أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى

إعداد:

د/ عبدالله بن أحمد الجنوبي

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية

أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى متعلِّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى

عبدالله بن أحمد الجنوبي

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: aagaag2008@hotmail.com

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، واعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، وذلك فيما يتعلق بالإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخدم الباحث التصميمات التمهيدية على مجموعة واحدة، واستخدم العينة القصدية، وعددهم (30) طالبًا، وقد قام الباحث ببناء قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ودليل إرشادي (دليل المعلِّم) لتطبيق بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية الفهم القرائي، وكانت أهم النتائج أن استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز قد أدَّى إلى ظهور تحسُّن إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب عينة الدراسة مما يعني أن الأداء البعدي للطلاب في اختبار الفهم القرائي قد تأثر بتطبيق إستراتيجية التعليم المتمايز، أيضا توصل البحث إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي، وقدَّم الباحث بعض التوصيات ذات الصلة بموضوعه من أهمها ضرورة تبنِّي هذه القائمة من المهارات، والانطلاق منها في تعليم اللغة العربية لمتعلمي العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، وجَعْلِها منطلقًا في التدريس والتقويم؛ لأنها تساعد متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها على إثارة تفكيره وجَذْبِه نحو التعلم.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التعليم المتمايز، الفهم القرائي، متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

The Effect of Differentiated Instruction Strategy on Developing Reading Comprehension among Non-speakers of Arabic Language Learners

Abdul-Allah bin Ahmad Al-Janouby

Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Imam Abdul Rahman bin Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: aagaag2008@hotmail.com

ABSTRACT:

The current research aimed to identify the effect of differentiated instruction strategy on developing reading comprehension among Arabic language learners who speak other languages. The researcher adopted the quasi-experimental method and adopted the primary designs on one research group. The researcher made use of the purposive sampling technique and the participants were (30 students). The researcher developed a list of reading comprehension skills, reading comprehension test, and a guide (teacher's guide) to administer some differentiated education strategies to develop reading comprehension. The results of the study revealed that differentiated instruction strategy had a positive effect on the development of reading comprehension among the study participants indicating that the performance of the students was affected by the administration of the differentiated instruction strategy. The researcher also developed a list of reading comprehension skills, commensurate with the second level of Arabic language learners who speak other languages. The research recommended adopting the skills list to be the base of teaching Arabic to Arabic-speaking learners of other languages, and to be a starting point in teaching and evaluation. Such skills list assists the non-Arabic speaking learners and encourage them to learn.

Keywords: differentiated instruction strategy, reading comprehension, Arabic language learners speaking other languages.

مقدّمة البحث:

يعدُّ الاهتمام بمهارات الفهم القرائي هدفا رئيسا من أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، وهدفا من أهداف تعليم القراءة وتعلمها بشكل خاص؛ لأنه يعد جانبا مهما من الجوانب الأساسية في السيطرة على فروع اللغة والتمكن منها.

وعلى الرغم من تلك الأهمية التي تحظى بها مهارة القراءة دون غيرها من مهارات اللغة العربية، إلا أن المتعلمين يعانون من ضعف في مهارات الفهم القرائي، حيث يشير لذلك دراسة الحربي بقوله: "ضعف مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات الفهم القرائي، مما يجعلهم غير قادرين على فهم ما يقرؤونه على الرغم من قدرتهم على القراءة ولكن تواجههم مشكلة في فهم المقروء" (الحربي، 2015: 162)، وكذلك دراسة العربي بقوله: "تدني مستوى أداء متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في مهارات استيعاب المقروء؛ مما يستلزم تنميتها من خلال إعادة صياغة دروس القراءة في ضوء إستراتيجية" (العربي، 2014: 426).

وتشير دراسة عبدالعظيم إلى: ضعف مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ويمكن أن تعزى هذه المشكلة إلى عدة عوامل، لعل من أبرزها الافتقار إلى إستراتيجيات ومداخل تدريسية تعالج هذه المشكلة، مما يتطلب البحث عن تجريب مدخل لتعليم العربية وتعلّمها سعيًا لتنمية مهارات فهم المقروء لدى هؤلاء الدارسين (عبدالعظيم، 2011: 58).

وبناء على ما تقدم فقد أوصت عديد من الدراسات بضرورة تنمية المتعلمين مهارات الفهم القرائي من خلال إستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة، ووضع خطة تدريسية يحقق الفهم القرائي لدى المتعلمين، مثل (دراسة العُذيقي، 2009) و(دراسة الغلبان، 2014).

ومن الإستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الغاية إستراتيجيات التعليم المتمايز وتهدف إلى رفع مستوى المتعلمين جميعهم، وليس الذين يواجهون مشكلات في التحصيل. إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص المتعلم وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات المتعلم وقدراته. إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي: توقعات المعلمين من المتعلمين، واتجاهاتهم نحو إمكاناتهم وقدراتهم (عبيدات وأبو السميد، 1436: 152).

وتعد إستراتيجية التعليم المتمايز من الإستراتيجيات الحديثة، والتي تنبثق من النظرية البنائية، وأما الأساس الفلسفي لهذه الإستراتيجية فتنظر إلى المتعلمين على أنهم أشخاص بينهم تباين واختلاف، وأن هذا الاختلاف له من الأهمية ما يستدعي الاستجابة له، ليس عند ظهوره في الحصة الدراسية وإنما تكون في الأساس عند تخطيط أي درس من الدروس، من

أجل أن يتم الاستجابة لفروق المتعلمين، واحتياجاتهم، وميولهم، واهتماماتهم، والسعي على تحقيق أهدافهم التعليمية، وبناء مهام ومواقف تعليمية مناسبة لكل متعلم.

فالتعليم المتمايز سلسلة من الإجراءات لتدريس المتعلمين الذين تختلف قدراتهم في الفصل الواحد، وأنه المدخل الذي صمم لكي يلبي بطريقة إستراتيجية الاحتياجات، وتعليمٍ تتمركز حول المتعلم، وتستند على ممارسات واضحة لتحسين تحصيل المتعلم، وأنه مختلف في التفكير والتخطيط، تخاطب الاحتياجات لمجموعة واسعة من المتعلمين بالفصول الدراسية (Campbell, 2008:1)

لذلك كله حرص الباحث على تقديم دراسة بحثية لتنمية الفهم القرائي من خلال استخدام إستراتيجيات التعليم المتمايز، التي من المأمول أن تقدم حلا جديدا لتنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله في تدريس اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أن هناك ضعفا في فهم المقروء، حيث يعجز بعض الطلاب عن وضع الكلمات المبعثرة في جملة مفيدة، والبعض لديه صعوبة في الإجابة عن الأسئلة المباشرة التي تأتي بعد كل درس بالرغم من قراءته الصحيحة لها، وعدم ربط بعض الطلاب بين ما درسه في القراءة وبين واقع حياته اليومية المختلفة.

وقد أجرى الباحث اختبارًا في الفهم القرائي للكشف عن مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي، فكانت نتائج الطلاب متدنية جدًا، ويؤكد ذلك نتائج (دراسة الحربي، 2015: 162) و(دراسة الحديبي، 2012: 192) إلى وجود ضعف لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات الفهم القرائي.

وبعد الرّجوع إلى بعض مصادر التعلّم . كالشبكة العنكبوتية والمكتبات الرقمية . يمكن الإشارة إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت إستراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي، وغياب الدراسات المحلية –في المملكة على حد علم الباحث- التي تتناول إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

وبناءً على ما سبق فقد تحددت مشكلة البحث في العبارة الآتية: ضعف وقصور مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى وخاصة لدى طلاب المستوى الثاني.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
2. ما درجة توافر مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني، بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
3. ما المحتوى التعليمي القائم على إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ؟
4. ما أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.
- تصميم محتوى تعليمي لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة، قائم على إستراتيجية التعليم المتمايز.
- قياس أثر إستراتيجية التعليم المتمايز على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي:

1. من المتوقع أن يسهم هذا البحث في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وطرائق تعليمها، وذلك بتزويد مصممي ومخططي المناهج بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الثاني للإفادة منها عند تخطيط منهج القراءة، ويسد ثغرة في هذا الجانب.
2. تصميم اختبار للتعرف على مستوى الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى.
3. تزويد معلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى بإجراءات تنفيذ إستراتيجية التعليم المتمايز التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين.

حدود البحث:

تمثلت حدود هذا البحث فيما يلي:

1. الحدود الموضوعية: تصميم دليل معلم قائم على إستراتيجية التعليم المتمايز، حسب ما تقتضيه إجراءات إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني.
2. الحدود المكانية: تتمثل في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة.
3. الحدود الزمانية: تم تنفيذ الإستراتيجية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1438-1439هـ.
4. الحدود البشرية: تتمثل في طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة.

مصطلحات البحث:

أولاً: الإستراتيجية:

- اصطلاحًا: هي مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس، والتي يخطط المعلم لإتباعها الواحدة تلو الأخرى، بشكل متسلسل أو بترتيب معين مستخدما الإمكانات المتاحة بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، وبما يحقق الأهداف التدريسية (بودي والخزاعلة، 2012: 18).

