء؛ لمناقشة وتوضيح المهارات المكلفين بها.

-تقرير المجموعة: يطلب المعلم من الطلاب المكلفين بالمهام والأنشطة بعد اجتماعهم مع بعض إعداد تقرير بالمهارات المكلفين بها، على اعتبار أنه ملخص يساعدهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لمجموعاتهم.

-يعود كل طالب (خبير) إلى مجموعته الأصلية ليدرّس الجزء المكلّف به إلى مجموعته.

-يجمع المعلم من المجموعات التقارير والأنشطة.

-التقويم والتقدير: يتابع المعلم نشاط كل طالب ومدى اندماجه في المجموعة، وزيادة فاعلية عمل الطلاب في المجموعات من خلال التعزيز والتغذية الراجعة.

مرحلة التقييم: وتشمل: تقييم مدى تمكّن الطلاب من مهارات الفهم القرائي.

مرحلة تقديم ملخص في نهاية الدرس: عرض ملخص لمهارات الفهم القرائي التي تعلّمها الطالب من الدرس.

دراسات سابقة:

. دراسات وبحوث تناولت إستراتيجيات التعلم المتمايز:

بحث اليسيا (Alicia, 2012):

هدفت إلى التحقق من آثار التعليم المتمايز على المتعثرين في القراءة في الصف الأوّل في مدرسة ابتدائية في غرب ولاية تينيسي. اتّبع البحث المنهج شبه التجريبي، وتمّ تكليف المعلمين لإيجاد طرائق لمساعدة المتعثرين في القراءة؛ ليصبحوا أكثر طلاقة من خلال تطبيق إستراتيجيات التدريس المتمايز، وطبّق البحث على عيّنة من طلاب الصف الأوّل، مكوّنة من (60) طالباً، تمّ توزيعهم على ثلاث مجموعات، تمّ اختيارهم قصدياً، وهم الطلاب المتعثرون في القراءة، والطلاب ذوو القدرات العادية في القراءة، والطلاب ذوو المستوى المتقدّم في القراءة

وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تحسّن مستوى الطلاب، إذ مكّن التعليم المتمايز اثنتين من مجموعات المعالجة من تحقيق مستوى أعلى في الطلاقة في القراءة من المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

بحث عبد العزيز (2019):

هدف البحث إلى قياس فاعلية بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظة الجيزة. اتّبع البحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهدافه جرى إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وبناء اختبار لقياس مدى تمكّن التلاميذ من هذه المهارات.

طبّق البحث على عيّنة عشوائيّة مكوّنة من (90) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وجرى تعيين المجموعات عشوائيّاً، ثلاث مجموعات تجريبية، مجموعة درست باستخدام إستراتيجية المهام المجزأة (Jigsaw)، ومجموعة درست باستخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة، ومجموعة درست باستخدام إستراتيجية التفضيلات الأربعة (4MAT). وقد أسفرت نتائج البحث عن: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى، الذين يدرسون باستخدام إستراتيجية المهام المجزأة (Jigsaw)، والثانية الذين يدرسون باستخدام إستراتيجية

الذكاءات المتعددة، والمجموعة الثالثة الذين يدرسون باستخدام إستراتيجية التفضيلات الأربعة (4MAT)، في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.

دراسات تناولت تحديد مهارات الفهم القرائي وتنميتها:

بحث تان (Tan, 2015):

هدف إلى تحديد أثر استخدام إستراتيجية التلخيص في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المدرسة العليا الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في الفليبين. واتّبع البحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهدافه تم استخدام فقرات قراءة مستمدة من اختبار الاستعداد المدرسي (SAT) كأداة في هذا البحث، إذ تمّ الاعتماد على أسئلة الفهم القرائي المتضمنة في هذا الاختبار والتي تقيس قدرة المتعلمين على فهم القطعة المقدّمة لهم والإجابة عن أسئلة ما تمّ التعبير عنه سواء بشكل صريح أو ضمني في الفقرة. طبّق البحث على عيّنة عشوائيّة مكوّنة من (53) طالباً من طلاب الصف الثالث بإحدى المدارس العليا، وجرى تعيين المجموعات عشوائيّاً، في مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التلخيص.

