فاعليَّة برنامج قائم على مدخل التدريس المُتمايز في تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية

مريم علي محمود محمد علي

باحثة دكتوراه قسم المناهج وطرق التدريس

تخصص لغة عربية

أ.د/ سيد محمد السيد سنجي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة بنها

أ.م.د/ علي عبد المنعم علي حسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملخص:

هدف البحث إلى تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالمستويات العُليا للفَهْم القرائي المُناسبة لهؤلاء الطلبة، كما تم إعداد اختبار لقياسها، وتصميم برنامج قائم على مدخل التدريس المُتمايز لتنميتها، وقد تم تطبيق الأدوات قبليًا على عينة البحث، والتي تكونت من مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٤٠) طالبًا وطالبة،والأخرى ضابطة وعددها (٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام، حيث تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على مدخل التدريس المُتمايز، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًا على طلبة المجموعتين، ثم تحليل البيانات ورصد النتائج، وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

- وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وبجميع مستوياته لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

- وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وبجميع مستوياته لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهذا يؤكد فاعليَّة البرنامج القائم على مدخل التدريس المُتمايز في تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية عينة البحث، ويوصي البحث بضرورة استخدام مدخل التدريس المُتمايز في تنمية فنون اللغة في جميع المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: مدخل التدريس المُتمايز. المستويات العُليا للفَهْم القِرائي.

The Effectiveness of Differentiated Instruction Approach based on a Program in Developing Reading Comprehension Higher Levels of Secondary Stage Students

Abstract:

The aim of the research is to develop the higher levels of reading comprehension among students of the first year of general secondary school, and to achieve this goal, a list of the higher levels of reading comprehension appropriate for these students was prepared, a test was also prepared to measure it, and a program was designed based on the entrance of differentiated Instruction to develop it. The research sample, which consisted of two groups, one of them was experimental and numbered (40) male and female students, and the other was control group, which numbered (40) male and female students of the first year of general secondary school, Where the experimental group was taught using the program based on the differentiated instruction approach, while the control group studied in the usual way, then applied the research tools dimensionally to the students of the two groups, then analyzed

the data and monitored the results. The reading comprehension of the experimental group students, the research sample.
Keywords: Differentiated Instruction Approach - Higher Levels of Reading Comprehension.

أولًا: المقدمة:

تُعد اللغة العربية من أقدم وأعرق اللغات على وجه الأرض، ويزيدها قوة وشموخًا وانتشارًا أنها لغة القرآن الكريم، حيث تحتل مكانة متميزة في مراحل التعليم عامة والمرحلة الثانوية على وجه الخصوص.

وللقراءة مكانة متفردة بين فنون اللغة العربية الأربعة، فهي فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، وهي أداة اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتاج العقل البشري، ومن أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي (فضل الله، ١٩٩٨، ص٦٣)[١].

ويلاحظ أن القراءة تمثل واحدة من المهارات اللغوية المهمة التي يجب أن توليها المدرسة الثانوية قدرًا بالغًا من العناية والاهتمام؛ حيث تعد مصدرًا أساسيًّا من مصادر تشكيل الوعي وتكوين المعرفة التي تمكن الفرد من فهم وإدراك العالم المحيط به، وتقديم إجابات للعديد من التساؤلات التي تشغل الإنسان في محيطه الاجتماعي.

إن الفهم هو الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح (جاد، ٢٠٠٣، ص١٨).

ومما يحتم العناية بالفَهْم القِرائي وتنمية مهاراته في ظل ما يشهده العصر الحالي من تقدم معرفي وتقني. فالفهم القرائي لا يحدث دفعة واحدة لدى المتعلمين بل يمر في مراحل متدرجة ومتعددة ومتراكمة ومتفاعلة، فعادة ما يبدأ المتعلم بقراءة السطور المكتوبة واستيعابها، ثم يلتقط ما بين السطور من مجازات ذات مدلولات، أو

[١] ❖اتبعت الباحثة نظام التوثيق (اسم العائلة للمؤلف، السنة، رقم الصفحة) APA Style (7th ed)

أفكار ضمنية تعينه على استخلاص نتائج وتحليل مشاعر، ثم يصل إلى ماوراء هذه السطور؛ ليكون رأيًا أو يحل مشكلةً أو يبدع جديدًا (فضل الله، ٢٠٠١، ص٨٤).

وبالرغم من أن القراءة عملية نشطة إيجابية إلا أنها تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم، حيث يأخذ الفهم في القراءة بعدين أساسيين: بعدًا أفقيًا، وبعدًا رأسيًا. فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة والجملة والفقرة والموضوع كما يتناول فهم الفكرة العامة، والأفكار التفصيلية، أما البعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة، فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم مابين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والتفاعل والابتكار (طعيمة، ٢٠٠٠، ص٩١).

وقد أوصت الدراسات السابقة، مثل: دراسة عليAli(2011)، ودراسة شريف (٢٠١٣)، ودراسة يوسف(2014) Youssif، ودراسة العذيقي (٢٠١٥)،ودراسة مراد وآخرون(٢٠١٧)بضرورة استخدام إستراتيجيات ومداخل تدريسية فعّالة تلائم تنمية مهارات الفَهْم القِرائي، علاوة على ضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات التعلم الفعّالة التي تسهم في تنمية هذه المهارات.فقد جاءت الحاجة للبحث عن مداخل وإستراتيجياتتدريس تدعم التمايز بين المتعلمين والاختلاف بينهم آخذ بعين الاعتبار خصائصهم وقدراتهم وأنماط تعلُّمهم في العملية التعليمية، ثم تمايز بينهم بطريقة منظمة ومرنة لتساعدهم في تحقيق أقصى درجات النمو بشكل متكامل وفق احتياجاتهم حتى نصل إلى ما نرمي إليه من أهداف، وعلى رأس هذه الأهداف تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

ويُعد التَّدريس المُتمايز أحد الاتجاهات الحديثة القادرة على تنمية المستويات العُليا للفَهْم القِرائي لدى الطلبة من خلال تكييف مواقف التعلُّم لتتناسب مع الاحتياجات الفردية لجميع الطلبة، كما يقوم التَّدريس المُتمايز على تحقيق التعلُّم لجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفياتهم، وهو يفترض أن كل فصل يحوي طلبة مختلفين في قدراتهم الأكاديمية وتفضيلات تعلمهم وشخصياتهم واهتماماتهم وخلفيتهم المعرفية وتجاربهم ودرجات تحفيزهم للتعلم.

وذكر بيجوت (Piggott(2002,p.65 أن الفكرة الأساسية من التمايز في التدريس هي قبول حقيقة أن الطلاب مختلفون في الخلفية المعرفية ومستويات التحصيل، لذلك يجب أن نتوقع منهم أنهم سيختلفون في معدل تقدمهم في الدراسة، حيث يحتاجون إلى تنويع في مهام التعلم لكي يحققوا أفضل ما في إمكانياتهم.

والتَّدريس المُتمايز ليس استراتيجية واحدة، ولكنه مدخل للتدريس يدمج العديد من الاستراتيجيات المتنوعة، وبمعنى آخر التمايز هو تدريس تجاوبي(Responsive Instruction) مصمم لتلبية احتياجات الطلاب الفردية، بحيث يتيح لكل الطلاب الحصول على نفس المنهج، ولكن عن طريق إعطائهم مداخل، ومهام ومخرجات تعلم مصممة وفقًا لحاجاتهم التعليمية (Watts-Taffe,2012, p.303).

وتؤكد توملينسون (Tomlinson(2005, p.263 أن التَّدريس المُتمايز عبارة عن فلسفة تدريس قائمة على اعتقاد أن المعلمين يجب أن يطوعوا تدريسهم لاستيعاب الاختلافات بين الطلاب في الاستعداد والميول وتفضيلات التعلم.

لذا نجد أن التَّدريس المُتمايز يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل. إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب. إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي: توقعات المعلمين من الطلبة، واتجاهات الطلبة نحو إمكاناتهم وقدراتهم. إنها سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠٠٧أ، ص١١٧).

ويتضح مما سبق أن التَّدريس المُتمايز ينبثق من فلسفة مؤداها تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة واكتشاف حاجاتهم وميولهم، وأساليب التعلُّم المناسبة وفقًا لمستواهم وتوسيع خبراتهم بالمحتوى وتنمية مهاراتهم، وتوفير بيئة تعليمية

إيجابية تحفز الطلبة على العمل بجد من خلال تقديم الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تساعد على تنمية المستويات العليا للفهم القرائي.

