الرقم الدولي المعياري للمؤتمر (معتمد ومصنف دوليًا) ISBN 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المؤتمر الدولي الحادي عشر للغة العربية

22 - 24 أكتوبر 2025م الموافق 30 ربيع الآخر - 2 جمادى الأولى 1447هـ

دبي - الإمارات العربية المتحدة

الهيئات العربية والدولية أعضاء المجلس الدولي للغة العربية

فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي إستراتيجيات فهم المقروء

د. عفراء بنت علي بن سيف الحوسنية

أستاذ مساعد بكلية التربية والآداب بجامعة صحار

(aashisni@su.edu.om)

ملخص الدراسة

فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي إستراتيجيات فهم المقروء

الملخص: هدفت الدّراسة إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تدريسي قائم على التّعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الأساسي إستراتيجيّات فهم المقروء، ولتحقيق هدف الدّراسة استُخدم اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء، والبرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز. أمّا عيّنة الدّراسة فتكوّنت من مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة؛ شملت الضّابطة (61) طالبًا وطالبة، والتّجريبيّة (63) طالبًا وطالبة، وقد توصّلت الدّراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعدي لإستراتيجيات فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالّة إحصائيًّا في إستراتيجيات فهم المقروء بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ تعزى إلى النّوع الاجتماعي لصالح الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة في إستراتيجيّات فهم المقروء،
- وجود أثر دالّ إحصائيّا للتّفاعل بين المجموعة (تجريبيّة، ضابطة) والنّوع الاجتماعي في استراتيجيّات فهم المقروء.

وأوصت الدّراسة في ضوء نتائجها بعدد من التّوصيات والمقترحات؛ منها: تطوير سجلّات إعداد الخطط التّدريسية؛ لتتماشى مع إجراءات التّعليم المتمايز، وتصميم البيئات الصفية (الواقعيّة والافتراضيّة) بحيث تكون متنوّعة الأركان التّعليميّة: البصريّ والسّمعي والمهاريّ؛ وتقليل الكثافة الطلابيّة في الفصول، واختبار فاعليّة التّعليم المتمايز في مهارات لغويّة أخرى،

The effectiveness of a teaching program based on the Differentiated Education in .acquisition of grade 9 basic education students' reading comprehension strategies

The aim of this study is to reveal the effectiveness of a teaching program based on *Differentiated Education* in acquisition of grade 9 basic education students' reading comprehension strategies, To achieve the study goal, the following procedures were used: Reading comprehension strategies test and Teaching Program based on differentiated education. Whereas the sample of the study consisted of two groups: *Control Group* and the *Experimental Group*. The control group included (61) student (male and female) and the experimental group included (63) student (male and female). The study reached the following results:

There are statistically significant differences between the experimental and control groups in ,the post-application of reading comprehension strategies

There are statistically significant differences in reading comprehension strategies between the experimental and control groups attributed to gender in favor of females in the experimental and control groups in comprehension strategies

There is a statistically significant effect of the interaction between the group (experimental and control group) and gender on reading comprehension strategies

The Study concluded a number of proposals and suggestions including:

- Developing *Teaching Preparation Records* to be in line with the procedures of differentiated education,
- Designing classroom environment (realistic and virtual) so that the educational pillars will be miscellaneous: visual, audio and skills
- Reducing students' density in the classrooms
- Testing the effectiveness of differentiated education in other language skills.
- Conducting surveys of multiple intelligences, learning styles, interests, and aptitudes in grades from (class 5 to class 10).

خلفيّة الدّراسة وأهمّيّتها

1. 1 مقدّمة

تطور الفكر التّربوي خلال السّنوات الماضية تطورًا ملموسًا؛ مركّزًا على وجه الخصوص على المتعلّم؛ ليضمن تحقيق تعليم يكون أولّ اهتماماته النّمو الشّامل لشخصيّة المتعلّم جسميّا وعقليّا ونفسيّا وروحيّا، وتنشئة جيل يواكب التغيّر المستمرّ في مناحي الحياة في العالم المعاصر، جيل لا يتلقّى المعلومات والمعارف جاهزة؛ بل يبحث عنها بفكره وطاقاته.

ويشير الشّقيرات (2009) إلى أن من الأهداف البارزة التي تسعى المؤسّسات التربوّية إلى تحقيقها لدى هذا المتعلّم تنمية مهارات التّفكير، ولاسيّما التّفكير الإبداعي، فمهمّة المدرسة الرّئيسة هي تسخير كلّ طاقاتها؛ ليصبح المتعلّمون المنتسبون إليها قادرين على التّعامل الواعي مع الظّروف المتغيّرة الّتي تحيط بهم.

وتعدّ اللّغة أداة التّفكير، وعن طريقها يقوم الإنسان بالعمليّات التفكيريّة من تفسير وتحليل وموازنة وإدراك للعلاقات واستخراج النّتائج وتجريد وتعميم، ولكي يعبّر الإنسان بوضوح؛ لابدّ أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه، وهذه عملية تستند إلى اللّغة، التي يتطلّب تعليمها الاهتمام بتنمية مهارات لغويّة وعمليآت عقلية مثل؛ التّفكير والفهم، والتّفسير والإبداع (إسماعيل، 2013).

وللّغة دور مهمّ في حياة البشر؛ فهي وسيلة نشر الثّقافة وتطوّرها، وهي أداة التّفاهم بين الأفراد والجماعات، وإن تباينت ألسنتهم، وتباعدت مساكنهم، وهذا يعني أن اللّغة أداة لتعبير الإنسان عمّا في نفسه، كما أنها وسيلة الاتّصال والتّواصل والتّفكير؛ ولهذا فهي الأداة الأولى لعمليّة التّعليم والتعلّم في المجتمعات البشريّة (العجمي، 2010).

واللّغة هي التي تحفظ الفكر، وتعبّر عنه، وترقى برقيّه، وهي الواقع المباشر له؛ ولا وجود للفِكَر خارج نطاق اللّغة؛ ولذلك فالقصور اللّغوي يمكن أن يسبّب فشلًا تعليميّا أو تربويّا (الهاشمي ومحارمة، 2014).

وتعدُّ اللّغة العربيّة من أهمّ اللّغات الحيّة في العالم؛ فهي لغة القرآن الكريم والسّنة النبويّة الشّريفة، وهي من حملت أعظم حضارة للإنسانيّة، أثّرت وتأثّرت بسواها من الحضارات، هذه اللّغة التي تمتلك من الدلالات الجماليّة والمعرفيّة والخصائص المميّزة من الحيويّة والمرونة وطاقة الاستيعاب؛ ما جعلها تسهم

في النّهوض بمهمّة رصد حركة الوعي البشريّ في أدقّ مجالات تحقّقه، وأكثرها تعقيدًا، وهذا ما لم تحْوه أكثر اللّغات عالمية (الموسوي، 2015).

وتتمثّل اللّغة في أربع مهارات لغويّة رئيسة هي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وكل مهارة مرتبطة بالأخرى، وداعمة لها، حيث يتمثّل إرسال المعاني في مهارتي المحادثة والكتابة، ويتمثّل استقبال المعاني في مهارتيّ الاستماع والقراءة (الجعافرة، 2014). والقراءة هي أداة التّعلم والبحث والنّمو المعرفي؛ فمعظم ما نتعلّمه من معلومات يأتي عن طريق القراءة، سواء أكانت مصادرها ورقيّة أم إلكترونيّة؛ لذا فالنّجاح في الحياة العلميّة والعمليّة والثقافيّة والرّوحية، وغير ذلك من جوانب الحياة؛ يتوقّف إلى حدّ كبير على القراءة الفاهمة الواعية (شحاتة، 2017).

والقراءة تعني: إدراك الرّموز المكتوبة بصريّا، وتعرّفها، والنّطق بها، واستيعابها، وترجمتها إلى فِكَر، ثم التّفاعل معها، أو الاستجابة لما تمليه هذه الرموز، وتطبيق ما جاء فيها، واستخدامه في المواقف الحياتيّة (السفاسفة، 2011). ومعاني القراءة هذه لا تتأتّى للقارئ من دون فهم المقروء، الذي يُعدُّ أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فالقراءة الحقيقيّة هي القراءة المقترنة بالفهم (إسماعيل، 2013).

ويساعد فهم المقروء الطّالب على الربّط بين المفاهيم، والوصول إلى تعميمات تفيد في استخلاص النّتائج، ونقد المادّة المقروءة، وهذا يتعدّى الفهم العام الذي يعتمد على إدراك الكليّات، إلى فهم المعاني من سياق الجملة أو العبارة، وإلى الفهم الضّمني الذي يتعدّى المعاني الظاهرة، فيشارك الكاتب مزاجه وفِكَره وعواطفه، ويوجد لنفسه خيالا حيّا (الجبوري والسلطاني، 2014). إن مهارة فهم المقروء لا تتأتّى من دون امتلاك الطّالب إستراتيجيّات تمكنّه من هذا الفهم، وتوصله إلى الفهم العميق والإبداعي.

والاهتمام بتدريس إستراتيجيّات فهم المقروء قليل في برامج تدريس القراءة، ولدى الكثير من المعلمين أيضًا؛ فهم قليل ما يدرّسونها –لطلبتهم- التدريس المباشر، ولا يوجّهونهم إلى كيفية استخدامها في المكان والوقت المناسبين عند قراءتهم للنّصوص؛ كما أن تدريسهم لفهم المقروء لدى طلبتهم، يركّز على الاستدعاء الحرفي لمحتويات النّص المقروء، من دون التّركيز على الإستراتيجيّات التي تساعدهم في فهم هذا النّص (عبدالله، 2015أ)؛ ولذلك لابدّ من تدريب الطّلبة على كيفيّة التّعامل مع النّص المقروء؛ وصولاً إلى الفهم العميق، وإدراك أبعاده المختلفة، من خلال توظيفهم لعدد من الإستراتيجيّات، التي تمكّنهم من فهم النّص بتركيز وفاعليّة، وضمن زمن محدد.

وهناك مجموعة من الإستراتيجيّات القرائيّة التي تُستخدَم في عملية فهم المقروء، ويمكن للقارئ المدرّب المتقدّم أن يوظّفها بتبادل مستمر، وهذه الإستراتيجيات تساعده، وتمكّنه من اكتساب المعلومات من المقروء بسرعة ودّقة، وكلّما استطاع القارئ استخدامها بدّقة؛ كانت السّلاسة في عمليّة فهم المقروء. ومن الحقائق الثّابتة في هذا الشّأن أن كل قارئ يستخدم الإستراتيجيّة التي تناسبه، ويحدّد في ضوئها طريقته الذاتيّة في القراءة، غير أنه من الثّابت-أيضا-التّأكيد على حقيقة أنّه لن يتحقّق الفهم العميق للنّص باستخدام إستراتيجية منفردة؛ بل إنَّ ذلك يحدث من خلال التّبادل بين الإستراتيجيّات القرائيّة المتنوّعة (طعيمة والشعيبي، 2006).

ولذلك فإنّ اكتساب الطّالب لهذه الإستراتيجيّات هو ما يحدد قدرته على فهم مضمون المقروء، والتعمّق فيه؛ ومن المهمّ أن يكون تدريسها هدفًا تسعى له البيئات التّعليميّة (Afflerbach & Cho, 2009).

وقد ذكرت دايرسون (1995) أنّ إستراتيجيّات فهم المقروء تكسب الطّلبة فهم المقروء، وتعينهم على تعميق هذا الفهم بجهد أقل، ووقت أقصر، ومن هذه الإستراتيجيّات: إستراتيجيّة طرح الأسئلة، والإجابة عنها، والخرائط المعرفيّة والجدول الذّاتي. كذلك أورد هاشم والدليمي (2008) عددًا منها، وهي: إستراتيجيّات تعيين الأهميّة؛ وتعني تحديد ما هو مهمّ في النّص، وإستراتيجيّة طرح الأسئلة، وإستراتيجيّة التصّور الذّهنيّ، وإستراتيجية التّركيب التي تعني ربط القارئ بين معاني النّص التي تتفاعل معًا، والتّعامل مع وحدات النّص التي تؤلّف فقرات النّص باعتبارها وحدات غير منعزلة. وذكر ويلس (Willis, 2008) أيضا عددًا منها؛ هي: تنشيط المعرفة السّابقة للطّلبة، وربطها بمعلومات النّص المقروء، وتحديد الكلمات المفتاحيّة، والتنبّؤ.

وهناك أيضا إستراتيجيّات ملاحظة النّص؛ وتتضمّن: وضع خطوط، أو دوائر على الكلمات غير المفهومة، وتحديد الكلمات المفتاحيّة، وإعادة الصياغة، وعمل المخطّطات والرسومات البيانية،

وإستراتيجيّات التّعلم العقلي؛ وتتضمن: ربط المعلومات بالخلفيّة المعرفيّة للطّالب، والتصوّر العقلي والتّساؤل الذّاتي، وإستراتيجيّات القراءة؛ وتتضمّن: التّصفح والقراءة ببطء وإعادة القراءة (عبدالله، 2015أ). كما ذكر زاير وهاشم (2016) عددًا من الإستراتيجيّات الفاعلة التي يمكن تدريسها للطّلبة لفهم النّص، وهي: التّنبّؤ والرّبط والتّساؤل الذّاتي والمراقبة والتّصوّر الذّهني والتّلخيص.

وبملاحظة الإستراتيجيّات السّابقة فإنه يمكن إبراز الإستراتيجيّات الأكثر شيوعًا لدى الباحثين والمختصين؛ وهي: التنبؤ والرّبط والتّساؤل الذّاتي والتصوّر الذّهني والتّلخيص، ويمكن تدريسها للطّلبة تدريسًا مباشرًا من خلال دروس قرائيّة؛ ليوظّفوها في فهم المقروء في أثناء القراءة.

ويرى مكنامارا (McNamara, 2007)، وعصر (1999)، ودايرسون (1995) أن إستراتيجيّات فهم المقروء؛ ولاسيّما التّنبؤ والرّبط والتّساؤل الذّاتي والتّلخيص والتّصوّر الذّهنيّ تدرّب الطّلبة على الاستقلال الذّاتي في فهم المقروء، وتطوّر الفهم لديهم؛ وتزيد من دافعيّتهم نحو التّعلم. ولذلك أوصت عدد من الدّراسات التي تناولت فهم المقروء بأهميّة التّركيز على أن الفهم هو الغاية من القراءة، واعتبار القراءة وسيلة وغاية في آن واحد، وأوصت كذلك بضرورة توجيه الاهتمام ببحث مهارة فهم المقروء وإستراتيجيّاته التي لا يمكن أن يتحقّق الفهم من دون اكتساب الطّالب لها؛ وهذه الدّراسات هي؛ دراسة الهاشميّة (2015)، ودراسة يونس (2015)، ودراسة الرواقي (2014)، ودراسة البلوشي (2013).

1. 2 مشكلة الدراسة

إن عمل الباحثة في التّدريس والإشراف التّربوي، وخبرتها في هذا المجال، جعلها تتلمّس قلة معرفة الطّلبة بإستراتيجيّات فهم المقروء، وقلّة وعيهم بتوظيفها في أثناء القراءة؛ الأمر الّذي يؤدّي إلى ضعف فهم المقروء لديهم، وتعزو الباحثة ذلك في أنّ المعلمين لا يلتفتون إلى تدريس هذه الإستراتيجيّات للطّلبة؛ فقد كشفت نتائج دراسة أجرتها الباحثة (الحوسنيّة، 2021) أن درجة توافر هذه الإستراتيحيّات في تدريس معلّمات اللّغة العربيّة للقراءة لطالبات الصّفوف (5-10) في محافظة شمال الباطنة، جاءت

متوسّطة ما عدا إستراتيجيّة التّساؤل الذّاتي جاءت منخفضة. وقد طبّقت الباحثة بطاقة ملاحظة على عيّنة عشوائيةّ بلغت (36) معلمة من معلّمات المدراس التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم بمحافظة شمال الباطنة بمدارس الصّفوف (5-10) في سلطنة عمان.

إضافة إلى نتائج عدد من الدّراسات التّقويميّة التي كشفت نتائجها عن تدنّي مستوى الطّلبة في فهم المقروء، وهذه الدّراسات هي: دراسة محمّد (2014)، ودراسة العتيبي (2012)، ودراسة الهواري (2010)، وكان من بين توصياتها الاهتمام بميول الطّلبة واهتماماتهم، وبضرورة تنويع المهمّات والأنشطة التّعليميّة، واستخدام طرائق حديثة؛ لتعزيز فهم المقروء وتنميته لدى الطّلبة. كذلك ما عزّز بحث إستراتيجيّات فهم المقروء قلّة البرامج والورش التّدريبيّة في الحقل التّربوي لتدريب المعلّمين على تدريس طلبتهم الإستراتيجيّات التي تمكّنهم من فهم المقروء، وهذا ما أظهرته دراسة القرني (2016)، ودراسة الهاشميّة (2015).

بالإضافة إلى نتائج عدد من الدّراسات التي كشفت فاعلية إستراتيجيّات فهم المقروء في تنمية مهارات فهم المقروء، ومنها: دراسة الشبيبيّة (2017) ودراستا المقيمي (2017)، والغريبي(AL-Gharibi, 2016) ، ودراسة العطّار (2014). وتوصيات بعض الدراسات بأهميّة بحث هذه الإستراتيجيّات وتدريسها للطّلبة؛ وهي دراسة السّعود (2016) ودراسة الشيدية (2014)، ودراسة الرّواحية (2010)؛ ودراسة عبدالباري (2009). كل ذلك كان دافعًا لبحث مشكلة الدراسة الحالية.

1. 3 أسئلة الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن فاعليّة برنامج تدريسي قائم على التّعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الاساسي لاستراتيجيّات فهم المقروء ومهارات القراءة الإبداعيّة والاتّجاه نحو القراءة؛ وعليه فقد سعت إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما فاعليّة برنامج تدريسيّ قائم على التّعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الأساسي إستراتيجيّات فهم المقروء؟

للإجابة عن سؤال الدّراسة؛ اختبرت الباحثة الفرضيّات الآتية:

- لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّط درجات التّطبيق القبلي، ومتوسّط درجات التطبيق البعدي لإستراتيجيّات فهم المقروء لدى المجموعة التّجريبيّة.
- لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّط درجات طلبة المجموعة التّجريبيّة، ومتوسّط درجات طلبة المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار إستراتيجيّات فهم المقروء.

1. 4 أهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى:

- تحديد إستراتيجيّات فهم المقروء المناسبة لطلبة الصّف التّاسع الأساسيّ.
- بناء برنامج تدريسيّ قائم على التّعليم المتمايز؛ لتدريب طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ على إستراتيجيّات فهم المقروء.
- اختبار فاعليّة البرنامج التّدريسيّ في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ إستراتيجيّات فهم المقروء.

1. 5 أهميّة الدّراسة

تتمثّل أهميّة هذه الدّراسة في أنّها:

- تلقي الضّوء على نوع من أنواع التّعليم؛ الذي يمكن أن يمارس في الصّفوف ذات الأعداد الكبيرة من الطّلبة؛ وهو التّعليم المتمايز الذي قد يساعد المعلّم في التّعامل مع جميع الطّلبة على الرّغم من تمايزهم.
- يُؤمل أن تساعد معدّي مناهج اللّغة العربيّة، ومطوّريها على تضمين التّعليم المتمايز في هذه المناهج، والتّركيز على إستراتيجيّات فهم المقروء.
- توفر أدوات محكّمة لقياس إستراتيجيات فهم المقروء والذكاءات المتعدّدة للطّلبة وأنماط تعلّمهم.

- تقدم إستراتيجيّات تدريسيّة وأنشطة متنوّعة تراعي تمايز الطّلبة في الذّكاءات وأنماط التّعلم والمستوى التّحصيلي بين الطّلبة.
- يُتوقع أن تلفت عناية المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل ومعلمي اللغة العربيّة إلى إستراتيجيات فهم المقروءk وإلى هذا النّوع من التّعليم في أثناء إعداد خططهم اليومية والإشرافيّة السنويّة.
- يمكن أن تلفت عناية المسؤولين في تضمين التعليم المتمايز في برامج إعداد المعلمين بالكليات والجامعات والمؤسسات الأخرى.
- يُنتظر أن تحث القائمين على التّدريب في المؤسسات التربوية على تضمين التعليم المتمايز في برامجهم.
- يُؤمل أن تفتح آفاقًا جديدةً لدراسات أخرى في إستراتيجيات فهم المقروء وتنويع التعليم.
- تُعدُّ هذه الدراسة -في حدود علم الباحثة-الدراسة الأولى على مستوى السّلطنة الّتي تتبنّى فكرة تصميم برنامج تدريسيّ قائم على التّعليم المتمايز، وتبحث فاعليّته في تنمية إستراتيجيّات فهم المقروء.

1. 6 مصطلحات الدّراسة

- **البرنامج:** يعرفه اللقاني والجمل (2003، ص. 74) بأنه: "المخطط العام الذي يوضع في وقت يسبق عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظم خلال مدة معينة، ويتضمن الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم". ويعرف إبراهيم (2007، ص. 656) البرنامج التدريسي بأنه:" مجموعة من المواد المرتبة في مجموعات متتابعة من الوحدات؛ لكي يتم التعلم بأقل قدر من الأخطاء". وتعرف الباحثة **البرنامج التدريسي** في هذه الدراسة إجرائيا بأنه: مجموعة من الإجراءات تسبق عمليّة تدريس طلبة الصّف التّاسع لدروس القراءة تهدف إلى الكشف عن ذكاءات الطّلبة المتعدّدة وأنماط تعلمهم ومستواهم التّحصيلي واهتماماتهم وميولهم وحالتهم الصحية والاجتماعية، ثم تنفيذ مجموعة من الجلسات التدريسية، وعددها (9) جلسات، بمعدل (17) ساعة تدريسيّة؛ وكل جلسة تتكون من ساعتين تدريسيتين؛ إضافة

إلى الجلسة التّمهيدية؛ ومدّتها ساعة، ينفّذها معلّم اللّغة العربيّة لتدريس طّلبة الصّف التاسع الأساسيّ دروسًا قرائيّة ذات أهداف محددة، يوظّف فيها إستراتيجيّات وأساليب تدريسيّة ومهمّات وأنشطة وأساليب تقويم متنوّعة؛ تراعي اختلافاتهم في أنواع ذكاءاتهم، وأنماط تعلّمهم، ومستوياتهم اللّغوية والتّحصيلية.

- **التّعليم المتمايز**: تعرفه كوجك وآخرون (2008، ص. 25)؛ بأنه:" تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة، ومعلوماتهم السابقة، واستعدادهم للتعلم، ومستواهم اللغوي، وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لكل ذلك في عملية التدريس".

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: سلسلة إجراءات ينفذها معلّم اللغة العربية لتدريس طلبة الصف التاسع الأساسي مجموعة دروس قرائية بأهداف معدة سلفا، وبإستراتيجيات وأساليب وأنشطة تناسبهم جميعا، وتكون هذه الإجراءات قبل التدريس، وفي أثنائه، وفي نهايته.

- **إستراتيجيّات فهم المقروء:** تعرَّف إستراتيجيّات فهم المقروء بأنها: "خطط مدروسة ومقصودة واعية يتبعها القارئ في إنجاز المهام القرائية، ومواجهة صعوبة الفهم، ويستخدمها في مراحل القراءة الثلاث: قبل القراءة وفي أثناء القراءة، وبعدها" (عبدالله، 2015أ، ص. 70).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مجموعة إجراءات ينفّذها طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ؛ للتّفاعل مع النص المقروء، وفهمه فهمًا عميقًا، وتتضمنها خمس إستراتيجيّات رئيسة هي:

- **التّنبؤ:** تنبّؤ طلبة الصّف التّاسع الأساسي بمضمون النّص من خلال عنوانه والصور والأشكال المصاحبة له، وبمضمون الفقرة من خلال قراءة السّطر الأوّل للفقرة. وبمضمون الفقرة اللّاحقة من خلال الفقرة السّابقة لها.
- **الرّبط:** ربط طلبة الصّف التاسع الأساسي مضمون النّص مع خبراتهم السّابقة، ومع مضامين نصوص أخرى، ومع أحداث العالم ومجرياته.
- **التّساؤل الذّاتي**: طرح طلبة الصّف التاسع الأساسي أسئلة حول عنوان النّص المقروء وحول مضامين فقراته، وطرح أسئلة على أنفسهم في أثناء قراءتهم للنّص يراقبون من خلالها فهمهم له.
- **التّصوّر الذّهني**: وصف طلبة الصّف التّاسع الأساسي تخيّلهم عن بعض الصّور عن الأحداث، أو الأماكن التي وردت في النّص، ووصف منظر من المناظر، أو مكان من الأمكنة الواردة في

النّص، والشكل الظاهري لشخصيّة وردت في النّص، ورسم مخطّطات توضيحيّة للمقروء، ورسومات لها علاقة بمضمونه، مثل؛ (مخطّط سهمي، خريطة مفاهيم..).

- **التّلخيص**: تحديد طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ الفكرة العّامة للنّص، والكلمات المفتاحيّة للفقرات، والفكرة الرّئيسة لكل فقرة، وتحديد التّفاصيل المهمّة، وغير المهمّة في النّص، وكتابة ملخّص النّص المقروء.

1. 7 متغيرات الدّراسة

- المتغيّران المستقّلان، ويتمثلان في البرنامج التدريسي القائم على التّعليم المتمايز، والنوع الاجتماعي.

- المتغيّرات التّابعة، وتتمثّل في إستراتيجيّات فهم المقروء.

1-8 حدود الدراسة

تقتصر حدود الدّراسة على الآتي:

- الحدود البشريّة: عينة من طلبة الصف التّاسع الأساسي.

- الحدود المكانيّة: محافظة شمال الباطنة.

- الحدود الزمانية: الفصل الدّراسي الأوّل من العام الدراسي 2020/2021م.

- حدود الموضوع: يقتصر التّدريس في البرنامج على:

- دروس القراءة المقرّرة على طلبة الصّف التّاسع الأساسي في الفصل الدّراسي الأوّل.

- إستراتيجيّات فهم المقروء (التنبّؤ، والرّبط، والتساؤل الذاتي، والتّصور الذّهني، والتّلخيص).

1. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: استخدمت الباحثة عددًا من الأساليب الإحصائية لتحليل النّتائج، وهي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient): للتّحقق من ثبات أدوات الدّراسة.

- اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T-Test: للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التّطبيق البعدي لأداة الدراسة اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء.
- اختبار ت للعينات المترابطة (Paired Sample T-Test: استخدم هذا الاختبار للكشف عن دلالة الفروق بين التّطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التّجريبية في متوسّطات درجاتها في أداة الدّراسة اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء.
- تحليل التّباين الثّنائي (Two way-ANOVA): للكشف عن الفروق بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعدي لمقياس استراتيجيّات فهم المقروء؛ وفقا لمتغيّر النّوع الاجتماعي، والتّفاعل بين المجموعة والنّوع الاجتماعي
- مربع إيتا لتحديد حجم أثر المتغيّر المستقل (البرنامج التّدريسي) في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي لإستراتيجيّات فهم المقروء (المتغير التابع)، حيث تم حساب حجم الأثر باستخدام المعادلة: $\eta^2=\frac{t^2}{t^2+df}$

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل أربعة محاور، يعرض مكوناتها وعناصرها، ويدلّل على ما يؤكدها، ويتناسب معها من الدّراسات السابقة، وهذه المحاور هي:

المحور الأول؛ ويتضمن: القراءة ومفهومها وأسباب تطوره، وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأخرى، وأهداف تدريسها في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في السّلطنة، والعوامل المؤثّرة في تعليمها، والاتّجاه نحو القراءة.

المحور الثاني؛ ويتضمن: فهم المقروء، ومفهومه ومستوياته والعوامل المؤثرة في تنميته، وطبيعة عمليّة القراءة وعلاقتها به، واستراتيجيات تنميته، ومقترحات تطويره لدى الطّلبة.