بحث هاني (2022):

هدف البحث إلى دراسة فاعليّة برنامج مقترح باستخدام إستراتيجيات التفكير التأمّليّ في تنمية الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الأساسيّ.

اتبع البحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهدافه جرى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائيّ، وبناء اختبار الفهم القرائي، وإعداد اختبار مواقف الميل نحو القراءة. طبق البحث على عيّنة عشوائيّة مكوّنة من(74) تلميذاً، وجرى التعيين العشوائي للمجموعات، تجريبية وضابطة. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، ووجود علاقة ارتباطيّة بين الفهم القرائيّ والميل نحو القراءة ككلّ، وفي المستويين الحرفي والاستنتاجيّ، وعدم وجود علاقة ارتباطيّة في باقي المستويات.

إجراءات البحث الميدانية: للإجابة عن أسئلة البحث، تمّ اتّباع الإجراءات الآتية:

. منهج البحث: اعتمد البحث المنهج التجريبي؛ لتعرّف فاعلية إستراتيجيات التعلّم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي، وجرى اختيار مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية تدرس باستخدام إستراتيجيات التعلّم المتمايز، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.

.عيّنة البحث: تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الأوّل الثانوي، المسجلين في المدارس الثانويّة الحكوميّة التابعة لمديريّة التربية في مدينة حمص، والبالغ عددها / 33 / مدرسة حكومية، وقد بلغ عدد الطلاب الملتحقين في المدارس الحكومية وفق الإحصاءات الصادرة عن مديرية التربية بحمص للعام الدراسي 2021– 2020م / 4422/ طالباً وطالبة.

واقتصرت العينة على (110) طالباً وطالبة، تمّ اختيارها بالطريقة العنقوديّة العشوائيّة، وتعيين المجموعات عشوائياً؛ من خلال تقسيم حمص إلى خمس مناطق (المنطقة الوسطى، المنطقة الشمالية، المنطقة الجنوبية، المنطقة الشرقية، المنطقة الغربية)، وتحديد منطقة عن طريق الاختيار العشوائي البسيط (القرعة)؛ لإجراء التجربة في المدارس الثانوية

التابعة لها، وقد وقع الاختيار على المنطقة الشرقية، وتمّ تسجيل أسماء المدارس التابعة لها على قصاصات ورقية، وسحب مدرستين للذكور، ومدرستين للإناث، (تجريبيّة، ضابطة).

جدول (1) عينة مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد أفراد العينة		
	عدد الطلاب	الفاقد التجريبي	العدد النهائي
التجريبية	الذكور 33	15	58
	الإناث 40		
الضابطة	الذكور 31	18	52
	الإناث 39		
العدد الكلي	143	33	110

. أدوات البحث: تمثّلت أدوات البحث بالآتي:

. قائمة مهارات الفهم القرائي:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصّف الأوّل الثانويّ، والاعتماد عليها عند إعداد اختبار لقياس تلك المهارات، وقد استندت الباحثة في اشتقاق هذه المهارات إلى مصادر متعدّدة أبرزها:

– قوائم مهارات الفهم القرائي الواردة في ثنايا عدد من البحوث والدراسات السابقة، والكتب المتخصصة في مجال تدريس اللغة العربية (حلاص، 2016؛ عطيف، 2018؛ حساني، 2018).

– دراسة الأهداف العامة لمقررات الأدب في المرحلة الثانويّة المحدّدة من قبل وزارة التربية، واشتقاق مهارات الفهم القرائي منها.

– أراء المتخصّصين في التربية وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، والقائمين على تدريسها من معلمين وموجّهين.

– الإطار النظري، ونتائج الدراسات والبحوث السّابقة، التي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي، ومن هذه الدراسات والبحوث: (أبو عكر، 2013؛ الخفاجي، 2016؛ العتيبي، 2012).