ثانيًا: الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال عدة شواهد،هي:

١- نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت ضعف مستوى الطلبة في المستويات العليا للفهم القرائي،مثل:دراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة عيسى (٢٠٢٠)، ودراسة إرشيد (٢٠٢٢)، ودراسة قاسم وآخرون (٢٠٢٣)، حيث أكدت جميعها على ضعف بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- ويؤكد ما سبق الدراسة الاستكشافية التي قامت بها الباحثة،حيث طُبق اختبار المستويات العليا للفهم القرائي على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي،بلغ عددها (٨٥) طالبًا وطالبة بمدرستي السادات الثانوية بنات والسادات الثانوية بنين التابعتين لإدارة شرق الزقازيق التعليمية - بمحافظة الشرقية، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، وأسفرت نتائج هذا الاختبار عن عدم تمكن كثير من الطلبة من إجابة اختبار المستويات العليا للفهم القرائي. ومن مظاهر الضعف في الفهم القرائي التي كشف عنها الاختبار الذي أُعد لهذا الغرض: عدم القدرة على استخلاص معنى المقروء، وعدم القدرة على فهم ماوراء السطور، وعدم التمييز بين رأى الكاتب وما يعرضه من أفكار وقضايا، وعدم القدرة على التحليل والنقد، وإصدار الحكم على فقرة معينة، وعدم التمكن من توظيف المقروء في حل المشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم اليومية.

٣- افتقار مناهج اللغة العربية لكثير من المداخل والاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل مدخل التدريس المتمايز والتي يمكن من خلاله معالجة موضوعات القراءة بما يساعد في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي.

ومن خلال العرض السابق يبرز ضعف الطلابفي مراحل التعليم العام وخاصة المرحلة الثانوية في المستويات العليا للفهم القرائي، مما يستدعى التفكير جديًّا في استخدام مداخل تدريسية جديدة تأخذ بعين الاعتبار التنوع الموجود بين

المتعلمين الذين هم محور العملية التعليمية بحيث تساعدهم على تنمية المستويات العليا للفهم القرائي.

تحديد مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلبة الصف الأول الثانوي العام في المستويات العليا للفهم القرائي، مما يستلزم تنمية هذه المستويات باستخدام برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز.

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي على البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

١ - ما المستويات العليا للفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام ؟

٢ - ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام ؟

٣ - ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام ؟

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١ - **حدود بشرية:** مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي العام؛ حيث يعتبر هذا الصف أساسًا مهمًّا للصفوف التالية من المرحلة الثانوية، وتعد تنمية المستويات العليا للفهم القرائي في هذا الصف ركيزة لمهارات لغوية أخرى يعتمد عليها نجاح الطلاب أو فشلهم في تحصيل المواد الدراسية الأخرى.

٢ - **حدود مكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدرستي الثانوية بنات بالزقازيق والنجاح الثانوية بنين بمحافظة الشرقية على طلبة الصف الأول الثانوي العام.

٣ - **حدود موضوعية:**

أ - بعض المستويات العليا للفهم القرائي(الاستنتاجي، والتذوقي، والنقدي، والإبداعي) المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام، التي يثبت ضعف مستوى الطلاب فيها، والتي تضاهي أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الثانوية كما جاء بكتب الوزارة.

ب -النُّصوص القرائيَّة المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي العام بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ - ٢٠٢١م، والتي تنوعت ما بين النُّصوص الإخبارية(المعلوماتية)،والإرشادية، والإقناعية (الحجاجية)، والسردية، والحوارية، والوصفية.

ج - مدخل التدريس المتمايز ويشمل عناصر التدريس للصف الأول الثانوي العام (المحتوى، والإجراءات، والمنتج، وبيئة التعلم، وأساليب التقويم)، وتم استخدام استراتيجيات التدريس التالية: (إستراتيجية المجموعات المرنة، وإستراتيجية الأنشطة المتدرجة، وإستراتيجية الإنشطة الثابتة، وإستراتيجية تعدد الإجابات الصحيحة، وإستراتيجية التكعيب، وإستراتيجية فكر - زاوج - شارك)في ضوء خصائص الطلاب (أنماط التعلم، والاستعداد، والميول).

رابعًا: أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف فعالية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

خامسًا: منهج البحث:

اتبع البحث الحالي منهجين بحثيين، هما: المنهج الوصفي التحليلي: لجمع البيانات والمعلومات، المنهج شبه التجريبي: للتحقق من فاعلية البرنامج.

سادسًا: تحديد المصطلحات:

❖ **مدخل التدريس المتمايز: Differentiated Instruction Approach**

يُعرف مدخل التدريس المتمايز إجرائيًّا بأنَّه: مدخل تدريسي يقوم على إجراء عملية تمايز لعناصر التدريس (المحتوى،والإجراءات،والمنتج، وبيئة التعلُّم، وأساليب التقويم)، في ضوء خصائص الطلبة المتنوعة داخل الفصل الدراسي الواحد من حيث (الاستعداد، والميول، وأنماط التعلُّم)، وتهدف إلى تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

❖ **المستويات العليا للفهم القرائي: Leveles Reading Comprehension Higher**

تُعرف المستويات العليا للفَهْم القرائي إجرائيًّا بأنَّها:مجموعة متدرجة من مستويات الفَهْم ترتبط مع بعضها البعض، وتتضمن تلك المستويات مجموعة من مهارات الفَهْم القرائي اللَّازمة لطلبة الصف الأول الثانوي العام لفَهْم النصوص المقروءة، وتتمثل هذه المستويات في مستوى الفَهْم الاستنتاجي، والتذوقي، والنقدي، والإبداعي.

سابعًا: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في إفادة كل من:

١ - **مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يقدم هذا البحث برنامجا قائمًا على مدخل التدريس المتمايز والذي ربما يسهم في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لطلبة الصف الأول الثانوي العام، حيث يمكن تضمينه في مناهج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية.

٢ - **المعلمين والموجهين:** حيث قدم هذا البحث بعض الأدوات لتقييم المستويات العليا للفهم القرائي، وإعداد دليل لمعلمي اللغة العربية لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي بمهاراته المختلفة من الفهم الاستنتاجي، والفهم التذوقي، والفهم النقدي، والفهم الإبداعي.

٣ - **الطلاب:** حيث قدم البحث برنامجًا لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

٤ - **الباحثين:** فتح المجال أمامهم لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى الطلاب في مراحل التعليم العام باستخدام مداخل أخرى حديثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: المستويات العليا للفهم القرائي: مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها:

أولًا: مفهوم المستويات العليا للفهم القرائي:

تعددت تعريفات الفَهْم القرائي نظرًا لتعدد نواحي النظر إليه، ومن هذه التعريفات ما يلي:

كما عرَّفه تشانج Zhang (2018) بأنَّه:

"عملية بناء يتفاعل فيها النص والقارئ والسياق" (p.36).

بينما عرَّفه مهدي (٢٠١٩) بأنَّه:

"عملية عقلية تفاعلية مشتركة بين القارئ والنص المكتوب الذي يتضمن الأفكار والمعاني، والمستويات بجميع أنواعها، لمعرفة وفهم معاني ما تأثر فيه القارئ" (ص٨٩).

وعرَّفه الساعدي (٢٠٢٠) بأنَّه:

"مدى إدراك المتعلمين لمعاني النَّص القِرائي وإدراك مدلولاته من حيث الفَهْم القرائي وأنواعه" (ص٢٨).

في ضوء ما سبق من تعريفات للفَهْم القرائي يمكن للباحثة تعريف الفَهْم القرائي إجرائيًّا بأنَّه: عملية عقلية معرفية يقوم بها الطالب للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتي يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

ثانيًا: أهمية الفَهْم القرائي لطلبة المرحلة الثانوية:

يُعَدُّ الفَهْم القرائي أساس عمليَّة القراءة بل هو غايتها، وهذا الفَهْم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى؛ حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفيَّة المعرفيَّة للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبيَّة للكاتب من جهة أخرى (عبد الباري، ٢٠١٠، ص٢٣).

وللفهم القرائي أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على تحسين مستواهم المعرفي والرقي بعملية التعليم نحو تحقيق أهدافها، لما ينطوي عليه من إدراك عقلي يتطلب التركيز والانتباه، وتحليل عناصر المقروء، وتركيبها بشكل متكامل ومترابط (الشلبي، وأبو عواد، ٢٠١٣، ص٣٤٣).

وقد ذكر كلٌّ من إبراهيم (٢٠١٣، ص٣٠)، وفضل الله (٢٠٠١، ص٨٢) أنَّ الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحقة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفة من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

وللفَهم القرائي أهميته، وتتمثل هذه الأهمية بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية فيما يلي:

- التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة.
- تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب.
- الشعور بالمتعة والترويح عن النفس، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة؛ نتيجة لفهم المقروء.