المحور الثالث يتضمن: مفهوم التّعليم المتمايز، وأسسه ومبادئه، والفرق بينه وبين التّعليم العادي والتقليدي، وأهدافه وأبعاده الرّئيسة ونظريّات التعلم التي يستند عليها، واستراتيجيّاته، ودور المعلّم والطّالب فيه، وإجراءات تطبيقه، وأساليب تقويمه، وأهميّة تطبيقه لصفوف المرحلة المتوسّطة، وكيفية استخدامه في تدريس القراءة.

وقد استفادت الباحثة من هذا الإطار النظري في بناء أدوات الدراسة الحاليّة، وربطه بنتائج الدّراسة، وإلقاء الضوء على التّعليم المتمايز باعتباره نوعًا من التّعليم؛ قلما تناولته الدّراسات السابقة في المجتمع التّربوي بالسّلطنة. وفيما يأتي عرض لهذه المحاور.

2.1 المحور الأول: القراءة

يتضمّن هذا المحور القراءة ومفهومها وأسباب تطوّره، وعلاقتها بالمهارات اللّغوية الأخرى، والعوامل المؤثّرة في تعليمها، وأهداف تدريسها في مدارس الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي في السلطنة، وتعرض الباحثة هذه المكوّنات في الآتي:

2.1.1 مفهوم القراءة وتطوّره

تحتل القراءة باعتبارها مهارة رئيسة من مهارات اللّغة المكانة الأبرز؛ فهي أداة الاتصال والتواصل، وبها يطّور الفرد قدراته، ومهاراته الأخرى. وقد تناول الأدب التربوي مفهوم القراءة،

وتنوعت تعريفاتها لدى رجالات التربية والباحثين، فقد عرّفها أحميدة (2013، ص. 150) بأنها:" عملية ذهنية يتم فيها تعرف الرموز المكتوبة وفهمها، فهي عملية يتفاعل فيها القارئ مع اللغة المكتوبة للحصول على معنى".

ويعرفها العيسوي وآخرون (2005، ص. 163) بأنها: " أسلوب من أساليب النشاط الفكري، يتضمن الفهم (الإدراك)، والربط والموازنة والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار، وهي القدرة على حل الرموز المكتوبة، وفهمها، والتفاعل معها، واستثمار ما تم قراءته في مواجهة المشكلات التي قد تواجه القارئ".

ويعرفها عصر (2000، ص. 150) بأنها:" عملية حاسيّة للتعرف البصري على الرموز المكتوبة، والتمييز البصري بينها، وفهمها، وإدراك التآزر بين أشكال المكتوب، ومختلف عناصره الصوتية، وربطها بخبرات القارئ، ثم إدراك المعاني في الرموز، ونقلها، وتوظيف المقروء في حل المشكلات، والتسلّي به في تزجية أوقات الفراغ، وزيادة الثّراء الخبري عن طريق المقروء المنتزع، الّذي يكسر رتابة الزّمن، ويتخطّى حواجز المكان، فيصل القارئ بتراث مجتمعه، وعالمه العربي".

وترى الباحثة أن القراءة تلخّصت في التعريفات السّابقة في عمليتين: عمليّة التعرّف وعملية الفهم، إضافة إلى أن القراءة تتطوّر مفهومها؛ فقد تتجاوز تعرّف الرّموز المكتوبة، وايجاد الرّوابط والعلاقات بين الكلمات والتّراكيب والجمل والفقرات التي يتضمّنها النّص، إلى ربط مضمونه بالخبرات السابقة للقارئ، وتوظيفه في حياته.

ويشير إلى هذا التّطور الحاصل لمفهوم القراءة الجبوري والسّلطاني(2014)، وزاير وهاشم، 2016)، والرّاميني (2009) فقد تدرّجت القراءة بمفهومها؛ فبعد أن كانت مقتصرة على فكّ شفرة الحروف، ونطقها نطقًا سليما؛ تطوّرت إلى كونها عمليّة فكريّة تهدف إلى الفهم والاستنتاج، ثم تطوّرت

بالإضافة إلى ذلك إلى الاستمتاع بالمقروء، ثمّ إلى تفاعل القارئ مع المقروء، وتحليله ونقده، واستثماره في حل المشكلات والمواقف الحيوية، وفي تعديل سلوك القارئ وفِكَره.

هذا التّطور الذي حصل لمفهوم القراءة له عدد من الأسباب منها ما ذكره زاير وهاشم (2016) وهي: ازدياد الحاجة للقراءة وفهم النصوص والاستمتاع بالنصوص المكتوبة؛ ولاسيّما في مطلع القرن العشرين، والتغيّرات السياسيّة التي حصلت في العالم، ودفعت الفرد إلى القراءة بهدف المقارنة والنقد، وظهور الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللّغات، ومن أهمّها الاتّجاه الوظيفي، وربط تدريسها بحياة النّاس اليوميّة، مثل؛ كتابة الرسائل والتقارير وملء الاستمارات الخاصة بالعمل وغيرها، والتطوّر الاجتماعي الشامل الذي فرض أهمية خاصة للقراءة في المجتمع الحديث، وقدرة أكبر على فهم المقروء والاستمتاع به، وبروز الدّافع الفردي الذي يهدف إلى تربية الفرد لنفسه وذاته تربية كاملة من جميع النواحي العقلية والروحيّة والبدنيّة والعاطفيةّ، وتطوير مهاراته ومعارفه وقدراته التّفكيرية.

وتضيف الباحثة أن المعرفة المتلاحقة ومجالاتها المتعدّدة، والقرصنة الإعلاميّة والرقمية من العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم القراءة أيضًا، فلم يقتصر مفهومها على تعرف الرموز وإدراكها؛ بل تعدّاه إلى تحليل المادة المقروءة ونقدها، ونقل ما يتناسب من معانيها وفِكَرها إلى حياة الطّالب والاستفادة منه.

ويذكر سبيتان (2010) أنّ حصّة القراءة في ضوء مفهوم القراءة الجديد ينبغي أن تكون محورًا لألوان متنوّعة في أوجه النّشاط، حيث يستطيع الطّالب أن يقرأ المادة المكتوبة، ويستوعب معانيها الضمّنية، ويربط بين الفِكَر التي استوعبها وبين خبراته السّابقة، ثم يعمل على تحليل هذه الفِكَر ونقدها، واختيار المفيد منها، والانتفاع به في الحياة العمليّة.

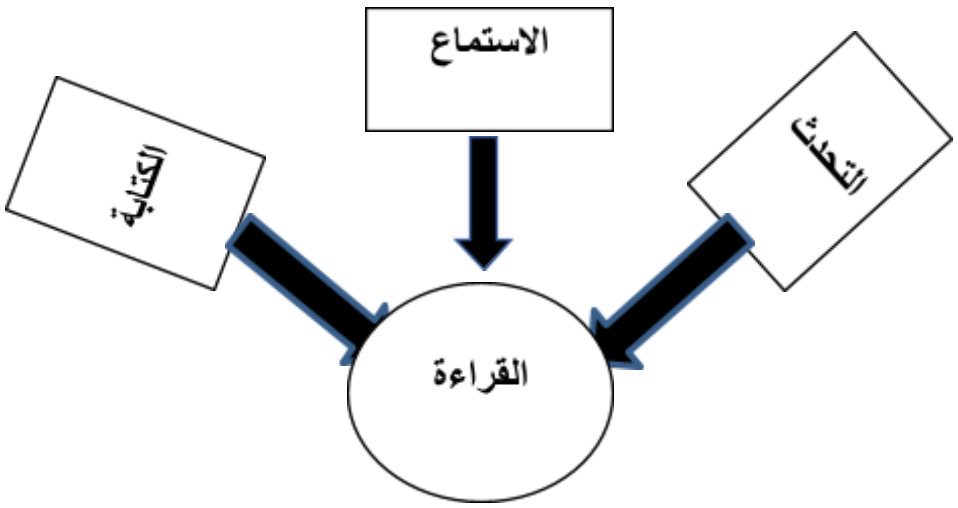
2. 1. 2 علاقة القراءة بالمهارات اللّغوية الأخرى

تعدّ مهارات اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) أركان الاتّصال اللّغوي، وهذه المهارات مترابطة، ومتّصلة، وكل منها يؤثر في المهارات الأخرى، ويتأثّر به؛ فالمستمع الجيّد هو متحدّث جيّد وقارئ جيّد أيضًا، والقارئ الجيّد هو متحدّث جيد، وكاتب جيّد كذلك، هذه النظرة تقوم على التّكامل بين مهاراتها بدلًا من التفتيت والفصل بينها (الزعبي، 2009).

والقراءة جزء مهم من المنظومة الكليّة للّغة، وتبرز أهميتها أكثر استنادًا إلى وظيفتها؛ فاكتسابها السّليم ضروريّ للمتعلّم، فهي سبيله إلى المعرفة، وأداته في التطوّر الفكري، واكتساب الخبرات المختلفة؛ ولذلك فهي تحظى باهتمام كبير من بين المهارات الأخرى؛ على اعتبارها دعامة أساسية تلتقي عندها المهارات الباقية، وتعتمد عليها في نموّها وتطوّرها، ويمكن توضيح موقع القراءة من المهارات اللغوية بالشكل الآتي (البصيص، 2011).

شكل 1

العلاقة بين القراءة والمهارات اللغوية الأخرى



وترى الباحثة أنّه على الرّغم من أن اكتساب المهارات اللّغوية ونموّها يأتي بالتّدرج (الاستماع فالتحدّث فالقراءة فالكتابة)؛ إلا أن علاقة القراءة بالمهارات الأخرى علاقة تأثر وتأثير؛ فمهارات

الاستماع والتّحدّث والكتابة تنمو بالقراءة، والقراءة تنمو وتتطور –كذلك-بالاستفادة من المهارات الأخرى، فالقراءة تزوّد الطّالب بمفردات متعدّدة، ومعان متنوّعة، وفِكر تتدرّج من البسيطة إلى العميقة، ومن المباشرة إلى الضمنية، وباستمرارية القراءة تتسع ثروته اللّغوية، وينمو تفكيره؛ فيتمكّن من التّحدث بطلاقة بتوظيف هذه الثّروة اللّفظية، وفي المقابل أيضًا فإن توظيف الطّالب لما يقرأه من مفردات ومعانٍ وفكَر التي يكتسبها من مهاراته القرائية في أثناء تحدثه؛ تجعله في مواقف وظيفية للمقروء ومفرداته وتراكيبه، ويعرف ما يناسب موقف معين من مفردات وتراكيب وفكَر، وما لا يناسبه.

ويشير زايد (2011) أن مهارة التّحدث عادة تبدأ في المرحلة الأولى من التعليم، حيث ستعمل المحادثة على تصحيح عيوب نطقية يستلزم تصحيحًا قبل القراءة، ومن المهمّ عند تدريس مهارة التحدّث أن يطرح المعلم أسئلة، ويبني نشاطات تؤدي إجاباتها إلى ما سيقرأه الطّالب في حصة القراءة اللّاحقة؛ وهكذا تنمو مهارة التّحدّث لديه، وتتطوّر قراءته تبعًا لذلك.

إضافةً إلى أنّ مهارة الاستماع تنمو وتتطوّر بالقراءة والاستمراريّة فيها؛ فتوجد مستمعًا جيدًا، والمواد المسموعة تثري -أيضًا- حصيلة الطّالب؛ فمثلًا ما إن يصادف مفردة في أثناء قراءته؛ إلاّ كان قد ألفها، واستمع إليها في سياقات سماعيّة ومواقف متعدّدة، كذلك لا تخفى العلاقة بين مهارتيّ القراءة والكتابة؛ فهما وجهان لعملة واحدة، فكلّما قرأ الطالب تمكّن من مهارات الكتابة والإنشاء من خلال نموّ حصيلته اللّغوية، وتوسيع مداركه، وإثارة تفكيره، وتنمية مهاراته، وكل هذه المهارات تساعده في الكتابة والتعبير والإنشاء.

ويرى أبو مغلي (2010) أن الغاية من تدريس مهارات اللّغة العربيّة سواء أكانت مهارة القراءة أم غيرها من المهارات الأخرى هي تمكين الطالب من السّيطرة على هذه الأداة التعبيريّة المهمّة

(اللّغة)؛ بحيث يحسن استخدامها في تعبيره وفهمه، فتحت هذين الغرضين الأساسيين (التعبير والفهم) تندرج الغاية من تدريس كل مهارات اللّغة العربيّة.

وتسعى المنظومة التّعليمية إلى تحقيق هذه الغاية من خلال الاجتهاد في إكساب الطّلبة هذه المهارات، وإعداد أهداف عامة وخاصة لكل مرحلة من مراحل التّعليم، والعمل على تحقيقها.

3. 1. 2 أهداف تدريس القراءة في الصّفوف من 5-10 بسلطنة عمان

على الرّغم من خصوصيّة أهداف تدريس القراءة لكل مرحلة تعليميّة؛ إلا أنّ لها أهدافًا عامة لتدريسها، وتنمو هذه الأهداف وتزداد عمقًا حسب المراحل التعليميّة التي يمرّ بها الطّالب.

فبعد اكتساب الطالب أساسيّات اللّغة في المرحلة التعليمية الأولى؛ يبدأ التّركيز على مهارات عقلية عليا تقوم على فهم المقروء، والإحاطة بجوانبه (البصيص، 2011).

وقد ذكر كل من رسلان (2005)، والسفاسفة (2011)، ومحمد (2012)، ووزارة التربية والتّعليم بالسّلطنة (2015)، عددًا من الأهداف العّامة لتدريس القراءة، يتوّقع من للطّالب تحقيقها في نهاية تدريس القراءة، لخّصتها الباحثة في الآتي:

- يحسن النطق والأداء وتمثيل المعاني.
- يكتسب المهارات القرائيّة المختلفة كالسّرعة والطّلاقة والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعنى، وتلخيص المقروء وغيرها.
- يفهم المقروء، وينتفع به في حياته.
- ينمو لديه الميل نحو القراءة، والتذوق اللغوي، والقيم الدينية والأخلاقية.
- ينفتح على الثّقافات العالميّة، ويستفيد منها.

وفي الإطار نفسه فقد حدّدت وزارة التربيّة والتّعليم بالسّلطنة (2015) أهدافًا خاصة لتدريس مهارة القراءة؛ يتوقع تحققها لدى الطّالب في نهاية الصّفوف (5-10)، وهي:

- القراءة الجهريّة الصحيحة المعبّرة عن المعنى.
- التّمييز بين الفكر الرّئيسة والفكر الجزئيّة في قراءته.
- القراءة الصّامتة بسرعة مناسبة وفهم.
- إبداء رأيه فيما يقرأه.
- قراءة مواد غير مشكولة قراءة صحيحة معبّرة كالقصص والصّحف والمجلّات.
- يتابع قراءة درس عدد كلماته في الصفوف 5-10 على النحو الآتي: (الخامس 200، السادس 250، السابع 300، الثامن 350، التاسع 400، العاشر 450).

إنّ الأهداف السابقة بحاجة إلى مزيد من الاهتمام والارتقاء بنوعيّتها؛ تماشيًا مع التّغيرات السّريعة والمتلاحقة في مجالات المعرفة، وتوجّهات التّربية الحديثة، وأن تركّز أكثر على التّفكير وتطبيقاته، وعلى الغاية الأسمى للقراءة؛ وهي القراءة بفهم عميق، وترجمته إلى الجانب الحياتي للطالب، والاهتمام بالجوانب التّطبيقية في القراءة، وإهمال ذلك من العوامل المؤثرة في تعليم القراءة سلبًا، وتؤدي إلى تأخر في اكتساب هذه المهارة بمختلف مستوياتها بدءًا من مستوى الإدراك والفهم الى مستويي النقد والإبداع.

4. 1. 2 العوامل المؤثّرة في تعليم القراءة

هناك عدد من العوامل المؤثّرة في تعليم القراءة للطّلبة، منها: القدرة العقليّة؛ فالقراءة تحتاج إلى القدرة على إدراك العلاقات، وتذكّر الأشكال، وعلى التّفكير المجرّد مع الملاحظة الدّقيقة، والانتباه والتّركيز والاستنتاج، وكل ذلك يتطلّب نضجًا عقليًّا، كما أن النّمو الجسمي من العوامل المؤثرة في تعليم القراءة لدى الطلبة فهو متعلق بسلامة حواسّه التي هي المصدر الأساسيّ لاكتساب الخبرات وثرائها، كذلك تعدّ العوامل البيئية من العوامل المهمّة في تكوين الاستعداد القرائي لدى الطّلبة. ونموّ مهارة القراءة وتطوّرها لديهم، وهذه العوامل متمثّلة في البيئة الأسريّة والمدرسيّة والمجتمعيّة (رسلان، 2005).

ومن العوامل التي تؤثّر في تعليم القراءة أيضًا حصيلة خبرات الطّالب؛ فقدرته على فهم المعاني المباشرة والضمنيّة، وقدرته على النّقد والتّقويم لما يقرأ كلها مرتبطة بخبراته السّابقة، إضافة إلى أنّ الاتّجاه نحو القراءة من العوامل الانفعاليّة التي تؤثّر في تعليم القراءة بشكل عام أيضًا؛ فتوافر الدافع والميل لتعلمها، وتحسين اتّجاهات الطلبة، وتنشيط الدافعيّة يأتي من خلال النّجاح والتّقدم في القراءة (سعد، 2006). وتفرد الباحثة مساحة لتناول الاتّجاه نحو القراءة كونه أحد متغيّرات الدّراسة.

تعريف فهم المقروء

يعدّ فهم المقروء الغاية من القراءة، ولن تتحقّق ثمرتها إلا من خلاله، وقد تعددت تعريفاته لدى عدد من الباحثين، فهو: " قدرة القارئ على التّفاعل مع النص المقروء بتحديد المحاور الرئيسة فيه وفهم العلاقات بينها، وإيضاح الأفكار الأساسية، ومحاولة الاستعمال الصحيح لهذه الأفكار في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية" (عبدالله، 2015 ب، ص 77).

ويعرّفه شحاته والسمّان (2012، ص. 84) بأنه:" عمليّة عقليّة معرفيّة يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمّنها النص المقروء نثرًا أكان أم شعرًا؛ اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من

خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التّفسير والموازنة والتّحليل والنقد، ويتدرّج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه".

ومن التعريفين السّابقين يمكن استخلاص أن فهم المقروء عملية تتطلب من القارئ تفكيك الرموز الحرفيّة وفهمها، وتعرّف معانيها المباشرة والضمنية، ثم يتعمق بإصدار أحكام حول مضمون المقروء، وتوظيفه في حل المشكلات التي يواجهها في حياته.

1.5. 2 مستويات فهم المقروء

تمرّ القراءة في مستويات مختلفة من فهم المقروء؛ وذلك حسب هدف القارئ ومهارته في القراءة، **و**تعرّف هذه المستويات بأنها: " مجموعة من التّصنيفات أو التّقسيمات المتدرّجة في الصّعوبة تتحرّك من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب، ومن الأدنى إلى الأعلى، حسب مستوى التّفكير الذي تعالجه" (عبد الله، 2015ب، ص. 39).

وقد تناول الباحثون مستويات فهم المقروء، وصنّفوها، فقد قسّمها حبيب الله (2016)، إلى ثلاثة مستويات هي:

أولًا: الحرفي: يذكر الطّالب جميع التفاصيل في النّص المقروء من دون أن يفسرها ويتعمق فيها، ويتعرّف المعاني الظّاهرة للكلمات، ويعرف تنظيم النص وبناءه، ويصل إلى الفكرة المركزيّة المصرّح بها، وتُؤخَذ إجابات هذا المستوى عادة من النّص.

ثانيًا: التفسيري: في هذا المستوى يتعمّق الطّالب في المعاني والفِكَر الواردة في النّص تصريحًا وتلميحًا، ويقارنها بفِكَر ومعان أخرى، ويستخلص النتائج، ويتنبّأ بالأحداث، ويكتشف العلاقات، ويقارن بعضها ببعض، ويحلّل الشّخصيّات، ويقف على الأبعاد المختلفة لرأي الكاتب، ويتوصّل إلى الفكرة المركزية غير المصرح بها، ويصوغ قواعد وتعميمات وتلخيصات لما يقرأ.

ثالثًا: التطبيقي: يصل الطّالب في هذا المستوى الى مرحلة من القراءة الواعية؛ تمكّنه من نقد ما يقرأ، فيميز بين الحقائق والآراء، ويقوّم المقروء، ويتفاعل معه، ويستفيد من المادّة المقروءة لحلّ مشكلاته الحياتيّة، وفي هذا المستوى يمكن أن يعرض حلولًا بديلة ممكنة أيضًا، وبهذا يصل إلى مستوى الإبداع.

كما صنّف عبدالخفاجي (2017) فهم المقروء إلى أربعة مستويات رئيسة تناسب المرحلة المتوسّطة من التعليم، ويندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات مجموعة من المهارات التي تعبّر عنها، وهي:

أولًا: الاستنتاجي: وفي هذا المستوى يستنتج الطّالب معاني الكلمات كما وردت في النص من خلال السياق، وهدف الكاتب واتّجاهه، وأوجه الشبه والاختلاف في ظواهر النّص مثلًا، والمعاني الضمنية التي لم يصرّح بها الكاتب.

ثانيا: الفهم الناقد: يميز الطّالب بين الواقع والخيال، والحقيقة والرأي، ويصدر أحكامًا على مدى دقّة المعلومات الواردة في النّص، ويقارن بين فِكَر الكاتب وكاتب آخر، ويحكم على القيم المستنبطة من النّص.

ثالثا: التّذوقي: وفي هذا المستوى فالطّالب يحدّد الالفاظ ودلالتها الموحية، والمشاعر والانفعالات المستشفّة من كلمات النّص، وعباراته وأساليبه، ويحدّد-كذلك-مواطن جمال التعبير فيه، ويدرك القيمة الفنيّة والجماليّة للأساليب البيانيّة والمجازيّة.

رابعا: الإبداعي: يستطيع الطّالب في هذا المستوى أن يقترح أكثر من عنوان للنّص، ويرتّب فِكر النص بطريقة جديدة، ويضيف فِكَرًا جديدة للنّص غير واردة فيه، ويقترح حلولًا أخرى لمشكلات وردت فيه، ونهايات مختلفة له.

وبالتّدقيق في المستويات السّابقة لفهم المقروء في تصنيف حبيب الله (2016)، وتصنيف عبدالخفاجي (2017)، فإنهما يجتمعان على أن فهم المقروء لدى الطّالب يبدأ من مستوى الفهم العام الذي يتضمّنه مستوى الفهم الحرفي، ويليه التعّمق في الفهم، وما يتضمّن هذا التعمّق من تحليل واستنتاج وربط؛ وهو مستوى الفهم التّفسيري، ثم تقويم المقروء ونقده؛ وهو المستوى النّقدي، والمستوى الأخير؛ وهو الانطلاق من النّص إلى فِكر ومضامين غير مطروحة في النّص، وتوظيف مضمون المقروء في حياة الطالب وحلّ مشكلاته؛ وهو الفهم الإبداعي.

والطّالب لا يمكنه الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه إلا بإتقان المستوى الذي يسبقه؛ فتشكّل هذه المستويات الأربعة مجتمعةً قدرةَ الطالب التفكيرية، وتجعله قارئًا جيدًا ومبدعًا.

ولذلك فإنه من المهمّ معرفة مستوى الفهم الذي وصل إليه الطّالب، والمستوى الذي لا يزال متعثرًا فيه؛ حتى يستطيع المعلم وضع خطط إثرائية وعلاجيةٌ لطلبته كلّ حسب مستواه؛ وبذلك يكون الطّلبة قادرين على إتقان المستويات الأربعة بما في ذلك المستوى الإبداعي، وقد يكون المعني الأول بهذه الخطط هو المعلّم، إلا أنّها لا تقتصر على ما يعدّه المعلم وينفّذه فقط؛ بل هي جهود جميع مكونات النّظام التعليمي: المعلم، والطّالب نفسه، والمنهج الدّراسي والبيئة المدرسيّة، والمجتمع المحلّي، وغيرها.

6. 1. 2 العوامل المؤثّرة في فهم المقروء

تعدّدت العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة الطّالب على فهم المقروء منها ما ذكرها حبيب الله (2016)، وزاير وهاشم (2016)، والحيلواني (2003)، وعصر (1999)، وقد لخّصت الباحثة هذه العوامل في النّقاط الآتية:

- ملاءمة المقروء لمستوى نضج الطّالب واستعداده القرائي.
- أسلوب عرض المقروء، ومدى مناسبته لاختلافات الطّلبة وتمايزهم.
- خلو لغة المقروء من التراكيب الغامضة.
- مستوى دافعية الطّالب وانجذابه إلى قراءة الموضوع، واتجاهاته نحو القراءة.
- الحركة الارتدادية لعين القارئ.
- معايشة الطّالب موضوع المقروء وفِكره.
- الخبرة السابقة للقارئ التي تسهّل عليه عمليات الاستنتاج، وفهم المعنى الظاهري والضمني، وعملية النقد.
- العوامل العاطفية مثل؛ مفهوم الذات، وتأثير المعلم، والمادة الدراسية.
- الإعداد غير الجيد للمعلمين، والتركيز على مهارة واحدة من مهارات القراءة.
- تدريب الطلبة على نشاطات صياغة الأسئلة والتنبؤ بمحتوى فقرات النص، وتلخيصه وربط فِكره ربطًا صحيحًا من خلال الفهم الصحيح لاستخدام أدوات الربط مثل؛ (إذًا ولكن ولأن وعندما وعلى الرغم وعلى سبيل المثال وغيرها).
- مفهوم الذات وصلته بالقراءة وتوقع الطالب النجاح في القراءة ونظرته إلى نفسه هل هو مشارك نشط في عمليا القراءة أو لا.

وتضيف الباحثة عددًا من العوامل التي يمكن أن تؤدّي إلى فشل فهم المقروء، أو التّمكن منه لدى الطّلبة، وهي:

- قلّة وعي المعلمين والطلبة بإستراتيجيّات فهم المقروء، وعدم توظيفها باستمرار عند معالجة النّصوص القرائيّة.
- البيئة الصفية غير الجاذبة، والضوضاء والضجيج.
- عرض محتوى المقروء بطريقة تقليديّة؛ فغالبا تعرض بطريقة فقرات يضمّها نصّ واحد.
- قلة توافر الرسومات والأشكال التّوضيحية للنّص المقروء.
- رتابة أساليب التّعزيز التي يستخدمها المعلم، وتكرار نمط بعينه طوال حصص التدريس.
- مقروئية الموادّ القرائيّة، ومناسبتها للمرحلة العمرية، وطرائق عرض محتواها، وإعداد المعلّمين، وتصميم الكتب الدراسيّة والتّخطيط الجيّد للتّدريس –أيضًا-عوامل تؤثّر في تعليم القراءة.

وعمومًا فإنّ العوامل السابق ذكرها تؤدّي إلى تعثّر القراءة أداءً وفهمًا لدى الطّلبة، فيؤدي ذلك إلى تأخرهم دراسيًّا؛ لأنها أساس تعلّم الموادّ الأخرى، والفشل في فهم المقروء الذي يعد الهدف الأساس من عملية القراءة يعني الفشل في فهم المواد الأخرى واستيعابها.

2 .1.7 طبيعة عملية القراءة وفهم المقروء

يستمد فهم المقروء طبيعته المركّبة والمعقّدة من عملية القراءة ككل، وفي عملية القراءة يحاول القارئ أن يعطي معاني جديدةً لكلمات الكاتب حسب مستواه اللّغوي وخبراته السّابقة، ومع أن القراءة فن استقبال لغوي؛ إلا أنّها عمليّة إيجابيّة، تتطلّب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم الذي يتضمّن البعد الأفقي؛ ويتناول فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الفقرة والموضوع، والبعد الرأسي؛ ويتضمن الفهم الحرفي للمعنى، والفهم الضمني وما بين السطور والاستنتاج والنقد والإبداع (البصيص، 2011).