- **إجرائيًا: يعرّفها الباحث الإستراتيجية بأنها: مجموعة من الخطوات العلمية المرتبة والمنسقة التي يسير عليها معلم القراءة داخل الفصل الدراسي من أجل الوصول بالمتعلم إلى أعلى درجة ممكنة وذلك بإكسابه مجموعة من الخبرات المتنوعة في مجال أو موضوع محدد وفق المعطيات.**

ثانيًا: إستراتيجية التعليم المتمايز:

- **اصطلاحًا: هي "مدخل تدريسي يقوم على تعرّف الاحتياجات التعليمية المتنوّعة للمتعلمين ومدى استعدادهم للتعلّم وتحديد اهتماماتهم المختلفة، ثم الاستجابة لهذه الاختلافات في الاحتياجات والاستعدادات والاهتمامات من خلال عناصر عملية التدريس، بحيث تتمايز عناصر التدريس لتقابل تمايز المتعلّمين واختلافهم داخل الفصل الدراسي الواحد، وذلك ليقدّم للجميع فرصًا متكافئة لحدوث التعلّم" (لطفي، 2013: 145).**
- **إجرائيًا: يعرّف الباحث إستراتيجية التعليم المتمايز بأنها: مجموعة من الأنشطة المتنوعة والوسائل المختلفة والطرائق المتعددة التي يستخدمها المعلم بهدف تلبية أهداف وحاجات ورغبات وميول جميع المتعلمين حسب متطلبات كل متعلم من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية عند جميع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى في مقرر القراءة.**

ثالثًا: الفهم القرائي:

- **اصطلاحًا: هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة (زهران وآخرون، 2009: 370).**
- **إجرائيًا: يعرّفه الباحث بأنه تلك العملية العقلية التي تؤدي إلى القراءة التفاعلية والواعية مع النص القرائي، من قبل متعلمي العربية من غير الناطقين بها بالمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في مقرر القراءة، مع الاستعانة بخبراتهم السابقة في فهم النص المكتوب.**

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري لهذا البحث أربعة محاور هي:

- **أهمية الفهم القرائي.**
- **العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.**
- **التعليم المتمايز (مبرراته – مميزاته وصعوبات تطبيقه – إستراتيجياته التي تدعمه – خطواته).**

- الدراسات السابقة.

وفيما يلي عرض لكل منهم:

المحور الأول: أهمية الفهم القرائي:

تؤدي القراءة وظيفة مهمة في الحياة بالنسبة للفرد والمجتمع، فهي ليست مجرد تَعَرُّفِ الكلمات والنطق بها، وإنما تتعدى ذلك إلى فهم المقروء ونَقْدِه، وبالتالي تعمل على توسيع الخبرات والاستفادة منها في حل المشكلات وتحقيق المتعة النفسية، وهي أداة اتصال الفرد بالآخرين من خلال ما يحصل عليه من معلومات ومعارف مختلفة، ويساعد على النجاح في جميع المواد الدراسية الأُخَر، وتعمل على إيجاد وعي مستنيرٍ لدى الأفراد، وتساعد على إكساب المتعلمين القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها (السيد، 2013: 213).

والفهم القرائي الركن الرئيس للقراءة، وجوهر عملية القراءة، وأساس السيطرة على فنون اللغة كلّها؛ ولذلك حظي بمكانةٍ بارزة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها (السنانية، 2016: 49). حيث تعين العربية الدارسين على التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة وتضمن لهم النجاح والتفوق، وتساعدهم على استيعاب ما تعلموه، وتفسير المفاهيم والمصطلحات بلغتهم وتصوراتهم، بعيدًا عن الحفظ والاستظهار واسترجاع المعلومات استرجاعًا آليًّا، ونَقْد وتقويم النصوص تقويمًا سليمًا، وفَهْم الروابط بين أجزاء الجملة الواحدة، وفَهْم العلاقة بين الجمل وفَهْم العلاقة بين السبب والنتيجة، والعام والخاص، وبين التعبير والتفكير (شحاتة، 1437: 38). وذلك لأن فهم المقروء يعدّ من المهارات الأكثر استخدامًا في التعلّم، فإن القارئ يحتاج إلى أن يركّز انتباهه، ويحصر تفكيره فيما يقرأه؛ ليتمكَّن من فهمه، من خلال تعرّف الأفكار وتفسير المعاني بالاعتماد على سياقها وتفسيرها وتقييمها والاستفادة منها (العموش والجهني، 2016: 2).

والفهم القرائي يؤدي إلى زيادة تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب، حيث إن القرّاء الأكفاء يدققون في قراءة بداية النص؛ لأنهم يعرفون أن المؤلفين يميلون إلى وضع تلميحات عن الأفكار الرئيسة وعن تنظيم النص في بدايته، فيتوقعون بقية الأفكار الموجودة في النص، وكذلك يتوقعون خاتمته ونهايته، ممَّا يؤدي إلى تنمية عمليات التفكير التباعدي لديهم. علاوة على أن الفهم القرائي يؤدي إلى تطوير أداء المعلم في العملية التعليمية، فإذا استطاع المعلمون فهم طبيعة المادة المقروءة، والتدريس من خلال النصوص المختلفة وتعليم الطلاب من خلال وسائط مختلفة، سوف يمتلكون الأسس التي تقوم عليها عملية تقويم بيئة التعلم وتطويرها وتحسينها (شحاتة، 1437: 38-39).

وترى سامية عبدالله أن أهمية الفهم القرائي تكمن فيما يلي (عبدالله، 1436: 43-45):

- إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلّم، وتزويده بأفكار ثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة.
- إن الضعف في الفهم القرائي سبب رئيس للتأخر الدراسي.
- إن هناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم تظهر في أن القرّاء الضعاف يخطئون بمقدار 5.8 أخطاء شفهيًّا في كل 100 كلمة، ويخطيء القرّاء الجيدون بنسبة 2.1 فقط في كل 100 كلمة، وفي الحقيقة فإن 51% من أخطاء الضعفاء ترجع إلى تغيير المعنى، ويشير هذا إلى أن المشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقر المعنى.
- إن الفهم القرائي من أهم العوامل المرتبطة بنجاح الطالب في الحياة الدراسية.

خلاصة وتعقيب: هنا يمكن القول بأن الفهم القرائي أصبح أمرًا مُلِحًّا في العملية التعليمية، وخاصة في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى؛ لأن القراءة تسهم في تكوين شخصية المتعلّم في شتى مناحيها كما أنها حجر الأساس الذي يعين الدارسين على التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة، وتساعدهم على استيعاب ما تعلموه، وتسعى إلى تنمية التفكير لدى المتعلمين.

ومن خلال اطّلاع الباحث على الأدب التربوي والأبحاث السابقة المتعلّقة بالفهم القرائي، يستنتج الباحث أهمية الفهم القرائي في النقاط التالية:

- الفهم القرائي يصقل قدرة الطالب على فهم النصوص.
- الفهم القرائي يسعى إلى تنمية مهارات التفكير.
- الفهم القرائي يساعد المتعلّم على النقد الهادف والبنَّاء ويعوّده على المشاركة الإيجابية.
- الفهم القرائي يربط خبرات المتعلم السابقة بالحالية والمستقبلية مما يوّلد لديه التنبؤ.
- الفهم القرائي يبقي التعلّم الناتج منه في ذاكرة المتعلّم فترة أكبر من التعلم عن طريق الحفظ والاستظهار.
- الفهم القرائي يسعى للارتقاء بلغة المتعلم وفهمه.
- الفهم القرائي يُكْسِبُ المتعلّم مهارات حل المشكلة وفْقَ الخطوات العلمية المتبعة.

المحور الثاني: العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يعرض هذا المحور العوامل المؤثرة في الفهم القرائي المرتبطة بالنص، والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي المرتبطة بالقارئ فيما يلي (شحاتة والسمان، 1433: 110-118) :

1. العوامل المرتبطة بالنص المقروء (النثري أو الشعري).

هنالك عواملُ عديدةٌ تؤثر في فهم النص المقروء، منها: المفردات، والجمل، ودرجة تعقيد البناء اللغوي، وعَرْض الأفكار، والصور والرسوم، والألوان، والطباعة، والتنظيم.

2. العوامل المرتبطة بالقارئ:

القارئ هو العامل الثاني من العوامل المؤثرة في فهم المقروء، فهو يجب أن يمتلك مهارات وإستراتيجيات مناسبة لفهم المقروء حتى يَحْدُثَ توافقٌ بينه وبين النص، ولتحقيق هذا التوافق يجب معرفة مقصد القارئ، ومدى سهولة النص أو صعوبته، والغرض الذي يُقْرَأُ من أجله،يكمن في أنَّ الصعوبة تأتي من التفاعل بين النص والقارئ والغرض من القراءة؛ ولذا ينبغي للكاتب أن تكون لديه صورة مفصّلة نوعًا مَّا عن قُرّائه، من حيث مستوى ذكائهم، ومستوياتهم التعليمية والثقافية، ومفرداتهم اللغوية، وسيطرتهم الآلية على عمليات القراءة، وفهمهم للمعنى العام، وتجربتهم الشخصية أو خلفيتهم وخبراتهم السابقة بالموضوع الذي يتحدث عنه الكاتب، ومستوى دافعيتهم، وميولهم واهتماماتهم.

ويحدد ايكوال (Ekwall) بعض العوامل التي تؤثر على الفهم القرائي منها ما يتعلق بالقارئ، ومنها ما يتعلق بالنص المقروء، وهي (عبدالسميع السيد، 2012: 421) :

(1) العوامل التي تتعلّق بالقارئ، هي:

أ - المعرفة السابقة للقارئ عن الموضوع.

ب – مدى اهتمام القارئ بالموضوع.

ج – غرض القارئ من القراءة.

د – قدرة القارئ على ترجمة شفرة الكلمات أو فكها بشكل سريع.

(2) العوامل التي تتعلّق بالنص المقروء، هي:

أ – عدد الكلمات الصعبة.

ب – طول الجمل.

ج – تركيب النص.

ويذكر البعض بأن العوامل المؤثرة في عملية المقروء، هي (إبراهيم، 2013: 37 -38) و(عطيـــة، 2016: 41-42) و(جـــاب الله ومكـــاوي وعبـــدالباري، 2011: 97) و(عبدالله، 1436: 46):

1. خصائص المقروء: تشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالتها.
2. امتلاك القارئ ذخيرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالتها.
3. نوع القراءة: قراءة صامتة أو جهرية، فالصامتة تعدّ أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الفهم القرائي.
4. سلاسة لغة المقروء وخلوّها من التراكيب الغامضة.
5. الحركة الارتدادية لعين القارئ.
6. مستوى الحشو والتكرار في المقروء.
7. قدرة القارئ على محاكمة النص وعدم التسليم بكل ما يحمل من أفكار إلا بعد محاكمتها والتأكد من صلاحيتها في ضوء خبرات القارئ واتجاهاته وقيمه.
8. مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي بما في ذلك الاستعداد العقلي والعضوي والنفسي.
9. صعوبة المفردات اللغوية بالنص المقروء.
10. عدم ملاءمة سرعة الأداء القرائي.
11. قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء، فهذه الطرق لا تراعي ميول الطلاب، ولا تثير اهتماماتهم، ولا تتحدى تفكيرهم، وأن هذه الطرق قد تفتقد الآليات المعينة على فهم المقروء.
12. أن المعلمين يركزون على الفهم الحرفي للمقروء دون نقده أو الرقي بنشاط القراءة إلى كلِّ مهاراتها.
13. أن غالبية الطرق السائدة المستخدمة في تدريس القراءة تتعامل مع القراءة على أنها عملية إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المعلّم.