ثالثًا: المهارات التي تندرج تحت كل مستوى من مستويات الفهم القرائي:

فقد قُسِّم الفَهْم القرائي إلى مستويات دنيا ومستويات عُليا بحسب المهارات والقدرات التي يتطلبها كل مستوى من تلك المستويات، وليس الهدف من هذا التقسيم وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة؛ لأن القارئ أثناء القراءة لا يقوم بالبحث عن المستويات الدنيا ثم المستويات العليا، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات والمستويات؛ لذلك كان الهدف من هذا التقسيم، هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف للقراءة، وفي استخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة الطلاب على

فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة الطلاب على فهم المقروء(رسلان، ٢٠٠٥، ص ص١٤١ -١٤٢).

قام كثير من الباحثين والدارسين بتصنيف مستويات الفهم القرائي تحت مجموعة من المستويات والأنماط، ومن هذه التصنيفات ما يلي:

توصَّلت عبد الناصر (٢٠١٢، ص ص٢٥٠ -٢٥١) إلى أنَّ مستويات الفَهْم القرائي سبعة مستويات، هي:

- **مستوى الفَهْم المباشر**، ويشمل: تذكر مفرد الجموع الواردة في النص، وتذكر معاني الكلمات الجديدة في النص الأدبي، وتذكر بعض الحقائق التي وردت في النص، وتذكر الشخصيات الواردة في النص الأدبي.
- **مستوى الفَهْم التفسيري**، ويشمل: تحديد سبب جوهري لحدوث ظاهرة معينة، واستنتاج الصفات المميزة لكاتب النص، وشرح بعض أبيات النص الأدبي.
- **مستوى الفَهْم الاستيعابي**، ويشمل: تحديد أغراض الكاتب في النص الأدبي، واستنباط الدروس والعبر المستفادة في النص المقروء.
- **مستوى الفَهْم التطبيقي**، ويشمل: تطبيق الحكم والقيم التي تتصل بالحياة من النصوص، واستنتاج تعميمات جديدة من النص يمكن تطبيقها على مشكلات جديدة.
- **مستوى الفَهْم النقدي**، ويشمل: إصدار أحكام موضوعية أو مبررة حول المقروء من النص، والتمييز بين التصرف الصحيح والخطأ في سلوك إحدى شخصيات النص، وتحديد الاتفاق مع الآراء الواردة أو الاختلاف معها.
- **مستوى الفَهْم التذوقي**، ويشمل: توضيح المظاهر الجمالية الواردة في النص الأدبي مثل (التشبيه، والكناية، والاستعارة)، وتحديد الحالة الشعورية والمزاجية المسيطرة على كاتب النص.
- **مستوى الفَهْم الإبداعي**، ويشمل: وضع أكثر من عنوان جديد للنص، واقتراح حل لتحسين موقف ورد بالنص، وابتكار قصة جديدة تتناول فكرة النص المقروء،

ودعم الأفكار التي وردت في النص بشواهد من القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة المُطهَّرة.

وأشارت شريف (٢٠١٣، ص ص٩٦ -٩٨) إلى أنَّ للفهم القرائي خمسة مستويات هي:

أ - مستوى الفَهْم الحرفي، ويتضمن: تحديد الحقائق التي وردت في الموضوع، وتحديد شخصية أو ظاهرة وردت في الموضوع.

ب - مستوى الفَهْم التفسيري، ويتضمن: تحديد الأسباب لأحداث وردت في الموضوع، وتفسير الكلمات المجازية في الموضوع.

ج - مستوى الفَهْم الاستيعابي، ويتضمن: الاستدلال على ظاهرة باستخدام الكلمات التي تدل عليها، واختيار الترتيب الصحيح للأحداث حسب ظهورها.

د - مستوى الفَهْم التطبيقي، ويتضمن: يحدد سبب أساسي لظاهرة جديدة، وحل مشكلة عامة أو خاصة باستخدام ما قرأ.

هـ - مستوى الفَهْم الناقد، ويتضمن: تحديد النقاط الجديدة في الموضوع، والحكم على ظاهرة أو شخصية وردت في الموضوع، وتحديد الصواب أو الخطأ في تصرف شخصية أو ظاهرة.

وقسَّم كلٌّ من العدوي (٢٠١٧، ص٢٦٥)، والناقة (٢٠١٧، ص ص٢١٤ -٢١٧) الفَهْم القرائي إلى خمسة مستويات، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات، وهي على النحو التالي:

أولًا: مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، ويندرج تحته المهارات التالية:تحديد الفكرة العامة للنص، تحديد الأفكار الرئيسة للنص، تحديد الأفكار الفرعية للنص، تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجي، ويندرج تحته المهارات التالية:استنتاج علاقات السبب والنتيجة،استنتاج المعاني الضمنية من النص، استنتاج القيم الشائعة في النص، استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.

ثالثًا: مستوى الفهم الناقد، ويندرج تحته المهارات التالية:التمييز بين الواقع والخيال في النص،التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار،التمييز بين أنواع الأدلة في النص.

رابعًا: مستوى الفهم التذوقي، ويندرج تحته المهارات التالية:ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى،التمييز بين الصور البيانية وأثرها في المعنى، تحديد الألفاظ والأساليب التي تعبر عن جو النص،التمييز بين الأساليب الخبرية والإنشائية.

خامسًا: مستوى الفهم الإبداعي، ويندرج تحته المهارات التالية:اقتراح أكثر من عنوان للنص،اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو نهايات جديدة،اقتراح أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بالنص.

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أنَّ مستويات الفهم القرائي مترابطة ومتكاملة ومتدرجة، إذ إنَّ الفهم يحدث في مستويات دنيا وأخرى عُليا.

المحور الثاني: مدخل التدريس المُتمايز:

يهدف عرض هذا المحور إلى تحديد الإجراءات التنفيذية، لمدخل التدريس المُتمايز بهدف استخدامه في تنمية المستويات العُليا للفَهْم القرائي لطلبة الصف الأول الثانوي العام، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا: مفهوم التدريس المُتمايز:

تعددت تعريفات التدريس المُتمايز، ومن هذه التعريفات ما يلي:

عرَّفه عطية (٢٠١٣) بأنَّه:

"إستراتيجية تدريس تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين وقدراتهم ومواهبهم وميولهم والكيفية التي يفضلونها في التعلُّم والوصول إلى نواتج تعلم واحدة بأساليب وأدوات متنوعة" (ص٣٥١).

وعرَّفته روبنسون وآخرون Robinson et al. (2014) بأنَّه:

"تلبية الاحتياجات الفردية وأساليب التعلُّم المتعددة للفرد" (pp.12-13).

بينما عرَّفه تشارلز Charles (2017) بأنَّه:

"إستراتيجية تعليمية تركز على تلبية احتياجات الطلاب الفردية وفقاً لمستوى استعدادهم" (p.1).

وعرَّفه غياض والشنجار (٢٠١٨) بأنَّه:

"إستراتيجية تدريس تأخذ دورها في مراعاة خصائص الفرد وخبراته السابقة وأهدافه وزيادة إمكاناته وقدراته، وتعتمد هذه الإستراتيجية على توقعات المعلمين نحو قدرات متعلميهم وتوقعات المتعلمين بقدراتهم" (ص٣٨).

مما سبق يتضح أنَّ التدريس المُتمايز مدخل تدريسي يوظف فيه عدة إستراتيجيات تدريسية، وليس إستراتيجية واحدة. كما أنَّه لا يوجد خلاف بين هذه التعريفات السابقة وأنَّها اتفقت فيما بينها في أن الهدف من التدريس المُتمايز هو رفع مستوى جميع الطلبة وصولًا لتحقيق مخرجات تعليمية واحدة مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف الطلبة في القدرات والاهتمامات.

ثانيا: النظريات التي انبثق منها مدخل التدريس المُتمايز (الأساس الفلسفي لمدخل التدريس المُتمايز):

يستند مدخل التدريس المُتمايز إلى العديد من النظريات التي يقوم عليها، وهيكالتالي:

أ - **النظرية البنائيَّة:**تنطلق النظرية البنائيَّة من معطيات النظرية المعرفيَّة، من حيث إن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع المادة التعليمية ومن خلال التكيف العقلي للمتعلم الذي يؤدي إلى التعلُّم القائم على المعنى والفهم (عبيد، ٢٠٠٩، ص٨٧).

مما سبق استنتجت الباحثة أنَّ النظرية البنائيَّة من أكثر النظريات التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، كونها تؤكد على الفهم والتعلم ذي المعنى، كما اهتمت بعقل المتعلم والاختلافات بين المتعلمين والتفاعل فيما بينهم، فقد وجدت الباحثة أنَّ مدخل التدريس المُتمايز يقوم على البنائيَّة في كونه يراعي الاختلافات بين المتعلمين ويجعلهم محورًا للعملية التعليمية.