والفهم هو العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ، في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء فِكَر معينة وفهمها، في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين الجمل وأشباهها (العمليات التكاملية)، وتنظيم الفِكَر في صورة ملخصة (العمليات الكليّة)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتمّمة)، وتعمل العمليات السابقة معا في تبادل وتأثير وتأثر، ويمكن للقارئ، وبحسب أغراضه (سياق الحال)، ضبطها والتّحكم بها، وعندما يختار القارئ تلك العمليات عمدًا وقاصدًا وفي وعي لغرض ما محدد، فإن تلك العمليات تسمى الإستراتيجية (عصر، 1999). وهو ما سعت الدّراسة الحاليّة إلى إكسابه للطّلبة من خلال البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز.

إن تعليم الطلبة، وتدريبهم على مهارات القراءة وتكرارها، وتطبيقها على العديد من المواد القرائية الصعبة، لم يطور مستوياتهم -غالبا-إلى أبعد من فك الرموز، وذلك نتيجة لعدم تعلمهم إستراتيجيات الفهم الفاعلة للمادة المقروءة؛ ولذلك اتّجهت الدراسات الحديثة إلى إلقاء الضوء على إستراتيجيات فهم النص المقروء، والأخذ في الاعتبار البيئات التّعليمية، التي تساهم في تحسين هذا الفهم؛ ولهذا فإن المفاهيم الحديثة لفهم المقروء تصف القارئ الفاعل بأنه قارئ إستراتيجي (عبدالله وحامد، 2014). أي أنّ القارئ لا يكون فاعلًا إلا إذا امتلك إستراتيجيات تمكّنه من فهم المقروء؛ ولذلك قرنت الفاعلية بالقارئ الإستراتيجي.

7. 1. 2إستراتيجيّات فهم المقروء

إن الهدف الأساسي من تدريس القراءة للطلبة هو تنمية مهارات الفهم لديهم، وتمكينهم من إستراتيجيات قرائيّة تصل بهم إلى مستويات الفهم المتدرّجة وصولًا إلى المستوى الإبداعي، ومن المهمّ أن يمتلك الطالب الإستراتيجيّات القرائيّة التي تمكّنه من فهم المقروء، ولاسيّما في المرحلة المتوسّطة من

التّعليم؛ حتى ينطلق نهاية هذه المرحلة إلى مرحلة القراءة للتّحصيل والمطالعة في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي.

وتعرّف إستراتيجيات فهم المقروء بأنها: "خطط مدروسة ومقصودة وواعية يتبعها القارئ في إنجاز المهام القرائية" (عبدالله، 2015أ، ص. 70).

وقد تنوّعت الإستراتيجيّات التي تنمّي فهم المقروء، وطرح الكثير منها في الأدب التربوي، فقد ذكر زاير وهاشم (2016) عددًا من الإستراتيجيّات الفاعلة التي يمكن تدريسها للطّلبة لفهم النّص، وهي: التّنبّؤ والرّبط والتّساؤل الذّاتي والمراقبة والتّصور الذّهنيّ والتّلخيص. ومنها أيضًا إستراتيجيّات ملاحظة النّص؛ وتتضمّن: وضع خطوط أو دوائر على الكلمات غير المفهومة، وتحديد الكلمات المفتاحيّة، وإعادة الصيّاغة، وعمل المخطّطات والرّسومات البيانيّة، وإستراتيجيات التّعلم العقلي؛ وتتضمّن: ربط المعلومات بالخلفيّة المعرفيّة للطّالب، والتّصور العقلي والتّساؤل الذاتي، وإستراتيجيّات القراءة؛ وتتضمّن: التّصفح والقراءة ببطء، وإعادة القراءة (عبدالله، 2015أ).

كما حددت اللجنة الوطنية للقراءة (2000) إستراتيجيّات سبع لتطوير فهم المقروء هي: مراقبة الاستيعاب، التّعليم التعاوني ومذكّرات تنظيم الرّسومات والمعاني، والأسئلة الذّاتية، وتحليل بنية القصّة والتّلخيص والإجابة عن الأسئلة (عمايرة، 2015).

وأورد هاشم والدليمي (2008) كذلك عددًا من إستراتيجيات فهم المقروء التي تؤدي إلى مستوى أعمق لفهم المقروء منها: إستراتيجيات تعيين الأهمّية؛ وتعني تحديد ما هو مهمّ في النص، وإستراتيجيّة طرح الأسئلة، وإستراتيجيّة الصّور الذّهنيّة، وإستراتيجيّة التّركيب التي تعني التّعامل مع وحدات النص التي تؤلّف فقرات النّص باعتبارها وحدات غير منعزلة، وتربط معانيها.

كما ذكر عطيّة (2010) عددًا من الإستراتيجيات التي تطوّر فهم المقروء، ولها أثر كبير في زيادة فاعلية القرّاء، واستيعاب المقروء؛ وهي: إستراتيجية روبنسن (SQ3R)، ويطلق عليها الخطوات الخمس للقراءة، وتتضمّن المسح ((Survey، وطرح الأسئلة، والقراءة، وسرد المقروء، والمراجعة، وإستراتيجيّة الاستدلال؛ وتعني ذهاب الطّالب إلى ما بين السّطور عن طريق التّحليل والنّقد والاستنتاج وابتكار الفِكَر والمعاني والتنبؤ بما لم يصرح به الكاتب، وإستراتيجية طرح الأسئلة التي توجّه جهد الطّالب في قراءته، وتعمّق فهم المقروء، واستراتيجية الربط التي يربط من خلالها مضامين النّص، وفِكَره مع خبراته ومعارفه، واستراتيجية التّخيل التي من خلالها يَعْمِل خياله في رسم صور حسّية عما يتضمّنه المقروء، ويتعامل معها الطّالب بجميع حواسّه وعواطفه بهدف تعميق فهمه، وإستراتيجية التّلخيص التي يركّز فيها على تلخيص مضمون المقروء بأقل عدد من الكلمات.

في حين تشير دايرسون (2003) إلى عدد من إستراتيجيات فهم المقروء؛ وتعدها أنشطة صفيّة رئيسة يمكن تدريسها للطّلبة، وهذه الإستراتيجيات هي: التّخيل أو الّتنبّؤ أو القراءة لغرض ما، وإستراتيجية استمر! توقف، وإستراتيجية التّصفح، أو أعرف ما أريد تعلمه.

هذه الإستراتيجيات بتنوعها فإن تدريسها للطلبة، وتمكينهم منها يمكن أن يعالج كثيرًا من تعثر الفهم لدى الطّلبة، وتجعلهم مسؤولين عن فهمهم.

ومن خلال العرض السابق لإستراتيجيات فهم المقروء؛ فإنّه يمكن إبراز الإستراتيجيات الأكثر شيوعًا لدى الباحثين والمختصين؛ وهي: التّنبّؤ والرّبط والتّساؤل الذّاتي والتّصوّر الذهني والتّلخيص، ويمكن للمعلم تدريسها للطلبة تدريسًا مباشرًا من خلال دروس قرائية؛ ليوظفوها في فهم المقروء في أثناء القراءة. ويمكن للطّلبة استخدام عدد من هذه الإستراتيجيّات للوصول إلى الفهم العميق للنّص، وفيما يأتي تفاصيل هذه الإستراتيجيات التي تبحثها الدراسة الحالية.

- **إستراتيجيّة التّنبّؤ:** في هذه الإستراتيجيّة يقدّم الطّالب معلومات مرتبطة بمعلومات النّص القرائي، ويتنبّأ بالمحتوى القرائي من خلال عنوان النّص، أو الرّسومات والمخطّطات التوضيحيّة التي يحتويها النّص القرائي، بالإضافة إلى تنبّؤ ما يحتمل وقوعه بعد حدث معين ورد في الفقرات مثلًا، أو في نهاية جزء من النص أو نهايته بأكمله (شحاتة والسمان، 2012).

ويمكن أن يساعد المعلم الطّالب على اكتساب هذه الإستراتيجيّة بطرح أسئلة عليه؛ مثلَا: ماذا تتوقع؟ تنبأ بحدث في الفقرة القادمة، ضع أكثر من توقع لنهاية النّص المقروء، وفي هذه الحالات يتعلّم الطّالب كيف يضع فرضيّات، وكيف يتحقق من صحتها، أو عدم صحتها، وهذه الأنشطة الذهنية تمهّد لتطوير التفكير الإبداعي لدى الطّالب (حبيب الله، 2016).

ويذكر عبد الهاشمي والدليمي (2008) أن هذه الإستراتيجيّة سهلة الفهم، ويمكن اكتسابها لدى جميع الطّلبة باختلاف مستوياتهم. ويمكن التّدريب على هذه الإستراتيجيّة بالتّكرار، ومقارنة النتائج التي توصل إليها الطّالب المتنبّئ، والتّدريب المبكّر على هذه الإستراتيجية يساعد الطّالب في حياته العمليّة أيضًا، فهي أداة لقياس النّتائج قبل وقوعها، فيتجنّب ما هو سلبي، ويقبل على ما هو إيجابيّ (إسماعيل، 2013).

وهذه الإستراتيجية لا تنمّي فهم المقروء لدى الطّالب وحسب؛ بل تنمّي مهارات القراءة الإبداعيّة في الوقت نفسه، ولضمان نجاحها لابدّ من اختيار الموّاد القرائيّة المناسبة، وإتقان مهارة طرح الأسئلة، ولا بد أيضًا أن يكون الطّلبة إيجابيين ومتعاونين، وأن يثير المعلم تفكيرهم بتنوع الأسئلة، ووضعهم في مواقف حلّ المشكلات (صلاح والمحبوب، 2003).

وقد أظهرت نتائج دراسة حمدي (2018) فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات تحليل النصوص القرائية، ومهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة الصّف الثّاني الإعدادي، وكشفت نتائج

دراسة أبي غزلة (2009) عن فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيّة التنبّؤ في فهم المقروء لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي.

- **إستراتيجية الرّبط:** تسمى هذه الإستراتيجيّة لدى بعض التربويين بإستراتيجية تنشيط المعرفة السّابقة، وتقوم هذه الإستراتيجية على أن الطّالب ينشئ معاني جديدة، ويتعلمها بشكل أفضل إذا نشّط معلوماته السابقة في أثناء تفاعله مع النّص القرائي (عطيّة، 2010). كما يطلق عليها إستراتيجيّة الرّبط، حيث يربط الطّالب مضمون النّص بخبراته السّابقة، أو بنصوص أخرى درسها، أو بالعالم وأحداثه (زاير وهاشم، 2016). ويمكن أن يسير المعلم وفق هذه الاستراتتيجيّة باتباع الخطوات الآتية (عطية، 2010):

التعريف بالموضوع القرائي، فيعرض المعلم عنوان النّص، ويقدّم نبذة عن إطاره العام، ويحفّز طلبته على استرجاع معارفهم وخبراتهم السّابقة عن الموضوع، ويمنحهم الفرصة لاستدعاء ما يعرفون، ويطلب منهم مناقشة المعلومات التي يستحضرونها، أو يعرفونها، وتحديد علاقتها بالنّص الجديد. وفي هذه الإستراتيجيّة يربط الطّالب بين الوحدات المعنوية التي يتضمّنها النّص المقروء. وهذه الإستراتيجيّة تيسّر استظهار المعلومات والخبرات لدى الطّالب، وتمكّنه من الفهم العميق، وتثير دافعيته لتلقّي المعلومات الجديدة (سارة، 2007).

والجدير بالذّكر أن العالم في ظل الرّقميّة الحاليّة أصبح مدينة صغيرة يستطيع الطّالب فيها الاطلاع على ما يجري فيه، ومن خلال هذه الرقمية تعددت –كذلك-مصادر المعرفة بشتى أنواعها؛ الأمر الذي يسَهل على الطالب تطوير مهاراته وتنويعها وإثراء معلوماته، فتزداد فرص قدرته على ربط مضامين ما يقرأ مع خبراته ومعارفه.

ويمكن أن يدّرب المعلّم طلبته على إستراتيجيّة الرّبط من خلال ربط: النّص مع الذّات (خبرات الطّالب ومعارفه) والنّص مع نصوص أخرى (مضامين النّص وفكره مع ما تعلمه من دروس أخرى في المادة نفسها أو في موادّ أخرى)، والنّص مع العالم (مضمون النص وفِكَره مع أحداث العالم وظواهره ومشكلاته). وقد كشفت عدد من الدراسات فاعلية إستراتيجية الرّبط في تنمية فهم المقروء والتفكير منها؛ دراسة السلامي (2012) التي اختبرت إستراتيجية ربط النصوص بالمعارف السابقة من خلال إستراتيجيّة الجدول الذاتي لدى طلبة الصف الرابع وأظهرت فاعليتها، ودراسة جابر (2016) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية ربط الخبرات الحالية بالسابقة، لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، وكشفت نتائجها تعميق التّفكير لدى عينة الدراسة، ومراقبة ما قاموا بتعلمه وفهمه.

- **إستراتيجية التساؤل الذاتي:** في هذه الإستراتيجيّة يضع الطّالب أسئلته الخاصة حول النص المقروء ويجيب عنها بنفسه؛ فيعمّق فهمه للمادّة المقروءة (زاير وهاشم، 2016). وعندما يتدرّب الطّلبة على مهارة طرح أسئلة عن النص المقروء، فسيعتادون على هذه المهارة، ويبحثون عن حلول لتلك الأسئلة التي تكون بمثابة مشكلات تواجههم، فتتحول القراءة إلى حل لتلك المشكلات عن طريق الفحص والتحليل والربط والاستدعاء والتركيز والمراجعة للموضوع أو النّص بأكمله (عصر، 2000). والأسئلة التي يطرحها الطّلبة تحدد اكتسابهم لفهم المقروء، وتطوره لديهم، كما أنها تنمّي جميع أنواع المهارات القرائية، ومنها القراءة الإبداعيّة كذلك (عبد الله، 2015 ب).

ويضيف عطيّة (2010) أن في هذه الإستراتيجيّة يمكن للقارئ أن يفكر بصوت مسموع في الأسئلة التي يطرحها، والتّفكير في كيفية الحصول على إجابات عنها في النّص المقروء، فيوجَه نفسه في أثناء القراءة، ويعمّق فهمه في مضامين النّص.

ويذكر إسماعيل (2013) أن هناك مفاتيح سبعة للأسئلة تبدأ ب: (من) للاستفسار عن الأشخاص، و(ماذا) للاستفسار عن الأشياء والأحداث، و(هل) ويتطلب جوابه النّفي أو الإيجاب، و(كيف) للسّؤال عن الأحوال أو الهيئة؛ أو ما يحتاج لتفسير، و(كم) للسّؤال عن العدد، و (متى) للسؤال عن الأزمنة، و(لماذا) للسؤال عن السّبب أو المبرّر.

ويمكن للطّالب وضع أسئلة في ثلاث مراحل: قبل القراءة؛ وتتضمن مثلًا؛ أسئلة عن عنوان النص، وهدف الكاتب، والفكرة العامّة للنّص المقروء، وفي أثناء القراءة يمكن وضع أسئلة على كل فقرة في المفردات الغامضة (معناها ومرادفاتها وأضدادها)، ومضامين الفقرة، وفِكَرها المباشرة والضمنيّة، والتدرّج بهذه الأسئلة من مستوى الفهم الحرفي إلى مستوى الفهم الإبداعي، والمرحلة الثّالثة هي مرحلة نهاية القراءة؛ وتتضمّن أسئلة هذه المرحلة في أبرز فِكَر النّص، وعلاقتها بمعارف الطّالب وخبراته، وكيفيّة توظيفها في حياته، وفائدتها للطّالب وللمجتمع وغيره.

وذكر الغريري (2017) أن هذه الإستراتيجية لها عدة مزايا منها: تساعد الطلبة على الوعي بعمليات تفكيرهم، وتدمجهم في معلومات النص، وتساعدهم على الفهم والاستيعاب، وتنمي دافعيتهم وشعورهم بالمسؤولية، وتزيد من تحصيلهم الدراسي.

وتتمثل الأسئلة في إستراتيجية التساؤل الذاتي في نوعين هما؛ أسئلة موجّهة: هي التي يضعها الطّالب في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته، حيث يمد المعلم طلابه بأسس الأسئلة التي تصلح لاستخدامها لكل نصّ قرائي مثل؛ أدوات الاستفهام وطرحها على النّص لاستنتاج الفِكَر الرّئيسة والفرعيّة، وعلى المتعلّم أن يسترشد بهذه الأسس ويكملها، وأسئلة غير موجّهة: وهي التي يضعها الطّالب لنفسه من دون تدخّل المعلّم، وهذان النّوعان من الأسئلة لهما قيمة داخل الفصل لا تقلّ إحداهما

عن الأخرى؛ فأسئلة المعلّم تساعد طلبته على تنشيط فِكَرهم، وأسئلة الطلبة تساعدهم على الفهم والتركيز والانتباه، والوصول إلى تنبّؤات ومعلومات ذات أهميّة في فهم النّص (عبدالله، 2015أ).

وتدريب الطّلبة على صياغة أسئلة تتعلّق بمضمون النّص، من خلال استخدام مفاتيح الأسئلة (أدوات الاستفهام)؛ يمكنهم من تفكيك النّص، وفكّ شفراته، وفهم مضامينه المباشرة والعميقة، وكلما كانت مهارة الطّالب عالية في استخدام هذه الإستراتيجية؛ اختصر الوقت والجهد في فهم النّص.

ومما يجدر ذكره أن هذه الإستراتيجيّة تدرّب الطّلبة على مهارات التفكير عامة، والاستقلالية في فهم المقروء، وتدربهم كذلك على مهارات القراءة الإبداعيّة، وعلى مراقبة الذّات في فهم مضمون النص وفكره، وتنمي –أيضا-الاتّجاه نحو القراءة؛ وقد أظهرت ذلك نتائج دراسة كل من: المقيمي (2017)، و السّعود (2016)، و عبدالحميد (2016)، والغريبي (AL-Gharibi, 2016))، والأحمدي (2012)، والشهري (1433-1434/ 2012م)، والشيديّة (2014)، وتايلور وألبر (Taylor, L & Alber, 2002).

- **إستراتيجية التّصوّر الذّهني**: وهي القدرة على التّفكير البصري من خلال الصّورة، والخرائط والمخططات والرسوم الأشكال والنماذج، والقدرة كذلك على التّخيل واستخدام الألوان، وإدراك علاقات مكانية داخل الرسوم والأشكال. ويعرّفها عبدالباري (2009، ص. 998) بأنها: "مجموعة من الصور أو المخططات العقليّة التي يبنيها الطّالب عن الموضوع المقروء".

وقد أشار كلّ من عبدالله وعمّار (2014) إلى أنّ هذه الإستراتيجية تسمّى بالمخطّط الذّهني، وهي توضّح أن الطّالب يستخدم شبكات موسّعة من المعلومات والارتباطات؛ لفهم المثير الجديد (الأحداث والمواقف وغيرها)، فعندما يشرع الطّالب في القراءة؛ فإنه يبحث في عقله عن صورة ذهنيّة من معارفه السّابقة لها علاقة بالمعلومات في النّص، ويبدأ في عمل المخطّط المناسب، وعلى أساس هذا المخطط الذهني، أو المفهومي يبني جزءًا معينًا من معنى النّص، ويكتمل المعنى عندما ينتهي الطالب

من القراءة، ويساعد هذا المخطط الذهني في اكتسابه مهارات أداء العديد من العمليات المعرفية، مثل؛ القدرة على عمل الاستدلالات والتنبؤات، والقدرة على انتقاء المعلومات وتنظيمها وتوسيعها.

ويطلق عطية (2010) على هذه الإستراتيجية استراتيجية التّخيل التي يتم فيها إعمال خيال القارئ في رسم صور حسية عما يتضمنه المقروء، ويتعامل معها القارئ بجميع حواسه وعواطفه بهدف تعميق فهم المقروء.

وتستخدم هذه الإستراتيجيّة لإعادة تنظيم النّص المقروء في شكل رسوم بيانيّة وتخطيطية، وتقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الفِكَر الرئيسة والمفاهيم الأساسيّة في ارتباط مع المفاهيم الفرعيّة، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والطلبة لمعلومات النّص المقروء، وخبرات الطّلبة السابقة، وتستخدم أساليب في تنظيم المادة اللّفظية، والمفاهيم والمفردات اللّغوية المهمة المراد تعلمها؛ مثل: الدوائر والأسهم والخطوط المستقيمة والمتعرجة وغيرها، وتطوّر هذه الإستراتيجية قدرة الطّلبة على استدعاء المعلومات الموجودة وفهمها (شحاتة والسمان، 2012). وقد اختبرت الدراسات السابقة إستراتيجيّة التّصوّر الذّهني في تنمية فهم المقروء والتفكير الإبداعي، والاتجاهات الإيجابية نحو القراءة؛ وأظهرت نتائجها فاعلية هذه الإستراتيجيّة، وهذه الدراسات هي؛ دراسة العطّار(2014)؛ ودراسة عبدالباري (2010).

- **إستراتيجية التّلخيص**: وهي عملية فكريّة تتضمّن القدرة على الوقوف على لبّ الموضوع واستخراج الفِكَر الرئيسة منه، والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، ويتطلب القيام بعملية فرز الكلمات والفكر، وفصل ما هو رئيسي عن التفاصيل غير المهمة، ومعالجة المفاهيم والفكر بلغة المتعلم، وإحداث التكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال إدراك العلاقة بينها وتنظيمها (عودة، 2010). وتيسر هذه الإستراتيجيّة الاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات التي تم

تلخيصها، وتحسّن من فهم المتعلمين النهائي لمحتوى النّص، علاوة على أنه يمكن اعتبارها تقنية ممتازة لمراقبة الفهم؛ حيث العجز فيها يمكن أن يكون مؤشرًا على عدم اكتمال الفهم لديه (عبدالله وعمار، 2014). ويشير شحاته (2016)، أن هذه الإستراتيجيّة تنمّي فهم المقروء والتفكير الإبداعي، وأكّد ذلك نتائج العنزي (2012)، كما يذكر زاير وهاشم (2016) أنّها من أفضل الإستراتيجيّات لفهم النّص المقروء.

ويمكن للمعلم أن يدرب طلبته على تلخيص النص المقروء بشكل جيد من خلال تشجعيهم على استخدام كلماتهم الخاصة في الملخص، وتحديد فترة زمنية محددة؛ سواءً أكانت كتابية أم شفهية للتأكد من أن الطلبة قد حكموا على فِكَر النّص وأهمّيتها، وحذف المعلومات غير الضرورية والمتكررة، والاهتمام بتوظيف أدوات الاستفهام مثل؛ (ما وماذا وأين ولماذا وكيف) في فهم النّص، والتركيز على العناوين والمصطلحات والأفعال المهمة (عبدالله، 2015أ).

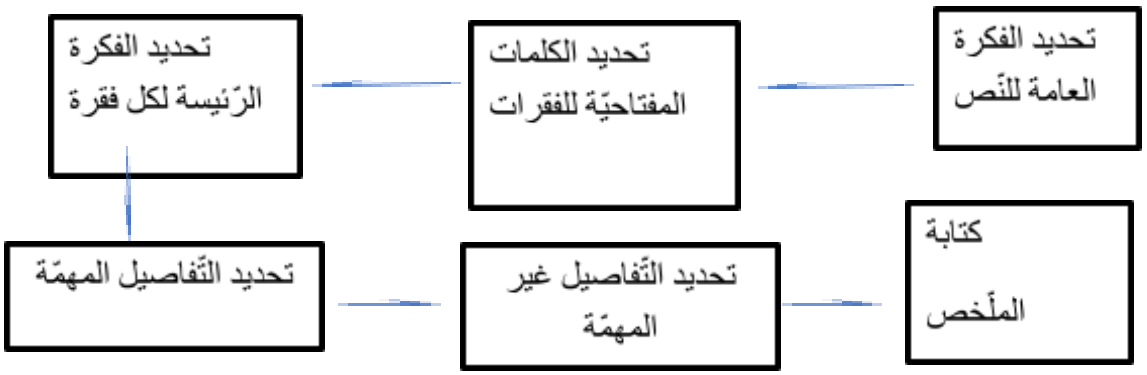
ويشير الجبيلي) 2009) إلى أنّ هناك ثلاث مراحل يتبعها الملخِّص هي:

- المدخل إلى التلخيص: وتتضمن إحصاء أسطر النص، وقراءته أكثر من مرة بتركيز وانتباه، وتحديد الألفاظ الأساسية التي ترتبط بها فكر النص، وتحديد هذه الفكر، والتّركيز على تسلسلها في النّص، وتدوين رؤوس الأقلام التي تركّز على النقاط الأساسيّة في النّص.
- التلخيص العملي: الانطلاق من رؤوس الأقلام، وبدء التلخيص مع المحافظة على بنية النص الأساسية في التسلسل، وترابط فكره.
- التّقييم الذّاتي: وتتضمن إعادة قراءة الملخص، وحذف كل ما هو خارج عن الموضوع واستكمال الفِكَر التي قد تكون غير مكتملة، ومقارنة الملخص بالأصل؛ للتأكد من نقل جوهر الموضوع بأمانة تفي بالغرض المقصود.

وتقترح الباحثة أن يدرب الطلبة في ضوء هذه الإستراتيجية على تلخيص النصوص القرائية وفق العناصر الآتية:

شكل 2

عناصر تلخيص النصوص القرائية



إن فهم المقروء في هذه الإستراتيجيّة يتأسس على ما يقوم به الطّالب في أثناء تعلم الموضوع من عمليات مثل فحص المقروء، وصياغة الأسئلة حول مضمونه، وبناء علاقات بين أجزاء المادة المقروءة بما فيها من كلمات وجمل وفقرات، أو بين الموضوع بأكمله ومعلومات الطّالب، وخبراته ومعتقداته (عطية، 2010). وعلى الرّغم من أهمية هذه الإستراتيجية وفاعليتها في تمكين الطّلبة من فهم المقروء، وتعزيز قدراتهم على تثبيت المعلومات واسترجاعها؛ إلّا أنّ الواقع التربوي يظهر قلّة تدريب المعلّمين على هذه الإستراتيجية وفق ما أشارت إليه دراسة كلّ من العزاوي (2018)، وجرادات والعبادي (2015). وبهلول وإبراهيم (2014).

وقد أجريت العديد من الدّراسات الباحثة لإستراتيجيّة التّلخيص منها: دراسة بهلول وإبراهيم (2014) التي هدفت الى الكشف عن أثر استراتيجيّة التّلحيص في تحصيل طلاب الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص في مركز ديالي بمدينة بعقوبة. تمثّلت عيّنة الدّراسة في مجموعتين، هما:

الضابطة التي درست بالطّريقة العادية، والتّجريبية التي درست باستخدام إستراتيجيّة التّلخيص، واستخدمت الدّراسة اختبارًا تحصيليًّا طبّقه الباحثان على المجموعتين التجريبيّة والضّابطة، وكشفت نتائج الّدراسة وجود فرق لصالح التجريبية.

وكشفت دراسة أجراها العزاوي (2018) عن أثر استراتيجية التلخيص في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، بلغت عينة الدراسة (60) طالبا: (30) في المجموعة الضابطة و(30) في المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التلخيص على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة العادية.

وتناول جرادات والعبادي (2014) استقصاء أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية، تضمن عينة الدراسة (30) طالبا في المجموعة الضابطة، و(30) طالبا في المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائجها وجود فروق في متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التدريبية.

ويتضح من خلال عرض الدّراسات السّابقة أنها أثبت مجملا فاعلية إستراتيجيّة التّلخيص في تنمية فهم المقروء، وتطوير الحصيلة القرائيّة لدى الطّلبة، وهي تيسر الاحتفاظ بمعلومات الدرس وفكره.