وهناك عوامل تؤثر على مستوى المادة التي يستطيع الطالب قراءتها، وتلك العوامل هي الخلفية المعرفية، والاهتمام بالمادة المقرؤة وطبيعة الموقف القرائي، ولكي نفهم لماذا يواجه القارئ صعوبة في فهم القراءة يجب أولا أن نبحث كيفية تعلُّم هذا الفرد، وما طبيعة أدائه في المواقف المختلفة (عجاج، 1998: 116 -117).

خلاصة وتعقيب: من خلال عرض أهم العوامل المؤثرة في النص المقروء تبين أن هنالك عوامل مرتبطة بالنص مثل طول الجمل، وعدد الكلمات ..إلخ، وأن هنالك عوامل مرتبطة بالقارئ مثل المعرفة السابقة للقارئ، وغرض القارئ ..إلخ. وتبيّن أيضًا أن هذه العوامل جميعها متشابكة ومتفاعلة بعضها مع بعض؛ لأن جوهر عملية الفهم القرائي هو التفاعل بين القارئ والنص.

ويرى الباحث أن من العوامل التي تؤدِّي إلى تدني مستوى الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى ما يلي:

- **عدم استخدام الإستراتيجية المناسبة في الفهم القرائي.**
- **عدم ترابط الأفكار بعضها مع بعض داخل النص الواحد.**
- **انخفاض دافعية القارئ نحو النص المقروء.**
- **تدني مستوى قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب.**
- **عدم إتقان القارئ لمهارات الفهم القرائي.**
- **انعدام الأساليب المحفّزة والمشجّعة نحو فهم القراءة.**
- **إعطاء أكثر من مهمّة قرائية في وقت واحد.**

ويرى الباحث كذلك في ضوء العوامل المؤثرة السابق ذكرها، لابد من مراعاة تقديم النصوص سواء كانت نثرية أو شعرية بحيث تكون متدرّجة في السهولة والصعوبة حتى تصبح سهلة على القارئ، وكذلك مراعاة العوامل المؤثرة في الفهم القرائي، سواء كانت مرتبطة بالنص مثل المفردات أو مرتبطة بالقارئ مثل مستوى ذكاء متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها.

المحور الثالث: التعليم المتمايز:

1. مبررات التعليم المتمايز:

هناك مجموعة من المبررات التي دعت إلى استخدام هذا النوع من التعليم، ومن هذه المبررات (كوجك وآخرون، 2008: 53):

طبيعة الطلاب، وحقوق الإنسان، ونظريات المخ البشري وأنماط التعلم، وأهداف العملية التعليمية، والدافعية لدى المتعلم، ومشكلة التعليم.

ويضيف الباحث بعض المبررات، وهي:

- يعد منهج القراءة للمستوى الثاني منهجًا واحدًا يطبق على جميع الطلاب مما يتطلب تكييف هذا المنهج ليناسب الاحتياجات المختلفة للمتعلمين.

- التباين والاختلاف بين الطلاب، فهم من بيئات مختلفة وجنسيات متعددة، وثقافات متنوعة، مما يتطلب هذا النوع من التعليم.
- يعمل التعليم المتمايز على اختصار الوقت والجهد ويزيد من دافعية المتعلم.
- يساعد على رفع المستوى العلمي للطلاب.

2. مميزات التعليم المتمايز وصعوبات تطبيقه:

تعمل إستراتيجية التعليم المتمايز على جذب الطلاب نحو الدرس، و تسعى إلى تحقيق الفهم، وتنمّي الدافعية وتزيد من التفاعل بين الطلاب، وتعمل على مبدأ العدالة بين الطلاب بالرغم من اختلاف بيئاتهم ومستويات تفكيرهم من خلال التنويع في عرض الدرس وتقديمه لهم باستخدام إستراتيجيات متنوعة.

وللتعليم المتمايز مميزات تميزه عن غيره، وهي (عطية، 2009: 460):

- يوفر لكل طالب أو مجموعة طلاب متطلبات التعليم التي تلائمهم.
- ينال رضا المتعلمين وقبولهم.
- يزيد من فعالية المتعلمين في التعليم.

وهناك عوائق وعقبات لإستراتيجية التعليم المتمايز تقف دون تحقيقها في الموقف التعليمي وعملية التدريس، نورد أبرزها فيما يلي(عطية، 2009: 460):

- حاجتها إلى معلم يمتلك قدرة عالية في التدريس.
- حاجتها إلى خطة تدريس متشعبة تلائم كل فئة من فئات المتعلمين قد لا يجيدها البعض.
- حاجتها إلى تنظيم خاص لبيئة التعلم قد لا يحسنه بعض المعلمين.
- ويرى الباحث أن من أهم الصعوبات التي تواجه التعليم المتمايز ما يلي:
- عدم اقتناع بعض المعلمين بالإستراتيجيات الحديثة ومنها هذه الإستراتيجية، ويعتبرونها إضاعة للوقت.
- عدم توافر البيئة التعليمية المناسبة للتطبيق، فهي تحتاج إلى وسائل تعليمية وأنشطة وأدوات خاصة، ربما تفتقدها بعض البيئات التعليمية.
- الافتقار إلى المعلمين الذين يجيدون تطبيق إستراتيجية التعليم المتمايز.
- تحتاج إلى جهد مضاعف من المعلم في الإعداد والتهيئة والتحضير.

3. الإستراتيجيات التدريسية التي تدعم مبادئ التعليم المتمايز:

يرى الرشيدي توظيف عدد من الإستراتيجيات لما تتسم به من بساطة في الإجراءات ودعمها القوي لمبادئ التعليم المتمايز، ويشمل ذلك الإستراتيجيات التالية (الرشيدي، 2015: 17- 19):

1. إستراتيجية فكر -زوج- شارك: تعدُّ من الإستراتيجيات التي تدعم التعليم المتمايز والتعلم النشط في آن واحد، حيث تتيح لجميع الطلاب فرص التفكير الفردي والمشاركة التعاونية والتعليم التبادلي بين الأقران، ويمكن تنفيذها عبر ثلاثة خطوات رئيسة على النحو التالي:

أ- التفكير الفردي في تساؤلات المعلم حول ما تم شرحه بشأن مهمة أو نشاط.

ب- المناقشة الثنائية وتبادل الأفكار بين الأقران للوصول إلى تصور مشترك.

ت- المشاركة الجماعية حيث يعرض كل زوج ما تم التوصل إليه من حلول للسؤال أو النشاط محل البحث، ويعقب ذلك قيام المعلم بتلخيص أفكار الطلاب لمصلحة الفصل الكامل.

2. إستراتيجية أعرف – أريد أن أعرف – تعلمت: وتعدُّ من إستراتيجيات التعلم البنائي التي تتسم بمرونة عالية وأثر فعال في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، وتقوم على تنشيط معارفهم السابقة كنقطة انطلاق لمساعدتهم على ربطها بالمعرفة الجديدة وبناء المعنى وتكوينه قبل اندماجهم في مشاهدة عرض أو قراءة نص، وفيها يحدد كل طالب ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، وما الذي يريد أن يعرفه، وما الذي تعلمه بعد الانخراط في النشاط أو المهمة، وخطوات هذه الإستراتيجية على النحو التالي:

أ- يهيئ المعلم الطلاب للإستراتيجية بعرض جدول ثلاثي الأعمدة (أعرف –أريد – تعلمت) على السبورة متضمنًا موضوع الدرس وكيفية تعبئته، ومن ثم تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة وتوزيع الجدول عليهم.

ب- استثارة معارف الطلاب السابقة وتوجيه المجموعات لتدوين المعلومات في خانة (أعرف)، ومن ثم سؤال الطلاب عن ما يريدون معرفته أثناء دراسة الموضوع وتشجيعهم على طرح الأفكار والتصورات وتدوينها في خانة أريد أن أعرف) في شكل تساؤلات واستفسارات، ويمكن للمعلم تلقي استجابات الطلاب وتسجيلها في الجدول.

ج- يقوم المعلم بعرض الموضوع مستعينًا بالعروض التقديمية أو لقطات الفيديو مع توزيع أوراق النشاط على المجموعات، ومن ثم توجيه المجموعات لقراءة

الموضوع العلمي والبدء في تدوين المعارف التي تم التوصل إليها في خانة (تعلمت).

د- يتابع المعلم عمل الطلاب بدقة، ويقوم ويقدم التغذية الراجعة، ويصحح الأخطاء، ويوجههم للاستعانة بمصادر إضافية لتعديل أفكارهم ومفاهيمهم السابقة قبل التعلم الجديد، ويقدم التعزيز للمجموعات التي حققت تعلمًا أفضل.

هـ- تقدم المجموعات ملخصًا نهائيًا يشمل كل جزء من جدول التعليم، حيث تعرض كل مجموعة أمام الفصل ما يعرفونه، وما يريدون تعلمه، وما تعلموه والذي يمكن إعداده في شكل خريطة مفاهيمية.

3. **إستراتيجيات التعلم معًا:** وهي إستراتيجية تؤكد على تعزيز مهارات التفاعل والتواصل والاعتماد المتبادل بين الطلاب خلال عملهم، ضمن مجموعات صغيرة على مهام ذات أهداف مشتركة، ويمارس فيها الطلاب أدوار متنوعة عبر الدروس المتتالية مثل دور القائد، والمخلص، والمحفز، والمقرر أو المسجل.وتسير هذه الإستراتيجيات وفق مجموعة من الخطوات الدقيقة المنظمة على النحو التالي:

أ- يحدد المعلم الأهداف التدريسية والأهداف التعاونية للدرس ويقسمها في صورة مهام يوضحها للطلاب، ثم يشكل المجموعات طبقًا لطبيعة المهام ميول الطلاب بواقع (3-5 طلاب)في كل مجموعة.