وتكوّنت القائمة في صورتها المبدئيّة من (31) مهارة، توزعت على خمسة مجالات هي: (الفهم الحرفي– والفهم الاستنتاجي– والفهم الناقد – والفهم التذوقي– والفهم الإبداعي).

صدق القائمة: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق قائمة مهارات الفهم القرائي على صدق المحكّمين؛ فعرضت القائمة – بصورتها المبدئيّة –على عدد من المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس، فضلاً عن عدد من موجهي ومعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، وذلك لإبداء الرأي في الأمور الآتية:

- مناسبة المهارات وأهميتها لطلاب الصف الأوّل الثانوي.
- صحة الصّياغة اللغويّة للمهارة.
- انتماء المهارة للمجال الذي تندرج تحته.
- تعديل المهارة أو حذفها أو إضافة مهارة أخرى.

وقد أبدى المحكّمون ملاحظات ومقترحات مختلفة، تتمحّور حول حذف، أو تعديل بعض المهارات، أو دمج بعض المهارات، وتمّ حساب النسبة المئويّة للتكرارات، التي تبيّن درجة اتفاق المحكّمين على المهارات بوساطة معادلة كوبر (Cooper) الآتية: (المفتي،1986، 62).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وتبيّن أنّها تراوحت ما بين (75%) و(95%)، وعلى هذا؛ تمّ استبعاد المهارات التي حازت على نسبة أقل من (80%) من اتفاق المحكمين، فضلاً عن تعديل بعض المهارات، ودمج بعض المهارات الفرعية.

واستناداً إلى آراء المحكّمين، تمّ إجراء التعديلات المقترحة، والتي رأت الباحثة أنّها مناسبة، وأكثر تحديداً ودقة؛ وهكذا اشتملت الصورة النهائية للقائمة على (20) مهارة فرعية، موزعة على (5) خمسة مجالات.

الجدول (2) مهارات الفهم القرائي

الفهم المباشر	
1. يحدّد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية للنص المقروء.	2. يحدّد غرض الكاتب من النص المقروء
3. يحدّد معاني الكلمات الواردة في النص المقروء من قرينة السياق	4. يتعرّف الشخصيات الواردة في النص المقروء
الفهم الاستنتاجي	
5. يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص	6. يستنتج علاقات السبب بالنتيجة
7. يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة	8. يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في النص
الفهم الناقد	
9. يحكم على مدى ارتباط الأحداث بالواقع.	10. يقيّم قدرة قوة حجة المؤلف على تغيير فكرة لدى القارئ.
11. يحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص.	12.يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص
الفهم التذوقي	
13.يحدد الحالة النفسية للكاتب	14.يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص
15.يبيّن أثر بعض الأساليب اللغوية مثل: الاستعارة والإيقاع والصور والتشبيهات.	16.يبيّن نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص
الفهم الإبداعي	
17.يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه	18.يقترح حلولاً جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء
19.يقترح نهاية جديدة للنص المقروء	20. يقترح بدائل أخرى لأفعال الشخصيات

اختبار مهارات الفهم القرائي:

. هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكّن طلاب الصّف الأوّل الثانويّ من مهارات الفهم القرائي قبل تطبيق إستراتيجيات التعلّم المتمايز وبعد التطبيق، وتمّ إعداد الاختبار في صورته المبدئيّة استناداً إلى:

-قائمة مهارات الفهم القرائي التي تمّ ضبطها سابقاً.

-الأدبيّات التربوية، التي تناولت إعداد الاختبارات المهارية، ومقاييس تقدير الأداء، (خضر، 2003؛ علام، 2006).

-الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت قياس مهارات الفهم القرائي، ومن هذه الدراسات (العتيبي، 2012؛ الخفاجي، 2016؛ حلاص، 2016؛ عطيف، 2018؛ حساني، 2018)،

تكوّن الاختبار في صورته الأولية من (40) سؤالاً من الأسئلة الموضوعيّة، من نوع الاختيار من متعدد، تقيس مهارات الفهم القرائي بواقع سؤالين لكلّ مهارة، وتمّ اختيار نصوص جديدة للاختبار، تختلف عن نصوص المادة، وبما يناسب مستوى الطلاب، من حيث الوضوح وجمال الأسلوب، كما تمّ تصدير الاختبار بتعليمات توضّح الهدف منه، وطريقة الإجابة عن أسئلته، والبيانات المطلوب من الطالب كتابتها على ورقة الإجابة.