بناء على تم تناوله في محور إستراتيجيّات فهم المقروء؛ يمكن استنتاج أنّ تدريس المعلّم لإستراتيجيات الفهم تدريسًا مباشرًا؛ يحدث فرقًا في مخرجات التعلم المعرفية والأدائيّة لدى الطلبة، إضافة إلى تطوير مستوى فهمهم ودافعيّتهم نحو التّعلم، واتجّاهاتهم نحو القراءة. كذلك توجد علاقة ارتباطيّة بين إستراتيجيّات فهم المقروء بعضها مع بعض من جهة، وبينها وبين مهاراته من جهة أخرى، فقد كشفت نتائج الشلبي (2013) التي تناولت العلاقة بين المعرفة القبليّة واستراتيجيّات فهم المقروء، ومهاراته في استيعاب طلبة الصّف التّاسع النص العلمي عن وجود علاقة ارتباطيّة بين

إستراتيجيّات فهم المقروء، واكتساب الطالب لمهاراته، وأظهرت–كذلك-أن متوسّط درجات الإناث أعلى من الذكور في درجة امتلاك إستراتيجيّات فهم المقروء ومهاراته.

فكل إستراتيجية يمكن أن تؤثّر في الأخرى وتقوّيها؛ فعلى سبيل المثال يمكن أن يستخدم الطّالب أسئلته الذّاتيّة في أثناء ربط مضمون النّص بخبراته؛ كأن يسأل نفسه: ما المعلومات التي أعرفها؟ وما المعلومات التي أحتاج إلى البحث عنها من مصادر أخرى؟ كما يمكن أن يتنبّأ الطّالب بمضمون النّص قبل قراءته مستخدمًا إستراتيجيّة الرّبط بخبراته السابقة وأسئلته، إضافةً أنّ هذه الأسئلة التي يضعها الطّالب، ويجيب عنها، تفيده –أيضا-في تنمية إستراتيجيّة التّلخيص من خلال تحديد الفكرة العامة، والفِكر الجزئية، وأهم تفاصيل النّص، والمعلومات الإضافيّة غير المهمّة، وغيرها، كما يمكن لهذه الإستراتيجيّات أن تنمّي مهارات القراءة الإبداعيّة.

وفي ذلك ذكر الحيلواني (2003) أنّ صياغة الأسئلة والتّنبؤ بمحتوى فقرات النص والتّلخيص يساعد الطّلبة على فهم النّص والتّفاعل معه، بالإضافة إلى أن ربط الفِكَر مع بعضها البعض داخل النّص يؤثّر على عمليّة الفهم، فكلّما استطاع الطّالب تحديد أدوات الرّبط، وعملها في النّص القرائي؛ تمكّن من تنظيم فهمه وتلخيصه، والانطلاق منه للفهم الإبداعي.

وما لاحظته الباحثة –بحسب اطلاعها-هو أن معظم الدّراسات السّابقة تناولت اختبار فاعليّة بعض الإستراتيجيّات في تنمية فهم المقروء، وقلة منها تناولت تدريسها التّدريس المباشر للطّلبة، وأغلب التركيز على تدريس مهارات الفهم من دون إستراتيجيات فهم المقروء التي تمكّن الطلبة من هذا الفهم والتعمق فيه بجهد أقل.

8. 1. 2 مقترحات تطوير فهم المقروء لدى الطلبة

أوردت عبدالله (2015ب)، ودايرسون (2003)، عددًا من مقترحات تطوير فهم المقروء، وهي:

- تقديم تعليم مباشر لمهارات الفهم القرائي واستراتيجيته في مختلف الصفوف الدراسية، بحيث يمكن أن يحسّن الفهم ويطوره لدى المتعلمين.
- العناية بتدريس الفهم ومهاراته وإستراتيجياته بشكل صريح ومباشر من خلال نصوص متنوعة ومتدرّجة، عبر مداخل تعليمية فاعلة، مع أهمية وجود حافز لتعلم القراءة.
- استخدام برامج تدريسية متنوعة إثرائية وعلاجية واختبارات تشخيصية؛ للحد من ظاهرة الضعف في فهم المقروء.
- إعداد المعلم خبرات قرائية متنوعة لأنواع مختلفة من النصوص؛ قصص ومسرحيات قصيرة ومقالات.
- تقديم المعلم نفسه مثالًا دالًا على كيفية قراءة نصّ ما، وكيفية التفكير بعملية القراءة.

ويظهر من خلال الإجراءات السابقة أن تدريس الإستراتيجيّات التي تمكن الطلبة من فهم المقروء إجراء اتفق على أهميته، وأن يكون هذا التدريس مباشرًا وصريحا. وقد أشارت عدد من الدراسات إلى هذه الأهميّة مثل دراسة البقعاوي (2019)، ودراسة عافية (2016).

إن استجابة القارئ للمادة المقروءة يعكس ما استفاده منها من ناحية، ويظهر ما يمكن أن يضيفه إليها من ناحية أخرى، حيث يمكن أن يفسر ما يقرأ وفقًا لرؤية الكاتب، أو وفقًا لرؤيته الخاصة التي لم يقصدها الكاتب، وهو الأمر المرجوّ من عمليّة القراءة حيث يصل القارئ نتيجة لوعيه وفهمه للمقروء للعمق القرائي.

2.2 التعليم المتمايز

يعدّ التّعليم المتمايز تعليمًا نوعيّا، يهتم بتلبية احتياجات جميع الطّلبة على اختلافهم وتمايزهم، ويسعى لتحقيق المخرجات نفسها بطرائق وأساليب وأنشطة متنوّعة تراعي هذا الاختلاف والتّمايز لديهم، وتعرض الدّراسة الحاليّة تفاصيله وفق الآتي:

2.1. 2مفهوم التعليم المتمايز

يقوم التعليم المتمايز على ابتكار طرائق متعدّدة توفر للطّلبة على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التّعليمية، ومستواهم اللّغوي، وأنماط تعلّمهم المفضّلة، فرصًا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم، واستخدامها في مواقف الحياة اليوميّة، من خلال الاستجابة لكلّ ذلك في عمليّة التّدريس (شحاتة، 2015). ويرى وستود (Westwood, 2016) أن التّعليم المتمايز يعني أن يقوم المعلّمون في فصول شاملة لعدد من الطّلبة ذوي القدرات والاهتمامات المتنوّعة بتغيير إستراتيجيّات التّدريس؛ وفقا لاختلافات طلبتهم وتمايز قدراتهم. وقد تعددت تسميات هذا النّوع من التّعليم لدى التّربويين والباحثين؛ فقد أطلق عليه أوسوات (Osewalt, 2018) التّعليم المتباين، وأطلقت عليه لطفي (2017) التّدريس المتمايز، وأطلقت عليه كوجك وآخرون (2008) بتنويع التّدريس، في حين أن معظم التّربويين والباحثين الذين تناولوه أطلقوا عليه التّعليم المتمايز؛ ومنهم كاش (2015)، وشواهين (2014)، وتوملينسون (Tomlinson,2010)، وقد تبنّت الباحثة مفهوم التعّليم المتمايز باعتبار شيوع هذا المصطلح في الأدب التربوي الذي اطلعت عليه الباحثة من جهة، ومن جهة أخرى تناسُب المصطلح مع المرحلة العمريّة لأفراد عيّنة الدّراسة الحاليّة (الصّف التّاسع).

ويعرّف هذا النوع من التّعليم بأنه: " مدخل تدريسي يقوم على تعرّف الاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين من استعدادات واهتمامات وأشكال تعليمية داخل القاعة الدراسية؛ ثم الاستجابة لهذه الاحتياجات المختلفة والمتنوعة من خلال تنويع عناصر عملية التدريس؛ وذلك ليقدّم للجميع فرصًا متكافئة لحدوث التّعلم"(لطفي،2017، ص. 66).

ويعرفه كاش (2015، ص. 20) بأنه:" استجابة للتّدخل؛ وهو تعليم منظّم وبروتوكول للملاحظة الصّفية، وهو برنامج للتّدخل، ودعم السّلوك الإيجابي، وهو التّحصيل من خلال الإرادة الفرديّة، وهو القراءة الموجّهة".

ويعرفه شواهين (2014، ص. 8) بأنه: فلسفة للتّدريس الفعال يقوم على تزويد الطّلبة بطرائق مختلفة ومتنوعة لمساعدتهم في اكتساب المحتوى وبناء المعاني وصنع الأفكار، وهو كذلك تطوير مواد تعليمية وطرق مناسبة للتقييم؛ حتى يستطيع الطلبة أن يتعلموا بشكل فاعل بغض النظر عن اختلافاتهم".

ويعرفه برزلر وروهورست (Preszler & Rowenhorst, 2006. P. 2) بأنه: "النهج الذي يعالج احتياجات الطّلاب وتفضيلاتهم وهو تمايز في العمليات والإستراتيجيات التدريسية". والتعليم المتمايز هو: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصّف (توميلسون، 2005).

تركزّ التعريفات السابقة على أن التّعليم المتمايز هو تعليم منظم ينطلق من اختلاف الطّلبة وتمايزهم، فيستجيب لهذا التّمايز في البيئة التعليمية في جميع مراحل عملية التّدريس، ونتيجة لذلك يتعلّم الطالب برغبته وإرادته، والطّالب في هذا النّوع من التّعليم هو محور العملية التّعليمية التّعلميّة.

وترى الباحثة أنّ التّعليم المتمايز: عمليّة تدريسيّة متكاملة تراعي اختلافات الطلبة في الذّكاءات وأنماط التّعلم لديهم، ومستوياتهم اللّغوية والتّحصيلية، واهتماماتهم وميولهم؛ فتبني خططها وتنفذها وتقوّمها في ضوء هذه الاختلافات.

2.2 2 الأسس التي يقوم عليها التّعليم المتمايز

يقوم التعليم المتمايز على مجموعة من الأسس ذكرتها جايل وكارليون (Gayle & Carolyn) وكوجك وآخرون (2008)، وهي:

- **الأسس القانونيّة**: حيث نصت وثائق حقوق الإنسان أنه من حق كل طالب تعليم عالي الجودة؛ يتناسب مع قدراته وخصائصه من دون التمييز بينهم بحسب نوعهم الاجتماعي، أو مستواهم الاقتصادي والاجتماعي، أو قدراتهم الذهنية والبدنية وغيرها من الاختلافات.
- **الأسس النّفسيّة:** يقوم التعليم المتمايز على أن كل طالب يستطيع التّعلم بطرائق مختلفة، ويسعى المخ البشري إلى الوصول إلى معنى للمعلومات التي يستقبلها، إضافة إلى أنّ أنواع الذكاءات تتفاوت، وتختلف لدى الطلبة، ويحدث التّعلم بصورة أفضل في حالات التحدي المناسب والمعقول، ويسعى الطالب دائمًا إلى النجاح.
- **الأسس التّربويّة:** المعلّم هو المنسّق والميسّر للعمليّة التعليميّة، والتعلّم هو الهدف الأساسي للتّدريس، والطّالب هو أهم محاور العملية التعليمية، والتّدريس يهدف إلى مساعدة المتعلّم على الفهم، وتكوين المعنى، وتوظيفه في مختلف جوانب حياته، إضافة إلى أنّ الصّف الدراسي يمثل مجتمعًا بين أفراده اختلافات، وكأنّهم يعيشون، ويتعاملون مع بعضهم البعض؛ تبعًا للعمل المطلوب، وتبعًا لمدى تقارب قدراتهم وميولهم أو تباعدها؛ ولذا يعملون في مجموعات مرنة. كما أنّ التّعليم المتمايز يهتمّ بالكيف في العمليّة التّعليميّة أكثر من الكمّ، وهو عملية تفاعليّة بين المعلّم والطّالب، وكل منهما يستفيد من الآخر.

إن الأسس السابقة تبرز عددًا من التحديات التي يمكن أن تواجه المعلّم ذكرها هيوكس (2017، الغامدي والحسبان مترجم)، وعطيّة (2008)، وهي: صعوبة توفير أنشطة متنوعة تراعي ذكاءات

الطّلبة وتفضيلاتهم ومستوياتهم التحصيلية واهتماماتهم لتحقيق المخرج نفسه لديهم، وتسجيل إنجازات الطّلبة وتقدمهم، وتدوين الملاحظات والأهداف التي لم تتحقّق لديهم ومعوّقات تعلّمهم. وعدم كفاية زمن الحصص الدّراسية وعددها في تنفيذ هذا النّوع من التعليم فأنصبة المواد غير مهيّئة لمثل هذا النوع من التّعليم.

والتّحدي الأبرز كذلك توفير مصادر تعلّم متعدّدة ومتنوّعة؛ ولاسيّما في ظل التّدريس عن بعد وضعف الشبكة وتحدياتها، وإعادة تنظيم الفصل وترتيبه بأكثر من طريقة، واستخدام طرائق وأساليب تدريس مرنة ومتنوعة في الجلسة التّدريسية الواحدة، ومرونة جدول الحصص، بحيث تكون في حدود النّصاب القانوني للمواد الدراسية.

وفي إطار هذه التحديات أجرى تشارلز (Charles, 2017) دراسة تكونت عينتها من (35) معلمًا هدفت إلى تحديد أسباب عزوف المعلمين عن تطبيق التعليم المتمايز، وأظهرت نتائجها أن من بين الأسباب هي: قلة الوقت، وصعوبة التخطيط للدروس التي تمايز بين الطلبة تبعًا لتمايزهم، وما ينطوي على ذلك من صعوبة إعداد الأنشطة والمهمّات، وتوظيف عدد من الإستراتيجيات وغيرها.

3. 2. 2 المبادئ الأساسيّة للتّعليم المتمايز: يقوم التعليم المتمايز على عدد من المبادئ، أشارت توميلنسون (2005) إليها، وهي:

- المعلّم لديه فكرة واضحة بشأن ما هو مهم في المادّة الدّراسية.
- المعلمّ يعرف الفروق والاختلافات بين الطّلبة، ويقدرها، ويبني عليها.
- التّقويم والتعليم شيئان متلازمان.
- المعلّم يعدّل المحتوى، والعمليّة والنّاتج؛ استجابةً لاستعداد الطّلبة، وميولهم وأنماط تعلّمهم.
- الطّلبة جميعهم مشاركون في الأعمال والأنشطة.

- المعلّمون وطلبتهم يعملون في فريق واحد ومتعاونون.
- هدف التّعليم المتمايز؛ هو تحقيق النّمو الأقصى، وتحقيق النّجاح لكلّ طالب.
- المرونة هي السّمة المميزة للتّعليم المتمايز.

ويمكن القول وفق هذه المبادئ أن التّعليم المتمايز هو النهج الذي يضع في الاعتبار الاختلافات والفروق بين الطّلبة بما يستدعي تنويع إستراتيجيّات التّدريس وأساليب التّقويم التي تضمن تحقيق العدالة في التعاطي مع تلك الفروق. وتحقيق المخرجات التعليمية نفسها لدى المتعلمين جميعهم؛ ولكن بطرائق وأساليب وإجراءات تراعي التمايز بينهم، ويتم هذا النّوع من التعليم بمشاركة الطّالب مع معلمه، وفي جو من الحريّة والمرونة، وهذا التّعليم لا يحصر دوره في تنمية المستوى التحصيلي للطالب، بل يسهم إسهاما مباشرا في تنمية دافعية التّعلم لديه، وإذكاء روح المنافسة بينه وبين زملائه بما يرتقي بمهارات تفكيره العليا، ومن هنا اختلف هذا النّوع من التعليم عن غيره.

3. 2.2الفرق بين التعليم العادي والتعليم المتمايز: يتصف التعليم المتمايز بكثير من السمات تميّزه عن التّعليم العادي، وقد فرّق بين هذين النوعين عبيدات والسّمان (2013) في أنّ المعلّم في التّعليم العادي يعمل على تقديم المثير نفسه للجميع، والمهمّة نفسها، ولكن يقبل منهم مخرجات مختلفة. وفي هذه الحالة يراعي قدرات الطّلبة وإمكاناتهم، فهم لا يستطيعون جميعًا الوصول إلى المخرجات نفسها، أو النّتائج نفسها؛ لأنهم متفاوتون في قدراتهم:

المثير نفسه ← المهمّة أو النشاط نفسه ← المخرجات مختلفة حسب مستوياتهم.

أمّا إذا أراد المعلّم تقديم تعليم متمايز، فإنه يقدّم المثير نفسه، ومهامًا متنوّعة ليصل إلى المخرجات نفسها:

المثير نفسه ⟵ مهمّات متنوعة وأساليب متنوّعة ⟵ المخرجات نفسها.

كما تقارن توملينسون (2005) بين الصّف التقليدي والصّف المتمايز، وتلخّص الباحثة ذلك في الآتي:

الصّف التّقليدي	الصّف المتمايز
*الفروق بين المتعلّمين تعالَج عندما تحدث مشكلة.	*الفروق بين المتعلمين تُدرس بصفتها أساس للتخطيط.
*التّعليم على مستوى الصّف كله هو الأسلوب السّائد، والمهمّات ذات الخيار الواحد هي القاعدة.	*استخدام العديد من الإستراتيجيّات والأساليب التعليميّة، والمهمّات ذات الخيارات متعدّدة.
*تغطية المقرّرات وأدلّة المناهج هي الموجّه للتّعليم.	*استعدادات المتعلّمين، واهتماماتهم، وكيفيّة تعلّمهم هي الموجّه للتّعليم.
* معنى ضيّق للذكاء يسود فيه. * المعلّم يوجّه سلوك المتعلّمين.	*التّركيز على أشكال متعدّدة للذّكاء. * المعلّم ييسّر مهارات المتعلّمين؛ ليصبحوا أكثر اعتمادًا على أنفسهم.
* شكل واحد للتّقويم –غالبًا-يُستخدم فيه، ويكون نهاية التّعلم؛ لمعرفة فهم الطّلبة للدرس.	* أشكال متعددة للتقويم تُستخدم فيه باستمرار؛ لمعرفة كيفية جعل التعليم أكثر استجابة لحاجات المتعلمين.

وباختصار: فإن التّعليم المتمايز يعتمد على تقديم المثير نفسه، لكن بمهمّات متنوّعة للوصول إلى المخرجات نفسها، ويتم ذلك بتكييف المنهج، وبناء خططه التّدريسيّة انطلاقًا من اختلاف الطلبة وتمايزهم، وتقديمه بطرائق وأساليب تناسب التّمايز والاختلاف بين الطّلبة.

وتشير عدد من الدّراسات إلى أن الواقع التّربوي لاستخدام التّعليم المتمايز في المدارس لا يرقى إلى مستوى الطّموح في تبني هذا النّوع من التّعليم، وتوظيفه في التّدريس، حيث كشفت ضعف استخدامه لدى المعلمين وفق ما أظهرته نتائج دراسة كل من: عبدالعزيز (2019)، وأحمد (2018)، والمالكي (2018)، وسمر(2015)، و تشن ون تشاين (Chin- Wen Chien 2015).

2..3 2 أهداف التعليم المتمايز: يحقق التعليم المتمايز الكثير من الأهداف المرجوة؛ لأنه يقوم على مبدأ تحقيق التّعليم للجميع ، وقد ذكر شواهين (2014)، وهياكوكس ((Haecox, 2012 وديبرا .Deborah 2016)) عددًا من الأهداف التي يسعى التعليم المتمايز إلى تحقيقها، وهي: رفع مستوى التحصيلي للطلبة، وجعل عملية التّعلم أكثر سهولة، زيادة مستوى التحدّي للطّلبة الذين لديهم معرفة سابقة، ومهارات متنوعة من التّفكير. وتقديم الدّعم والمساعدة للطلبة الضعاف، وزيادة حماس الطّلبة، وإثارة دافعيّتهم نحو التّعلم. وتحرير الطّلبة من بعض القناعات السلبيَة تجاه أنفسهم مثل أنهم غير قادرين على التّعلم، أو فاشلون، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتنمية الاتّجاهات الإيجابية تجاه ما يتعلّمونه من مواد ومهارات متنوّعة. وقد أثبتت نتائج عدد من الدّراسات فاعلية هذا النوع من التّعليم في تحقيق عدد من الأهداف التي يسعى إليه، وهي: دراسة البكاري (2017)، ودراسة المقبالية (2016)، ودراسة درويش (2015) حيث كشفت نتائجها أن التّعليم المتمايز كان فاعلًا في رفع المستوى التّحصيلي للطّلبة، وإثارة دافعيّتهم للتّعلم، وفي تنمية الاتّجاهات الإيجابيّة نحو الموّاد الدّراسية.

2.2.4 الأبعاد الرّئيسة للتّعليم المتمايز: من خلال الاطّلاع على ما أشار إليه لطفي (2017)، و هبنر(Huebner, 2010) ، و ليفي (Levy, 2008)، وأندرسون ((Algozzine,& Anderson, 2007، تم استخلاص عدد من الأبعاد الرّئيسة للتّعليم المتمايز، هي:

- **تمايز التّقويم القبلي،** وهو: أداة تحدد المستوى الحالي لكل طالب، ويراعى ذلك عند التّخطيط للدرس، وهو يفيد في تحديد الجوانب التي يتقنها الطّالب؛ بحيث لا يتم تضمينها في المحتوى المقدّم له في الدّرس الحالي، وقد يكون التّقويم القبلي في صورة ألعاب تربويّة أو مناقشات أو أسئلة، وغيرها. ويهدف إلى الكشف عن تفضيلات التّعلم لدى الطّلبة؛ الأمر الذي يمكّن المعلّم من أن يحدّد الآليّة التي يكون بها الطّالب مستمتعًا في موقف التّعلم.
- **تمايز المحتوى:** يمكن تمايز المحتوى كميًا وكيفيًا، من خلال إعادة صياغات متنوعة للمحتوى؛ وفق تفضيلات تعلمّ الطلبة وذكاءاتهم ومستوياتهم واهتماماتهم، فيقدَّم المحتوى من خلال الصّورة أو القصّة أو سفطة سمعية مثلًا، وعلى المعلّم تكوين مجموعات مرنة بحيث يسمح للطلبة بقراءة قصة، أو الاستماع لسفطة سمعية أو تصفح موقع إلكتروني، وغيرها بحسب تفضيلات كل طالب، وتتاح له أيضًا فرصة العمل الفردي أو الجماعي؛ ولكّن على الطلبة تحقيق الأهداف نفسها، والوصول إلى مستويات التّعلم نفسها أيضًا.
- **تمايز العمليّات:** وهي الكيفيّة التي تساعد المتعلم على تدريس المفاهيم والحقائق والمهارات المتعلقة بموضوع النّص، وتعدّ الأنشطة مرادفًا مألوفًا لمفهوم العمليآت، وتحدث عمليّة التّعلم في فصول التّعليم المتمايز؛ إذا توافر في أنشطة التّعلم: هدف واضح وتركيز على الفِكَر المحوريّة، وتوفير فرص لتعلّم تلك الفِكَر بأنماط متنوّعة

بصريّة وسمعيّة وحسيّة، وإذا تضمّنت هذه الأنشطة مساعدة المتعلّمين على الرّبط بين معارفهم الحاليّة و السّابقة، وإذا قُدِّم المحتوى بالاستراتيجيّات التدريسيّة التي تراعي تمايز الطّلبة، وتحقق أهداف التعلم مثل؛ المنظّمات الرسوميّة وحلّ المشكلات وفكّر- زاوج- شارك، والأنشطة المتدرّجة وغيرها.

- **تمايز المنتج:** وهي الطريقة التي يعرض فيها الطّلبة ما تعلّموه للتّدليل على اكتسابهم للمحتوى من خلال منتج معين يناسب نمط تعلّمهم أو نوع ذكائهم؛ كأن يكون المنتج قصّة أو رسومات أو مقالًا أو قصيدة أو تقريرًا أو مشروعًا، ويمكن أن يكون تقييم المنتج النّهائي من خلال بطاقة ملاحظة يصمّمها المعلّم لتقييم هذا المنتج النهائي، وتحتوي معايير محدّدة لتقييم هذا المنتج. أو يكون هذا التقييم من خلال عرض شفوي، أو أسئلة قصيرة... .

5. 2. 2 النّظريّات التي يستند إليها التّعليم المتمايز: إن عمليّة التّعليم والتّعلم تبنى على عدد من النظريات، وقد أسهمت هذه النّظريات في نجاح هذه العمليّة، ومعالجة الكثير من معوقاتها، ونتيجة لتطور هذه النّظريات؛ تتطوّر هذه العمليّة، ويستند التّعليم المتمايز على عدد من هذه النّظريات، هي:

- **نظريّة التّعلم المستند إلى الدّماغ:** وهي تنص على أنّ جانبي الدماغ مصطلح يستخدم لوصف الخصائص المميزة للأفراد الذين لديهم رغبة، أو ميل إلى الاعتماد بدرجة كبيرة على أي من وظائف النّصفين الكرويّين بالمخ في عملية توظيف المعلومات، ويركز الجانب الكروي الأيمن للدماغ على الفكر الرّئيسة في القراءة، وتذكر الصور والخيالات، والتعامل مع عدّة أشياء في وقت واحد، والكتابة الخيالية. وشرود الذهن أحيانًا. وشرح المشاعر عن طريق الشعر والغناء

والموسيقى. في حين يركز النصف الكروي الأيسر للدماغ على الكرويين على القراءة للتّفاصيل. واسترجاع الأسماء والكلمات، والضَبط والنظام وفي التجريب، والكتابة غير الخيالية. والدّقة في القياس (شحاتة، 2016)

- **نظرية الذّكاءات المتعدّدة:** ارتبط مفهوم الذّكاء لسنوات عدّة بالنجاح أكاديميًا، فالنّظام التّربوي والتعليمي إلى وقت قريب كان يهمل العديد من القدرات والإمكانات للطّلبة، ولا يأخذ بعين الاعتبار سوى بعض قدراتهم؛ مثل القدرة اللغويّة والمنطقيّة الرياضية، في حين يهمل قدرات أخرى عديدة، على الرغم من قيمتها، وبوجه عام فإنه ينظر إلى الذكاء على أنه: القدرة أو مجموعة القدرات التي تساعد الفرد في التعلم وفي حل المشكلات وفي التّفاعل الجيّد مع البيئة (الهاشمي ومحارمه، 2014).

هذه النّظرية لا تركّز على كون الذكاء وراثيًّا فقط؛ بل هو-أيضا-تطور بيئي (الزهراني، 2003)، وتقوم نظريّة الذّكاءات على فرضين أساسين: الأوّل أنّ كلّ الناس لديهم الاهتمام نفسه والقدرات نفسها، ولكنهم لا يتعلّمون بالطّريقة نفسها، والفرض الثّاني هو أنَّ كلَّ شخص لديه قدرات في نطاق أنواع الذّكاءات الثمانية، لكن هناك من يملكون مستويات عالية جدًا من الأداء الوظيفي في جميع الذكاءات الثّمانية كالعباقرة، في حين يمتلك آخرون مستويات منخفضة جدًا من الأداء الوظيفي فيها كالمعاقين، ومعظم النّاس يقعون ما بين هذين المستويين، ولا يوجد نمط تطبيقيّ محدّد لتطبيق هذه النّظرية في التّدريس، والمعلم يمكن أن يوظف الكثير من الإستراتيجيات التي تثري تدريسه (الهاشمي، والدليمي، 2008). حيث يمكن للمعلّم أن يكتشف أوجه الكفاية لدى طلبته في مختلف المهارات والمواهب ويقوم بتنميتها من خلال الطّرائق والأساليب التي تناسب نوع ذكائه، ويستطيع المعلمّ من خلال عدّة مؤشرات أن يستدل على نوع أو أكثر من أنواع الذكاءات لدى طلبته (الهاشمي ومحارمة، 2014). وقد أورد حسين

(2005)، ونورثي (Northey, 2013)، والهاشمي ومحارمه (2014) أنواع الذكاءات، وما يتميز به كل متَّصف بها، وقد لخصتها الباحثة في الآتي:

- **اللّغوي اللّفظي**: يمتلك الطالب المتصف بهذا النّوع القدرة على المناقشات والعصف الذّهني والمناظرات والقصص، وكتابة المقالات والأنشطة الاستماعيّة، ولعب الأدوار والألعاب التّربوية التي تعتمد على اللّغة.
- **المنطقي الريّاضي**: يستطيع الطّالب فيه حلّ المشكلات والمقارنات والتّفكير الاستدلالي والألعاب التعليميّة التي تعتمد على المنطق.
- **المكاني**: يكون الطالب فيه قادرًا على الرّسم والتّصوير، وعمل الخرائط والأشكال البيانيّة، والتّمثيل الدّرامي الجماعي، وتأليف القصص من الخيال، وتصور الشّخصيات والمشروعات الجماعيّة الإنشائيّة.
- **الحركي-الجسمي**: يتّجه الطّالب فيه إلى المشروعات الجماعيّة، ولعب الأدوار والتّمثيل المسرحي، والتعلّم بالعمل والأنشطة الحركيّة والرياضيّة.
- **الموسيقي**: يميل الطّالب في هذا النّوع إلى الأناشيد الجماعيّة، والمناقشات بأنواعها والتّعلم التعاوني، والمشروعات الجماعيّة في المدرسة وفي البيئة المحيطة.
- **الاجتماعي**: يهتم بالعمل في مجموعات، والمناقشات بأنواعها، والتّعلم التعاوني.
- **الشّخصي**: يستطيع الذي يتصف بهذا النوع العمل بمفرده، ولديه القدرة على التأمّل والدّراسات المستقلة والتقييم الذّاتي.
- **الطّبيعي**: يميل إلى الرّحلات الميدانيّة، والاهتمام بالحيوانات والنباتات والبيئة وإدراك النّماذج.