ب - **النظرية البنائيَّة الاجتماعيَّة:** تنحدر النظرية البنائيَّة الاجتماعيَّة من البنائيَّة حيث أنها تؤكد على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد، ويعد فيجوتسكي من أبرز رواد البنائيَّة الاجتماعيّة (الثقافية).وتفترض نظرية فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية أن التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى تغيرات مستمرة في تفكير الطلاب وسلوكهم (فيجوتسكي، ١٩٣٤/٢٠١١، ص ص١٠ -١١).

مما سبق استنتجت الباحثة أنَّ النظرية البنائيَّة الاجتماعية الثقافية من النظريات المهمة التي يُبنى عليها التدريس المُتمايز للتعلم، لكونه يركز على التفاعل الاجتماعي بين الطلاب حيث يظهر ذلك في استراتيجياته المتعددة، كما أنه يراعي استعدادات الطلاب المختلفة في التعليم.

ج - **نظرية الذكاءات المتعددة:**ترجع هذه النظرية إلى هاورد جاردنر في بداية الثمانينيات حيث رفض في كتابه The Frame Of Mind اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبار واحد، واقترح وجود ثمانية ذكاءات أساسية هي: الذكاء اللغوي (اللفظي)، والمنطقي (الرياضي)، والبصري، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي (الذاتي)، والطبيعي، ويرى أن الذكاء هو القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠٠٧ب، ص١٣٩).

وفي ضوء ماسبق ينبغي تنويع طرائق التدريس والأنشطة وأدوات التعلُّم، فهذا التنوع يكون له دور كبير في تنمية مهارات الطالب وقدراته المعرفية ويُسهم في جعل التدريس يكون لأجل الفهم وليس الحفظ والتلقين.

ثانيًا: أهمية التدريس المُتمايز:

ذكرت كلٌّ من الغامدي (٢٠١٨، ص١٠٥)، وقمره (٢٠١٨، ص١٤٤) أهمية التدريس المُتمايز والتي تكمن في عدة جوانب، وهي على النحو التالي:

- يقدم فرص تعليمية مختلفة ومتنوعة لجميع الطلاب بما يناسب الفروق الفردية بينهم.
- يضفي جو من المتعة والإثارة على البيئة التعليمية مما يضمن تحقيق الفائدة المرجوة.

- يُسهم في عملية البناء المعرفي لدى الطلاب وتطوير خبراتهم باستمرار والقدرة على توظيفها مستقبلًا.
- يُعِد طلبة قادرون على مواكبة التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.
- يُراعي الأنماط المختلفة للتعلُّم (سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي، حسي).
- يُشبع ميول واتجاهات الطلاب مما يعزز الدافعية ويرفع مستوى التحدي لديهم وينمي الابتكار ويكشف الإبداع.

وفي ضوء ذلك تتضح أهمية مدخلالتدريس المُتمايز في أنهيُساعد المعلم على التقييم بشكل جيد، ويُمكنهم من قياس مخرجات التعلُّم والتأكد من تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقًا، كما أنه يُساعد على إنشاء روابط قوية بين المادة الدراسية والطلاب، وهذا يؤدي إلى تحسين تعلم الطلاب، ويُساعد الطلاب على أن يصبحون أكثر استقلالية. **وقد أكد ذلك العديد من الباحثين، حيث تناولته العديد من الدراسات، وأهمها:** دراسةالمنتشري (٢٠١٩)، ودراسة طلبة (٢٠٢٠)، ودراسة صالح (Saleh(2021، ودراسة الخوالدة (٢٠٢٣).

ثالثًا: أسس التدريس المُتمايز:

ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص ص٣٦ -٣٨) مجموعة من الأسس التي يقوم عليها مدخل التدريس المُتمايز وهي:

١- **الأسس القانونية:** أهمها ما تنص عليه وثائق حقوق الإنسان من حق كل طفل في الحصول على تعليم عالي الجودة وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه، دون التمييز بين الأطفال حسب النوع ذكور - إناث، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي، أو القدرات الذهنية والبدنية، أو غيرها من الاختلافات.

٢- **الأسس النفسية:** تُبنى نظرية تنويع التدريس على عدد من الأسس النفسية، ومن أهمها أن لدى كل طالب قابل للتعلم، وقادر على التعلُّم، وأن الطرق التي يتعلم بها

الطلبة تختلف من طالب إلى آخر، وأن درجات الذكاء متفاوته لدى الطلبة، وأن الإنسان يسعى دائمًا لتحقيق النجاح والتميز.

٣- **الأسس التربوية**: حيث تعتبر المتعلم هو أهم محاور العملية التعليمية، وأن دور المعلم هو منسق وميسر لعملية التعلُّم، وأن الهدف الأساسي للتدريس هو مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى وتوظيفه في مواقف تعلم متعددة، وتقييم إنجازاته ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة.

رابعًا: إجراءات التدريس المُتمايز، ودور المعلم والمتعلم:

هناك مجموعة من الإجراءات التي ينبغي اتباعها عند استخدام مدخل التدريس المُتمايز، وهي (شحاتة، ٢٠١٥، ص٤٨)، و(عطية، ٢٠٠٩، ص ص٣٢٨ -٣٢٩):

١- إجراء التقويم القبلي لتحديد المعارف السابقة، القدرات والمواهب، الميول والخصائص الشخصية، أسلوب التعلُّم الملائم، والخلفيات الثقافية.

٢- تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي على وفق مابين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.

٣- تحديد أهداف التعلُّم، واختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلُّم وأدوات التعليم.

٤- تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.

٥- اختيار إستراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات.

٦- تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.

٧- إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلُّم.

- **دور المعلم في التدريس المُتمايز:**

حددت درويش(٢٠١٥، ص١٢٤) بعض أدوار المعلم في التدريس المُتمايز وهي التوجيه والإرشاد، وتوجيه أنشطة التعليم وتقويمها، وإنشاء نظام لتنظيم الفصل وإدارة الوقت، وعمل الأنشطة الجماعية، وتشكيل المجموعات، وتوزيع الأفراد على المجموعات، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتقبل أفكارهم وآرائهم، وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم، وتوفير أجواء صفية مناسبة قائمة على تكافؤ الفرص والعدالة بين

الطلبة، وتعليم الطلبة مهارات العمل في فريق، وتقبل الآراء المختلفة، ومهارات التفاوض وحل الخلافات بطريقة حضارية.

- **دور المتعلم في التدريس المُتمايز:**

حددت كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص ص٤٥ -٤٦) دور المتعلم في فصول التدريس المُتمايز تتلخص فيالمشاركة الإيجابية ومراعاة الدقة والإخلاص والأمانة في تقديم البيانات والمعلومات التي تساعد المعلم على تعرف أنماط تعلُّم الطلبة وأنواع ذكاءاتهم وميولهم وهواياتهم، وتَقَبُل فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعض الطلبة، وأن هذا ليس تفضيلاً منه للبعض، ولكن لمساعدة كل منهم على تحقيق أقصى درجات النجاح في ضوء خصائصه. وهكذا لايفقد الطالب روح الانتماء والولاء للفصل ككل، والتعود على كثرة وتنوُّع عمليات التقييم وأساليبه وأدواته.

يتضح مما سبق ضرورة تضافر جهود المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف التدريس المُتمايز بما يحقق الأهداف المرجوة لمقابلة تنوع واختلاف الطلبة.لذا توجد العديد من الإستراتيجيات التعليمية التي تدعم التدريس المُتمايز وذلك بسبب التنوع والاختلاف في الاحتياجات التعليمية للطلبة، وعلى المعلم أن يختار أنسب الإستراتيجيات التي تخدم الموقف التعليمي، وتتناسب معه من جهة، ومع وضع الطلبة وميولهم واهتماماتهم وذكاءاتهم، وأنماط التعلم التي يفضلونها من جهة أخرى، ومن هذه الإستراتيجيات: الأنشطة المتدرجة، وفكر -زاوج -شارك، والمجموعات المرنة، وتعدد الإجابات الصحيحة، والتكعيب، والأنشطة الثابتة، وعقود التعلم، ومراكز التعلم، ولوحة الخيارات، وحل المشكلات، وسوف يتبني البحث الحالي ما يتناسب من هذه الإستراتيجيات وخصائص الطلبة في المرحلة الثانوية، وتنمية المستويات العليا للفهم القرائي لديهم.