. صدق الاختبار: قامت الباحثة بالتحقّق من الصدق من خلال الطريقتين الآتيتين:

أ.الصدق الظاهري (صدق المحكمين): جرى عرضه على (13) محكماً، من المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس؛ لإبداء رأيهم وملاحظاتهم حول مناسبة أسئلة الاختبار ونصوصه لطلبة الصّف الأوّل الثانويّ، وصحة الصّياغة اللغويّة لأسئلة الاختبار ووضوحها.

وقد أشار معظم المحكّمين إلى وضوح تعليمات الاختبار ودقتها في التعبير عنه؛ مع وجود بعض الملاحظات حول الاختبار، وإجراء بعض التعديلات حول صياغة الأسئلة، واستبدال بعض البدائل بأخرى أكثر مناسبة.

ب. صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

جرى تطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعيّة بلغت (20) طالباً وطالبة من طلاب الصّف الأوّل الثانويّ، للتحقق من الآتي: - التأكّد من فهم الطلاب لهدف الاختبار، واستيعابهم لإجراءات تطبيقه.

-التأكّد من مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى الطلاب.

ثمّ جرى حساب معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال (مفردة) والدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي إليه؛ وذلك لتعرّف قوّة معامل الارتباط الناتج، وهذا ما وضّحه الجدول الآتي:

الجدول /3/ معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال (مفردة) والدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	557**	11	555**	21	444*	31	412**
2	485**	12	531**	22	807**	32	747**
3	585**	13	620**	23	771**	33	450**
4	548**	14	325**	24	692**	34	420*
5	470**	15	556**	25	728**	35	472**
6	487**	16	765**	26	771**	36	510**
7	540**	17	761**	27	717**	37	420**
8	413*	18	795**	28	510**	38	685**
9	423*	19	572**	29	457**	39	478**
10	578**	20	774**	30	773**	40	775*

(**) تشير إلى الدلالة الإحصائيّة عند مستوى (0.01)، (*) تشير إلى الدلالة الإحصائيّة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (3) أنّ جميع معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال (مفردة)، مع الدرجة الكليّة للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، أو عند (0.05)؛ مما يدلّ على تمتّع الاختبار بصدق الاتّساق الداخليّ.

.ثبات الاختبار: تمّ استخدام طريقة "ألفا كرونباخ"؛ لحساب معامل ثبات الاختبار، بلغ معامل الثبات (0.937)، ممّا يدلّ على أنّ معامل ثبات الاختبار مرتفع.

.حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار: تمّ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار؛ باستخدام معادلة متوسط الزمن اللازم للتطبيق بين أول طالب انتهى من الإجابة عن الأسئلة وآخر طالب انتهى منها أيضاً؛ وحيث إنّ العيّنة تكوّنت من الذكور والإناث، فقد تمّ حساب متوسط الزمن، كما يتضح في الجدول الآتي:

الجدول (4) الزمن اللازم لتطبيق لاختبار (ن = 20)

العينة	المدة الزمنية التي استغرقت للإجابة عن أسئلة الاختبار		المجموع	المتوسط	زمن الاختبار
الذكور	أوّل طالب انتهى من الاختبار	آخر طالب انتهى من الاختبار			
	دقيقة35	دقيقة42	دقيقة77	دقيقة39	دقيقة40
الإناث	دقيقة37	دقيقة44	دقيقة81	دقيقة41	

. تحليل مفردات الاختبار:

تمّ تحليل مفردات الاختبار بهدف تحديد:

أ. معاملات السهولة والصعوبة (الجزء الأول):

ويمكن حساب معامل الصعوبة للاختبار على النحو الآتي: معامل الصعوبة = 1- معامل السهولة.