والمغزى التّعليمي لنظريّة الذّكاءات المتعدّدة هو أن يستخدم المعلّم طرائق وأنشطة تتواءم مع التعدّد الذّكائي بحيث يمكن أن يستفيد منها كلّ الطّلبة، ويزيد من إمكانيّة نجاحهم في المهمات وتفوّقهم، وهذا ما يسعى التعليم المتمايز لتحقيقه (لطفي، 2017).

لذلك يقوم التّعليم المتمايز في ضوء هذه النّظرية باعتماد الذكاءات المتعددة شكلاً من أشكال التّعليم الذي يقوم على تصنيف الطّلبة على أساس ذكاءاتهم المتعدّدة وبناء خطط التّدريس، واختيار المهمّات والأنشطة في ضوئها، وقد استندت الباحثة على هذه الأنواع من الذّكاءات في بناء مقياس الذّكاءات المتعددة في هذه الدراسة، وتصنيف الطّلبة في ضوئها، واختيار طرائق التّدريس والأنشطة، واتخذتها نقطة البدء لبناء المحتوى التّعليمي المقدّم للطّلبة.

نظريّة أنماط التّعلم: ويعرف جابر وقرعان أنماط التّعلّم (2004، ص.14) بأنها:" الصّفات والسّلوكات التي تختلف من فرد إلى آخر، وتختصُّ هذه السّلوكيات في معالجة المعلومات، واسترجاعها التي تؤثّر بدورها على طرائق التّعليم. وهي شكل من أشكال التعليم المتمايز، وعند استخدامه على المعلّم القيام بمجموعة خطوات إجرائيّة لتقسيم الطّلبة إلى مجموعات عمل متمايزة؛ وفقًا لتفضيلات تعلّمهم داخل الصّف، تتلخّص هذه الخطوات في الآتي (عبدالباسط، 2013):

- تجهيز مواد تعليميّة وأماكن لثلاثة أنماط عمل، تتوافق مع تفضيلات التعلم، ويوزّعها على أركان الصّف سواء أكان الصّف واقعيّا أم افتراضيّا.
- يشرح لجميع الطّلبة المهمّات والأنشطة المطلوب القيام بها في كل ركن من الأركان الثلاثة، وطريقة تقييم عمل كل منها، وهذه الأركان هي:

 # الأول (التّعلم البصري): لمن يحبون الجلوس أو الوقوف أمام السبورة، وقراءة ما يعرض عليها، ويفضلون تسجيل الملاحظات في أثناء التّعلم، ويميلون إلى رؤية الصور والألوان والمقاطع المرئية وغيرها.

 # الثّاني (التّعلم السمعي): للطلبة الذين يفضّلون النّقاشات والتّسجيلات الصّوتيّة والمحاورة الثّنائية والإصغاء والاستماع.

 # الثّالث (التّعلم الحركي): لمن يفضّلون الحركة داخل الصّف، التّحرك نحو الأنشطة، والأنشطة الجماعية، وعمل المشاريع اليدويّة. والبحث عن المعلومات في مركز مصادر التّعلم، أو شبكة المعلومات وغيرها.

- يشرح المعلم للطّلبة بأن عليهم اختيار ركن التّعلم المفضّل لديهم، ويحرص على تنمية استقلاليّة القرار لديهم، والبعد عن التأثر بتفضيلات زملائهم.

إنّ تنويع التّعليم وفق وظائف نصفي الدّماغ، والذكاءات المتعدّدة للطّلبة، وتفضيلاتهم المتنوّعة هي مؤشرات يمكن أن يبني المعلم خططه التدريسية في ضوئها؛ بحيث يكفل تعليمًا يمايز بين الطّلبة ويراعي اختلافاتهم؛ فينوّع في الإستراتيجيات والأساليب التدريسيّة والأنشطة التّعليمية، ووسائل عرض الدرس، وأنواع التّعزيز المستخدمة أيضًا، وفيما يأتي تعرض الباحثة الإستراتيجيّات التي يمكن من خلالها تحقيق التّعليم المتمايز.

6. 2. 2 استراتيجيات التعليم المتمايز

تنوّعت إستراتيجيّات التّعليم المتمايز التي تراعي الطّلبة في قدراتهم وأنواع ذّكاءاتهم وأنماط التعلّم لديهم ومستوياتهم التّحصيليّة وميولهم واهتماماتهم، وفيما يأتي عرض للاستراتيجيّات التي تضمّنها البرنامج التّدريسي في الدّراسة الحالية.

- **إستراتيجيّة الأنشطة المتدرّجة Tiered Activities:** يقوم المعلم بتصميم أنشطة متدرّجة ومختلفة المستويات حسب مستويات الطلبة المعرفية أو المهارية، بحيث يمكن أن يبدأ كل طالب من النشاط الملائم لمستواه المعرفي والمهاري، ويتدّرج في الأنشطة وفق سرعته؛ ليصل في النّهاية إلى مستوى متميز، ويمكن للمعلّم أن يصمّم ثلاثة مستويات من النشاط تتوافق مع المستوى الحقيقي لكلّ طالب، وتتاح الفرصة لهم لاختيار الأنشطة المتدرّجة، وممارستها بإشراف المعلم الذي ينبغي أن يعالج المواقف بمرونة في حالة تسكين طالب في نشاط أعلى، أو أقلّ من مستواه الحقيقي. ويتابع كذلك أداءهم، ويقدّم التّغذية الرّاجعة المستمرّة لطلبته (المسعودي والجبوري والجبوري، 2015).

ويذكر شحاتة (2015) أن الأنشطة المتدرّجة يجب أن تتصف بأنها: تختلف في درجة التّحدي التي يواجهها الطّلبة؛ حيث تساعدهم على التّدرج في أداء المهارة من التَعرف إلى التّطبيق إلى التّحليل إلى التّركيب إلى التّقويم. وتتدرّج في مدى تعقّد العمل المطلوب، وتتدرّج من أنشطة أقل تعقيدًا إلى مستوى أكثر تعقيدًا. وتتدرّج وفقًا لما يتوافر من مصادر؛ حيث تتطلّب هذه الأنشطة مهمّات متدرّجة الإجراءات مثلا قراءة فصل واحد من كتاب، وتلخيص فكره، أو ملّخص لفصلين أو لثلاثة منه.

وتضرب الباحثة مثالًا على ذلك حيث يمكن للمعلم توظيف إستراتيجيّة الأنشطة المتدرّجة في معالجة درس قرائي مثلًا على النحو الآتي:

- توضيح الطالب معاني المفردات الصعبة أو الغامضة، ومرادفاتها المتعددة وأضدادها ثم توظيف هذه المفردات في جمل من إنشائه، ثم توظيفها في فقرة أو موضوع، وهنا بإمكان الطالب التدرج في حل هذا النشاط.

- يمكن أيضا كتابة مقال عن موضوع الدّرس القرائي، ويستخدم الطّالب مرجعًا واحدًا، أو مرجعين، أو ثلاثة مراجع.
- البحث عن معلومات إضافية عن موضوع الدرس القرائي من مصدر واحد كالكتب أو مصدرين مثلا الكتب والدّوريات، أو من ثلاثة مصادر كالكتب والدّوريات الشبكة العنكبوتيّة، وهكذا.

- **إستراتيجية الأنشطة الثّابتة Anchor Activates**

هي نوع من أنواع الأنشطة التعليمية/ التعلمية التي يصمّمها المعلم في ضوء أهداف محتوى المنهج المقرر، وهي أنشطة مستمرة، وليست نشاطًا يكمله في بضع دقائق؛ بل يمكن أن يكمله في حصص متتالية، وقد يعمل الطّالب في واحد من هذه الأنشطة بمفرده، أو مع بعض زملائه، وتقدّم هذه الأنشطة –أحيانا- للطّلبة المجيدين الذين ينتهون بسرعة مما يكلفهم به المعلم من أعمال، فعندئذ ينشغل هؤلاء الطّلبة ببعض الأنشطة الثّابتة؛ فيستفيدون من وقتهم، ويزيدون من تعلّمهم وتحصيلهم في الموضوع المطروح للدراسة، ويتفرّغ المعلّم للعمل مع الطّلبة الذين يحتاجون إلى مساعدة (الجبوري والجبوري، 2015). وتتصف هذا الأنشطة بأنها تعتمد على إيجابية الطلبة وتفاعلهم في تنفيذها، فيبذلون جهدًا لحل النشاط لينتقلوا إلى نشاط غيره أعلى في مستواه (الحليسسي، 1433/ 2011).

وقد استفادت الباحثة في تطبيق هذه الإستراتيجيّة في تنمية القراءات الخارجيّة لدى الطّلبة من خلال تصميم كرّاسة للأنشطة الثّابتة في قراءاتهم المختلفة حسب ميولهم القرائيّة، هذه الأنشطة هدفها إكساب الطّلبة إستراتيجيّات فهم المقروء ومهارات القراءة الإبداعيّة والاتّجاه نحو القراءة، وقد بنيت أنشطتها في ضوء تعدّد ذكاءاتهم، وأنماط التعّلم المفضلة لديهم، ومستواهم التّحصيلي.

- **إستراتيجية عقود التعلم Learning Contracts))**

هي اتفاقيات مبرمة بين المعلّمين وطلبتهم حول ما يتعلمه الطّلبة في موضوع ما، ويمكن أن تكون لطالب أو لمجموعة صغيرة ومتجانسة من الطّلبة، وتكون من نسختين؛ نسخة للمعلم؛ ليتابع عمل الطّالب، ويعرف مسؤوليّته، وأنواع المساعدة التي عليه تقديمها للطّالب، ونسخة للطالب؛ ليعرف واجباته، وأنواع المساعدة التي يحق له الحصول عليها من المعلّم، ويتضمّن عقد التّعلم من مكوّنات أساسيّة (شواهين، 2014)، هي:

- أهداف التعلم التي سيحققها الطالب من خلال نشاط معين أو مشروع أو تكليف محدد في عقد التعلم.
- التّفاصيل: وتتضمّن الخطوات اللازمة، وتحديد المهمّات والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف، وجدول زمني معقول لإنجازها، ويمكن أن تكون هذه الأنشطة: حل مشكلات، وكتابة قصص أو مسرحية، تلخيص موضوع أو كتاب، أو كتابة فقرة أو موضوع، أو جمع صور عن موضوع قرائي، أو رسم خريطة مفاهيم لمضمون الدّرس.
- البرنامج الزمني: ويتضمن الفترة المحددة لإنجاز الأنشطة المحددة في كل مرحلة من مراحل العمل.

ومن المهمّ أن تكون هذه العقود واضحة، وسهلة الفهم، وغير طويلة المدى؛ حتى لا يفقد الطّالب الاهتمام بها وبتنفيذها، وتتطبق مبادئ التّعليم المتمايز القائمة على الاختيار الحرّ، والمشاركة في تقويم المهمّة بين المعلّم والطالب، ومراعاة التمايز بينهم في تعدد الذكاءات وأنماط التّعلم لديهم ومستواهم التّحصيلي.

- **إستراتيجيّة مراكز التعلم Learning Centers**

مركز التّعلم مكان في غرفة الصف يحتوي على مجموعة من الأنشطة أو المواد المصمّمة لتعليم مهارة أو مفهوم ما، أو تعزيزهما، أو التّوسع فيهما، ومن المهمّ أن تتّسم المراكز بالآتي:

التّركيز على الأهداف التعليميّة المهمّة، واحتواء مواد تعزّز نمو الطّلبة نحو تحقيق تلك الأهداف، واستخدام مواد وأنشطة تعالج مجموعة واسعة من المستويات القرائيّة وأساليب التّعلم، واهتمامات الطّلبة، كذلك اشتمالها على أنشطة تتراوح من السّهلة إلى الصّعبة، ومن النظريّة إلى العمليّة، ومن المنظّمة إلى مفتوحة النهاية، ومن المهم أيضًا تقديم توجيهات وتعليمات واضحة للطلبة في هذه المراكز، ويحتفظ المعلّم بسجلّ لأعمالهم يتابع فيه إنجازهم، ومدى تقدمهم (توملينسون، 2005).

تشتمل هذه المراكز على أدوات تعليمية ترتبط بأنماط التّعلم، ومثال ذلك يمكن للمركز أن يشتمل المركز التّعليمي البصري على كتب ملوّنة، ومعاجم لغوية، أو قصص تدّعم موضوع النّص القرائيّ مثلًا، ويمكن أن يشتمل النّمط السمعي على سفطات سمعيّة وتسجيلات صوتيّة، في حين يشتمل المركز التّعليمي ذو النّمط الحركي على الأشياء التي يمكن استخدامها يدويًا كالرّسم والتلوين والقص واللصق، ويمكن أن تستمرّ هذه المراكز عامًا دراسيًّا أو فصلًا أو شهرًا أو أسابيع أو أيامًا (الهاشمي والدليمي، 2008).

ويمكن أن تكون هذه المراكز في البيئة الصّفية الافتراضية حيث يضمّن المعلم في الصّف الافتراضي معينات بصرية، مثل مقاطع مرئية أو كتيبات صور لعصر من العصور وعليها شروحات لتفاصيلها وهذي تناسب النّمط البصري، ومعينات سمعيّة مثل لقاءات متلفزة وندوات ومحاضرات وهي للنمط السمعي، ومتطلبات تناسب الحركيين مثل البحث في محرّكات البحث المتنوعة، أو زيارة افتراضيّة لأحد المتاحف أو القلاع الشّهيرة من خلال موقعها، وهكذا.

- **المخطّطات الرسوميّة Graphic Organizers**

وتسمى أيضًا (منظّمات الرّسوم البيانيّة)، وهي تنظّم المعلومات؛ للمساعدة على استيعابها، وتعزيز فهمها، ويمكن أن تساعد هذه الإستراتيجيّة الطّلبة لجمع المعطيات ودراستها وتقييمها ومقارنتها؛ للتوصّل إلى النتيجة المطلوبة، ويستفيد منها الطّلبة ذوو النّمط البصري، فهي تلخّص أهم المعلومات، وتربطها مع بعضها، وتبسّط عرضها؛ فيسهل فهمها، كما تفيد الطلبة ذوي الذكاء المنطقي الرياضي أيضًا (شواهين، 2014).

والطالب إذا استطاع أن يرسم رسمًا توضيحيًا لمحتوى معيّن؛ فهذا يعني أنّه حلّل ذلك المحتوى، وأدرك هيكلته، فأصبح قادرًا على تجسيد محتواه وفِكره، وكيفية ترابطها عن طريق الشّكل التّوضيحي الذي يعدّه، وقد تكون هذه الأشكال في صورة جداول أو خرائط أو شبكات عنكبوتية أو أشجار شبكية أو أشكال فنيّة أو خريطة عظم السمكة، وتلتقي هذه الإستراتيجية مع إستراتيجية التصوّر الذّهني في فهم المقروء؛ لأنها تعتمد على أشكال بصريّة لأغراض التّعلم، وتحقيق الفهم، ويمكن توظيف هذه الإستراتيجية في تنمية فهم المقروء باتباع الخطوات الآتية: تحديد النّص القرائي، وعرضه للطّلبة، ثم يحلّل الطّلبة النّص، ويتوزّعون في مجموعات بحسب أنماط تعلّمهم، أو أنواع ذكاءاتهم، ويقومون بالتّعبير عن مضمون النّص من خلال الشّكل الذي يفضلونه، وأتقنوا توظيفه، ثم تعرض الأشكال، ويناقشهم المعلّم، ويقومها بالاشتراك مع الطّلبة، ثم يكلّفهم بتطوير الأشكال التّوضيحية التي تعبّر عن محتوى النص بأشكال إبداعيّة أخرى (عطية، 2010). وفي ذلك تطوير لمستويات التّفكير لديهم، وتنمية لمهارة الأصالة الإبداعيّة.

- **إستراتيجيّة المجموعات المرنة: Flexible Grouping**

تُعدُّ هذه الإستراتيجية استجابة لاحتياجات الطلبة، وتساعد في التّغلب على عيوب تجميع القدرات نفسها في المجموعة الواحدة، كما أنها توفر فرصًا للتّفكير الإبداعي، وتدرّب الطّلبة على تحمل مسؤولية

تعلمهم (Community Training and Assistance Center and Washoe County School District, 2015).

وهي إستراتيجيّة قريبة إلى التّعلم التّعاوني، إلا أنها تستند أساسًا على أنّ كل طالب في الصّف هو عضو في مجموعات مختلفة متعدّدة، يشكّلها المعلمّ في ضوء أهداف التّعليم والتّعلم، وفي ضوء خصائص الطّلبة أيضًا، وتسمح بانتقالهم من مجموعة إلى أخرى؛ تبعًا لاحتياجاتهم التّعليمية، وعلى المعلّم متابعتهم في أثناء الانتقال، والتجوّل بين المجموعات، وتهيئة الصّف، وتزويده بمصادر التعلم المناسبة للمحتوى المعروض وخصائص الطّلبة، كذلك عليه أن يقيّم أداء الطّلبة، ويمكن أن تكون هذه المجموعات متجانسة القدرات، والميول وأنواع الذّكاءات وأنماط التّعلم، ويمكن أن تكون مختلفة في ذلك (سلامة، 2014).

ويمكن تطبيق إستراتيجيّة المجموعات المرنة في القراءة مثلا: ينتقل الطّلبة في المجموعات تبعًا للنّشاط، أو المهمّة المطلوب منهم تنفيذها؛ فقد تقوم مجموعة بتلخيص الفقرة القرائيّة، وتقوم مجموعة ثانية بكتابة مسرحية هزليّة عن المقروء، وثالثة تصمم ملصقات لتوضيح ما تعلموه من الفقرة القرائية، ورابعة تعد مشروعًا في فكرة الفقرة، وأخرى تقرأ عن موضوع النّص من مصادر متنوعة، وهكذا (Osewalt, 2018).

- **إستراتيجيّة التّكعيب Cubing**

هي متعدّدة الجوانب، تسمح للمعلم بالتّخطيط لأنشطة مختلفة للطّلبة على أساس استعداداتهم وأنماط تعلّمهم واهتماماتهم؛ حيث يمكن للمعلّم إنشاء أوجه مختلفة من الأنشطة والمهمّات تتعلّق بموضوع أو مفهوم أو نصّ قرائي يتعلّمه على أوجه المكعّب الّستة، وينفّذ الطّلبة الأنشطة إما فرادى أو مجتمعين (فريق التطوير المهني لتطوير مناهج العلوم الطبيعية، د، ت: 84). ويمكن للمعلم إعداد

أنشطة متدرّجة على كل وجه من وجوه المكعّب وفق تصنيف بلوم السّتة: تذكّر وفهم وتحليل وتطبيق وتركيب وتقويم (الحويدي، 2020).

وتنمي هذه الإستراتيجية فهم المقروء لدى الطالب، وتكسبه مهارات إبداعية في القراءة والكتابة عمومًا، وتثير دافعيته نحو التعلّم (Walls, & others 2007).

3-الطريقة والإجراءات

3.1 مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة الصّف التّاسع الأساسي المقيّدين في المدارس الحكوميّة التّابعة للمديريّة العامّة للتّربية والتّعليم بمحافظة شمال الباطنة للعام الدراسي 2020/2021م في الفصل الدّراسيّ الأول، والبالغ عددهم (9256)، حيث بلغ عدد الطلاب الذكور (4685)، في حين بلغ عدد الطّالبات الإناث (4571) بحسب إحصائيّات قسم الإحصاء والمؤشّرات بوزارة التّربية والتّعليم في سلطنة عمان.

أمّا عيّنة الدراسة فتكوّنت من (124) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف التاسع الأساسيّ من مدرستيّ الحواري بن مالك للصّفوف (5-10) للتّعليم الأساسيّ، ومدرسة البريك للصّفوف (5-10) للتّعليم الأساسيّ.

3.2 أدوات الدراسة

1. 3. اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء

لإعداد اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء قامت الباحثة بإعداد قائمة حدّدت فيها إستراتيجيّات فهم المقروء المناسبة لطلبة الصّف التاسع الأساسي بالاعتماد على عدد من المصادر والمراجع؛ استفادت منها في إعداد هذه القائمة واختبار إستراتيجيّات فهم المقروء أيضا وهي: الغريري (2017)، والشبيبة(2017)، والمقيمي(2017)، والمسعود (2016)، وشحاتة(2015)، وعبدالله(2015أ)، وعبدالله (2015ب)، و إبراهيم وخليف (2014)، و الشيدية(2014)، و العطّار(2014)، و وإسماعيل (2013)، و زايد(2013)، وعبيدات(2013)، وشحاتة والسّمان(2012)، و السّفاسفة (2011)، والرّواحية (2010)، وزاير(2010)، والشقيرات (2009)، وعبدالباري(2009)، وحجازي (2008)، وطعيمة (2006)، وعصر(1999)، و دايرسون(1995). وقد تكونت القائمة في صورتها المبدئية من (5) إستراتيجيات رئيسة، و (20) إستراتيجية فرعيّة، عرضت الباحثة هذه القائمة على عدد من المحكّمين بلغ عددهم (11) محكمّا فحكّموها في ضوء: مناسبة الإستراتيجيات لمستوى طلبة الصّف التاسع الأساسي، وانتماء كل إستراتيجيّة فرعيّة إلى الإستراتيجية الرّئيسة، ووضوح الإجراءات المتضمّنة في كل إستراتيجية، وسلامة الصّياغة اللغوية. وإضافة أو حذف أو تعديل ما يراه المحكمّون مناسبًا. وقد أبدى المحكمون الملاحظات الآتية:

- إستراتيجيّة الرّبط: تعديل العبارة (ربط الطالب خبراته السّابقة مع مضمون النّص)، إلى (ربط الطالب مضمون النّص مع خبراته السابقة).
- إستراتيجيّة التّصوّر الذّهني: حذف الإستراتيجيّة (وصف المشهد العام للموضوع المقروء)؛ لأنّها عامّة، واستبدال كلمة (رسم) إلى كلمة (تخيّل) في الإستراتيجيّة: (رسم بعض الصّور عن الأحداث أو الأماكن التي وردت في النّص). وقد عدّلت الباحثة قائمة إستراتيجيّات فهم

المقروء في ضوء ملاحظات المحكّمين، فتكوّنت القائمة في صورتها النّهائيّة من (5) إستراتيجيّات رئيسة، و(19) إستراتيجيّة فرعية، وملحق (1) يعرض هذه القائمة.

وفي ضوء هذه القائمة النّهائية أعدت الباحثة اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء، وتفاصيله هي:

- **هدف الاختبار**: الكشف عن فاعليّة البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الأساسي إستراتيجيّات فهم المقروء.
- **تحديد الوزن النّسبي لأسئلة الاختبار:** في ضوء الصّورة النهائيّة لقائمة إستراتيجيّات فهم المقروء؛ أعدّت الباحثة اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء، وقد حددّت الوزن النسبي لأسئلة الاختبار ودرجاتها وفق الآتي:

جدول 1

الوزن النسبي لأسئلة اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء ودرجاتها

الإستراتيجيّة الرئيسة	الإستراتيجية الفرعية	الوزن النسبي للإستراتيجية ككل	عدد الأسئلة	رقم المفردات	الوزن النسبي للأسئلة في كل إستراتيجية ككل	الدرجة	الوزن النسبي للدرجات
التنبّؤ	1 2 3	16%	2 1 1	2، 3 4 5	16%	10د	16%
الإجمالي	**(3) إستراتيجيات**		**4**	**4**			
الرّبط	4 5		2 1	14، 23 17		10د	16%

	6	16%	1	15	16%		
الإجمالي	**(3) إستراتيجيات**		**4**	**4**			
التساؤل الذاتي	7	16%	1	1	16%	11د	16%
	8		2	16، 25			
	9.		1	18			
الإجمالي	**(3) إستراتيجيات**		**4**	**4**			
التصور الذهني	10	21%	1	24	20%	13د	20%
	11		1	22			
	12		2	20، 21			
	13		1	19			
الإجمالي	**(4) إستراتيجيات**		**5**	**5**			
التلخيص	14	32%	1	6	32%	21د	32%
	15		2	7، 13			
	16		2	8، 12			
	17		1	9			
	18.		1	10			
	19		1	11			
الإجمالي	(6) إستراتيجيات		8	8			

الإجمالي	**(19) إستراتيجية**	**100%**	**25 سؤالًا**	**25 سؤالا**	**100%**	**65د**	**100د**

في ضوء الصّورة النّهائيّة لقائمة إستراتيجيّات فهم المفروء، والوزن النسبي لكل إستراتيجية الموضّح في جدول 1 أعدت الباحثة اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء، ثمّ عرضته على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (11) محكّمًا في تخصّص اللّغة العربيّة بقسم المناهج والتّدريس بكلية التربية، وتخصّص اللّغة العربيّة في كليّة الآداب بجامعة السلطان قابوس، ومن المتخصصّين في القياس والتّقويم، وعدد من مشرفي مادة اللغة العربية في وزارة التّربية والتّعليم، وقد أبدى المحكّمون آراءهم في: مناسبة مستوى الاختبار لطلبة الصّف التّاسع الأساسي، ووضوح الأسئلة وسلامتها اللغوية، ودقة تعبير كل سؤال عن الإستراتيجيّة التي يقيسها، وكفاية الأسئلة التي تعبّر عن كل إستراتيجية، ووضوح تعليمات الاختبار وكفايتها، ودقة معيار التّصحيح، وملاءمة توزيع الدّرجات على الأسئلة، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا. وقد أبدى المحكّمون الملاحظات الآتية:

- تحديد عدد الإجابات المطلوبة للسّؤال من خلال إضافة الترقيم:1، 2، 3، 4.

- تعديل صياغة السّؤال: كيف توصّلت إلى هذه الفِكَر؟ إلى: كيف توصلت إلى مضمون هذه الفِكَر؟

- تنسيق بعض فقرات النصوص.

- تعديل صياغة السؤال رقم (11)، وتحديد عدد الأسطر المطلوبة للتلخيص. فعدّلته الباحثة من الصياغة: لخص النص الذي أمامك بلغتك الخاصة. إلى: لخص موضوع النص القرائي بأسلوبك الخاص فيما لا يتجاوز عن 8 أسطر. وعدم تحديد درجتين لالتزام الطالب بالأسطر المطلوبة في تلخيص النّص، وتوزيعهما على بقية عناصر التّلخيص

- تغيير صياغة السّؤال: ما مواصفات شجرة الزيتون؟ إلى: ما صفات شجرة الزيتون؟

- استبدال بعض الكلمات في نص "شجرة مباركة" مثل: إضافةً-يضاف، من النافع جدًّا-نافع جدًّا.

- جمع الدرجات الجزئية لكل سؤال رئيس في نموذج الإجابة.

الصّورة النّهائية لاختبار إستراتيجيّات فهم المقروء: بعد تعديل ملاحظات المحكّمين، تكوّن الاختبار من (25) سؤالًا، توزّعت على الإستراتيجيّات الخمس الرّئيسة: إستراتيجيّة التنبّؤ، وتضمّنت (4) أسئلة وأرقامها هي: (2، 3، 4، 5) وإستراتيجيّة الرّبط، وتضمّنت (4) أسئلة، وأرقامها هي: (14، 15، 17، 23)، وإستراتيجيّة الّتساؤل الذّاتي، وتضمّنت (4) أسئلة، وأرقامها: (1، 16، 18، 25)، وإستراتيجيّة التصوّر الذّهني وأرقام أسئلتها هي: (19، 20، 21، 22، 24)، وإستراتيجيّة التّلخيص وتضمّنت (8) أسئلة، وأرقامها هي: (6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13). ملحق (2).