وفي هذا السياق أوصت العديد من الدراسات باستخدام التدريس المُتمايز في التدريس مثل:

دراسة نصر (٢٠١٤) التي استهدفت تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من خلال إستراتيجية التعليم المُتمايز، وقد توصلت إلى فاعلية إستراتيجية التعليم المُتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

ودراسة هلالي (٢٠١٥) التي هدفتإلى معرفة فاعلية تنويع التدريس في إكساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم البلاغية، وقد ثبتت فاعلية تنويع التدريس في إكساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم البلاغية.

ودراسة ساب كوردس (Sabb-Cordes(2016التي هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين حول مدخل التدريس المُتمايز في تنمية مهارات القراءة والطلاقة والفهم لدى طلاب الصف الثاني المعرضين للخطر في القراءة، وقد توصلت إلى فاعلية مدخل التدريس المُتمايز في تنمية مهارات القراءة والطلاقة والفهم لدى مجموعة الدراسة، بالإضافة إلى أن المعلمين ينظرون إلى التمايز كنهج إيجابي لتلبية احتياجات الطلاب.

ودراسة السمان (٢٠١٧) التي استهدفت تنمية بعض مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على مدخل التدريس المُتمايز، وقد أثبت البرنامج القائم على مدخل التدريس المُتمايز فاعليته فيتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة مدى فعالية استخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، والاتجاهات نحوها في المراحل التعليمية المختلفة، وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة الاهتمام بإستراتيجيات التدريس المتمايز في تعلم اللغة وتوظيفها في تنمية فنون اللغة المختلفة.

خامسًا : دور التدريس المتمايز في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي :

توجد علاقة وثيقة بين التدريس المُتمايز والفَهْم القرائي؛ وتتضح العلاقة بين التدريس المُتمايز والفَهْم القرائي في أنَّ القراءة في جوهرها عملية تفكير أو نشاط ذهني موجه، إذ إنَّها تتضمن عمليات التحليل والتقييم والاستنتاج وفرض الفروض واتخاذ القرارات، وكلها من مهارات التفكير، كما تُعَد عملية القراءة نوعًا من حل المشكلات، وللوصول إلى حل المشكلة - أي الفهم الكامل للنص المقروء - فإن على القارئ القيام بممارسة عمليات التفكير المختلفة في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي تبعًا للهدف من القراءة، حيث تتباين هذه العمليات من مجرد تعرف الحروف والكلمات، إلى القدرة على التصنيف والمقارنة والتنبؤ والاستنتاج وطرح الأسئلة والتحليل، وغيرها من المهارات المعرفية المطلوبة لفهم المقروء (عبد الله، ٢٠١٤، ص٣١).

والقراءة المركزة بالتفكير تجعل القارئ مسيطرًا على الموضوع، مستوعبًا لكل أسراره وحقائقه، متعمقًا في فهمه، قادرًا على استنتاج الفرضيات والأفكار والنظريات منها (زايروآخرون، ٢٠٢٠، ص١٥٦).

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أنَّ الفَهْم القرائي يتطلب من الطلبة عمليات تفكير عُليا مختلفة، ونظرًا لتعقد طبيعته والتي تستلزم ممن يتعلمه التمكن من مهارات التفكير العُليا وتنمية أنماط التفكير المختلفة لديهم أكثر من تحصيل المعرفة نفسها، فإن الطريقة السائدة تقوم على التدريس من جانب المعلم والتلقي السلبي من جانب المتعلم، ومن ثم كان لابد من التركيز على طرق وإستراتيجيات ومداخل تدريس حديثة ومناسبة لتعليم القراءة، تعتمد محورية المتعلم، وتتناسب مع قدراته واهتماماته، وتلبي الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الفصل الدراسي الواحد، ويتفق هذا مع طبيعة التدريس المُتمايز الذي يهدف إلى تلبية احتياجات المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية في القدرات والاهتمامات، وتعزيز التعاون والاستقلالية في التعلُّم.

وقد أكدت كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص١٨٣) على أنَّه لابد من تصميم التدريس لإحداث الفهم عند المتعلمين، ولابد من تحقق الفهم لدى كل متعلم في ضوء إمكاناته وقدراته ونوع ذكاءاته ونمط تعلُّمه المفضل.

وأكدت العديد من الدراسات السابقة على فعالية التدريس المُتمايز في تنمية الفَهْم القِرائي، ومن هذه الدراسات دراسة ساب كوردس(2016) Sabb–Cordes، ودراسة شونيسي ديدريك وآخرون (2015) .Shaunessy–Dedrick et al.

إجراءات البحث:سار البحث الحالي وفق الإجراءات التالية:

أولًا: إعداد قائمة المستويات العُليا للفَهْم القرائي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام:

تم اشتقاق قائمة المستويات العُليا للفَهْم القرائي من خلال الاطلاع على الأدبيَّات والدِّراسات والبحوث السَّابقة العربيَّة والأجنبيَّة المرتبطة بالفَهْم القرائي، والأدبيَّات المتصلة بالقراءة عامة وبالفَهْم القرائي خاصة، وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية أربع مستويات رئيسة، وهي: (مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم الإبداعي)، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية المرتبطة به، بلغ عددها (٢٢) مهارة فرعية.

- صدق القائمة، والوزن النسبي للمهارات:

صممت القائمة بصورتها المبدئية للعرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة النهائية للمستويات العُليا للفَهْم القرائي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، ولقد حددت الباحثة معيارًا لاختبار المستويات العُليا للفَهْم القرائي، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين بنسبة تتراوح (٨٠٪) إلى (١٠٠٪) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول١

بيان بتكرارات آراء المحكمين على قائمة المستويات العُليا للفَهْم القرائي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي العام

المستويات العُليا للفَهْم القرائي لطلبة الصف الأول الثانوي	مدى انتماء المهارة				مدى مناسبة المهارة			
	تنتمي		لا تنتمي		مناسبة		غير مناسبة	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
أوَّلًا: مستوى الفَهْم الاستنتاجي:								
١- يستنتج خصائص أسلوب الكاتب من النص.	١٨	٨٠٪	-	-	١٨	٨٠٪	-	-
٢- يستنتج المعاني الضمنية من النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
٣- يستنتج القيم المتضمنة في النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
٤- يستنتج العلاقاتالواردة بين فقرات النص وأفكاره.	١٩	٩٠٪	-	-	١٩	٩٠٪	-	-
٥- يحدد الدوافع التي دعت الكاتب إلى تأليف النص.	١٩	٩٠٪	-	-	١٩	٩٠٪	-	-
٦- يستنتج تعميمات من النص يمكن تطبيقها في مواقف مشابهة.	١٨	٨٠٪	-	-	١٨	٨٠٪	-	-
ثانيًا: مستوى الفَهْم التذوقي:								
٧- يُبرز القيمة البلاغية للصور البيانية في النص.	٢٠	١٠٠٪			٢٠	١٠٠٪		
٨- يُوضح القيمة الجمالية التي تضفيها المُحسِّنات البديعيَّة على الأسلوب.	٢٠	١٠٠٪			٢٠	١٠٠٪		
٩- يدرك القيمة الدلالية للألفاظ	١٨	٨٠٪			١٨	٨٠٪		

والأساليب المتضمنة في النص.								
١٠-يحدد الأغراض البلاغية للأساليب الخبرية والإنشائية.	١٨	٨٠٪			١٨	٨٠٪		
١١- يوضح العاطفة المسيطرة على الكاتب في النص.	٢٠	١٠٠٪			٢٠	١٠٠٪		
ثالثًا: مستوى الفَهْم النقدي:								
١٢- يميز بين مايتصل بالموضوعومالا يتصل به.	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪
١٣-يوضح وجهة نظر الكاتب تجاه الموضوع المطروح.	١٨	٨٠٪	-	-	١٨	٨٠٪	-	-
١٤- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.	١٩	٩٠٪	-	-	١٩	٩٠٪	-	-
١٥- يُكوِّن رأيًا حول القضايا المطروحة في النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
١٦- يُصدر حُكمًا على أفكار النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
١٧- يوضح موضوعية الكاتب أو ذاتيته.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
١٨- يُقوِّم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب في نصه.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
رابعًا: مستوى الفَهْم الإبداعي:								
١٩- يقترح أكثر من عنوان مناسب للنص.	١٩	٩٠٪	-	-	١٩	٩٠٪	-	-
٢٠- يقترح حلولا إبداعية لبعض القضايا الواردة في النص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
٢١- يضيف أفكارًا جديدة للنص غير واردة فيه.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-
٢٢- يقترح نهايات مختلفة للنص.	٢٠	١٠٠٪	-	-	٢٠	١٠٠٪	-	-

ومن خلال جدول الأهمية النسبية للمستويات العُليا للفَهْم القرائي، قامت الباحثة بحذف المهارات الأقل من (٨٠٪) وفقا لمعيار الاختيار المحدد سلفًا، وهي مهارة واحدة (يميز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به) من مستوى الفهم النقدي.