ب- ينظم المعلم حجرة الدراسة في شكل دوائر بما يضمن حرية الحركة وأداء المهام بأريحية، ثم يوزع المهام والأدوار طبقًا لميول واستعدادات الطلاب (قائد، مسجل، ملخص، ....)، ويزود المجموعات بالمواد التعليمية المناسبة لتنفيذ المهمة، ويحدد لهم الوقت اللازم لإتمامها.

ج- يشرح المعلم المهمة ويعطي الأمثلة ويطرح الأسئلة للتأكد من فهم الطلاب لها ووضع معايير النجاح ومستوى الأداء المقبول مع التأكيد على الاعتماد المتبادل بين الطلاب، ويفضل توزيع مواد مطبوعة على كل طالب في المجموعة تتضمن طبيعة مسؤولياته ضمن مجموعته وتعليمات العمل التعاوني وضوابطه السلوكية الناجحة.

د- يوجه المعلم سلوك الطلاب عند بدء عمل مجموعات من خلال الملاحظة المستمرة للإجراءات، وتوجيه الأسئلة، وتقديم الدعم عند الضرورة لتحسين المهارات التعاونية لدى الطلاب الذين يفتقدون هذه المهارات، وتقديم الحوافز للطلاب ذوي الأنماط السلوكية الناجحة.

هـ- يختم المعلم الدرس بالتأكيد على أن كل طالب قادر على تلخيص عمل المجموعة، حيث تعرض كل مجموعة عملها، ويقيِّم المعلم مستوى أداء المجموعة ككل، مع استخدام الاختبارات الفردية، وحساب متوسط درجات كل مجموعة، وتوضيح أسباب نجاح مجموعة ما، ومن ثم تقديم المكافآت.

ويضيف (الحليسي) إستراتيجية داعمة للتعليم المتمايز، وهي (الحليسي، 1432: 68):

4. لوحة الخيارات:

وهي أداة ممايزة توفر تشكيلة من الأنشطة التي يستطيع الطلاب الاختيار من بينها لعرض فهمهم، فإن لوحتها تحوي تسع خلايا، وبالطبع يمكن تعديل عدد الصفوف والأعمدة. وفكرتها أن يعمل الطلاب ضمن مجموعات ويختاروا ثلاثة خلايا لتنفيذ ما بها (عموديًا أو قطريًا)، الصف الأول هو الأسهل، الصف الأوسط أصعب قليلاً، والصف السفلي هو الأصعب ويمكن أن يستغرق عدة أيام لإتمامه. من خلال هذه الإستراتيجية، يصبح تغيير المهمات مسألة تحت السيطرة. فمن خلال الطلب من الطالب أن يختار عملاً من صف معين من صفوف لوحة الاختيار، فإن المعلم يوجهه العمل نحو حاجة الطالب ويتيح في نفس الوقت الفرصة للطالب للاختيار. تعتبر لوحة الاختيار ملائمة تمامًا لمعالجة الفروق في الاستعداد والاهتمام بين الطلاب.

الخلاصة: مما سبق ذكره من الإستراتيجيات التي تدعم التعليم المتمايز، فقد تم اختيارها جميعًا في تنمية الفهم القرائي.

4. خطوات التعليم المتمايز:

يذكر (عطية، 2009: 328- 329) الخطوات التطبيقية التفصيلية للتعليم المتمايز، وهي كالتالي:

1- التقويم القبلي: إن أول خطوة من خطوات التعليم المتمايز هو إجراء عملية تقويم تستهدف تحديد المعارف السابقة، تحديد القدرات والمواهب، تحديد الميول والخصائص الشخصية، تحديد أسلوب التعلم الملائم وتحديد الخلفيات الثقافية.
2- تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي على وفق ما بين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.
3- تحديد أهداف التعلم.
4- اختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وأدوات التعلم.
5- تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.
6- اختيار إستراتيجيات التدريس الملائمة للطلاب أو المجموعات.
7- تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.
8- إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم.

المحور الرابع: الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات السابقة المتصلة بهذا البحث إلى محورين، هما:

- الدراسات التي تتعلق بإستراتيجيات التعليم المتمايز.
- الدراسات التي تتعلق بالفهم القرائي.

وفيما يلي عرض لكل منهما:

المحور الأول: الدراسات التي تتعلق بإستراتيجيات التعليم المتمايز:

الدراسة الأولى: دراسة (لطفي)، دراسة بعنوان: (فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية "الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية" لدى طلاب الجامعة)، 2013.

هدفت الدراسة إلى قياس فعالية استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارات الحياة الأسرية (الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى الطلاب والطالبات في مرحلة التعليم الجامعي. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وحدد أدوات البحث في الآتي: مواد المعالجة التجريبية؛ وتتمثل في برنامج لتنمية مهارات الحياة الأسرية باستخدام التدريس المتمايز، واختبار مواقف لقياس مستوى المهارات الحياة الأسرية، وتوصل الباحث إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف في بعد المهارات الصحية في الحياة الأسرية لصالح التطبيق البعدي.

الدراسة الثانية: دراسة (المالكي)، دراسة بعنوان: (تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء إستراتيجية التعليم المتمايز)، 2014 .

هدفت الدراسة إلى تعرف المهارات اللازمة التي تمكّن معلمي التربية الإسلامية من تطبيق مهارات إستراتيجية التعليم المتمايز، وعلى مدى تمكّن معلمي التربية الإسلامية من تطبيق مهارات إستراتيجية التعليم المتمايز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومستخدمًا من الأدوات بطاقة ملاحظة. وأسفرت النتائج عن أن معدل الأداء العام لدرجة تمكن معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) كان بدرجة متوسطة.

الدراسة الثالثة: دراسة (السراي وفارس)، دراسة بعنوان: (برنامج قائم على إستراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة المطبقين وأثره في تحصيلهم بمادة التربية العلمية واتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات)، 2015.

هدفت معرفة أثر برنامج قائم على إستراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة المطبقين وأثره في تحصيلهم بمادة التربية العلمية واتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات،

اعتمدت الباحثتان المنهج التجريبي، وأعدتا برنامج تدريبي لتوظيف مجموعة من إستراتيجيات التعليم المتمايز، وبناء مقياس الاتجاه نحو مهنة تدريس الرياضيات، وقائمة بمتطلبات التحصيل بمادة التربية العملية. وأسفرت النتائج عن أن هنالك وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة- المطبقين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس الاتجاه نحو مهنة تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالفهم القرائي:

الدراسة الأولى: دراسة (الجويني)، دراسة بعنوان: (إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص)، 2005.

هدفت الدراسة إلى استخدام إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال التي تعد قوام وأساس عملية القراءة والفهم السبيل الأمثل لتجاوز مثل هذه العقبات، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد قام بتطبيق أداة الملاحظة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن التمكّن من المهارات التواصلية ليس وحده كافيا خلال العملية التعليمية لاكتساب اللغة الهدف بل إلى جانب ذلك يجب أن ندرّب الطلاب على اكتساب نوع آخر من المهارات: المهارات الإستراتيجية التي ستساعدهم على أن يتجاوزوا بمفردهم ودون مساعدة خارجية بعض العقبات التي تواجههم في اكتساب المهارات الأساسية للغة الهدف.

الدراسة الثانية: دراسة (أبوحجاج)، دراسة بعنوان: (بعض عمليات فهم المقروء لدى العاديين والضعاف في ضوء نظرية المخططات)، 2008.

هدفت الدراسة في عدة تساؤلات منها: ما طبيعة إستراتيجيات فهم المقروء لدى الضعاف في القراءة ؟ وهل هم قادرون على استحضار المخططات الملائمة للنص المقروء أثناء عمليات الفهم ؟ واستند الباحث إلى المنهج التجريبي، حيث بدأت الدراسة ببناء اختبار الفهم القرائي وخلصت الدراسة أن لتغيير الأسلوب أثرًا واضحًا على استدعاء التلاميذ العاديين، بينما لم يكن ذلك الأثر واضحًا لدى التلاميذ الضعاف، ويدلّ هذا على أن لأسلوب تقديم النص أثرًا ملموسًا على تلك العمليات.

الدراسة الثالثة: دراسة (عبد الحميد)، دراسة بعنوان: (فاعلية إستراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، 2015.

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بالصف الثاني الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد أعد الباحث مقياس الفهم القرائي للغة

العربية، والبرنامج التدريبي الذي يقوم على التعليم المباشر، وتشير النتائج إلى أنه توجد فروق بين متوسطي رُتَبِ درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسة الرابعة: دراسة (ابراهيم ومحمود وسيد)، دراسة بعنوان: (صعوبات فهم المقروء لدى تلاميذ بطيئى التعلّم بالمرحلة الإبتدائية)، 2015.

هدفت الدراسة التعرف على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئى التعلم، والوقوف على صعوبات فهم المقروء التي يعاني منها تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئى التعلم. واستخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وذلك لمعرفة صعوبات فهم المقروء، وذلك بتطبيق (اختبار الذكاء المصور)، واختبار تشخيص صعوبات فهم المقروء، وكانت النتيجة في ضوء درجات التلاميذ عينة الدراسة في اختبار تشخيص صعوبات فهم المقروء حيث تم قبول نسبة 50% فأقل ليصنف عندها التلاميذ على أنهم يعانون صعوبات في فهم المقروء.

الدراسة الخامسة: دراسة (الحوامدة والبليهد)، دراسة بعنوان: (فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي)، 2016.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة الموجّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وتمّ استخدام المنهج شبه التجريبي وتم تطبيق اختبار فهم المقروء، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0,05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل، يعزى لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسة السادسة: دراسة (عياصرة وعاشور)، دراسة بعنوان: (أثر طريقتي القراءة الموقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن)، 2016.