وحساب معامل السهولة للاختبار من خلال المعادلة الآتية (منسي، 2007، 204)

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

الجدول (5) معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الفهم القرائي

أسئلة الاختبار	معامل السـهولة	معامل الصعـوبة
الجزء الأول	(0.76-043) متوسط (0.59)	(0.57-0.24) متوسط(0.40)

يتبيّن من الجدول (5) أنّ متوسط معامل السهولة بلغ (0.59%)، ومتوسط معامل الصعوبة بلغ (0.40%)، حيث إنّه "يمكن توزيع معاملي السهولة والصعوبة في مدى ينحصر بين (0.15-0.85).

ب. معامل التمييز للاختبار:

ولحساب معامل التمييز؛ تمّ استخدام طريقة الفروق الطرفيّة باستخدام معادلة "جونسون"، والتي تعطى بالقانون الآتي:

معامل تمييز المفردة = $\frac{\text{مج ص ع}-\text{مج ص د}}{27\%\text{ن}}$ (مراد وسليمان، 2005):

مج ص ع: عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

مج ص د: عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

الجدول (6) معامل التمييز لاختبار الفهم القرائي

(الأسئلة الموضوعية)	عدد الأسئلة	معامل التمييز
	40	0.83- 0.5

يتبيّن من الجدول (6) بعد تطبيق معادلة "جونسون"، أنّ معاملات التمييز وقعت ما بين (0.5-0.83)، وعدّت الباحثة المفردات التي يكون معامل تمييزها أقل من (0.20) ضعيفاً، وعلى هذا كان معامل تمييز جميع المفردات مقبولاً ومناسباً لأغراض البحث.

إستراتيجيات التعلّم المتمايز:

هدف الدليل إلى إعادة صياغة دروس النصوص الأدبيّة المقررّة على طلاب الصف الأوّل الثانوي الأدبي، وتقديم إجراءات عملية لتنفيذ هذه الدروس بناء على الخطة المقترحة لتطبيق إستراتيجيات التعلّم المتمايز؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، بعد الاطّلاع على الدراسات التي تناولت تصميم برامج التدريس استناداً إلى إستراتيجيات التعلم المتمايز، وتضمّن دليل المعلّم الإجراءات العامة للدليل:

- مقدمة الدليل، وتعريف المعلّم بمهارات الفهم القرائي، وإستراتيجيات التعلم المتمايز، وطريقة تطبيق هذه الإستراتيجيات في تدريس النصوص القرائية.
- تحديد الأهداف الخاصة بالإستراتيجيات.
- تحديد المحتوى الذي تتناوله دروس الدليل.
- تحديد إستراتيجيات التدريس، وأدوار المعلّم والمتعلّم في تطبيق هذه الإستراتيجيات.
- تحديد الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة في البرنامج.
- تحديد الأنشطة التعليمية التعلميّة المستخدمة في البرنامج.
- تحديد أساليب تقويم المهارات في البرنامج.
- إستراتيجيات التعلم المتمايز.

. صدق محتوى دليل المعلم:

للتأكّد من صدق محتوى الدليل بكلّ مكوّناته والإجراءات المتّبعة فيه، لتنمية مهارات الفهم القرائي، جرى عرضه على (13) ثلاثة عشر محكماً من المتخصّصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والمتخصّصين في الدراسات اللغويّة والبلاغيّة؛ لإبداء الرأي في الصّياغة اللغويّة للمحتوى، ووضوحه ومناسبته لتحقيق الأهداف، وشمول الإجراءات للمهارات، ومناسبة الأنشطة لإستراتيجيات التعلم المتمايز، ولمهارات الفهم القرائي، وقد تمّ الأخذ بالملاحظات، ليأخذ الدليل صورته الأوليّة، الجاهزة للتطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة، وإجراء التجربة.