وقد اتفق المحكمون على المستويات الرئيسة للقائمة، وقد استجابت الباحثة لتعديلات المحكمين، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن أربعة مستويات رئيسة، يندرج تحتها (٢١) مهارة فرعية.

ثانيا: إعداد اختبار المستويات العُليا للفَهْم القرائي:

استهدف الاختبار قياس المستويات العُليا للفَهْم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وبعد الاطلاع على الأدبيَّات والدِّراسات والبحوث السَّابقة العربيَّة والأجنبيَّة المرتبطة بالفَهْم القرائي، تم إعداد اختبار مكون من ثلاثة نصوص مُختارة من ميادين الثقافة العامة المُتنوعة، وتُقاس المستويات العُليا للفَهْم القرائي وفقًا لمجموعة من الأسئلة التي تعقب كل نص قرائي وتُقدَّر درجات الطلبة وفقًا لمفتاح التصحيح المُعدّ لذلك.

أ - صدق الاختبار: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛لإبداء آرئهم حول درجة مناسبته، وقد أثنى المحكمون على أغلبية مفردات الاختبار، وأنها ممثلة للمحتوى والأهداف.

ب – ثبات الاختبار: تم حساب ثبات مفردات الاختبارعن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار ككل،وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار ككل (٠,٩١٩)وهو معامل ثبات عال، وعليه فالاختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات.

ج – الصورة النهائية للاختبار: بعد إجراء التعديلات النهائية أصبح الاختبار مكونًا من ثلاثة نصوص قرائية، بمعدل سؤال ينلك لمهارة من المهارات العُليا للفَهْم القرائي،علمًا بأن أعلى درجة هي: (٤٢) وأقل درجة هي: (١)درجة.

رابعا : إعداد البرنامج القائم على التدريس المتمايز لتنمية المستويات العليا للفهم القرائي :

أ – هدف البرنامج:استهدف البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.

ب – محتوى البرنامج: تكون البرنامج من ثلاثة وحدات تهدف إلى تحقيق أهدافه، ووضع هذا المحتوى في صورة كتاب للطالب، مع تزويده بالعديد من الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل درس، وقد أعد في ضوء الدراسات السابقة المتصلة بالمستويات العليا للفهم القرائي، وطبيعة إستراتيجيات التدريس المتمايز، وطبيعة وخصائص نمو طلبة المرحلة الثانوية.

ج – إستراتيجيات تدريس البرنامج:تم استخدام مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس الوحدات الدراسية، هي: الأنشطة المتدرجة، فكر - زاوج - شارك، المجموعات المرنة، تعدد الإجابات الصحيحة، التكعيب، الأنشطة الثابت، وقد تم مراعاة تحقيق التمايز في المحتوى من خلال عرض الدروس بوسائل تعليمية متعددة سمعية وبصرية، كما تم توفير فرص تعلم فردي أو في أزواج أو في مجموعات مرنة.

د –الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج: صاحب تنفيذ البرنامج استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تراعي التمايز بين الطلبة تمثلت في التالي:

- تكليف الطلبة بمهام وتدريبات وكتابة تقارير عن التدريبات التي تم تنفيذها.
- تكليف الطلبة بعمل أبحاث عن النصوص القرائية التي يدرسونها، مع الاستعانه بالإنترنت.

هـ – الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:تم الاستعانة بجميع الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد عل تقيق أهداف البرنامج، ومنها:

- بطاقات وأوراق لتدوين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- جهاز الحاسب الآلي وعرض شرائح على برنامج العروض التقديمية خاصة بمحتوى البرنامج، والصور والرسوم والأفلام التعليمية.

و – أساليب التقويم المتبعة في البرنامج: قد استخدمت أدوات التقويم التالية:

- اختبار المستويات العليا للفهم القرائي في التقويم المبدئي لتحديد مدى تمكن الطلبة من المستويات العليا للفهم القرائي.

- التقويم البنائي من خلال التدريبات والأنشطة الملحقة بكل درس.

- اختبار المستويات العليا للفهم القرائي في التقويم النهائي للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.

ز -صدق البرنامج:

للتحقق من مدى ملاءمة البرنامج للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها، تم عرض بعض دروسه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين، وعليه وافق المحكمون على مناسبة الإطار العام للبرنامج من حيث سلامة اللغة ومناسبته العينة البحث، واعتبر ذلك بمثابة الصدق المنطقي للبرنامج والوصول به إلى الصورة النهائية.

التطبيق الميداني للبحث:تتمثل الإجراءات التي قامت بها الباحثة لتطبيق البرنامج في مايلي:

- **تحديد مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي العام بمدرستي الزقازيق الثانوية بنات والنجاح الثانوية بنين التابعتين لإدارة شرق الزقازيق التعليمية – محافظة الشرقية (يمثلون المجموعة التجريبية)، بلغ عددهم (٤٠) طالبًا وطالبة.

التطبيق القبلي:

لتحديد مستوى تمكن طلبة الصف الأول الثانوي من المستويات العليا للفهم القرائيقبل التدريس، وذلك للحصول على البيانات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث، وبيان مدى تكافؤ المجموعتين، وتم ذلك من خلال تطبيق اختبار المستويات العليا للفهم القرائي، واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار وبالتالي يتضح وجود تكافؤ بين المجموعتين في هذا الاختبار.

ب – تدريس البرنامج:

بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم التدريس للمجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج القائم على مدخل التدرس المتمايز، وتم التطبيق يوم الاثنين الموافق ٢٠٢١/٣/٢٢مواستمر حوالي (٦) أسابيع بمعدل أربع فترات أسبوعيًّا، والفترة تمثل حصتين، أي أنه انتهى في يوم الاثنين الموافق ٢٦/ ٢٠٢١/٤م، وذلك بخلاف الحصص التي تم فيها تطبيق أدوات البحث قبليًّا وبعديًّا.

ج – التطبيق البعدي:

قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لأدوات البحث لمجموعتي الدراسة يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢١/٤/٢٨م، وقد بلغ عدد الطلبة (٤٠) طالبا وطالبة، بعد أن حرصت الباحثة على عدم الغياب لأفراد العينة، وقد تحسن مستوى طلبة المجموعة التجريبية (مجموعة البحث) في المستويات العليا للفهم القرائي المستهدف تنميتها لديهم، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًّا؛ وذلك لاستخلاص النتائج التي تم التوصل إليها.

نتائج البحث:

النتائج الخاصة بتنمية المستويات العليا للفهم القرائي:

(١)بيان فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبةالصف الأول الثانوي العام:

وللتحقق من صحة الفرض الاول الذي ينص على أنه:"توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وفي كل مستوى كلًا على حده لصالح المجموعة التجريبية".

استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي، وذلك بإستخدام برنامج (SPSS .Ver ,22)،ويوضحذلكجدول٢

جدول٢

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية المستويات العليا للفهم القرائي وفي كل مستوى كلًا على حدة لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى

البيان / المستوى	المجموعة الضابطة ن= ٤٠		المجموعة التجريبية ن= ٤٠		قيمة ت	قيمة التباين الكليايتا٢	قيمة حجم التأثيرd	المستوى الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الفهم الاستنتاجي	٥,٩٥٠	١,٠٦١	١٠,٧٦٠	١,٠٠٦	٢٠,٧٦	٠,٨٤٦	٤,٧٠١	كبير جدًا
الفهم التذوقي	٤,٨٧٥	٠,٧٢٢	٩,٣٠	٠,٧٥٧	٢٦,٧٢٣	٠,٩٠١	٦,٠٥١	كبير جدًا
الفهم النقدي	٥,٤٢٥	١,٠٥٩	١٠,٧٥٠	١,١٢٦	٢١,١٧٧	٠,٨١٥	٤,٧٩٥	كبير جدًا
الفهم الابداعي	٣,٨٠	٠,٧٢٣	٧,٤٠	٠,٦٧١	٢٣,٠٦٦	٠,٨٧٢	٥,٢٢٣	كبير جدًا
الاختبارككل	٢٠,٠٥٠	٢,١٢٣	٣٨,٢٠	٣,٠٣١	٣١,٠١٣	٠,٩٢٥	٧,٠٢٣	كبير جدًا

***ملاحظة*. دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يتضح من جدول ٢ مايلي:

- وجود فرق دالإ حصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وبجميع مستوياته لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

- وبمقارنة قيمة d بالجدول٢المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير، نجد أن حجم التأثير كبير في كل مستوى من المستويات العليا للفهم القرائي،وكذلك في

النتيجة الكلية للاختبار، وذلك نتيجةلتدريس البرنامج للمجموعة التجريبية، مما أدى إلى نمو المستويات العليا للفهم القرائيلديهم.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- أن إجراءات التدريس باستخدام مدخل التدريس المتمايز، والتي تعتمد على تنويع المعلم لطرق التدريس بالإضافة إلى تنويع المهام والأنشطة بما يتناسب مع مستوى كل طالب أدى إلى تفاعل جميع الطلبة في الأنشطة والتدريبات، مما ساهم في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي.