سعت الدراسة الحالية إلى تَعَرُّف مهارات فهم المقروء، والكشف عن أثر طريقتي القراءة الموقتة والمتكررة في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي، واستخدم في الدراسة التصميم شبه التجريبي، ومن أدوات الدراسة اختبار فهم المقروء، وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطالبات أفراد الدراسة على اختبار فهم المقروء تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين.

الدراسة السابعة: دراسة (الدويك)، دراسة بعنوان: (أثر التدريب بإستراتيجيات التذكر السمعي والتدريب الأصم على تحسين الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة)، 2016.

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الوعي بمهارات التذكر السمعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وتنمية مهارات التذكر السمعي، وتنمية مهارات الفهم اللغوي، والتمييز بين استراتيجيات التذكر المختلفة واختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية، وتنتمي إلى فئة البحوث التجريبية، ومستخدمًا مقياس مهارات التذكر السمعي (إعداد الباحث)، واختبار الفهم اللغوي، وأظهرت النتائج إلى وجود تفوق تدريب مهارات التذكر السمعي مقارنة بمجموعة التدريب الأصم إلى أن برنامج مهارات التذكر السمعي بما وفره من فرص لمراقبة الأداء والتقويم المستمر لنتائج استخدام الاستراتيجيات.

الدراسة الثامنة: دراسة (العبيدي)، دراسة بعنوان: (فاعلية القلم الالكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي)، 2016.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، واستندت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي مستخدمًا قائمة صعوبات القراءة ومهارات الفهم القرائي (الحرفي المباشر)، وبطاقة الملاحظة واختبار الفهم القرائي، ودليل المعلم، والقلم الالكتروني القارئ، وتوصّل البحث إلى عدة نتائج من أهمّها عدم فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في تنمية مهارات الفهم القرائي.

الموازنة بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي إلى محورين، هما:

المحور الأول: الدراسات التي تتعلق بإستراتيجيات التعليم المتمايز.

المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالفهم القرائي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات المحاور السابقة في بعض الجوانب واختلفت معها في بعض الجوانب الأخرى.

فمن جوانب الاتفاق بين هذه الدراسة ودراسات المحور الأول ما يلي:

1/من حيث الأهداف:

- تتفق جميع دراسات هذا المحور مع البحث الحالي في الهدف الرئيس وهو قياس فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية متغيرات أخرى، ماعدا دراسة (المالكي،2014)، فتهدف إلى تعرُّف المهارات اللازمة التي تمكِّن معلمي التربية الإسلامية من تطبيق مهارات إستراتيجية التعليم المتمايز.

2/من حيث المنهج والأدوات:

- اتفاق البحث الحالي مع دراسات هذا المحور في منهج الدراسة (المنهج التجريبي)، باستثناء دراسة (المالكي، 2014)، فكانت في المنهج الوصفي.
- الاتفاق بين البحث الحالي ودراسة هذا المحور في أداة (الاختبار)، باستثناء دراسة (المالكي،2014)، فكانت الأداة (الملاحظة)، ودراسة (السراي وفارس، 2015)، فكانت من الأدوات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

ومن جوانب الاختلاف بين هذه الدراسة ودراسات المحور الأول ما يلي:

1/من حيث الأهداف:

- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي، بينما دراسات هذا المحور تهدف إلى قياس أثر أو فاعلية التعليم المتمايز في متغيرات أخرى.

2/من حيث المنهج والأدوات:

- البحث الحالي يقوم ببناء قائمة والتي تعد من الأدوات، بينما دراسات هذا المحور لم تقم ببناء قوائم، باستثناء دراسة (السراي وفارس)، فقامت ببناء قائمة بمتطلبات التحصيل بمادة التربية العملية.

وقد استفاد الباحث من دراسات المحور الأول في بعض الجوانب التي يمكن إبرازها فيما يلي:

- التعرف على خطوات إجراء البحث.
- التعرف على بناء الأدوات الخاصة بالبحث.
- التعرف على طرق إحصائية متعددة في معالجة البيانات.

فمن جوانب الاتفاق بين هذه الدراسة ودراسات المحور الثاني ما يلي:

1/من حيث الأهداف:

- الاتفاق في هدف البحث الرئيس الذي يتمثّل في قياس أثر الاستراتيجية المستخدمة في علاج أو تخفيف أو تنمية الفهم القرائي.

2/من حيث المنهج والأدوات:

- **الاتفاق في استخدام كل منها للمنهج التجريبي.**
- **الاتفاق بين هذه الدراسة ودراسات هذا المحور في استخدام أداة الاختبار (اختبار الفهم القرائي).**

ومن جوانب الاختلاف بين هذه الدراسة ودراسات المحور الثاني ما يلي:

2/من حيث الأهداف:

- **يهدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنوّرة، بينما دراسات هذا المحور تهدف إلى تعرّف قياس الأثر المستخدم سواء برنامج أو إستراتيجية لعلاج أو تخفيف صعوبات أو تنمية الفهم القرائي.**

2/من حيث المنهج والأدوات:

أن البحث الحالي سيتم فيه تصميم قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة، بينما دراسات هذا المحور لم تصمم قائمة مهارات الفهم القرائي، باستثناء دراسة (العبيدي، 2016)، فقد صمم قائمة الفهم القرائي (الحرفي المباشر).

وقد استفاد الباحث من دراسات المحور الثاني، ويمكن إبراز أوجه الإفادة فيما يلي:

- **الوقوف على حيثيات المنهج التجريبي.**
- **التعرف على كيفية بناء الأدوات البحثية، وخصوصًا أداة اختبار الفهم القرائي.**
- **الوقوف على أهم النتائج التي يمكن الإفادة منها في تصميم البرنامج.**
- **إجراء البحث الحالي بناءً على دراسات هذا المحور التي أشارت إلى ضرورة تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات في الفهم القرائي.**

التميـــّز:

- **تم تنفيذ التجربة بواسطة الباحث نفسه.**
- **بناء جميع أدوات البحث من قبل الباحث.**
- **ندرة الأبحاث التي تناولت إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي على مستوى الوطن العربي.**
- **إجراء الدراسة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية الفهم القرائي لأول مرة تطبّق على هذه الفئة بالمملكة العربية السعودية، في حدود علم الباحث.**

إجراءات البحث:

منهج البحث: اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي واستخدم مجموعة تجريبية واحدة؛ تدرس بـ (إستراتيجية التعليم المتمايز)، لكونه أنسب الوسائل التي يمكن أن تحقق الهدف، وقام بإجراء اختبارٍ قبلي لتحديد المستوى في مهارات الفهم القرائي قبل إجراء التجربة، ثُمَّ خضع الطلاب الذين لديهم ضعف في الفهم القرائي للمتغير المستقل (تدريسهم باستخدام إستراتيجيات التعليم المتمايز) لتنمية الفهم القرائي، ثُمَّ أُجْرِي لهم اختبارٌ بعديٌّ يبين مدى الفرق بين درجتي الاختبارين القبلي والبعدي مما يعكس أثر التجربة.

مجتمع البحث وعينته: ويتألف مجتمع البحث من جميع طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنورة وعددهم (488 طالبا) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1439/1438هـ، بناءً على الإحصائية الرسمية.

أمّا عينة البحث فقد استخدم الباحث العينة القصدية، وعددهم (30) طالبًا، الذين يعانون من ضعف في الفهم القرائي.

خطوات إجراء البحث: قام الباحث بالإجراءات التالية لتحقيق الأهداف الخاصة به:

1. تم تحديد قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب.
2. تم تصميم اختبار قبلي لتعرّف مستوى الضعف في مهارات الفهم القرائي التي تواجه أفراد العينة المختارة.
3. تم تحديد أفراد العينة الذين يعانون من ضعف في مهارات الفهم القرائي.
4. تم تصميم وحدة تعليمية لتنمية الفهم القرائي لدى أفراد العينة.
5. تم إجراء اختبار بعدي لقياس أثر الإستراتيجية.

تصميم أدوات البحث: استخدم الباحث في بحثه الأدوات والمواد البحثية التالية:

- قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.
- اختبار الفهم القرائي المناسب لطلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.
- دليل إرشادي (دليل المعلِّم) لتطبيق خطوات إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنورة.

وقد تم بناء الأدوات، وَفقًا لما يأتي:

(أ) قائمة مهارات الفهم القرائي:

1. تحديد هدف القائمة:

تحديد أهم مهارات الفهم القرائي في خمسة مستويات، هي الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي، والتي تناسب طلاب المستوى الثاني من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى.

2. مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث في بناء القائمة المبدئية على عدد من المصادر التالية:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي، ومنها: دراسة (مصلح،2003) ، ودراسة (عيسى،2007) ، ودراسة (القحطاني،1430)، ودراسة (عبدالعظيم،2011) ، ودراسة (العقيلي، والعبدالقادر،2012).
- مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى.
- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أُخرى، ومنها: (طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى: عبدالعزيز العصيلي) و(طرق تدريس اللغات الأجنبية: جاسم جاسم وعبدالمنعم عثمان) و(المهارات اللغوية ومعايير جودتها: جاسم جاسم).
- القوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات الفهم القرائي، ومستوياته.
- مقابلة بعض المتخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي لتعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى للإفادة منهم في تحديد المستويات، ومن هؤلاء على سبيل المثال لا الحصر:
  - أ.د. خليفة بن الهادي الميساوي، أستاذ اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى بجامعة الملك فيصل.
  - د. بابكر بن إدريس الحبر، أستاذ علم اللغة التطبيقي المشارك بجامعة الملك فيصل.
  - د. سيد بن أحمد بابكر الصافي، أستاذ تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

3. وصف القائمة:

تم تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للمستوى الثاني من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، وقد أُخِذَ في الاعتبار في أثناء تصميمها أن تكون سلسة وسهلة، من حيث اللغة وبعيدة عن التعقيد، مع مراعاة أن تكون في منتهى الدقة والتحديد للمعنى،

بحيث لا يحتمل أكثر من معنى وأن تندرج تحت المستوى الذي تنتمي إليه، ثم صياغتها في قائمة مبدئية تشتمل على خمسة مستويات لمهارات الفهم القرائي، وهي: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم النقدي، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي، ويندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات مجموعةٌ من المهارات الفرعية التي تعبّر عن هذا المستوى، وقد بلغ عدد المهارات (19) مهارة، وُزِّعَتْ على مستويات الفهم القرائي السابق إيضاحها، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (1) وصف قائمة مهارات الفهم القرائي المبدئية

م	المستـــــوى	عدد المهارات
1	الحــرفي	5
2	الاستنتـاجي	5
3	النقــدي	5
4	التذوقي	2
5	الإبداعي	2
	المجمـوع	19

تم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد، للسؤال عن وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة (واضحة/ غير واضحة)، وللسؤال عن مدى انتماء المهارة لنوع الفهم الذي صُنِّفَتْ فيه (منتمية/ غير منتمية)، كما تم استخدام المقياس ثنائي الأبعاد كذلك للسؤال عن مدى مناسبة المهارات للمستوى الثاني لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى(مناسبة/ غير مناسبة).(ملحق (1)، قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها المبدئية).