.التجربة الاستطلاعيّة لمحتوى الدليل:

هدفت التجربة الاستطلاعيّة إلى التأكّد من مدى مناسبة المحتوى لمستوى طلاب الصف الأوّل الثانويّ؛ ولذلك تم تطبيق عيّنة من الدروس، وتسجيل أبرز الملاحظات، من جوانب التفاعل، ونسبة المشاركة في الأنشطة، وطريقة التعامل مع الوسائل التعليمية، كبطاقات وأوراق العمل، ومناسبة المدة الزمنيّة لكل نشاط، وما إلى ذلك، وبعد تحليل الملاحظات، تبيّن تقبّل الطلاب للأنشطة، والتفاعل معها كان جيداً، وأن معظم الأنشطة مناسبة للطلاب وللزمن المخصّص، مع تعديل بعضها لتصبح أكثر مناسبة.

.تكافؤ مجموعتي البحث:

لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار القياس القبلي عليهما، وحساب دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام اختبار الفروق (t.test) لعينتين غير مترابطتين من خلال برنامج (SPSS)، وقد جاءت نتائج القياس القبلي، على النحو الآتي:

الجدول (7) نتائج التكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"(t)	درجة الحرية	دلالة "ت"(t)	القرار
التجريبية	58	18.55	4.73	1.400	108	0.761	غير دالة
الضابطة	52	17.30	4.55				

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق دال إحصائيّاً بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لمهارات الفهم القرائي، ممّا يدلّ على تكافؤ أفراد العيّنة في مستوى امتلاكهم لمهارات الفهم القرائي قبل بداية التجريب.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

. **الفرضية الأولى:** نصّ الفرضيّة: "لا يوجد فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي"

لاختبار صحة هذه الفرضية، جرى حساب قيمة (ت) "t" لمجموعتين مترابطتين؛ لتعرّف دلالة الفرق بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي من خلال برنامج (SPSS)، كما جرى تطبيق معادلة حجم الأثر الآتية: $\left(\frac{\text{متوسط الفروق}}{\text{الانحراف المعياري}}، \frac{\text{ت}}{\sqrt{\text{ن}}}\right)$ فجاءت النتائج على النحو الذي يبيّنه الجدول الآتي:

الجدول (8) دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

القياس / المجال	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر	تقدير حجم الأثر
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
الفهم الحرفي	2.63	1.30	8.29	1.78	22.59	57	0.01	1.842	كبير
الفهم الاستنتاجي	3.39	1.43	6.84	2.05	13.35	57	0.01	2.931	كبير
الفهم الناقد	4.56	1.59	7.27	1.56	13.54	57	0.01	1.436	كبير
الفهم التذوقي	4.06	1.98	8.08	1.82	3.38	57	0.01	1.862	كبير
الفهم الإبداعي	3.65	1.95	7.01	2.13	2.73	57	0.01	1.232	كبير
الاختبار ككل (40د)	18.32	4.47	37.50	7.25	22.65	57	0.01	2.582	كبير

يتّضح من الجدول (8) وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسّطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين: القبلي والبعدي، لاختبار مهارات الفهم القرائي ككلّ، عند مستوى دلالة (0.01) لصالح القياس البعدي، كما يتّضح أنّ حجم أثر البرنامج المقترح كان كبيراً جداً[1]، إذ بلغ **(2.582)**. وبذلك تمّ رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة؛ أي أنّه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلبة أفراد المجموعة التجريبيّة، في القياسين: القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي، لصالح القياس البعدي، ويمكن تفسير النتائج السابقة لاختبار الفهم القرائي ككلّ، وفق الآتي:

- تكوّن الدليل من أنشطة ومواقف تعليمية متنوعة، تراعي الخبرات السابقة لدى الطالب وتربطها بشكل جيد مع الخبرات الجديدة، باستخدام إستراتيجيات التعلم المتمايز؛ مما أسهم في تكوين خبرات متكاملة في بنية الطالب المعرفية، الأمر الذي سهل عليهم فهم النص القرائي، واستنتاج فكره، ونقدها، وتذوقها، وإضافة فكر جديدة له.