- تنوع المحتوى التعليمي للطلبة أتاح الفرص المتكافئة للطلبة في المشاركة النشطة في مواقف التعلم، وأتاح لهم الفرصة للتعلم وفقا لقدراتهم الخاصة، وحسب ما يناسب اهتماماتهم واحتياجاتهم أدى إلى فهم أعمق للنص المقروء.

وللتحقق من صحة الفرض الثانيالذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وفي كل مستوى كلًا على حده لصالح التطبيق البعدي".

استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، لتحديد الفروق بين متوسطات درجات طلابالمجموعةالتجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي، وذلك باستخدام برنامج (SPSS .Ver ,22)، ويوضح ذلك جدول٣.

جدول٣

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢)،(d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية المستويات العليا للفهم القرائي وفي كل مستوى كلاً على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي

البيان / المستوى	التطبيق القبلي ن= ٤٠		التطبيق البعدي ن= ٤٠		قيمة ت	قيمة التباين الكليايتا٢	قيمة حجم التاثيرd	المستوى الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
الفهم الاستنتاجي	٦,٠٧٥	١,٢٠٦	١٠,٧٦٠	١,٠٠٦	٦٢,٣٣٣	٠,٩٨	١٩,٩٦٢	كبير جداً
الفهم التذوقي	٥,٢	٠,٨٢٢	٩,٣٠	٠,٧٥٧	٥٨,٧٤١	٠,٩٧٧	١٨,٨١٢	كبير جداً
الفهم النقدي	٥,٩	١,٢٧٧	١٠,٧٥٠	١,١٢٦	٦٣,٥٠١	٠,٩٨١	٢٠,٣٣٦	كبير جداً
الفهم الابداعي	٤,١٢٥	٠,٨٥٢	٧,٤٠	٠,٦٧١	٤٥,٨٠٥	٠,٩٦٤	١٤,٦٦٩	كبير جداً
الاختبار ككل	٢١,٣	٣,٨٠٤	٣٨,٢٠	٣,٠٣١	٨٦,٤٢٦	٠,٩٨٩	٢٧,٦٧٨	كبير جداً

***ملاحظة*. دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يتضح من جدول٣ مايلي:

- وجود فرق دالإ حصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المستويات العليا للفهم القرائي ككل وبجميع مستوياته لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- وبمقارنة قيمة d بالجدول١٨المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير، نجد أن حجم التأثير كبير في كل مستوى من المستويات العليا للفهم القرائي،وكذلك في

النتيجة الكلية للاختبار، وذلك نتيجةلتدريس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية، مما أدى إلى نمو المستويات العليا للفهم القرائيلديهم.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- ما تضمنه البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز من نماذج قرائية جيدة أسهمت بشكل بير في تقليل الأخطاء التي يقع فيها الطلبة أثناء قراءة النص وفهمه.
- تقديم أنشطة إثرائية للطلبة تعينهم على التعمق في فهم المقروء، وإدراك مابين السطور، وما وراء النص.

وبعد عرض نتائج البحث الحالي، يتبين فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية المستويات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وبالتالي يمكن قبول فروض البحث الحالي، وفي ضوء نتائج التطبيق الميداني يوصي البحث بما يلي:

توصيات البحث:

- ضرورة الاهتمام بالمستويات العليا للفهم القرائي في المرحلة الثانوية، وتضمينها في مناهج اللغة العربية بصفة عامة، ومناهج القراءة بصفة خاصة.
- ضرورة عقد ورش عمل لمعلمي اللغة العربية وخصوصًا في المرحلة الثانوية لتدريبهم على الإستراتيجيات الحديثة التي تنمي المستويات العليا للفهم القرائي.
- ضرورة الاهتمام بالاختبارات التكوينية، والتي توقف المعلم على مستوى أداء طلابه، ومدى التقدم الذي أحرزه في المستويات العليا للفهم القرائي، وكذلك الاهتمام بالتقويم النهائي.

وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته يقدم مجموعة من المقترحات البحثية ذات الصلة بموضوع البحث فيما يلي:

مقترحات البحث:

- برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام.
- أثر استخدام مدخل التدريس المتمايز في علاج صعوبات الفهم القرائي والوعي بعمليات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

الخوالدة، ناديا سليمان إبراهيم. (٢٠٢٣). *أثر استخدام استراتيجيتي التعليم المتمايز وقراءة الشريك في تنمية المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن*[أطروحة دكتوراة، جامعة مؤتة]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.http://search.mandumah.com/Record/1363520

الساعدي، حسن حيال محيسن. (٢٠٢٠).*المُعلِّم الفعّال وإستراتيجيَّات ونماذج تدريسه*(ط٢).مكتب الشروق للطباعة والنشر.

السمان،مروان أحمد محمد. (٢٠١٧). برنامج قائم على مُدخل التَّدريس المُتمايز لتنمية مهارات القراءة المُكثَّفة والكتابة التفسيريَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.*مجلة القراءة والمعرفة*، (١٨٣)، ٢٥ - ٧٠.http://search.mandumah.com/Record/776413

الشلبي،إلهام علي، وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠١٣). العلاقة بين المعرفة القبلية وإستراتيجيّات الاستيعاب القِرائي ومهارة الاستيعاب القِرائي في استيعاب النص العلمي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.*المجلة التربوية*، ٢٧ (١٠٨)، ٣٤١ -٣٧٤.
http://search.mandumah.com/Record/474225

العدوي، سالي جمال الدّين علي. (٢٠١٧).*برنامج قائم على إستراتيجيَّة التَّدريس التبادلي في تنمية الفَهْم القِرائي لدى طلاّب المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. (٢٠١٥). فعَّاليَّة إستراتيجيّة التساؤُل الذَّاتي في تنمية بعض مهارات الفَهْم القرائي لدى طلاّب الصف الأول الثانوي.*المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣١ (٣)، ٢٦٨ - ٢٨٩.http://search.mandumah.com/Record/685481

الغامدي، مشاعل مهدي سعيد. (٢٠١٨). أثر إستراتيجيَّة التَّعليم المُتمايز في تدريس الرياضيات على تنمية التَّحصيل المعرفي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.*مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١(٢)، ٩٦ - ١٣٤. http://search.mandumah.com/Record/889027

المطيري،فاطمة بنت متعب بن فليح. (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجيَّات ما وراء المعرفة في تنمية الفَهْم القرائي باللُّغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جَدّة.*المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣٥(٨)، ١٩٨ - ٢٢٨. https://mfes.journals.ekb.eg/article_103081.html

المنتشري،عليبنأحمد بنعبدالله. (٢٠١٩). فاعليةبرنامجقائمعلى التَّدريس المُتمايزفيتنميةمهاراتالأداءاللُّغَوِيّالإبداعيلدىالطلابالموهوبينلغويًّابالمرحلةالمتوسطة.مجلةالجامعةالإسلاميةللغةالعربيةوالعلومالاجتماعية، (٦)، ٥٣٣ - ٥٨٥. http://search.mandumah.com/Record/1055171

الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧).*تعليم اللُّغة العربيَّة لأبنائها: المداخل والطرائق والفنيات والإستراتيجيَّات المُعاصرة*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

إبراهيم،سُليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٣).*صُعوبات الفَهْم القرائي لذوي المشكلات التعليميَّة*. مؤسسة الوَرَّاق للنشر والتوزيع.-https://books library.net/free-1474978741-download

إرشيد، إيمان أحمد إرشيد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام الصف المعكوس في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة لتنمية الفَهْم القِرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا .*مجلة كلية التربية*، ٣٨(١)، ٨٨ -١١٥. http://search.mandumah.com/Record/1251537

جاد،محمد لطفي محمد. (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.*مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٢)، ١٥ – ٥٠.

درويش،دعاء محمد محمود. (٢٠١٥). برنامج قائم على إستراتيجيَّات التَّعليم المُتمايز لتنمية مهارات التعلُّم المُنظم ذاتيًّا والدافعيَّة للإنجاز لدى الطالبات المُعلِّمات شعبة الجغرافيا.*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٧)، ١٠١ - ١٦٣.http://search.mandumah.com/Record/809729

رسلان، مصطفي. (٢٠٠٥).*تعليم اللُّغة العربية*.دار الثقافة للنشر والتوزيع.