4. التأكد من صدق القائمة:

تم عَرْضُها في صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين في علم اللغة التطبيقي، وتعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، واللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس، وطُلِبَ منهم إجراء ما يرونه مناسبًا من حذف أو إضافة أو تعديل حيث بلغ عددهم (15) مُحَكِّمًا. (ملحق (2) أسماء محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي).

بعد عرض القائمة على المحكمين، تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على مهارات الفهم القرائي الواردة بالقائمة، من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{\text{عدد الموافقين} + \text{عدد غير الموافقين}} \times 100$$

والجدول التالي يوضح الأوزان النسبية لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي للمستوى الثاني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى.

جدول (2) الأوزان النسبية لمهارات الفهم القرائي للمستوى الثاني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى

م	المستويات	المهارات الفرعية	الموافقة	المعارضة	نسبة الموافقة
1	المستوى الحرفي	يحدد معنى الكلمة أو مرادفها	14	1	%93,3
		يحدد مضاد كلمات وردت في النص	14	1	%93,3
		يذكر العلاقة بين كلمتين	14	1	%93,3
		يحدد مفرد بعض الجموع، أو جَمْعَ بَعض الألفاظ المفردة	13	2	%86,6
		يحدد معلومات تُطْلَب منه بعد قراءته النص	12	3	%80
2	المستوى الاستنتاجي	يستنبط صفات شخصيات واردة في النص المقروء	14	1	%93,3
		يستنتج القيم التي يتضمنها النص	13	2	%86,6
		يحدد عنوانًا مناسبًا للمقروء	14	1	%93,3
		يستنتج الهدف لدى الكاتب من كتابته النصَّ	14	1	%93,3
		يستنتج نوع النص المقروء (حوار . قصة . مقال...)	13	2	%86,6
3	المستوى النقدي	التمييز بين ما هو رأي شخصي وماهو حقيقة ثابتة	14	1	%93,3
		يصدر حكماً على المقروء	13	2	%86,6
		يميّز بين الفكرة الأصيلة والفرعية	14	1	%93,3
		يبدي رأياً حول القضية المطروحة في المقروء	13	2	%86,6
		يميّز بين الآراء الصحيحة من الخاطئة في ضوء النص المقروء	14	1	%93,3
4	المستوى التذوقي	يدرك القيمة الدلالية لبعض العبارات والكلمات الواردة	5	10	%33,3
		يحلل بعض مواطن الجمال في النص المقروء	4	11	%26,6
5	المستوى الإبداعي	يحدد الأدلة والبراهين	7	8	%46,6
		يبتكر بداية جديدة ونهاية للموضوع	3	12	% 20

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على القائمة، جاءت القائمة في ثلاثة مستويات، يندرج تحتها (17) مهارة للفهم القرائي التي تتناسب وتتلاءم مع طلاب المستوى الثاني من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، اتفق المحكمون على صلاحيتها.

كما حُذِفَتْ مهارات الفهم القرائي التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى 80% من المحكمين، فهذه المهارات التي تم حذفها تتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (3) المهارات التي حُذِفَتْ من قائمة مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، لعدم وصولها إلى نسبة الاتفاق 80%

المهارة التي تم حذفها	المستوى الرئيس الذي تنتمي إليه
يدرك القيمة الدلالية لبعض العبارات والكلمات الواردة	المستوى التذوقي
يحلل بعض مواطن الجمال في النص المقروء	المستوى التذوقي
يحدد الأدلة والبراهين	المستوى الإبداعي
يبتكر بداية جديدة ونهاية للموضوع	المستوى الإبداعي

وتم إضافة مهارتين للمستوى الحرفي، أدلى بها بعض المحكمين.

جدول (4) المهارات التي أُضِيفَت إلى قائمة مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، لوصولها إلى نسبة الاتفاق 80%

المهارة التي تم إضافتها	المستوى الرئيس الذي تنتمي إليه
يحدد الفكرة الرئيسة للنص	المستوى الحرفي
يرتب الأحداث أو الأفكار أو الكلمات أو الجمل وفقًا لتسلسلها المنطقي	المستوى الحرفي

5. قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية:

بعد تعديل قائمة مهارات الفهم القرائي لدي طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى وَفْقًا لآراء المحكمين، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي (17) مهارة من مهارات الفهم القرائي، تندرج تحت ثلاثة مستويات رئيسة، (ملحق (3)، قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية) والجدول التالي يوضح توزيع هذه المهارات في صورتها النهائية على مستويات الفهم القرائي.

جدول (5) محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية:

م	المستوى	عدد المهارات في كل مستوى
1	الحرفي	7 مهارات
2	الاستنتاجي	5 مهارات
3	الناقد	5 مهارات
	المجموع	17 مهارة

وقد شملت القائمة في صورتها النهائية المهارات التالية:

م	مهارات الفهم القرائي
1	يحدد معنى الكلمة أومرادفها
2	يحدد مضاد بعض الكلمات التي وردت في النص
3	يذكر العلاقة بين كلمتين وردتا في النص
4	يحدد مفرد بعض الجموع، أوجَمْع بعض الألفاظ المفردة
5	يحدد الفكرة الرئيسة للنص
6	يذكر معلومات تُطْلَب منه بعد قراءته النص
7	يرتب الأحداث أوالأفكار أوالكلمات أوالجمل وفقًا لتسلسلها المنطقي
8	يستنبط صفات شخصيات واردة في النص المقروء
9	يستنتج القيم التي يتضمنها النص
10	يستنتج عنوانًا مناسباً للمقروء
11	يستنتج الهدف لدى الكاتب من كتابته النصَّ
12	يستنتج نوع النص المقروء (حوار ـ قصة ـ مقال .....)
13	يميّز بين ما هو رأي وما هو حقيقة ثابتة
14	يصدر حكمًا على المقروء
15	يميّز بين الفكرة الأصيلة والفرعية
16	يميّز بين الآراء الصحيحة والآراء الخاطئة في ضوء النص المقروء
17	يبدي رأيًا حول القضية المطروحة في المقروء

وبالتوّصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى تم الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه : " ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟".

(ب) اختبار الفهم القرائي:

1. تحديد هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة (الحرفي/ الاستنتاجي/ النقدي) لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة.

2. تحديد محتوى الاختبار:

يتضمّن مجموعةً من الأسئلة الموضوعية تقيس مهارات الفهم القرائي، التي تمّ تحديدها، والبالغ عددها (17) مهارة، تندرج تحت مستويات الفهم القرائي الثلاثة.

3. صياغة مفردات الاختبار:

تم انتقاء عدد من النصوص القرائية المناسبة للمستوى الثاني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى من كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها (الكتاب الأساسي الجزء الثاني)، وقد ألَّفه نخبة من المتخصصين وهم: عبدالله سليمان الجربوع، وعبدالله عبدالكريم العبّادي، وتمّام حسّان عمر، وعلي محمد الفقي، ومحمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، وتم إصداره من قِبَل وحدة البحوث والمناهج بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، 1429هـ، الطبعة الثالثة. للكشف عن الطلاب الذين لديهم ضعف في الفهم القرائي وقد بلغ عدد الأسئلة (34) سؤالاً، بواقع سؤالين مقابل كل مهارة.

4. صدق الاختبار:

قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار بعدة طرق:

أ/ صدق المحكمين:

عُرِضَ الاختبار على نخبةٍ من المتخصصين في علم اللغة التطبيقي، وتعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس، واللغة العربية، بلغ عددهم (27) محكمًا. (ملحق (6) أسماء محكمي اختبار الفهم القرائي)، لتقدير صلاحية الاختبار للتطبيق، وقد طلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث:

- صحة الصياغة اللغوية.
- وضوح السؤال.

- مدى تمثيل كل سؤال من أسئلة الاختبار للمهارات المراد قياسها.
- إجراء التعديلات المناسبة بالحذف أو الاضافة أو المقترحات التي يرون مناسبتها للاختبار.

وقد أشار المحكمون ببعض التعديلات الجزئية في صياغة الأسئلة، وقد قام الباحث بإجراء ما يلزم من إعادة صياغة بعض الأسئلة في ضوء الاقتراحات، وذلك من أجل الوصول إلى الاختبار في صورته النهائية مشتملاً على (5) أسئلة، هي: السؤال الثاني، والسؤال التاسع، والسؤال الرابع عشر من موضوع: (الرَسُولُ عَلَيْهِ الصَّلاةُ وَالسَّلامُ)، والسؤال الثاني، والسؤال السابع عشر من موضوع: (كِتَابُ اللهِ الخَالِد). مع تبديل السؤال السابع عشر بالسادس عشر، والسؤال الرابع بالخامس في كلا الموضوعين. (الملحق (7)، اختبار الفهم القرائي في صورته النهائية). وبعد عرض اختبار الفهم القرائي على المحكمين تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على كل سؤال بالاختبار، والجدول رقم (6) ورقم (7) يوضح الأوزان النسبية لكل سؤال من أسئلة اختبار الفهم القرائي للموضوعين، والجدول رقم (8) يوضح الأسئلة التي تم تعديل صياغتها اللغوية من أسئلة اختبار الفهم القرائي للموضوعين.