[1] **قيم حجم الأثر: $\Delta \geq 0.04$ حجم أثر صغير، Δ ما بين (0.04-0.07) حجم أثر متوسط، $\Delta \leq 0.08$ حجم أثر كبير.(البصيص، 2007، 200).**

▪ركّزت إستراتيجيات التعلّم المتمايز على مجموعة من عمليات التعلّم المختلفة التي يستحضرها الطالب في أثناء تعلّمه، وهذه العمليات تكسبه الاندماج والتفاعل عند قراءة أيّ نصّ، كما أنها تفتح آفاقاً ذهنيّة متنوّعة، تجعل عقله نشطاً وفي انشغال مستمر في أثناء التعلم.

. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها:

نصّ الفرضيّة" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي".

لاختبار صحة هذه الفرضية، تمّ حساب قيمة (ت) "t" لمجموعتين مستقلتين؛ لتعرّف دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي؛ للتأكّد من مدى تأثير المعالجة التجريبية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، من خلال برنامج (SPSS)، فجاءت النتائج كما هي مبيّنة في الجدول الآتي:

الجدول (9) دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

القياس / المجال	المجموعة التجريبية(ن=58)		المجموعة الضابطة(ن=52)		قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر	تقدير حجم الأثر
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
الفهم الحرفي	8.29	1.78	4.19	1.57	12.33	108	0.01	0.373	كبير
الفهم الاستنتاجي	6.84	2.05	4.03	1.54	7.98	108	0.01	0.523	كبير
الفهم الناقد	7.27	1.56	5.11	1.72	6.55	108	0.01	0.562	كبير
الفهم التذوقي	5.08	1.82	4.09	1.80	10.94	108	0.01	0.596	كبير
الفهم الإبداعي	7.01	2.13	3.05	1.75	9.97	108	0.01	0.445	كبير
الاختبار ككل (40د)	37.50	7.25	20.50	5.19	13.49	108	0.01	0.612	كبير

يتّضح من الجدول (9) وجود فرق دالّ إحصائيّاً بين متوسّطي درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، عند مستوى دلالة (0.01) لصالح المجموعة التجريبية، كما يتّضح أنّ حجم الأثر كان كبيراً، إذ بلغت قيمة "مربّع إيتا" (n^2 =0.612).[2] وبذلك تمّ رفض الفرضيّة الصفريّة وقبول الفرضيّة البديلة؛ أي أنّه يوجد فرق دالّ إحصائيّاً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. وفسّرت الباحثة ذلك على النحو الآتي:

▪تصميم الدليل بطريقة تتناسب مع طبيعة الطلاب على اختلاف نمط تعلمهم والجانب النشط من الدماغ؛ مما استثمر طاقاتهم الإبداعية وحفّز مهارات التفكير لديهم، الأمر الذي حقق إدارة عملية التعلّم بفاعلية، وعرضها بصورة متسلسلة؛ من خلال تقديم المعرفة والخبرات التعليمية في وعاء إجرائي تربوي هادف، بما يتفق مع طبيعة عملية التعلم المتمايز، وطبيعة النصوص القرائية، والخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية.

▪المعالجات التدريسية التي قدّمها الدليل، والتي جعلت النصوص القرائية شائقة درّبتهم على القراءة المتأنية للنص، مما زاد من قدرتهم على مناقشة فكر النص وإبداء الرأي فيها، ونقدها وتذوّقها، والتفكّر في النتائج التي توصلوا إليها قبل اتخاذ قرار ما، وهو ما لم يتوافر لطلاب المجموعة الضابطة التي كانت تتلقى تعليماً يقتصر على قراءة النص ومناقشة فكره.

[2] قيم حجم الأثر عن طريق حساب مربع إيتا (n^2): فإذا كانت $n^2 \geq 0.05$ يعدّ حجم الأثر صغيراً، وإذا كانت n^2 ما بين (0.05-0.13) يعدّ حجم الأثر متوسطاً، أما إذا كانت $n^2 \geq 0.14$ فإن حجم الأثر يكون كبيراً.(البصيص، 2007، 204).

▪تنوع أساليب التقويم المتّبعة في الدليل يسّر للباحثة رصد أخطاء الطلاب، مما سهل عملية علاج تلك الأخطاء؛ وساعد على توفير فرص جيدة للتغذية الراجعة أدت في النهاية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي.