زاير،سعد علي، وجاسم،وسن عباس، وحسين،صبا حامد. (٢٠٢٠). *توظيف إستراتيجيَّات التفكير في تدريس اللُّغة العربيَّة*.دار الرضوان للنشر والتوزيع.

شحاتة،حسن سيد. (٢٠١٥).*إستراتيجيَّات حديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها*. الدار المصرية اللبنانية.

شريف، أسماء إبراهيم علي. (٢٠١٣). فَاعِليَّة برنامج قائم على قصص القرآن لتنمية مهارات التفكير التأمُّلي والفَهْم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمُحافظة فرسان بالمَمْلَكَة العربيَّة السُّعُوديَّة.*مجلة القراءة والمعرفة*، (١٤٦)، ٥٣ - ١٢١.http://search.mandumah.com/Record/719206

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٠).*الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها – تطويرها – تقويمها* (ط٢).دار الفكر العربي.

طلبة،خلف عبد المعطي عبد الرحمن. (٢٠٢٠). إستراتيجيَّة قائمة على مدخل التَّعليم المُتمايزفياللُّغةالعربيَّةلتنميةمهاراتالقراءةالتحليليّةوالوعيبمفاهيمالأمنالفكـ

ريلدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، (٧٧)، ١٩٠٩ -١٩٥٧.
http://search.mandumah.com/Record/1069629

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). *إستراتيجيَّات فَهْم المقروء: أسسها النَّظريَّة وتطبيقاتها العمليَّة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الله، رشا. (٢٠١٤). *تعليم التفكير من خلال القراءة*. الدار المصرية اللبنانية.
https://www.psydz.info/2019/10/pdf_952.html

عبد الناصر، أسماء محمد عبد العزيز. (٢٠١٢). *فعَّاليَّة إستراتيجيَّة قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتدريس النصوص الأدبيَّة في تنمية مستويات الفَهْم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

عبيد، وليم. (٢٠٠٩). *إستراتيجيَّات التَّعليم والتعلُّم في سياق ثقافة الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧أ). *إستراتيجيَّات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)*. دار الفكر.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧ب). *الدماغ والتَّعليم والتفكير*. دار الفكر.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التَّدريس*. دار صفاء للنشر والتوزيع.-https://www.zaid-alwan3204.com/2020/12/blog
post_27.html

عطية، محسن علي. (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التَّدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.-https://ahmed1hamza.blogspot.com/2019/09/blog
post_23.html

عيسى، محمد أحمد أحمد. (٢٠٢٠). نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفَهْم القِرائي والقراءة الإستراتيجيَّة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، *١٧*(٩٨)، ٣٥٩ - ٤١٣. http://search.mandumah.com/Record/1209612

غياض، رغد زكي، والشنجار، أحمد علي. (٢٠١٨). *تحديثات في إستراتيجيَّات طرائق التَّدريس*. مكتب زاكي للطباعة. https://www.zaid-alwan3204.com/2022/03/blog-post_5.html

فضل الله،محمد رجب. (١٩٩٨). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. دار عالم الكتب.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠١). مستويات الفَهْم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللُّغة العربيَّة بمراحل التَّعليم العام بدولة الإمَارات العربيَّة المُتَّحِدَة (دراسة تحليليّة). *مجلة القراءة والمعرفة*، (٧)، ٧٧ -١٣٣. http://search.mandumah.com/Record/43759

فيجوتسكي، ل.س. (٢٠١١). *التفكير واللُّغة* (طلعت منصور، مترجم؛ ط٢). مكتبة الأنجلو المصرية. (نشر العمل الأصلي ١٩٣٤)

قاسم، أسماء محمد، والديب، محمد مصطفى مصطفى، والخولي، منال علي محمد، وعبد الوهاب، عبير شفيق. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي لمهارات الفَهْم القرائي في أبعاد الاندماج المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣(١١٨)، ٤٢٩ - ٤٦٢. http://search.mandumah.com/Record/1355811

قمره،لطفيه بنت سراج علي. (٢٠١٨). أثر إستراتيجيَّة التَّعليم المُتمايز في تنمية التفكير التأمُّلي والتَّحصيل الدراسي لمُقرر التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *٤٥*(١)، ١٣٩ -١٥٦.

كوجك، كوثر حسين، والسيد، ماجدة مصطفي، وخضر، صلاح الدّين، وفرماوي، فرماوي محمد، وعياد، أحمد عبد العزيز، وأحمد، علية حامد، وفايد، بشري أنور. (٢٠٠٨).*تنويع التَّدريس في الفصل دليل المُعلِّم لتحسين طرق التَّعليم والتعلُّم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

مراد،طهراوي رمضان، وأحمد، إسماعيل حسانين، والعجيل، رجاء عبدالسلام.(٢٠١٧). أثراستخدامإستراتيجيَّةالتساؤُلالذَّاتيفيتنميةمُستوياتالفَهْمالقرائيللنصوصا لأدبيَّة.*مجلة كلية الآداب*، (١٠)، ٢١٧ - ٢٦٣. http://search.mandumah.com/Record/895026

مهدي،علي فاضل. (٢٠١٩).*الاتجاهات الحديثة في طَرائِق تدريس مَقرُوئيَّة النصوص القرائيَّة وإستراتيجيّاتها بين النَّظريَّة والتَطبيق*. مكتب اليمامة للطباعة والنشر.https://www.zaid-alwan3204.com/2021/02/blog-post_12.html?m=1

نصر،مها سلامة. (٢٠١٤). *فَاعِليَّة استخدام إستراتيجيَّة التَّعليم المُتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللُّغة العربيَّة*[رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة]. مستودع الأصول الرقمية لأطروحات الدكتوراة ورسائل الماجستر، الجامعة الإسلامية – غزة.https://library.iugaza.edu.ps/thesis/113935.pdf

هلالي، هدي محمد محمود. (٢٠١٥). فَاعِليَّة تنويع التَّدريس في اكتساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم البلاغية.*مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١(١)، ٢٦٩ -٣١٠. http://search.mandumah.com/Record/740947

ثانيًا: المَرَاجِعُ الأجنبيَّة:

Ali, M. S. A.-F. (2011). *The Effectiveness of Some Thinking Maps in Developing the First Grade Secondary School Students' Reading Comprehension Skills*[Unpublished master's thesis]. Zagazig University.

Charles, L. F. (2017). *Differentiated Instruction, Teachers' Perceptions, and Lower Third Students' Achievement: A Qualitative Study* [Doctoral dissertation, Northcentral University].ProQuest Dissertations & Theses Global.https://0811jq79g-1105-y-https-www-proquest-com.mplbci.ekb.eg/pqdtglobal/docview/1930965256/abstract?accountid=178282

Piggott, A.(2002). Putting Differentiation into Practice in Secondary Science Lessons. *School Science Review* , 83 (305), 65-72.

Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J.(2014, November 7).*Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction* [Paper presentation]. Annual Mid-South Educational Research (MSERA) Conference,Knoxville,Tennessee.https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554312.pdf

Sabb-Cordes, M. L.(2016). *Teachers' Perceptions of Differentiated Learning for At-Risk Second-Grade Students in Reading*[Doctoral dissertation, Walden University]. Proudest Dissertations and Theses Global. https://0811jj4js-1106-y-https-www-proquest-com.mplbci.ekb.eg/pqdtglobal/docview/1798825050/abstract?source=fedsrch&accountid=178282

Saleh, A. H. A. E.(2021). The Effectiveness of Differentiated Instruction in Improving Bahraini EFL Secondary School Students in Reading Comprehension Skills. *Journal of Research and Innovation in Language*, *3*(2), 135–145.https://journal.unilak.ac.id/index.php/REILA/article/view/6816

Shaunessy-Dedrick,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. https://08113oyw7-1105-y-https-journals-sagepub-com.mplbci.ekb.eg/doi/full/10.1177/0016986214568718

Tomlinson, C.(2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?. *Theory Into Practice*, 44 (3), 262-269. https://www.researchgate.net/publication/249901118_Grading_and_Differentiation_Paradox_or_Good_Practice

Watts-Taffe, S.(2012).Differentiated Instruction Making Informed Teacher Decisions. *Reading Teacher*, 66 (4), 303-314.

Youssif, M. Y. (2014). *The Effectiveness of Using the Reciprocal Questioning "Request" Strategy in Developing EFL Reading Comprehension Skills among First year Secondary School Students*[Unpublished master's thesis].Benha University.

Zhang, L. (2018). *Met cognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension: A Structural Equation Modelling*

Approach. Springer.https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-6325-1