3.2. حساب ثبات (أدّوات الدراسة)

قامت الباحثة باختيار عينة بالطريقة العشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي الذي تكون من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي والبالغ عددهم (8434) مقسمين بحسب النوع الاجتماعي إلى: الذكور: (4283)، والإناث (4141)، من مدارس الحلقة الثانية التابعة لمحافظة الباطنة شمال للعام الدراسي 2019/2020م، حيث تم الاختيار العشوائي لولاية من ولايات المحافظة، فسحب اسم الولاية أولًا، فكان من نصيب ولاية صحم، ثم من هذه الولاية سحب اسم مدرسة ذكور، وكان من نصيب مدرسة بلج بن عقبة للصفوف من (5-10)، ثم سحب اسم صف بالطريقة العشوائية أيضًا، وكان من نصيب الصّف التاسع / أول، وعدد طلابه (34) طالبًا، أما الإناث فكان السحب من نصيب مدرسة الضّياء

للصفوف (5-10)، وقد سحب اسم الصف بالطريقة العشوائية أيضًا، فكان من نصيب تاسع/ ثانٍ، وعدد طالباته (32) طالبة، بإجمالي (66) طالبًا وطالبة، طبقت جميع الأدوات على هذه العيّنة لحساب ثباتها.

وتم التّحقق من ثبات أدوات الدّراسة (اختبار استراتيجيّات فهم المقروء باستخدام طريقة إعادة الاختبار Test - Retest Reliability والتي تقوم فكرتها على تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم مرتين بينهما فاصل زمني، وإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ليمثل معامل الثبات، ويسمّى أيضًا معامل الاستقرار أي استقرار نتائج الاختبار على مدى الزمن الفاصل بين التّطبيقيين، وفي الدّراسة الحالية تم تطبيق الاختبارات على عينة من الطلبة بلغ عددهم (66) طالبا وطالبة مرتين بفاصل زمني بينهما قدره أسبوعان، ويوضح جدول 6 قيم معامل الارتباط بين التّطبيقين الأوّل والثّاني.

يتضح من جدول 6 أنّ قيم معامل الارتباط بين التّطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدّراسة تراوحت بين (0.84-0.69) وكانت جميعها دالّة إحصائيًّا عند مستوى أقلّ (α=0,001)، وتعد هذه القيم مناسبة، وتتّصف بالثّبات والاستقرار؛ وبناء على هذه النّتيجة فالأدوات صالحة لتحقيق أغراض الدّراسة الحاليّة.

وقد استفادت الباحثة من هذا التطبيق أيضًا في حساب الزّمن المناسب لتطبيق كل أداة على النّحو الآتي:

-زمن تطبيق اختبار إستراتيجيات فهم المقروء فقد كان وفق الآتي:

الجزء الأول: أول طالب أنهى الإجابة عن الجزء الأول من اختبار إستراتيجيات فهم المقروء في (4) دقائق وآخر طالب أنهى في (6) دقائق وبحساب متوسطهما 4 +6 ÷ 2 = 5 دقائق فتحدد زمن الإجابة عن الجزء الأول بخمس دقائق.

الجزء الثاني: أول طالب أنهى الإجابة عنه في (6) دقائق، وآخر طالب أنهى في (8) دقائق وبحساب متوسطهما 6 +8 ÷ 2 = 7 دقائق فتحدد زمن الإجابة عن الجزء الأول بسبع دقائق.

الجزء الثالث: أول طالب أنهى الإجابة عنه في (8) دقائق، وآخر طالب أنهى في (9) دقائق، وبحساب متوسطهما 7 +9 ÷ 2 = 8 فتحدد زمن الإجابة عن الجزء الأول بثمان دقائق.

الجزء الرّابع: أول طالب أنهى الإجابة عنه في ساعة و(30) دقيقة، وآخر طالب أنهى في ساعة و(50) دقائق، وبحساب متوسطهما كان زمن تطبيقه: 30: 1 +50: 1 ÷ 2 = (1:40) دقائق، وقد اتّبعت الباحثة طريقة التوالي في تطبيق أجزاء الاختبار على اعتبار أن الأجزاء الثّلاثة الأولى تختبر إستراتيجيّة التّنبؤ بمضمون النّص القرائيّ قبل قراءته؛ وتتطلّب أن يجيب عن كل جزء، ثم يحجب عنه، وينتقل إلى الجزء الآخر من الاختبار، أما الجزء الرابع فالطّلبة اختبروه مرة واحدة. وبحساب زمن الإجابة عن جميع أجزاء الاختبار تحدد إجمالي زمن تطبيق اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء ب 5+ 7 +8+ 1:45= 2:00 دقائق (ساعتان). وقد أضافت الباحثة (10) دقائق لظروف تطبيق الاختبار.

3.3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة Test Item Analysis

للتحقق من الخصائص السيكومترية، تم تحليل فقرات اختباري استراتيجيات فهم المقروء، من خلال استخراج معامل التمييز (Discrimination Index)، والذي يدل على قدرة المفردة الاختبارية على التمييز بين أداء الطلبة من ذوي المستوى العالي، وأداء الطلبة ذوي المستوى المنخفض (الزاملي وآخرون، 2009) وتتراوح قيمته بين (-1، 1) ، كما استُخرج معامل الصعوبة Coefficients of Difficulty والذي يدل على نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن سؤال ما إلى مجموع الأفراد الذين أجابوا عنه، وتتراوح قيمته بين (0، 1)، وفيما يلي عرض لمعاملات الصعوبة والتمييز لاختبار إستراتيجيات فهم المقروء

اختبار إستراتيجيات فهم المقروء: يوضح جدول 7 معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار إستراتيجيّات فهم المقروء.

جدول2

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار استراتيجيات فهم المقروء

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.82	0.32
2	0.66	0.73
3	0.40	0.47
4	0.70	0.62
5	0.50	0.50
6	0.57	0.54
7	0.29	0.71
8	0.74	0.71
9	0.37	0.37
10	0.30	0.56
11	0.46	0.79
12	0.23	0.34
13	0.28	0.57
14	0.77	0.45

15	0.45	0.72
16	0.62	0.64
17	0.55	0.79
18	0.68	0.79
19	0.42	0.80
20	0.48	0.69
21	0.84	0.44
22	0.70	0.66
23	0.31	0.62
24	0.39	0.64
25	0.60	760.
الاختبار ككل	0.54	0.58

يتضح من جدول 2 أن معاملات صعوبة فقرات اختبار استراتيجيات فهم المقروء تراوحت بين (0.23-0.82)، ويشير علّام (2006) أن الفقرة تكون مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,16- 0,89)، ويُلاحظ أنّ جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول، وبلغ معامل صعوبة الاختبار ككل (0.54)، وهو معامل صعوبة مناسب، أما معاملات تمييز الفقرات؛ فقد تراوحت (0.32-0.80)، وبلغ معامل تمييز الاختبار ككل (0.58)، ووفقا لما أشار إليه النبهان (2004) من أن الفقرة تكون مقبولة عندما يكون معامل تمييزها (0.2) فأعلى؛ يُلاحظ أن جميع الفقرات جاءت جميعها ضمن المدى المقبول لمعاملات التمييز.

3.3 موادّ الدّراسة

تطلبت التجربة البحثية في الدراسة الحالية إعداد البرنامج التدريسي القائم على التعليم المتمايز، والكشف عن التمايز بين الطلبة في: الذكاءات المتعددة التي يمتلكها أفراد المجموعة التّجريبية، وعن أنماط التعلم التي يتعلمون من خلالها أكثر من الأنماط الأخرى، وعن مستوياتهم التّحصيلية واهتماماتهم وميولهم. وللكشف عن ذلك أعدت الباحثة مقياس الذكاءات المتعددة للكشف عن الذكاءات الثّمانية التي حددها جاردنر في نظريته (Gardner، & Moran, 2006) وهي: (اللّغوي-اللفظي، البصري-المكاني، المنطقي-الرّياضي، الاجتماعي، الطّبيعي، الحركي-الرّياضيّ، الشخصيّ، الإيقاعي)، وتفاصيله هي:

3.3.1 مقياس الذكاءات المتعددة

يهدف المقياس إلى الكشف عن أنواع الذّكاءات التي يمتلكها طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ (المجموعة التّجريبية) لتشخيص أحوال الطّلبة، وتطبيق البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم في ضوء نتائج هذا المقياس، وفيما يلي تفاصيله:

وقد عرضته الباحثة على مجموعة من المحكمين وعددهم (8) محكمين، وهم مختصون في المناهج والتدريس في مختلف التخصصات، ومن قسم علم النفس، وعدد من مشرفي اللغة العربية. ومن أبرز ملاحظاتهم:

- إلغاء مهمة الطّالب في تعليمات المقياس في جمع درجات مقياس الذّكاءات؛ لأنه قد يشتت ذهنه، وقد أخذت الباحثة بهذا المقترح.

- إضافة كلمتي الورقيّة والإلكترونيّة في الفقرة الثانية من الذّكاء اللّغوي اللّفظي، وقد عدلتها الباحثة بناء على ذلك من: (أُقرأ الكتب والمجلات والمواقع على شبكة الإنترنت)، إلى العبارة: (أقرأ الكتب والمجلّات والقصص: الورقيّة منها أو الإلكترونيّة).
- تعديل الفقرة رقم (8) في الذّكاء اللّغوي اللّفظي من: أمتلك القدرة على تأليف القصص والحكايات وحكايتها إلى: أمتلك القدرة على تأليف القصص والحكايات وروايتها للآخرين. وقد عدّلتها الباحثة.
- تغيير كلمة الأشياء إلى الأشكال في الفقرة رقم (8) من الذّكاء البصري المكاني: (أعيد ترتيب جزئيّات الأشياء مع بعضها البعض للحصول على شكل محدّد). إلى: (أعيد ترتيب جزئيات الأشكال مع بعضها للحصول على شكل محدّد).
- تغيير كلمة فصائل في الفقرة رقم (3) من الذّكاء المنطقي الرّياضي: أستمتع بتصنيف الأشياء إلى أنواع أو فصائل أو أقسام. فعدلتها الباحثة إلى كلمة مجموعات.
- إضافة ثلاث نقاط في آخر الفقرة رقم (1) المتضمنة في الذّكاء الحركي الرّياضي: (أمارس الأنشطة التي تعتمد على المهارات اليدويّة مثل: الخياطة والنّقش والنّجارة...)، وقد أضافتها الباحثة.
- تعديل الفقرة رقم (1) في الذّكاء الشخصي لأنها مرّكبة: (أحدّد أهدافي وحاجاتي الشخصيّة، وأسعى لتحقيقها). وقد حذفت الباحثة الجملة الأخيرة منها.

وفي ضوء التّعديلات التي أجريت على مقياس الذّكاءات المتعدّدة التي أشار إليها المحكّمون؛ فقد تكونت صورته النّهاية المرفقة في ملحق 8.

- **حساب ثبات مقياس الذكاءات المتعددة**

اتبعت الباحثة للتحقق من ثبات المقياس طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم التطبيق الأول بتاريخ 5/11/2020 على عينة عشوائية من طالبات مدرسة بدر الكبرى للصفوف (1-9) بلغ عددهن (25) طالبة، وعينة عشوائية من طلاب مدرسة عبدالله بن يحيى الكندي (1-9) بلغ عددهم (28) طالبا، بإجمالي (53) طالبًا وطالبة، فطبق التطبيق الأول يوم الأربعاء بتاريخ 19/ 11/2020م. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0.83) وهو يعد مرتفعًا، وعليه يعتد بهذه النتيجة لتطبيق المقياس على عينة الدراسة (المجموعة التّجريبية).

وفي أثناء التطبيق قامت الباحثة بحساب الوقت الذي استغرقه أول طالب في الإجابة عن المقياس فكان (5) دقائق، في حين أنهى آخر طالب الإجابة عنه في (38)، وبحساب المتوسط 5+38= 43÷ 2= (21.5) دقيقة، في حين الزمن الذي استغرقته أول طالبة في للإجابة عن فقرات المقياس كان (10) دقائق، والزمن الذي استغرقته آخر طالبة كان (21) دقيقة، وبحساب المتوسط 10+21= 31÷ 2= 15.5 ، كان متوسط الزمن المستغرق لدى عينة التطبيق 21.5 + 15.5 = 37 ÷ 2= (18.5) دقيقة، وأضافت الباحثة 4 دقائق ونصف؛ للتأكد من وجود جميع الطلبة وتهيئتهم، فكان زمن التطبيق الفعلي (23) دقيقة.

3.3.2. البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم التمايز

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريسي قائم على التّعليم المتمايز، والكشف عن فاعليّته في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الأساسي إستراتيجيّات فهم المقروء ومهارات القراءة الإبداعيّة والاتّجاه نحو القراءة.

وقد اعتمدت الباحثة على جملة من المراجع في بناء البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز، بالإضافة إلى خبرتها التّدريسية والتدريبيّة والإشرافيّة، وهذه المراجع هي: Bondie & Zusho (2018)، البكاري (2017)، وعبدالخفاجي (2017)، والغريري(2017)، والمقبالية

(2017)، والحايك (2016)، ولطفي (2017)، وحبيب الله (2016)، وزاير(2016)، والشويلي وآخرون (2016)، ودرويش (2015)، وكاش (2015)، ولافي (2015)، والمسعودي وآخرون (2015)، والشيدية (2014)، ونصر(2014)، والكبيسي 2013). وصلاح (2013)، وعبيدات والسّمان (2013)، شحاتة (2012)، وجايلي وكارولين (Gayle & Carolyn. 2012) ، والشهري (2012)، وعطية (2010)، وأبو عكر(2009)، والزعبي (2009)، وليفي (Levy, 2008)و الهاشمي والدليمي (2008)، وسارة (2007)، ولزهراني (2004)، وتوميلسون (2005)، وجابر(2004) والحيلواني (2003)، واللبودي (2003)، وعصر(2000).

التحقق من صدق البرنامج: عرضت الباحثة البرنامج التدريسي على عدد من المحكمين من مختلف التخصصات بلغ عددهم (9) محكّمين من تخصص مناهج وتدريس اللغة العربية، ومناهج وتدريس الرياضيات، ومناهج وتدريس العلوم، وخبراء التدريب في البرامج. وقد حكموا البرنامج في ضوء: وضوح أهداف البرنامج ومناسبتها، وصحة المادة العلمية المطروحة في البرنامج، والسّلامة اللّغوية لمحتوى البرنامج، وكفاية زمن تطبيق البرنامج، وكفاية الأنشطة التّطبيقية التي تعالج إستراتيجيّات فهم المقروء ومهارات القراءة الإبداعيّة، والاتّجاه نحو القراءة، ووضوح تمايز الأنشطة بين الطّلبة. ومناسبة الإستراتيجيّات التّدريسية لتحقيق أهداف البرنامج.

وقد أجمع المحكمون على مناسبة البرنامج في ضوء المعايير التي وضعتها الباحثة للتحكيم، وأوصوا بتعديل الملاحظات الآتية:

- نقل بعض أهداف البرنامج إلى عنصر "أسس البرنامج" مثل: تصنيف الطلبة بحسب أنواع ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم ومستوياتهم التحصيلية، وتنويع الإستراتيجيات والأساليب التدريسية،

وتعديل هدف البرنامج: تنمية اتجاهات الطلبة إلى القراءة إلى تنمية اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو القراءة.

- تحديد عدد أسطر القصة المطلوب من الطالب كتابتها؛ فقد يكتب طالب سطرين، وقد يكتب آخر عشرين سطرًا.
- استبدال كلمة " موضّحًا إلى " توضّح" وكلمة عاطفتك إلى شعورك في العبارة: استمع إلى إحدى الأناشيد الدينية المعبرة عن الفقر، واكتب أبرز مقطع تفاعلت معه موضحًا عاطفتك تجاه ذلك.
- تغيير صياغة العبارة: (تقسيم الطلبة إلى مجموعات بحسب مستواهم التحصيلي) إلى: (تقسيم الطلبة إلى مجموعات بحسب المستوى التحصيلي لديهم).
- تعديل صياغة النشاط: "أجرِ مشهدًا تمثيليًّا" إلى "قم بتمثيل مشهد".
- إضافة الوضع الصحي باعتباره عاملًا مهمّا للتمايز بين الطلبة، وقد أضافته الباحثة.

مكوّنات البرنامج التدريسي القائم على التعليم المتمايز: بعد تعديل جميع ملاحظات المحكمين، والأخذ بتوصياتهم، تكوّن البرنامج التدريسي القائم على التعليم المتمايز من:

أولا: مقدمة

ثانيا: تعريف البرنامج وأهدافه وأسسه وإرشادات تطبيقه.

ثالثا: دليل المعلم: احتوى دليل المعلم على:

1- **الجانب النظري**: وتضمّن: تعريف مفهوم التعليم المتمايز. والأسس التي يقوم عليها التعليم المتمايز. والفرق بين التعليم العادي والتعليم المتمايز، وأهداف التعليم المتمايز. والنظريات التي

يستند عليها إليها التعليم المتمايز، وإستراتيجيات التّعليم المتمايز، وأمثلة لكيفية تطبيقها في البيئة الصّفية، وأساليب التقويم في التعليم المتمايز، ومخطّطًا مختصرًا لتنفيذ التّعليم المتمايز.

2- سجل **أحوال الطلبة**: تضمن (7) استمارات، تصنف هذه الاستمارات الطلبة في ضوء: ذكاءاتهم المتعدّدة، وأنماط تعلّمهم، ومستواهم التحّصيلي، والحالة الصحية والاجتماعية لهم، واهتماماتهم وميولهم.

5- **مخرجات التعلم للبرنامج**: يهدف البرنامج إلى اكتساب المجموعة التّجريبيّة إستراتيجيّات فهم المقروء، وقد عرضت هذه المخرجات في قوائمها المحدّدة في البرنامج التّدريسي.

8- خطط إعداد دروس القراءة في ضوء التعليم المتمايز، والأنشطة المرافقة.

رابعا: دليل الطالب: وتضمن:

1- الجزء الأول: واحتوى على المقدمة، وتعريف التعليم المتمايز، والمبادئ الأساسية للتعليم المتمايز، وأهداف التعليم المتمايز، ودور الطالب في التعليم المتمايز.

2- الجزء الثاني: تضمّن كرّاسة الأنشطة الثابتة، وقد احتوت على مجموعة من الأنشطة التي هدفت إلى تعزيز اكتساب الطلبة إستراتيجيّات فهم المقروء بحسب ميولهم واهتماماتهم، وقد ناقش المعلمون هذه الأنشطة أولا بأول بحسب الجدول الزمني المحدد لتنفيذ هذه الأنشطة، وتم تزويد الطلبة بعدد من المواقع والكتب الإلكترونيّة وكل يختار بحسب اهتمامه وميوله.

5- الجزء الثالث: استمارة التّعزيز التّمايزية: وهي مجموعة من الأساليب التعزيزيّة، ويختار الطالب منها ما يناسب اهتماماته ورغباته من جهة، وما يناسب إنجازه للمهمّة المطلوب منه تنفيذها من جهة أخرى، وتهدف إلى تنمية التّقويم الذّاتي للطّالب، ومشاركته في اتّخاذ القرار.

خامسًا: قائمة المراجع والمصادر للبرنامج التدريسي.

تعريف البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز

تعرّف الدّراسة الحالية البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز بأنّه: مجموعة من الإجراءات تسبق عمليّة تدريس طلبة الصّف التّاسع لدروس القراءة، تهدف إلى الكشف عن ذكاءات الطّلبة المتعدّدة، وأنماط تعلّمهم، ومستواهم التحّصيلي واهتماماتهم، وميولهم وحالتهم الصحيّة والاجتماعيّة، ثم تنفيذ مجموعة من الجلسات التدريسية، عددها (9) جلسات، بمعدل (17) ساعة؛ منها الجلسة التّمهيدية، ومدتها ساعة، و (7) جلسات تدريسية بمعدّل (14) ساعة تدريسيّة، وساعتان لمناقشة تنفيذ الطلبة للمهمات في كراسة الأنشطة الثابتة، ينفذ معلّم اللّغة العربيّة هذه الجلسات التّدريسية لتدريس طلبة الصّف التّاسع الأساسي دروسًا قرائية ذات أهداف محددة، ويوظّف فيها إستراتيجيات وأساليب تدريسية ومهمات وأنشطة وأساليب تقويم متنوعة؛ تراعي اختلافاتهم في أنواع ذكاءاتهم، وأنماط تعلّمهم، ومستوياتهم اللّغوية والتّحصيلية.

أسس بناء البرنامج التدريسي

عند بناء البرنامج التدريسي راعت الباحثة مجموعة من الأسس، وهي:

- حق كل طالب في أن يتعلم تعليمًا عالي الجودة، بما يتناسب مع قدراته وخصائصه.
- كل طالب يستطيع التعلم، ويتعلم الطلبة بطرائق مختلفة، ويختلفون في أنواع ذكاءاتهم، وأنماط تعلمهم، وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم ومستوياتهم.
- المعلّم هو المنسّق والميسّر للعمليّة التعليميّة، والتعلّم هو الهدف الأساسي للتّدريس، كما أن الطّالب هو أهم محاور العملية التعليمية.
- توحيد الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها لدى الطلبة.
- تقديم فرص متكافئة لجميع الطلبة لحدوث التعلم المرغوب.
- تنويع إستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التعزيز؛ تبعا لتمايز الطلبة واختلافاتهم في: أنواع ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، ومستوياتهم التحصيلية والاجتماعية واهتماماتهم وميولهم.
- اشتمال البرنامج على الجانبين: النّظري والتطبيقي.

- منح الطلبة الحرية في اختيار المهمّات، وإشراكهم في تصميم بعضها.
- تشجيع الطلبة على اكتشاف المعلومات، والفكر من خلال أنماط تعلمهم السمعية والبصرية والحركية.
- توفير خيارات التعلم التعاوني والتّنافسي والمستقل.
- اختيار التعزيز المناسب لاهتمامات الطلبة ورغباتهم وميولهم.
- تنويع التقويم بين القبلي والبنائي والختامي.

أهداف البرنامج

- إثارة دافعيّة طلبة الصّف التّاسع نحو التّعلم.
- إكسابهم إستراتيجيآت فهم المقروء.
- تشجيعهم على تطبيق ما تعلّمونه في حياتهم الواقعيّة.
- تقديم الدّعم والمساعدة للطّلبة الذين هم دون المستوى من خلال الأنشطة المناسبة لهم.
- زيادة مستوى التحدّي للطلبة الذين لديهم معرفة سابقة، ومهارات متنوعة من التّفكير.

إرشادات تطبيق البرنامج التدريسي

- الاحتفاظ بسجل أحوال الطلبة دائما، والعودة إليه قبل تنفيذ الخطط التّدريسية.
- التأكد من استيفاء سجل أحوال الطّلبة لجميع البيانات والمعلومات حول: الذكاءات المتعددة للطلبة، أنماط تعلّمهم، مستوياتهم التّحصيلية، حالتهم الصحيّة الاجتماعيّة، اهتماماتهم وميولهم.
- التأكد من دخول جميع الطّلبة إلى المنصّة التّعليمية قبل الشروع في تنفيذ الموقف التعليمي من خلال رصد الحضور والغياب.
- تجهيز الأركان الثّلاثة لأنماط التّعلم في مركز مصادر التّعلم أو المنصّة التعليميّة: الركن الأول للنّمط البصري، والرّكن الثّاني للنّمط السّمعي، والرّكن الثّالث: للنّمط الحركي.
- يحتوي الرّكن البصري على: صور ومقاطع فيديو ومرئيات متعدّدة، في حين يحتوي الرّكن السّمعي على: أشرطة سمعيّة، وصوتيات متعددة، ومناقشات جماعيّة. أما الرّكن الحركي فيحتوي على أوراق وألوان وتكوين مجموعة من الطّلبة الحركيين للتمثيل والمحاكاة.

إستراتيجيات التدريس التي وظفت في البرنامج: وظف في تنفيذ دروس البرنامج الإستراتيجيات الآتية:: التكعيب وفكر وزاوج وشارك، وعقود التعلم، والأنشطة المتدرجة والخرائط الذهنية والمجموعات المرنة.

4- نتائج الدراسة

4.1 إجابة سؤال الدراسة

- ما فاعلية البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الأساسي إستراتيجيّات فهم المقروء؟

وللإجابة عن السؤال الأوّل؛ اختُبرت الفرْضيتان الآتيتان:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات التّطبيق القبلي، ومتوسّط درجات التّطبيق البعدي لإستراتيجيّات فهم المقروء لدى المجموعة التّجريبية.

وللتحقق من صحة الفرضية؛ استُخدَم اختبار ت للعينات المترابطة paired sample t-test؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبيّة، في التّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار إستراتيجيّات فهم المقروء. وجدول رقم 11 يوضّح نتيجة ذلك.

جدول 3

نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات التّطبيق القبلي، ومتوسّط درجات التّطبيق البعدي لإستراتيجيات فهم المقروء لدى المجموعة التّجريبية ن = 63

الإستراتيجيات الرئيسة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدّلالة	حجم الأثر
التنبؤ	قبلي	4.02	2.09	12.51	0.001>	0.72
	بعدي	7.20	2.39			
الرّبط	قبلي	3.15	2.38	10.09	0.001>	0.62

	بعدي	7.60	3.66			
التّساؤل الذاتي	قبلي	4.25	2.34	11.27	<0.001	0.67
	بعدي	8.80	3.51			
التصوّر الذهني	قبلي	4.94	2.64	16.62	<0.001	0.82
	بعدي	9.75	2.86			
التّلخيص	قبلي	5.31	2.95	14.14	<0.001	0.76
	بعدي	13.09	4.97			
إستراتيجيات فهم المقروء ككل	قبلي	21.68	10.51	15.21	<0.001	0.79
	بعدي	46.44	16.40			

يتضح من جدول 3 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(α≤ 0.05)** بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجّريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لإستراتيجيّات فهم المقروء الخمس الرّئيسة، وللاختبار ككل؛ وقد بلغت قيمة ت للاختبار(62) = 15.21 وبمستوى دلالة أقل من (α =0.001)، ويدلّ ذلك على تحّسن مستوى إستراتيجيّات فهم المقروء لدى أفراد المجموعة التّجريبية بعد تنفيذ البرنامج التّدريسي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبيّة، ومتوسّط درجات طلبة المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار إستراتيجيّات فهم المقروء.

تم حساب المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في التّطبيق البعدي لإستراتيجيّات فهم المقروء، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطيّ المجموعتين؛ استُخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent sample t-test، وجدول 12 يوضّح هذه النتائج.

جدول 4

نتائج اختبار "ت" للعينات المستّقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبيّة، ومتوسّط درجات طلبة المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار إستراتيجيّات فهم المقروء (ن= 124)

الإستراتيجيّات الرّئيسة	الاختبار	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدّلالة	حجم الأثر إيتا(η^2)
التنبؤ	التجريبية	63	7.20	2.39	9.33	<0.001	0.42
	الضابطة	61	3.62	1.85			
الرّبط	التجريبية	63	7.60	3.66	9.36	<0.001	0.42
	الضابطة	61	2.48	2.25			
التّساؤل الذّاتي	التجريبية	63	8.80	3.51	7.30	<0.001	0.30
	الضابطة	61	4.98	2.13			
التصوّر الذّهني	التجريبية	63	9.75	2.86	11.46	<0.001	0.52
	الضابطة	61	4.73	1.92			
التّلخيص	التجريبية	63	13.09	4.97	9.49	<0.001	0.42
	الضابطة	61	6.25	2.68			
إستراتيجيّات فهم المقروء ككل ككل **التنبؤ**	التجريبية	63	46.44	16.40	10.45	<0.001	0.47
	الضابطة	61	22.05	8.10			

يلاحظ من جدول 4 وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة **(α ≤ 0.05)** بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التّطبيق البعدي لاستراتيجيات فهم المقروء لصالح المجموعة التّجريبية، فقد بلغت قيمة ت للاختبار ككل (122) = 10.45 وبمستوى دلالة أقل من (0.001= α).

وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول رقم 11 يتضّح أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية في الإستراتيجيّات الرّئيسة الخمس، وفي اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء ككل، وقد تراوحت قيمة حجم الأثر إيتا (η^2) للإستراتيجيّات الرّئيسة (0.42-0.52)، وللاختبار ككل (0.47)، ويعد حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريسي لدى المجموعة التّجريبية كبيرًا حسب تصنيف كوهن (Cohen,1988) الذي أشار فيه أن حجم الأثر يُعدُّ كبيرًا إذا زادت قيمته عن (0.14)، و يدل ذلك على أن فاعليّة البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز كانت كبيرة في اكتساب طلبة المجموعة التّجريبيّة استراتيجيّات فهم المقروء.

وتعزو الباحثة هذه النتّيجة إلى عدد من الأسباب؛ فلإكساب المجموعة التّجريبيّة إستراتيجيّة التنبّؤ؛ وفرّ البرنامج صورًا لعناوين الدروس التي يمكن من خلالها التنبّؤ بمضمونه؛ مثال ذلك درس "البلاغة عند العرب" ودرس "عصر اليعاربة"؛ فأثار تفاعل الطّلبة للتنبّؤ بما يمكن أن يتضمنه موضوع النص القرائي من فِكر، كذلك كلّف البرنامج الطّلبة بمسابقة في إيراد أكبر عدد من الفِكَر التنبؤيّة المحتمل ورودها في مضمون النّص القرائي في درس "سيرة بقلم صاحبها"، بحسب نمط التعّلم المفضّل لديهم (رسم خريطة لهذه الفكر، أو كتابة فقرة، أو عرض شفوي)؛ حفّزت هذه المسابقة الطّلبة على الإتيان بعدد كبير من الفكر التي يمكن أن يتضمنها النّص؛ وقد ترك لهم المعلّم حرية الإتيان بكلّ ما يمكن طرحه من فِكر، كذلك دربهم البرنامج على تفحّص جميع مرفقات النّصوص القرائيةّ مثل: عناوينها والصور والأشكال التوضيحية والأسئلة المرافقة لها، والتنبؤ بها في فكر النص المتوقعة؛ وهذا ساعدهم على اكتساب إستراتيجيّة التنبؤ وبحجم أثر مرتفع.

وبالنّسبة لإستراتيجيّة الرّبط فتعزو الباحثة فاعلية البرنامج في إكسابها للطّلبة وبحجم أثر مرتفع أيضًا في كونه استثمر خبراتهم السابقة، ودربهم على ربط مضامين النّص الحالية بها؛ فربط بين النّص وذاتهم، و بين النّص ونصوص أخرى درسها الطالب، وبين النّص وأحداث العالم؛ هذا التنوع في الربّط أكسبهم هذه الإستراتيجية؛ ولاسّيّما أن ذلك تم بأنشطة متنوعة تراعي أنماط تعلّمهم وأنواع ذكاءاتهم ومستواهم التحصيلي، بالإضافة إلى أن القراءات الخارجيّة التي كلّف بها الطّلبة في كرّاسة الأنشطة الثّابتة دربتهم –أيضًا- على هذه الإستراتيجيّة.

كذلك يمكن عزو فاعليّة البرنامج التّدريسي في اكتساب المجموعة التّجريبية لإستراتيجية التّساؤل الذّاتي بعدد من الأسباب منها؛ أنّه بناء على ما تتطلّب البرنامج من إجراءات؛ فقد سعى المعلّم المطبّق للبرنامج إلى تنشيط معارف الطّلبة، وخبراتهم من خلال الأسئلة التي يطرحها على الطّلبة، وتسمّى هذه الأسئلة الموجهة، كذلك درّبهم على طرح أسئلة بأنفسهم عن مضمون النّص المقروء، شملت عنوانه وفقراته، ويجيبون عنها بأنفسهم؛ وتسمّى هذه الأسئلة غير الموجَهة، فأدّت هذه الأسئلة الموجّهة وغير الموجّهة إلى تعميق الفهم لديهم، وقد استندت الباحثة في هذا التفسير على نتائج دراسة المقيمي (2017)، ونتائج دراسة الغريبي (AL-Gharibi, 2016)؛ التي أظهرت نتائجهما فاعلية طرح الأسئلة في تنمية فهم المقروء، وفي تدريب الطلبة ذاتيًّا على طرح الأسئلة المتنوعة، كذلك يعزز ذلك ما ذكرته عبدالله (2015أ) في أنّ هذين النّوعين من الأسئلة (الموجّهة وغير الموجّهة) لهما قيمة داخل الصّف لا تقلّ إحداهما عن الأخرى؛ فأسئلة المعلّم تساعد طلبته على تنشيط فِكَرهم، وأسئلة الطّلبة تساعدهم على الفهم والتّركيز والانتباه والوصول إلى تنبّؤات ومعلومات ذات أهميّة في فهم النّص. ويعزّز ذلك ما أشار إليه عبدالباري (2010)، وعطية (2010) من أن إستراتيجية التّساؤل الذّاتي تدرّب الطّلبة على الاستقلال الذّاتي في طرح أسئلة متعلقة بمضمون النّص فيصلون لفهم المقروء بطريقة أسرع تطوّر الفهم لديهم؛ وتزيد دافعيّتهم نحو التّعلم.

ويُلاحظ من النّتائج السابقة في جدول 12 -أيضًا- أن إستراتيجيّة التّصور الذّهني هي أكثر إستراتيجيّة كان للبرنامج أثر عليها؛ فقد بلغ حجم الأثر إيتا (0.52 (η^2))، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الأنشطة المدرجة في البرنامج دربّت الطلبة على التخيّل التي يتم فيها إعمال خيال الطّالب في رسم صور حسيّة عما يتضمّنه النّص المقروء، فتعامل معها بجميع حواسه وعواطفه بهدف تعميق فهم المقروء؛ فقد كُلّف الطّلبة بالحديث عن هذه الصور بإستراتيجيّة النّمذجة، وفيها يتحدّث الطّالب بصوت مرتفع أمام معلّمه وزملائه، وكُلّف بعضهم برسم هذه الصّور التي تكوّنت في ذهنهم، وآخرون مثّلوا هذه الصّور بالحركات والإيماءات والإيحاءات. ويعزّز تفسير الباحثة هذا ما أشار إليه عطيّة (2010)، وشحاتة والسّمان (2012) في أن امتلاك الطّلبة هذه الإستراتيجيّة يؤدي إلى تعميق فهم المقروء وإعادة تنظيمه في شكل رسوم بيانية وتخطيطيّة، وتقوم على وضع التّفاصيل الجزئيّة في علاقات مع الفِكَر الرّئيسة، ووضع المفاهيم الأساسيّة في ارتباط مع المفاهيم الفرعيّة. كذلك ما ساعد على نجاح البرنامج التّدريسي لاكتساب الطّلبة إستراتيجيّة التّصوّر الذّهني هو الأنشطة التي تضمّنها في رسم الخرائط الذهنيّة لمضامين النّص وفكَره، ورسم الصّور التي تشكلت في عقله لأحداث النّص واستخدام الألوان. وهذه إجراءات يمكن من خلالها إكساب الطلبة هذه الإستراتيجية وفق ما ذكره، شحاتة والسّمان (2012). ووفق النتائج التي كشفتها دراسة العطّار (2014) ودراسة عبدالباري (2009).

وبالنسبة لإستراتيجية التلخيص فقد ساعدت إستراتيجية عقد التعلم في اكتساب الطلبة لها؛ حيث كُلّف الطلبة بالنشاط الآتي: اختيار أحد الدروس وتلخيصه في خريطة مفاهيم باستخدام الخيارات الآتية: باستخدام برمجية الخرائط الذّهنيّة MIND MAPER))، أو باستخدام الأقلام والأوراق الملونة والصور. أو رسمها باستخدام الجهاز اللّوحي (الأيباد)، أو الاشتراك مع الأقران في تمثيلها بحيث يمثل الطالب الأول المفهوم الرئيسي، ثم طالبان أو ثلاثة للمفاهيم الجزئية وهكذا). كذلك فإن تدريب الطلبة

على تحديد الكلمات المفتاحية من خلال أنشطة جاذبة لهم، تراعي نمط تعلّمهم؛ أسهم في اكتسابهم لإستراتيجيّة التّلخيص الّتي يعد تحديد الكلمات المفتاحية إستراتيجية فرعية منها، وهي مهمّة في كونها توصل إلى فهم فِكَر النص عامة، وفكر الفقرات خاصة، ومثال ذلك: تدريب الطلبة برسم شجرة للكلمات المفتاحيّة للفقرات بحيث تكون الأوراق هي الكلمات، والغصن هو الفقرة مثلا، وإجراء مناقشات فرديّة، وأخرى جماعيّة للتغذيّة الراجّعة حول النّشاط.

كذلك تدرّب الطّلبة على إستراتيجيّة التلخيص من خلال المخطّطات البصريّة التي نظّمت إجراءات فهم النص لدى الطّلبة، وقد نفذها الطّلبة بحسب مستواهم التّحصيلي، ويمكن للطالب تنفيذ المخطط البصريّ بالتدرج، حتى ينهيه كاملًا كما في النشاط الآتي: 1-استخرج الفكرة العامة للدرس: 2-استخلص الفِكَر الرئيسة لفقرات الدرس. 3-حدد التفاصيل المهمّة وغير المهمة، وقد صممت الباحثة هذه النّشاط تصميمًا جاذبًا للطّلبة؛ بدليل المشاركات الفاعلة من الطّلبة في إنجاز هذا النشاط. انظر درس "قرآن الفجر" في البرنامج التّدريسي (ملحق 9).

وتعزو الباحثة كذلك فاعلية البرنامج الكبيرة في اكتساب الطلبة لإستراتيجيات الرّبط والتّلخيص إلى اكتسابهم لإستراتيجيّة التّصوّر الذّهني؛ فبينها علاقات ارتباطيّة، إذ أنّه كلما امتلك الطالب القدرة على التصّور الذّهني؛ استطاع التنبّؤ بمضمون النّص المقروء وربطه بخبراته وتلخيصه، وقد أشار عبدالله وعمّار (2014)، وعبدالباري (2010) إلى العلاقة الارتباطيّة بين التصوّر الذّهنيّ وإستراتيجية التنبؤ والرّبط والتّلخيص؛ حيث يكتسب الطلبة هذه الإستراتيجيّات من خلال امتلاكهم لإستراتيجية التّصوّر الذّهني. ويعزز ذلك نتائج دراسة الأدغم (2004) التي كشفت أن امتلاك الطلبة لإستراتيجية من إستراتيجيات فهم المقروء يدعم اكتساب الإستراتيجيات فهي تعزز بعضها البعض.

ويمكن عزو هذه النتيجة -أيضًا-إلى أنّ الطّلبة استخدموها باستمرار في أثناء قراءة النّصوص القرائيّة، وبالتّبادل بين هذه الإستراتيجيّات، ففي الدرس الواحد توقّع الطّالب مضمون النّص من خلال عنوانه وأسئلته والصور والأشكال المصاحبة للدرس، ثم ربط هذا المضمون الذي توصّل إليه بخبراته السّابقة وبأحداث العالم، تم لخّص ما توصل إليه في فِكَر بأسلوبه، وقد وظّف الطّلبة هذه الإستراتيجيات ليس في عنوان الدّرس فقط؛ بل في أثناء قراءتهم للفقرات أو النّص أيضًا. ويعزّز تفسير الباحثة ما كشفته دراسة السّلامي (2012) من أن إستراتيجية التنبؤ والربط والتساؤل الذاتي، وتخيل أحداث النّص بصور عقلية أكسبت طلبة المجموعة التجريبية إستراتيجيّة التّلخيص.

وعمومًا تعزو الباحثة فاعليّة البرنامج التّدريسي في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي (المجموعة التّجريبية) إستراتيجيّات فهم المقروء إلى أنّ البرنامج التدريسي راعى في جميع عناصره التّمايز بين الطلبة في أنواع الذّكاءات المتعددة لديهم، وأنماط تعلّمهم، ومستواهم التّحصيلي واهتماماتهم وميولهم؛ فقد أسهمت المرحلة التّشخيصية التي سبقت مرحلة تطبيق تجربة البرنامج في الكشف عنها جميعها بأدوات مصاحبة محكمّة وثابتة، إضافة إلى الاحتفاظ بتصنيفات الطّلبة في ضوء هذه البيانات في استمارة خاصة لكل شكل من أشكال التّمايز في السّجل المصاحب للمعلّم المطبّق؛ فأسهم هذا التّشخيص الأوّلي قبل بدء تنفيذ البرنامج في تنظيم خصائص الطّلبة، وتكوين صورة واضحة عن تمايزهم، فأدّى إلى تنظيمهم في مجموعات متجانسة، وأخرى مختلفة، وتقديم الدّروس القرائيّة بطرائق وأساليب تناسب هذا التمايز، كما أن الأنشطة التي عالجت إستراتيجيّات فهم المقروء كانت جميعها تراعي التمايز بين الطّلبة في: الذكاءات المتعددة التي يمتلكونها، وأنماط تعلّمهم ومستواهم التّحصيلي واهتماماتهم وميولهم.

لقد قدّم البرنامج إستراتيجيّات فهم المقروء التي يسعى لإكسابها للطلبة نفسها للجميع، ولكن بمهمات وأساليب تراعي التمايز بينهم، فقد تنوعت الأنشطة في الإستراتيجيّة الواحدة لتشمل جميع أنواع الذّكاءات المتعدّدة الثّمانية التي راعى البرنامج تمايز الطّلبة فيها، وهي: (اللّغوي-اللّفظي،

البصري-المكاني، المنطقي-الرّيّاضي، الاجتماعي، الطّبيعي، الحركي-الرّياضي، الشّخصي، الموسيقي-الايقاعي). مثال ذلك لتدريب الطّلبة على إستراتيجيّة: "ربط مضمون النّص بأحداث العالم" فقد نفّذ الطّلبة النشاط الآتي: (لا يخفى أهمية الذّكاء الصّناعي، واستخدامه في خدمة البشريّة في عصرنا الحالي؛ ولاسيّما بعد جائحة كورونا (كوفيد 19). في ضوء هذه العبارة وضّح استخدامات التّكنولوجيا في الحدّ من انتشار المرض والسيطرة عليه). نفّذ الطّلبة هذا النّشاط من خلال: كتابة فقرة، أو تقرير بسيط (الذكاء اللغوي-اللفظي)، أو رسم خارطة مفاهيم (الذّكاء البصري-المكاني) أو تصنيف محتوى الإجابة في مجموعات (الذّكاء المنطقي-الريّاضي)، أو حوار مع زميل (الذّكاء الاجتماعي)، أو زيارة افتراضيّة لأحد المستشفيات التي تستخدم الروبوتات لرعاية مرضى كوفيد (19) (الذّكاء الطبيعي)، أو منتج عملي (الذّكاء الحركي) يوضّح استخدامات التكنولوجيا، أو مناقشة بين الطّالب وذاته في استخدامات التكنولوجيا، أو التعبير عنها بأنشودة (الايقاعي-الموسيقي). ويعزز فاعلية هذه الأنشطة القائمة على الذّكاءات المتعدّدة في تنمية التّفكير والتّحصيل عمومًا، ما أظهرته نتائج عبدالرؤوف (2013).

كذلك تنوّعت أنشطة البرنامج التي تدرب الطلبة على إستراتيجيات فهم المقروء وفق أنماط التّعلم لدى الطلبة لتناسب الأنماط الثلاثة وهي: (البصرية والسمعية والحركيّة)، ومثال ذلك: لإكساب الطلبة إستراتيجيّة (التنبّؤ بمضمون الفقرة)؛ نفّذ الطلبة هذا النّشاط: اقرأ السّطر الأول من الفقرة الأولى، ثم ارسم مخطّطا توضّح فيه أهمّ الفِكَر التي يمكن أن ترد فيها (النّمط البصري)، تحاور مع زملائك بما يمكن أن تتضمّنه الفقرة الثانية من فِكَر (النّمط السمعيّ)، اقرأ الفقرة الثانية من الدرس، ثم قم بتمثيلية قصيرة مع زملائك عما يمكن أن يرد من فِكَر في الفقرة اللاحقة لها (النّمط الحركي). (الدرس الأول، ملحق 9).

وراعت أنشطة البرنامج أيضًا مستوى الطّلبة باختلافه: حيث صنّف الطلبة إلى (المجيدين والمتوسّطين، والمقبولين، ومن هم دون المستوى). وأُدرج مستوى المقبول المرتفع في مستوى المتوسطين، والمقبول المنخفض في مستوى من هم دون المستوى. مثال ذلك: لتدريب الطّلبة في جميع مستواهم التّحصيلي على إستراتيجيّة طرح الأسئلة (الهدف نفسه)، فقد كلّف الطّلبة بطرح أسئلة حول عنوان النص في الفكر التي يُتوقع أن يتضمّنها موضوعه، قامت المجموعة الأولى (من هم دون المستوى) بطرح (3) أسئلة، والمجموعة الثانية (المتوسّطون) طرحت (5) أسئلة، أمّا المجموعة الثالثة (المجيدون) فطرحت (7) أسئلة. (درس القصة في القرآن الكريم ملحق 9). ومن الأسباب التي يمكن عزو فاعلية البرنامج التدريسي في اكتساب المجموعة التجريبية إستراتيجيّات فهم القراءة أيضًا هو توظيف إستراتيجيات تدريسية متنوعة، ومن أمثلة ذلك: إستراتيجيّة الأنشطة المتدرّجة Tiered Activities، التي يوضحها النشاط السابق في: طرح أسئلة حول عنوان النص في الفكر التي تتوقع أن يتضمنها موضوعه، فهذا النشاط قد جمع بين مراعاة مستوى الطّالب من جانب، ومن جانب آخر راعى أن الطّالب الذي أنهى المهمّة الأولى، يمكنه الانتقال إلى المهمّة اللاحقة، فالطّالب الذي كتب (3) أسئلة بنجاح؛ يمكنه إضافة سؤال رابع، وهو من متطلّبات مَهَمّة الطّلبة المتوسّطين، وهكذا... وإستراتيجيّة عقود التعلم Learning Contracts التي كلفت الطلبة بأنشطة متنوعة في المهمة الواحدة، والطالب يبرم عقدًا مع معلّمه؛ لتنفيذ أحدها بما يتناسب مع ذكائه، أو نمط التعلم لديه، أو مستواه التّحصيلي، وإستراتيجيّة مراكز التعلم Learning Centers التي لم توظّف بالشكل الذي خطط البرنامج له نظرًا لفقدان التعليم المباشر في القاعات الصّفية المدرسيّة؛ إلا أنه تمّ التّغلب على هذه الصعوبة من خلال الأنشطة الإلكترونيّة التي تناسب الطلبة البصريين مثل؛ المقاطع المرئية والصور والأشكال البصرية، والطلبة السمعيين الذي كثف البرنامج لهم ما يتناسب معهم من خلال المناقشات والمقاطع السمعية والحوارات وغيرها، أما الطّلبة الحركيون فإن

البحث في مواقع الشبكة العنكبوتية، والتمثيل بالحركات والايماءات مع تشغيل الكاميرات ومكبرات الصوت؛ ساعد على مراعاة نمطهم الحركي.

وإستراتيجيّة المخطّطات الرسوميّة Graphic Organizers، فقد استخدم في البرنامج تطبيق الخرائط الذهنية Mind Map الّذي تدرب الطلبة من خلاله على إعداد الخرائط الذهنية للمهارات والمعلومات التي سعى البرنامج لإكسابها لأفراد المجموعة التجريبية، ويؤكد فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية فهم المقروء وتعميقه نتائج دراسة شواورة (2020)، ودراسة الكندية (2018)، ودراسة جرادات والعبادي (2014). وإستراتيجية المجموعات المرنة Flexible Grouping؛ حيث وظّفت هذه الإستراتيجية في البرنامج من خلال السّماح للطّالب الذي أنجز مهمته بالانضمام-حسب رغبته-إلى مجموعة أخرى بمهمات مختلفة عن مهمته التي أنجزها، بهدف تحبيبه في القراءة، وإثارة دافعيته نحو التعلّم، وإستراتيجية فكّر-زاوج-شارك Think- Pair- Share التي تضمنت عددًا من الأنشطة أكسبت الطلبة إستراتيجيات فهم المقروء، في جو من الاستقلاليّة والتّنافسيّة والتّشاركيّة.

كذلك ما ساعد على فاعلية البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ إستراتيجيّات فهم المقروء هو إستراتيجيّة عقد التّعلم التي وظفت في تنفيذ أنشطة خارجية تدعّم تدريب الطّلبة على هذه الإستراتيجيّات، وأخرى مرتبطة بمضمون دروس القراءة، كذلك وظّفت في بعض التّكليفات المنزليّة، حيث وردت في دليل المعلم بالبرنامج التدريسي (ملحق 9) عدد من المهمّات التي تدرب الطلبة على إستراتيجيّات فهم المقروء، ومهارات القراءة الإبداعيّة، وتعزز الاتّجاه نحو القراءة، وقد اختار الطّالب منها ما يناسب أنواع ذكاءاته، وأنماط تعلّمه، ومستواه التّحصيلي، وشكل التعليم الذي يرغب فيه: التعليم التعاوني أو الفردي، وأبرم عَقدًا

بينه وبين معلمه وحدد تاريخ تسليم المهمة، وعليه أن يلتزم باتفاقيّات العقد، وبعد تسليمه قدّم المعلّم التغذية الراجعة لإنجاز الطّالب للمهمّة المحدّدة.

إن النتيجة التي كشفتها الدراسة الحالية أظهرت إمكانية تدريس إستراتيجيّات فهم المقروء للطلبة ليوظفوها في المكان والزمان المناسبين في أثناء القراءة؛ وصولًا لفهم عميق لمضمونه. ويذكر عبد الهاشمي والدليمي (2008) أن هذه الإستراتيجيّات سهلة الفهم، ويمكن اكتسابها لدى جميع الطّلبة باختلاف مستوياتهم في حال دُرِّست بالطريقة الفاعلة، وبمراعاة لاختلافاتهم وتمايزهم؛ ولهذا السبب تعزو الباحثة نجاح البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز الذي راعى الاختلافات بين الطّلبة.

وتتوافق نتيجة الدّراسة الحاليّة في فاعلية البرنامج التّدريسي القائم على التّعليم المتمايز في اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي إستراتيجيّات فهم المقروء مع دراسة محمود (2020) الّتي كشفت نتائجها عن فاعليّة برنامج قائم على التّعليم المتمايز في فهم المقروء لدى الصّفوف الثّلاثة من المرحلة الابتدائيّة. ومع دراسة هايمون وويلسون (Haymon, & Wilson. 2020) التي هدفت إلى بحث فاعلية برنامج التّعليم المتمايز القائم على استخدام التكنولوجيا في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصّفوف السّادس والسّابع والثامن في تنمية مهارة القراءة، وأظهرت النّتائج تفوّق المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة. ومع دراسة خليفة (2015) التي كشفت نتائجها فاعلية برنامج محوسب قائم على التعليم المتمايز في تنمية فهم المقروء وإستراتيجيّاته لدى طالبات الصّفيّن الخامس والسّادس، ومع دراسة الأدغم (2004) التي أظهرت نتائجها فاعليّة برنامج مقترح في اكتساب الطّلبة المعلّمين إستراتيجيات فهم المقروء: التنبّؤ والتّساؤل الذّاتي والتّصوّر الذّهني والّتلخيص.

واتفقت نتيجة الدراسة الحاليّة في فاعلية البرنامج التدريسي -أيضًا-مع دراسة شونسي وآخرين (Shaunessy et al., 2015) التي كشفت نتائجها عن فاعلية برنامج قائم على التعليم المتمايز في اكتساب

طلبة الصّف الرّابع فهم المقروء، ومع نتائج دراسة المشايخ (2015) التي أظهرت نتائجها فاعلية التّعليم المتمايز في تنمية فهم المقروء لدى طلبة صعوبات التّعلم. ومن خلال عرض نتائج هذه الدراسات فإن جميعها كشفت عن فاعلية التّعليم المتمايز، ولم تجد الباحثة -بحسب اطلاعها-دراسة أظهرت نتائجها عدم فاعلية البرامج القائمة على التّعليم المتمايز، وهو ما توافق مع نتيجة الدّراسة الحاليّة.

وخلاصة القول أنّ نتائج الدراسة الحالية أظهرت أن التعليم المتمايز لا يحصر دوره في تنمية المستوى التّحصيلي للطّالب؛ بل يسهم في تنمية دافعيته للتّعلّم، وإذكاء روح المنافسة بينه وبين زملائه بما يرتقي بمهارات تفكيره العليا. وهذا ما لاحظته الباحثة في أثناء سير الجلسات التّدريسية التي تابعت تنفيذها طوال مدّة تنفيذ البرنامج.

خلاصة عامة للنتائج

في ضوء العرض التفصيلي لنتائج الدراسة، فقد خلصت الباحثة إلى النتيجة العامة الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائيّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعدي لإستراتيجيات فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية في الإستراتيجيّات الرّئيسة الخمس، وفي اختبار إستراتيجيّات فهم المقروء ككل، حيث تراوحت قيمة حجم الأثر إيتا (η^2) للإستراتيجيّات الرّئيسة (0.42-0.52)، وللاختبار ككل (0.47)، ويعد حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريسي لدى المجموعة التّجريبية كبيرًا

4. 4 توصيات الدراسة

بناء على النّتائج التي توصّلت إليها الدراسة؛ يمكن الخروج بعدد من التوصيات هي:

- تدريب المعلّمين على كيفيّة استخدام التّعليم المتمايز في تدريسهم من خلال البرامج التّدريبية والورش العمليّة.

- تطوير سجلّات إعداد الخطط التّدريسية اليوميّة لتتماشى مع إجراءات التّعليم المتمايز بمراحله الثلاث: التّخطيط، والّتنفيذ والتّقويم.
- تصميم مناهج اللّغة العربيّة بما يتناسب مع التّعليم المتمايز؛ بحيث تتضمّن محتوى مرنًا قابلًا أن يُدرّس بطرائق متنوّعة، وبأساليب تراعي التّمايز بين الطّلبة.
- تصميم البيئات الصفية (الواقعيّة والافتراضية) بحيث تكون متنوعة الأركان التّعليمية: البصريّ والسّمعي والمهاريّ؛ لتراعي تفضيلات الطّلبة واهتماماتهم.
- تصنيف الطّلبة في المدارس حسب أنواع ذكاءاتهم وأنماط تعلّمهم وقدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم القرائيّة والكتابيّة، وبناء الخطط التّدريسية في ضوئها بما يتلاءم مع تنوّعها وتمايزها.
- تقليل الكثافة الطلابيّة في الفصول الدراسية؛ لتوفير فرص استخدام هذا النوع من التّعليم بفاعليّة أكبر.
- تضمين التّعليم المتمايز في برامج إعداد المعلّمين في جميع مؤسّسات التّعليم العالي باعتباره عملية تدريسية متكاملة.
- توفير مقاييس في: أنواع الذّكاءات المتعددة، وأنماط التعلم (البصري والسمعي والحركي)، والاهتمامات والميول القرائيّة، وخيارات التّعلم (المستقلّ والتّنافسي والتّعاوني)، صادقة وثابتة، وتجدّد باستمرار لتعتمد المدارس عليها في تصنيف الطّلبة بحسب تمايزهم.
- توفير بيانات كافية عن الحالة الصّحيّة والاجتماعيّة للطّلبة في المدارس، والسّماح لمعلّمي الطّالب بالاطّلاع عليها؛ لتراعى حالاتهم الصحية عند تصميم أنشطته، وتكليفهم بالمّهمات المطلوبة.