مقترحات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1. برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. تقويم مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء مهارات الفهم القرائي.
3. إجراء دراسة لمعرفة أثر استخدام الرسم التعبيري التخيلي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

-أبو عكر، محمد. (2013). برنامج قرائي حاسوبي لتنمية مهارتي السرعة والفهم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السويس.

الأحمد، رنا (2014). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي اللغوي والرياضي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستخدام بعض إستراتيجيات الذكاء الوجداني. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.

-البصيص، حاتم حسين. (2007). فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء إستراتيجيات الذكاءات المتعددة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

-البصيص، حاتم. (2015). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب اللغة العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي- دراسة تحليلية. مجلة الآداب، ع (111).

-جابر، جمانة عبد الحكيم (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط المعرفة لأنماط النص في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البعث.

-حساني، عمر بن محمد. (2018). أنموذج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتدريس اللغة العربية وأثره على تنمية مهارات استيعاب القرائي والتفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

-حلاص، صالحة. (2016). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تدريس مادة اللغة العربية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

-خضر، فخري. (2003). **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس**. دبي: دار القلم.

-الخفاجي، عدنان عبد طلاك (2016). فاعلية إستراتيجية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

-درويش، دعاء محمد. (2015). برنامج قائم على إستراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات التعلّم ذاتيّاً والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة الجغرافيا. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (57)، ج2.

-شواهين، خير سليمان. (2014). التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية. إربد: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

-طعيمة، رشدي. (2000). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، إعدادها وتطويرها وتقويمها. ط2، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والتوزيع.

-عبد العزيز، إيناس أحمد عمر. (2019). فاعلية بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربيّة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كليّة التربية، جامعة حلوان.

-العتيبي، هاني بن مسري. (2012). تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

-العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. (2015). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وبقاء أثر التعلم لدى طب الصف الثالث المتوسط. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

-عطية، محسن. (2009). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

-عطيف، يحيى. (2018). إستراتيجية مقترحة قائمة على تكامل المعلومات المجزّأة والتساؤل التبادلي لتدريس اللغة العربية وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي والتحليل الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

-علام، صلاح. (2006). **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**. عمان: دار الفكر.

-العموش، إبراهيم، والجهني، عبد الله. (2016). أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة الربية السعودية. **دار المنظومة**، (11)، 1-14.

-محمد، فايزة السيد (2003). **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

-محمد، هالة محمد عبد الروف. (2021). فعالية برنامج قائم على نظرية التعلّم المبني على العقل لتنمية الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين دراسياً. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة قناة السويس، كلية التربية.

-المحيمد، تركي بن عبد الرحمن. (2015). برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المشعّب لدى طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

-**المؤتمر العلمي الثالث** (2003). القراءة وبناء الإنسان. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس.

-**المؤتمر العلمي الثاني عشر**(٢٠٠٠). مناهج التعليم وتنمية التفكير. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

-هاني، صفاء محمد سعيد. (2022). فاعلية برنامج مقترح باستخدام إستراتيجيات التفكير التأمّلي في تنمية الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.

−Alici, B. (2012). The Effects Of Differentited Instruction on Struggling Readers in First Grade, Doctoral Disserttion, University Of Ione.

−Campbell, B. (2008). Handbk of differentiated instruction using the multiple intelligenes lesson plans and more. boston pearson eduation.inc.

− Dole, J (1991). Moving from the old to the new research on reading comprehension. educational research.

−Gray, J. (2008). The Implementation Of Differented Instruction for Learning Disability students Included In General Education Elementary Classrooms. Unpublished Doctoral Dissertation, university of LA Verne California, United States.

−Nassaj . Hossein. (2003) : Higher Level and Lower Level Text processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension, The Modern Language Journal, Vol.8 , No.2,pp 261- 276.

−Tan, g. (2015). Using outline to enhance reading comprehension in a high school English language classroom. American journal of educational research, 3(7), 893-896.