جدول (6) نتائج صدق المحكمين لاختبار الفهم القرائي لموضوع: الرسول عليه الصلاة والسلام

رقم السؤال	الموافقة	المعارضة	نسبة الموافقة%	رقم السؤال	الموافقة	المعارضة	نسبة الموافقة%
1	26	1	96,3	10	26	1	96,3
2	27	-	100	11	24	3	88,9
3	25	2	92,6	12	23	4	85,2
4	24	3	88,9	13	25	2	92,6
5	23	4	85,2	14	26	1	96,3
6	25	2	92,6	15	27	-	100
7	24	3	88,9	16	25	2	92,6
8	26	1	96,3	17	26	1	96,3
9	25	2	92,6				

جدول (7) نتائج صدق المحكمين لاختبار الفهم القرائي لموضوع: كتاب الله الخالد

رقم السؤال	الموافقة	المعارضة	نسبة الموافقة%	رقم السؤال	الموافقة	المعارضة	نسبة الموافقة%
1	25	2	92,6	10	26	1	96,3
2	26	1	96,3	11	27	-	100
3	27	-	100	12	25	2	92,6
4	26	1	96,3	13	26	1	96,3
5	25	2	92,6	14	25	2	92,6
6	26	1	96,3	15	27	-	100
7	25	2	92,6	16	26	1	96,3
8	27	-	100	17	25	2	92,6
9	26	1	96,3				

تم تعديل خمسة أسئلة في الصياغة اللغوية، هي: السؤال الثاني، والسؤال التاسع، والسؤال الرابع عشر من موضوع: (الرَسُولُ عَلَيْهِ الصَّلاةُ وَالسَّلامُ)، والسؤال الثاني، والسؤال السابع عشر من موضوع: (كِتَابُ اللهِ الخَالِد)، وتم التبديل بين السؤال السابع عشر بالسؤال السادس عشر، والسؤال الرابع بالسؤال الخامس للموضوعين.

جدول (8) الأسئلة التي تم تعديل صياغتها اللغوية لـ اختبار الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى

رقم السؤال	عنوان الدرس	السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
الثاني	الرَسُولُ عَلَيْهِ الصَّلاةُ وَالسَّلامُ	" عَلَّمَ الإنسانَ مَا لَم يَعلَم " مضاد كلمة يعلم: أ.يعرف. ب.يجهل. ج.يبحث. د.يفتش.	" عَلَّمَ الإنسانَ مَا لَم يَعلَمْ " ضِدُ كَلِمَةِ "يَعْلَمُ": أ.يَعْرِفُ. ب.يَجْهَلُ. ج .يَبْحَثُ. د.يُنَبِّهُ.
التاسع	الرَسُولُ عَلَيْهِ الصَّلاةُ وَالسَّلامُ	اشتمال النص على قيم عظمى، إلا واحدة هي: أ.قيمة العمل.ب.قيمة الصبر. ج.قيمة الفداء.د.قيمة الجهاد.	القِيمُ العُظْمَى الَّتِي اِشْتَمَلَ عَلَيْهَا النَّصُّ إلاَّ وَاحِدَةً، هِيَ: أ.قِيمَةُ العَمَلِ. ب.قِيمَةُ الصَّبْرِ. ج.قِيمَةُ التَّضْحِيَةِ. د.قِيمَةُ الجِهَادِ.

رقم السؤال	عنوان الدرس	السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
الرابع عشر	الرَسُولُ عَلَيْهِ الصَّلاةُ وَالسَّلامُ	من قراءتك نصَّ ((الرسول عليه الصلاة والسلام))، فإن عباراته تمتاز بأنها: أ.سهلة. ب.سطحية. ج.عميقة. د.صعبة.	مِنْ قِرَاءَتِكَ نَصَّ ((الرَّسُولِ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ)) فَإِنَّ عِبَارَاتِهِ تَمْتَازُ بِأَنَّهَا: أ.سَهْلَةٌ. ب.مُكَرَّرَةٌ. ج.عَمِيقَةٌ. د.مُعَقَّدَةٌ.
الثاني	كِتَابُ اللهِ الخَالِد	" أَحْفَظُ مِنْهُ عِدَّةَ أَجْزَاءٍ " مضاد كلمة أَحْفَظُ: أ.أعيد. ب.أنسى. ج.أجيد. د.أتذكر.	" أَحْفَظُ مِنْهُ عِدَّةَ أَجْزَاءٍ " ضِدُّ كَلِمَةِ "أَحْفَظُ": أ .أَفْهَمُ. ب.أَنْسَى. ج.أُجِيدُ. د.أَتَذَكَّرُ.
السابع عشر	كِتَابُ اللهِ الخَالِد	مما استفدته من قراءة الموضوع فإن الرأي الخطأ هو: أ.يجب على المسلم حفظ أجزاء من القرآن. ب.يجب على المسلم التعرف على بعض علوم القرآن. ج.يجب على المسلم ألا يحفظ شيئًا من القرآن بل يقرأه فقط. د.يجب على المسلم الحرص على تعلّم القرآن في صغره.	مِمَّا اِسْتَفَدْتَهُ مِنْ قِرَاءَ الْمَوْضُوعِ فَإِنَّ الرَّأْيَ الخَطَأَ هُو: أ.يَجِبُ عَلَى المُسْلِمِ حِفْظُ أَجْزَاءَ مِنْ الْقُرْآنِ. ب.يَجِبُ عَلَى المُسْلِمِ التَّعَرُّفُ عَلَى بَعْضِ عُلُومِ القُرْآنِ. ج.يَجِبُ عَلَى المُسْلِمِ قِرَاءَةُ القُرْآنِ وَلَا يَجِبُ عَلَيْهِ الحِفْظُ. د.يَجِبُ عَلَى المُسْلِمِ الحِرْصُ عَلَى تَعَلُّمِ القُرْآنِ فِي صِغَرِهِ.

ب/ الصدق البنائي:

يعدُّ أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبيّن مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور من محاور الاختبار.

جدول (9) معامل ارتباط مستويات اختبار الفهم القرائي بالدرجة الكلية:

المستويات	معامل الارتباط	الدلالة
مستوى مهارات الفهم الحرفي	0,692	0,01
مستوى مهارات الفهم الاستنتاجي	0,681	0,01
مستوى مهارات الفهم النقدي	0,754	0,01
الكلي	0,713	0,01

تشير البيانات الواردة في الجدول (9) إلى أن قيم معاملات ارتباط مجالات الاختبار بالدرجة الكلية جاءت على النحو التالي: المستوى الحرفي (0,692)، والمستوى الاستنتاجي (0,681)، والمستوى النقدي (0,754)، والكلي (0,713)، وذلك عند مستوى معنوية 0,01 وهذا يدل على أن الاختبار صادقٌ بدرجةٍ عالية.

ج/ صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكوّنة من (42) طالبًا من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مهارات كل سؤال من أسئلة الاختبار مع درجته الكلية، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مهارة فرعية والمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (10) معامل الارتباط بين كل سؤال والمحور التابع له الفهم القرائي لطلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام (ن =29)

السؤال في الاختبار	المهارة الفرعية	معامل الارتباط بين المهارة الفرعية والرئيسية	مستوى الدلالة
مهارات الفهم الحرفي	تحديد معنى الكلمة	0,572	0,01
	تحديد مضاد الكلمة	0,575	0,01
	تحديد العلاقة بين	0,778	0,01
	تحديد الفكرة الرئيسة	0,705	0,01
	تحديد مفرد الكلمة	0,578	0,01
	يذكر معلومات	0,520	0,01

السؤال في الاختبار	المهارة الفرعية	معامل الارتباط بين المهارة الفرعية والرئيسية	مستوى الدلالة
	ترتيب الأحداث	0,533	0,01
مهارات الفهم الاستنتاجي	الصفات بالنص	0,734	0,01
	القيم التى يتضمنها	0,574	0,01
	العنوان المناسب	0,704	0,01
	هدف النص	0,643	0,01
	نوع النص	0,633	0,01
مهارات الفهم النقدي	مايمثل رأى	0,554	0,01
	يصدر حكما على	0,677	0,01
	يميز بين الفكرة	0,771	0,01
	يميز بين الأراء	0,687	0,01
	يبدر رأيا حول القضية	0,578	0,01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية لمهارات الفهم الحرفي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية لمهارات الفهم الاستنتاجي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية لمهارات الفهم النقدي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

جدول (11) معامل الارتباط بين كل سؤال والمحور التابع له، الفهم القرائي لطلاب المستوى الثاني في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود (ن =13)

السؤال في الاختبار	المهارة الفرعية	معامل الارتباط بين المهارة الفرعية والرئيسية	مستوى الدلالة
مهارات الفهم الحرفي	تحديد معنى الكلمة	0,550	0,01
	تحديد مضاد الكلمة	0,535	0,01
	تحديد العلاقة بين	0,561	0,01
	تحديد الفكرة الرئيسة	0,701	0,01
	تحديد مفرد الكلمة	0,751	0,01
	يذكر معلومات	0,582	0,01
	ترتيب الأحداث	0,579	0,01
مهارات الفهم الاستنتاجي	الصفات بالنص	0,710	0,01
	القيم التى يتضمنها	0,650	0,01
	العنوان المناسب	0,729	0,01
	هدف النص	0,632	0,01
	نوع النص	0,549	0,01
مهارات الفهم النقدي	مايمثل رأى	0,782	0,01
	يصدر حكما على	0,732	0,01
	يميز بين الفكرة	0,684	0,01
	يميز بين الأراء	0,831	0,01
	يبدر رأيا حول	0,654	0,01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية لمهارات الفهم الحرفي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية لمهارات الفهم الاستنتاجي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية لمهارات الفهم النقدي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

5. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، قام الباحث بتطبيق الاختبار في تاريخ 1439/3/15هـ على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود من غير أفراد عينة الدراسة الأصلية، بلغ قوامها (13) طالبًا، وهم جميع طلاب المستوى الثاني بشعبتيه (أ/ب)، وكذلك على طلاب المستوى الثانى من متعلمى اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من غير أفراد عينة الدراسة الأصلية، بلغ قوامها (29) طالبًا، وهم جميع طلاب المستوى الثاني بشعبه (أ/ب/ج) وذلك من أجل التأكد من صلاحية الاختبار ووضوحه وتفاديًا للَّبسِ أو الغموض أو الفهم الخاطئ نحو الجمل من جانب الطلاب؛ للوصول إلى تحديد ما يلي:

- التعرّف على مدى وضوح الاختبار.
- حساب زمن الإجابة على الاختبار.
- حساب صدق الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.
- حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

بعد تطبيق التجربة الاستطلاعية تم التوصّل إلى النتائج التالية:

(أ) التعرّف على مدى وضوح الاختبار:

لم تكن هنالك أيّةُ تساؤلات حول الأسئلة أو إشكاليات لدى الطلاب.