5. 4 مقترحات الدراسة

كذلك خرجت الدّراسة بمجموعة من المقترحات، هي:

- اختبار فاعلية إستراتيجيّات فهم المقروء في تنمية مهارات فهم المقروء، والقراءة الإبداعيّة والنّاقدة والسريعة.
- إجراء دراسات وصفية تكشف درجة امتلاك الطلبة لإستراتيجيّات فهم المقروء ومهاراته، ومهارات القراءة الإبداعيّة، وعلاقة ذلك باتّجاهاتهم نحو القراءة.
- اختبار فاعليّة برنامج تدريسي قائم التّعليم المتمايز في تنمية الذّكاءات المتعدّدة للطلبة. والمهارات اللغوية الأخرى للغة.
- إجراء دراسات مسحية لأنواع الذّكاءات المتعدّدة، وأنماط التّعلم، والاهتمامات والميول في الصّفوف من (5-10).

قائمة المراجع العربية

إبراهيم، عاطف محمد وخليف، محمد نظيف (2014). شجرة الزيتون: زراعتها، رعايتها، وإنتاجها. منشأة المعارف.

إبراهيم، مجدي عزيز (2007). موسوعة المعارف التربوية. عالم الكتب.

أبو جبين، عطا محمد إسماعيل (2007). مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية ومدى توافرها في كتب الصفوف الثلاثة الأولى ومدى تحققها لدى التلاميذ في فلسطين (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة محمد الخامس.

أبو الخير، عصام محمد أحمد (2017). التدريس التّبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتّجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثّانويّة المعتمدين والمستقلين: دراسة تجريبية. دراسات عربيّة في التربية وعلم النفس، (81)، 235-304.

http://search.mandumah.com/Record/856745

أبو عبيد، أحمد علي خلف (2019). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(10)، 41- 62.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1036534

أبو عكر، محمد نايف (2009). أثر برنامج بالألعاب التعليمية في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس بمدارس خان يونس (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلاميّة بغزة.

أبو غزلة، سامي سليمان محمود. (2009). أثر برنامج تعليمي يقوم على ممارسة التنبؤ والتأويل في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة جرش (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/718225

أبو مغلي، سميح (2010). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. دار البداية ناشرون وموزعون.

أحمد، عبدالباسط حسين محمد (2013). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، *23*(3)، 105-155.

أحمد، سناء محمد حسن (2018). مدى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرجلة الإعدادية بمحافظة سوهاج لمهارات التدريس المتمايز من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، *12*(34)، 744-794.

الأحمدي، مريم بنت محمد عايد (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (32)، 120-152.

أحميدة، فتحي محمود (2013). تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة. دار الفكر.

الأدغم، رضا أحمد حافظ (2004). أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، *19*(1)، 266-306. http://search.mandumah.com/Record/116833

إسماعيل، بليغ حمدي (2013). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية وتطبيقات عملية. دار المناهج للنشر والتوزيع.

إسماعيل، علي إبراهيم (2008). الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، *9*(4)، 13-29.

الأعور، حمير يحيى (2014). مدى تمكن طلبة الصف الثاني الثانوي من مهارات الفهم القرائي في الجمهورية اليمنية. *مجلة جامعة الناصر*، (4)، 148-215.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/989606

البادري، سعود مبارك سالم والكندي، سيف بدر محمد (2019). أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة: دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *3*(1)، 71 -115.

بازرعة، عصام عبدالله أحمد (2020). فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة العربية لدي طلاب الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، *المجلة العلمية*، *36*(9)، 189 - 218.

بخيت، السيد (2004). *الإنترنت وسيلة اتصال جديدة: الجوانب الإعلامية والصحفية والتعليمية والقانونية*. دار الكتاب الجامعي.

بصل، سلوى حسن محمد (2011). فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، مصر، *26*(3)، 445-496.

البصيص، حاتم حسن (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

البكاري، بدر بن بسالم بن سويد (2017). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان في مادة التربية الاسلامية واتجاهاتهم نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس.

البكر، فهد بن عبدالكريم (2014). تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (31)، 15-56.

البقعاوي، سليمان بن بادي(2019). تنمية مهارات الفهم القرائي. مجلة كلية التربية، *35*(3)، 35-56.

http://search.mandumah.com/Record/961974

بني خالد، حسن ظاهر (2013). تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. دار أسامة للنشر والتوزيع.

بهلول عمر هشام وإبراهيم، حامد عبد. (2014). أثر إستراتيجية التّلخيص التّعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص. *مجلة ديالى للبحوث الانسانية*، (63)، 443-465.

بو طه، شذى محمد (2018). *الذكاء المتعدد: أنشطة عملية ودروس تطبيقية*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

توميلنسون، كارول آن (2005). الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف. (دار الظهران الأهلية؛ مترجم). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبدالحميد (2016). أثر برنامج قائم على استراتيجية KWLH في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية*، 24(4)، 231-261.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/825788

جابر، ليانا وقرعان، مها (2004). *أنماط التعلم: النظرية والتطبيق*. مركز القطان للبحث والتطوير.

الجبوري، عمران جاسم والسلطاني، حمزة هاشم (2014). المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. دار الرضوان.

الجبيلي، سجيع (2009). *مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي*. المؤسسة الحديثة للكتاب.

الجعافرة، عبدالسلام يوسف (2014). تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة دار الكتاب الجامعي.

الحارثية، إيمان ينت سعيد بن محمد (2018). *فاعلية إستراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط. http://search.mandumah.com/Record/964464

الحايك، آمنة خالد (2016). أثر برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيتيّ العصف الذهني وقوائم الكلمات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *14*(1)، 415-428.

حبيب الله، محمد (2016). *أسس القراءة وفهم المقروء*. دار عمار للنشر والتوزيع.

الحداد، عبدالكريم سليم (2013). فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، دراسات العلوم التربوية، *40*(1)، 480-489.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/434179

حجازي، السعيد صادق (2008). *التقنيات الحديثة لزراعة وإنتاج الزيتون*. المكتب المصري الحديث.

حسن، محمد إسماعيل (2013). أثر إستراتيجية قائمة على التّخيّل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي. *المجلة التّربوية*، *27*(106)، 13- 39.

http://search.mandumah.com/Record/961481

حسين، محمد عبدالهادي (2005). *مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة*. دار الكتاب الجامعي.

حلّاق، دعاء حاتم (2017). مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في كتب " العربية لغتي" المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم. مجلة جامعة البحث، *39*(51)، 11-42.

الحليسي، معيض بن حسن بن معيض (1433-1434/ 2012م). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى.

حمادنة، أديب ذياب (2016). أثر إستراتيجيّات التدريس التبادلي في تحسين مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدّراسات، *22*(3)، 9-44.

http://search.mandumah.com/Record/795205

حمدي، إيمان إسماعيل ومحمد، إفراج (2018). تصور مقترح لاستخدام إستراتيجيتي التنبؤ بمحتوى النص والتصورية في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعداديّة. *مجلة كلية التربية*، (24)، 629 -65.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/959891

الحميد، علي أحمد حسين (2010). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية يعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الثالث المتوسط. (رسالة ماجستير غير منشورة)، السعودية، جامعة أم القرى.

الحوسنية، عفراء بنت علي(2021). درجة توافر إستراتيجيّات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (5-10) في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم* التربوية، *17*(2)، 271-283.

الحوسنية، عفراء بنت علي والمنذريّة، ريا بنت سالم (2021). درجة توافر مهارات القراءة الإبداعية في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة المضمّنة في كتاب لغتي الجميلة للصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية*، *30*(4)، 155-173.

الحوسنية، عفراء بنت علي والمنذريّة، ريا بنت سالم (قيد النشر). مدى استخدام معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان للتعليم المتمايز من وجهة نظر مشرفيهم. *المجلة التربوية*. مجلس النشر العلمي، الكويت.

الحويدي، مريم عقلة سحمان(2020). *أثر استراتيجية التكعيب في أداء طالبات الصف التاسع في مهارات الكتابة الإبداعية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1124104

الحيلواني، ياسر (2003). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الختاتنة، سامي محسن والنوايسة، فاطمة عبدالرحيم (2011). *علم النفس الاجتماعي*. دار الحامد للنّشر والتوزيع.

خليل، محمد إبراهيم أبو السعود (2013). العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، 18*(2) (2018): 1073 -1103.

http://search.mandumah.com/Record/1009345

الخميس، زهراء بنت عبد الإله (2018). مبدأ التعليم المتمايز في ضوء التطبيق والإنتاج. *مجلة البحث العلمي، 6*(19)، 573-596.

خليفة، وليد السيد أحمد محمد. (2015). فعالية برنامج للتعليم المتمايز المحوسب في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم. *مجلة التربية، 2*(166) , 640 -708.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/864133

دايرسون، مارغريت (2003). *تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية*. (مدارس الظهران الأهلية؛ مترجم). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

دايرسون، مارغريت (1995). تعليم القراءة. (مدارس الظهران الأهلية؛ مترجم). دار التركي للنشر والتوزيع.

درويش، دعاء محمد محمود (2015). برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة الجغرافيا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (27)، 101-163.

الذبياني، محمد (2011). مستقبل التعليم المدرسي في البلدان العربية في ضوء معطيات القرن الواحد والعشرين (تصور مقترح)، المجلة التربوية، *1*(98)، 236.

الرواحية، زينب بنت سيف بن سليمان (2017). فاعلية إستراتيجية الأسئلة الذكية *(سكامبر)* في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف السادس الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الراميني، فواز بن فتح الله (2009). المنهل العذب في تدريس مهارات القراءة والكتابة رؤية تطويرية: نظرية تشخيصية وتطبيقية. دار الكتاب الجامعي.

رحاب، عبدالشافي أحمد سيد (2018). استخدام الخرائط الذهنية الرّقميّة في تدريس اللغة العربية. مجلة العلوم التّربويّة، (34)، 87- 103.

رسلان، مصطفى (2005). تعليم اللغة العربي. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الرواحية، زمزم بنت عبدالله بن محمد (2010). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في اكتساب مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الرواحية، زينب بنت سيف بن سليمان (2017). فاعلية إستراتيجية الأسئلة الذكية *(سكامبر)* في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف السادس الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الرواحي، طلال بن جمد بن حمود(2008). معوقات استخدام بعض الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية للصفوف من *(5-10)* في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

ريان، محمد هاشم (2017). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، ط2. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزاملي، علي؛ والصارمي، عبدالله محمد؛ وكاظم، علي مهدي (2009). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

زايد، فهد خليل (2011). *الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية*. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

زاير، سعد علي وهاشم، عهود سامي (2016). كيف نصل للفهم القرائي: القراءة-المطالعة- الفهم القرائي-نماذج الفهم القرائي. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الزّعبي، بشير راشد (2009). *تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها*. دار البداية ناشرون وموزعون.

الزّهراء، عاشور (2018). إستراتيجيات الفهم القرائي: التّحوّل من تصنيف الإستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة العربية. *مجلة العلوم الإنسانية*، (10)، 596- 582.

http://search.mandumah.com/Record/961481

الزهراني، مسفر بن سعيد بن محمد (2003). *إستراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة*. دار طيبة الخضراء.

سارة، فوزي أحمد (2007). التفاعل الصفي. الطريق للنشر والتوزيع.

السالمي، سلوى بنت سالم بن عبدالرحمن (2012). *برنامج مقترح قائم على البنائية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سبيتان، فتحي ذياب (2010). *أصول وطرائق تدريس اللغة العربية*. دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا هايل(2003). *مدخل إلى المتميزين والموهوبين*، ط4. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعد، مراد علي عيسى (2006). *الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية والبحوث والتدريبات والاختبارات)*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

السعود، آلاء خلف حامد (2016). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع الأساسي بالأردن (رسالة ماجستير)، الجامعة الهاشمية.

السعيدي، أحمد بن عبدالله والجهوري، ناصر بن علي وخطايبة، عبدالله محمد والمرزوقي، علي عبدالله (2011). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم في مادة الكيمياء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، *2*(12)، 230 -255.

السفاسفة، عبدالرحمن إبراهيم (2011). طرائق تدريس اللغة العربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السّلامي، جاسم محمد (2012). أثر إستراتيجيات الجدول الذّاتي والتفكير بصوت عال والتلخيص في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (91)، 202-234.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/513636

سمر، حاكمي (2015) درجة ممارسة معلمي العلوم للتعليم المتمايز لدى تلامذتهم أثناء التدريس الصفي في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة السويداء. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، *37*(22)، 137-159

السيد، إبراهيم جابر (2013). *الابتكار والإبداع عند الأطفال*. دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، علي (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شاهين، عبدالحميد (2011). إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. (رسالة الدبلوم الخاصة). جامعة الإسكندرية.

الشبيبية، ثريا راشد حمد (2017). فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي *(K. W. L. H)* في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس.

شحاتة، حسن (2017). اتجاهات حديثة في التعليم والتعلم: خبرات عالمية وتطبيقات عربية، القاهرة: دار العالم العربي.

شحاتة، حسن (2015)**.** إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية.

شحرور، أحلام غزاوي (2015). الذّكاءات المتعددة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في إدارة الصف لدى معلمي الطلبة الموهوبين والعاديين، دار وائل للنشر.

الشقيرات، محمود طافش (2009). إستراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التعليم. دار الفرقان.

الشلبي، إلهام علي (2013). العلاقة بين المعرفة اللفظية وإستراتيجيات الاستيعاب القرائي ومهارات الاستيعاب القرائي في استيعاب النص العلمي لدى طلبة التاسع الأساسي. المجلة التربوية، *27*(108)، 341- 374.

شمس الدين، إبراهيم (2009). *موسوعة الصرف والنحو*. مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

الشهري، محمد بن هادي بن علي (2012). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى: كلية التربية.

الشهري، منى بنت أحمد بن حنش (1433-/1434). فاعلية استخدام التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.

شواورة، سامية محمد. (2020 .(أثر استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحو القراءة. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1124689

شواهين، خير سليمان (2014). التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية. عالم الكتب الحديث.

الشويلي وحبيب والمسعودي، فيصل عبد منشد، أمجد عبدالرازق، محمد حميد مهدي (2016). أساليب التدريس الإبداعي ومهاراته. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشيدية، فايزة عبدالله محمد (2014). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الشيدية، فايزة عبدالله محمد (2014). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

الصارمي، عبدالله بن محمد، و علي محمد إبراهيم(2004). القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(4)، 232 -249.

http://search.mandumah.com/Record/1982

صلاح، سمير يونس أحمد والمحبوب، شافي فهد (2003). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. مجلة القراءة والمعرفة، (26)، 191-221.

صلاح، سمير يونس أحمد (2006). التعلم الذاتي والقراءة. دار اقرأ للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد والشعيبي، محمد علاء الدين (2006). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. دار الفكر العربي.

عاشور، راتب قاسم (2013). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، ط3. دار المسيرة.

عافية، عزة عبدالرحمن مصطفى (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيّات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*، *35*(169)، 13-52.

العبادي، حامد مبارك وجرادات، يونس أحمد (2015). أثر استخدام الخريطة الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، *11*(4) 469-480.

عبدالباري، ماهر شعبان (2009). فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (145)، 73-114.

عبدالباري، ماهر شعبان (2010). إستراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية، وتطبيقاته العملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبدالباسط، حسين محمد أحمد (2013). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، *23*(3)، 105- 155.

عبدالخفاجي، عدنان (2017). *القراءة الموسّعة والقراءة المكثّفة: الإستراتيجيات والتطبيقات*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

عبدالرؤوف، مصطفى محمد الشيخ (2013). فاعلية برنامج مقترح للأنشطة التعليمية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي منخفضي التحصيل. *دراسات عربية في التربية وعلم*

النفس: رابطة التربويين العرب، 4(34)، 13-81.

http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/653533

عبدالعزيز، إيناس أحمد عمر(2019). *مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز وإستراتيجياته ومدى ممارستهم لها. دراسات عربية* **في** *التربية وعلم النفس*، (109)، 95-122.

عبدالله، سامية محمد (2015أ). إستراتيجيات الفهم: الأسس-النماذج. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

عبدالله، سامية محمد (2015ب). الفهم القرائي: طبيعته –مهاراته-إستراتيجياته. دار الكتاب الجامعي.

عبدالله، رشا وعمار، حامد (2014). تعليم التفكير من خلال القراءة، القاهرة. الدار اللبنانية المصرية.

عبدالهادي، نبيل وأبو حشيش، عبدالعزيز وبسندي، خالد عبدالكريم (2005). *مهارات اللغة والتفكير*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبيدات والسمان، ذوقان، سهيلة (2013). *إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي العشرين*، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العتيبي، هاني بن مسرع بن فارع المقاطي (2012). تقويم مستوى الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات فهم المقروء ومستوياته (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف.

العجمي، محمد بن صالح بن محمد (2010). فاعلية إستراتيجيات التعلم الذاتي في تنمية المهارات العقلية العليا في النصوص الأدبية، وفي بقاء أثر التعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان (رسالة دكتوراه غير منشورة).جامعة الدول العربية.

العجيل، رجاء عبدالسلام (2007). *أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية بمدينة مصرانة*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة 7 أكتوبر.

العزاوي، براء سلطان حسن. (2018). أثر إستراتيجية التلخيص في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة. مجلة الفتح, *14*(74)، 392-419.

العزري، سيف بن ناصر بن سيف (2003). *تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المهارات اللغوية الأساسية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

عزيز، وفاء محمد مصطفى(2020). فاعلية إستراتيجية خرائط العقل في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، (226)، 341-387. http://search.mandumah.com/Record/1077988

عصر، حسن عبدالباري (2000). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية*. مركز الإسكندرية للكتاب.

عصر، حسني عبدالباري (1999). الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه. مركز الاسكندرية للكتاب.

العطار، زيد بدر محمد (2014). أثر إستراتيجية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي عند طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة اللغة المطالعة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل.

عطوي، سليمة. (2013). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه. *مجلة دراسات نفسية وتربوية: جامعة قاصدي مرباح. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (11)*، 147- 160 .

http://search.mandumah.com/Record/489953

عطية، محسن (2009). *الجودة الشاملة والتجديد في التدريس*. دار الصفا.

عطية، محسن (2007). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*. دار المنهاج.

عطية، محسن علي (2010). *إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عضانة والخزندار، عزو إسماعيل، نائلة نجيب (2007). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عماشة، سناء حسن (2010). *الاتجاهات النّفسية والاجتماعيّة: أنواعها ومدخل لقياسها*، مجموعة النيل العربية.

علام، صلاح الدين محمود (2002). *القياس التربوي والنفسي*. دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. دار الفكر العربي.

عمايرة، موسى محمد (2015). *اللغة وصعوبات القراءة*. دار الفكر.

عودة، هدى أحمد (2010). *الكافي في التعبير*. الدار النموذجية.

العيسوي، جمال مصطفى وموسى، محمد محمود محمد والشيزاوي، عبدالغفار محمد (2005)، *طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق*. دار الكتاب الجامعي.

الغريري، سعدي (2017). *ما وراء المعرفة: نشأتها، نماذجها، مهاراتها وإستراتيجياتها*.مركز ديبونو لتعليم التفكير.

فريق مشروع التطوير المهني لتطوير مناهج العلوم الطبيعية (ب، ت). *برنامج التدريس المتمايز في مناهج العلوم الطبيعية المطورة*، مسترجع في مارس 12، 2018.

/https://badryah-training.wikispaces.com

القرني، إبراهيم محمد عويس (2016). فاعلية إستراتيجية القراءة العميقة المقترحة على ضوء نموذج بيرسون وتيرني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، مصر. مجلة القراءة والمعرفة، *1*(17)، 181-215.

كاش، ريتشارد (2015). *تطوير التعليم المتمايز: التفكير والتعلم للقرن الواحد والعشرين*، (أماني الغامدي وحمدالله الحسبان، مترجم)، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2015).

الكبيسي، عبدالواحد حميد (2013). التفكير الجانبي (تدريبات وتطبيقات عملية). مركز ديبونو لتعليم التفكير

الكسباني، محمد السيد علي (2010). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. مؤسسة حورس الدولية.

الكندية، مريم بنت ناصر (2018 .(فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للنحو)سالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. http://search.mandumah.com/Record/964832

كوجك، كوثر بنت حسين والسيد، ماجدة مصطفى والفرماوي، فرماوي محمد وأحمد، علية حامد وخضر، صلاح الدين وعباد، أحمد عبدالعزيز وفايد، بشرى أنور (2008). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

لافي، سعيد عبدالله (2009). واقع النشاط المدرسي بمراحل التعليم العام واتجاهات الطلاب نحوه. المؤتمر العلمي التاسع -كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإنقرائية والإخراج. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مج 1، 214- 252. http://search.mandumah.com/Record/43554

لافي، سعيد عبدالله (2012). تنمية مهارات اللغة العربية. عالم الكتب.

لافي، سعيد (2015). *تنمية الإبداع*. عالم الكتب.

لطفي، إيمان عبدالعال (2017). *التعلم النشط والتدريس المتمايز*. علاء الكتب.

اللبودي، منى إبراهيم (2003). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (26)، 59-126.

اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم (2014). التقرير الوطني للتعليم للجميع. سلطنة عمان. https://onc.om

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (2013). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب.

المالكى، زكية صالح (2014). مهارات القراءة الإبداعية في كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية تقويمية. *مجلة التربية:*)1157(, 595 - 622. http://search.mandumah.com/Record/771196

مبسلّط، جنى سامي راجح (2016). *أثر استخدام إستراتيجية K-W-L في تحصيل طلبة الصّف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية.

مجلس التعليم (2017). فلسفة التعليم في سلطنة عمان. سلطنة عمان.

محمد، شيما جمال عبدالغني (2019). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا للتربية.

http://search.mandumah.com/Record/1088462

محمد، عباس محمد (2014). مستوى طلبة الصف الأول المتوسط في فهم المادة المقروءة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (18)، 407-422.

محمود، محمد فاروق حمدى (2020). برنامج علاجي قائم على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، ج79، 969- 920.

http://search.mandumah.com/Record/1085146

مركز ديبونو لتعليم التفكير (2017). مقياس الذّكاءات المتعدّدة. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (2020). الكتاب الإحصائي السنوي *(48)*. سلطنة عمان.

المسعودي، محمد حميد مهدي والجبوري، عارف حاتم هادي والجبوري، مشرق محمد هجول (2015). *بروتوكلات تنويع التدريس في إستراتيجيات وطرائق التدريس ميثاق قيمي*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

المشايخ، فاتن نبيل محمود (2015). أثر استخدام التّعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لدى طلبة صعوبات التعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية.

http://search.mandumah.com/Record/788318

المقبالية، نعيمة بنت عبدالله بن محمد (2016). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية التحصيل والتفكير في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2020). التقرير العالمي لرصد التعليم: التعليم الشامل للجميع بلا استثناء، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2015). التعلم الجيد والمنصف والشامل والتعلم مدى الحياة بحلول 2030، المنتدى العالمي للتربية، مسترجع بتاريخ فبراير 2/ 2018 من: https://ar.unesco.org/world-education-forum-2015/lmh-trykhy/jwmtyndkr

المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم (2016). تطور التعليم في الدول العربية (1998-2014). المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي، 9-182.

الموسوي، أحمد عبدالمحسن (2015). معلم اللغة العربية في معايير إعداده العلمية والمهنية والثقافية. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

النبهان، موسى (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. دار الشروق للنشر والتوزيع.

نصر، مها سلامة (2014). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

نوفل، محمد بكر (2007). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف: النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة التربية والتعليم (2015). *دليل المعلم إلى كتاب لغتي الجميلة*. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2016). التقرير الوطني للدراسة الدولية لمهارات القراءة *(PIRLS 2016)*، الصف الرابع، مسقط، سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2018-2019). الكتاب السّنوي للإحصاءات التّعليمية، (49). وزارة التربية والتعليم. مسترجع من:

https://home.moe.gov.om/library/29

وزارة التربية والتعليم (2020). قرار وزاري رقم *(176/2020)* باعتماد ضوابط وأسس الإطار العام لتشغيل المدارس. البوابة التعليمية، مسترجع من: https://home.moe.gov.om

وزارة الشؤون القانونية (2014). مرسوم سلطاني رقم *22/2014* بإصدار قانون الطفل. الجريدة الرسمية، العدد (1085)، سلطنة عمان، مسقط. مسترجع بتاريخ يناير 16/ 201 من:

http://qanoon.om/p/2014/rd2014022

الهاشمي، عبدالرحمن والدليمي، طه على حسين (2008). *إستراتيجيات حديثة في فن التدريس* عمّان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبدالرحمن عبد علي ومحارمه، سهام محمود (2014). *اللغة العربية ونظرية الذكاءات المتعددة*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

الهاشمية، هند بنت عبدالله بن السيد (2015). مدى إتقان الصف الثامن الأساسيّ بسلطنة عمان لمهارات الفهم القرائي. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (170)، 97- 122.

الهواري، خالد فاروق أحمد (2010). تقويم الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة. *مجلة كلية التربية*، 7(144)، 643-686.

العنزي، عهود راشد هزاع الطيار(2012) *فاعلية استراتيجية التلخيص مقابل استراتيجية الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين*"(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي.

http://search.mandumah.com/Record/727801

يوسف، هالة الشحات عطية (2017). برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (87)، 95 -168.

http://search.mandumah.com/Record/819787

يونس ، فتحي علي (2015). تقويم كفايات تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، *39*(4)، 85-162.

http://search.mandumah.com/Record/772520

قائمة المراجع الأجنبية

AL-Gharibi, S (2016). *The Effect of Question- Answer Relationships (QARs) Strategy on The Reading Comprehension of Omani Female EFL Grade ten* (unpublished master thesis**),** Sultanate of Oman.

Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 51(3), 49-54.

Al- hosni. A & Al-manthri (2021). Multiple Intelligences Among Ninth-Grade Students in the Sultanate of Oman. *World Journal of Education* (2)*11*. 2-15.

Catherine A. Little1, D. Betsy McCoach1, and Sally M. Reis1 (2014) Effects of Differentiated Reading Instruction on Student Achievement in Middle School *Journal of Advanced Academics*. 25(4) 384– 402.

DOI: 10.1177/1932202X14549250.

Kazelskis, R., Thames, D., & Reeves, C. (2004). The elementary reading attitude survey: Factor invariance across gender and race. *Reading Psychology, 25*(2), 111-120.

Haymon, C., & Wilson, A. (2020). Differentiated Reading Instruction With Technology for Advanced Middle School Students' Reading Achievement. *Journal of Educational Research and Practice*, *10*(1), 5.

Heacox, D. (2012). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition). Free Spirit Publishing.

Huebner, T. A. (2010). Differentiated instruction. *Educational Leadership*, *67*(5), 79-81.

Taylor, L & Alber, R (2002). The Comparative Effects of Modified of Self- Questioning Strategy and Mapping on the Reading Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities*. Joumal of Behvioal*. *11* (2). 69-87.

Haymon, C., & Wilson, A. (2020). Differentiated Reading Instruction With Technology for Advanced Middle School Students' Reading Achievement. *Journal of Educational Research and Practice*, *10*(1), 5.

Heacox, D. (2012). Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition). Free Spirit Publishing.

Huebner, T. A. (2010). Differentiated instruction. *Educational Leadership*, *67*(5), 79-81.

Community Training and Assistance Center and Washoe County School District (2015). *Student learning objectives instructional strategies lis***t**, Washoe Country School District.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *81*(4), 161-164.

Osewalt, G (2018). *Individualized Instruction vs. Differentiated Instruction, Understood for learning & attention issues*. Retrieved in March. 2018 from: https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/individualized-instruction-vs- differentiated-instruction

Shaunessy- E., Evans, L., Ferron, J., & Lindo, M. (2015). Effects of differentiated reading on elementary students' reading comprehension and attitudes toward reading. *Gifted Child Quarterly*, *59*(2), 91-107 .

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