(ب) حساب زمن الإجابة على الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بـ 55 دقيقة حيث لمَّ أَوَّلَ طالبٍ أنهى الاختبار في (40 دقيقة) وآخر طالبٍ انتهى في (60 دقيقة) ووفقًا لذلك فإن:

{(وقت أول طالب + وقت آخر طالب)/2} + وقت تعليمات الاختبار

40 + 60 = 100

100 ÷ 2 = 50 دقيقة

50 دقيقة + 5 دقائق تعليمات الاختبار = 55 دقيقة.

(ج) حساب ثبات الاختبار:

وتم حساب ثبات الاختبار بطريقتين:

- إعادة الاختبار:

فقد طُبِّقَ الاختبارُ على عينة استطلاعية قوامها (42) طالبًا، من طلاب المستوى الثاني من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخَر، ليس ضمن العينة الأصلية، ثم أُعيدَ تَطبيقُه مرة أخرى على العينة نفسها بعد مرور حوالي أسبوعين، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون، بين الاختبارين الأول والثاني، وذلك لكل مستوى من مستويات الأداة، وللمستوى الكلي، والجدول رقم (12) يوضح معاملات الثبات.

جدول (12) قيم معاملات الثبات لاختبار الفهم القرائي

المستويات	التطبيق وإعادة الاختبار	الدلالة
الحرفي	0,970	0,01
الاستنتاجي	0,875	0,01
النقدي	0,979	0,01
الكلّي	0,958	0,01

يلاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات الثبات تراوحت بين (0,87و 0,97)، وعلى المستوى الكلي بلغ معامل الثبات (0,958)، وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

- التجزئة النصفية:

قام الباحث بوضع العبارات الفردية في النصف الأول والزوجية في النصف الثاني، وتبين أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية يساوي 0,869 وبحساب تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سيبرمان نجد أن معامل الثبات يساوي 0,930

جدول رقم (13) معامل ثبات اختبار الفهم القرائي
بطريقة التجزئة النصفية

طريقة التجزئة النصفية	عدد الفقرات	معامل ثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل باستخدام معامل سبيرمان براون
اختبار الفهم القرائي	34	0,869	0,930

يبيّن الجدول السابق (13) ثبات الاختبار بدرجة عالية، حيث بلغت درجة الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية 0,869 وبمعامل تصحيح باستخدام معادلة سبيرمان (0,930)، مما يدل على ثبات الاختبار والاعتماد عليه.

(د) حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

اعتمد الباحث على أن المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن 80% تعد شديدة السهولة، والمفردات التي يقل معامل صعوبتها عن 20% تعدّ شديدة الصعوبة. والجدول رقم (14) ورقم (15)، يوضح معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

جدول (14) معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الفهم القرائي

معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار لموضوع: الرسول عليه الصلاة والسلام

رقم السؤال	معامل الصعوبة %	معامل السهولة %	رقم السؤال	معامل الصعوبة %	معامل السهولة %
1	52,3	47,7	10	74,6	25,4
2	46,9	53,1	11	68,5	31,5
3	52,3	47,7	12	73,1	26,9
4	56,9	43,1	13	70,0	30,0
5	69,2	30,8	14	76,9	23,1
6	52,3	47,7	15	76,9	23,1
7	66,9	33,1	16	78,5	21,5
8	53,8	46,2	17	84,6	15,4
9	61,5	38,5			

جدول (15) معاملات السهولة والصعوبة

لمفردات اختبار لموضوع: كتاب الله الخالد

رقم السؤال	معامل الصعوبة %	معامل السهولة %	رقم السؤال	معامل الصعوبة %	معامل السهولة %
1	45,0	55,0	10	71,5	28,5
2	41,5	58,5	11	64,0	36,0
3	43,0	57,0	12	70,0	30,0
4	66,9	33,1	13	73,8	26,2
5	62,3	37,7	14	66,2	33,8
6	54,6	45,4	15	84,6	15,4
7	62,3	37,7	16	70,0	30,0
8	52,3	47,7	17	73,8	26,2
9	53,8	46,2			

الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي:

بعد الانتهاء من تحديد صدق الاختبار وثباته، والتأكد من الزمن المناسب لأداء الطلاب، ووضوح صورته وتعليماته، أصبح الاختبار في صورته النهائية قابلاً للتطبيق.

وقد تكوّن من (34) سؤالاً، يقيس (17) مهارة من مهارات الفهم القرائي في مستوياتها الثلاثة، بواقع سؤالين لكل مهارة. وقد تم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد. وأمَّا محتواه فقد تضمّن موضوعين أُشِيرَ إلى مصدرهما، علمًا بأن عينة الدراسة لم يسبق لها دراسة تلك الموضوعات قبل التجربة أو أثنائها، مما يدل على عدم توفر المعرفة السابقة عن محتوى الاختبار الذي يتم من خلاله قياس مهارات الفهم القرائي. وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق (ملحق (7)). والجدول التالي: جدول مواصفات الاختبار، يوضح عدد المهارات والأسئلة التي يقيسها والنسبة المئوية لها، وكذلك الموضوعات التي تم تناولها في محتوى الاختبار.

جدول (16) مهارات الفهم القرائي الرئيسة
وعدد الأسئلة التي يقيسها، ونسبتها المئوية

الموضوعات	المستوى	عدد المهارات	الأسئلة التي يقيسها	النسبة المئوية
1. محمد عليه الصلاة والسلام 2. كتاب الله الخالد	مستوى الفهم الحرفي	7 مهارات	14 سؤالا	41,2
	مستوى الفهم الاستنتاجي	5 مهارات	10 أسئلة	29,4
	مستوى الفهم النقدي	5 مهارات	10 أسئلة	29,4
	الكلي	17 مهارة	34 سؤالا	100

❖ مفتاح التصحيح:

تم تصحيح درجات الاختبار على أساس وُضْعِ درجةٍ واحدةٍ لكل مفردةٍ صحيحةٍ، وصفرٍ عن كل إجابة خاطئة أو محذوفة أو متروكة أو الحالة التي يختار فيها الطالب أكثر من إجابة، وتم الاعتماد في هذا الأمر على مفتاح التصحيح (ملحق (8)).

مدّة التجربة:

استغرق تطبيق الإستراتيجية (10) ساعات، موزعة على(10) أسابيع.

منفذ التجربة:

تم تنفيذ هذه التجربة بواسطة الباحث بنفسه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم تفريغ بيانات اختبار الدافعية للإنجاز على برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في الحاسب الآلي، وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- معاملات ارتباط بيرسون وسبيرمان لحساب صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي والثبات.
- معاملات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية وإعادة الاختبار؛ لحساب ثبات أدوات الدّراسة.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين.
- معادلتي مربع إيتا وكارل لحساب حجم الأثر.
- اختبار توكي للمقارنات البعدية.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (α ≤0.05).

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه " ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟".

توصل الباحث إلى قائمة مهارات الفهم القرائي وفق إجراءات محددة تم تفصيلها آنفًا، وتضمَّنت سبع عشرة مهارة وزّعت على ثلاثة مستويات كما يلي:

مستوى الفهم الحرفي، ويشمل المهارات التالية:

1- تحديد معنى الكلمة أو مرادفها.
2- تحديد مضاد بعض الكلمات التي وردت في النص.
3- ذكر العلاقة بين كلمتين وردتا في النّص.
4- تحديد مفرد بعض الجموع، أو جمع بعض الألفاظ المفردة.
5- تحديد الفكرة الرّئيسة للنّص.
6- ذكر معلومات تطلب منه بعد قراءته النّص.
7- ترتيب الأحداث والأفكار أو الكلمات أو الجمل وفقًا لتسلسلها المنطقي.

مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل المهارات التالية:

8-استنباط صفات شخصيات واردة في النص المقروء.
9-استنتاج القيم التي يتضمنها النص.
10-استنتاج عنوان مناسب للمقروء.
11-استنتاج الهدف لدى الكاتب من كتابته للنص.
12-استنتاج نوع النص المقروء (حوار، قصة، مقال...).

مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات التالية:

13 – التمييز بين ما هو رأي وما هو حقيقة ثابتة.
14-إصدار حكم على المقروء.
15-التمييز بين الفكرة الأصيلة والفرعية.
16-التمييز بين الآراء الصحيحة والآراء الخاطئة في ضوء النص.
17-إبداء الرأي حول القضية المطروحة في المقروء.

وبالتوّصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى تم الإجابة عن السؤال الأول والذي

نصه: " ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟".

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: " ما درجة توافر مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني، بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟".

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على الطلاب مجتمع الدراسة، وتم رصد الدرجات التي حصل عليها الطلاب وحساب الأوزان النسبية لدرجات المهارات مجملة ودرجة كل مستوى من المستويات وكل مهارة من المهارات على حدة. وتم الرجوع إلى لائحة الجامعة الإسلامية في كيفية حساب التقديرات والتي يحوِّل الدرجة الكمية إلى درجة كيفية. وذلك كما يلي:

- **أقل من 60% يعتبر راسب أو ضعيف.**
- **من 60 إلى أقل من 70 مقبول.**
- **من 70 إلى أقل من 80 جيد.**
- **من 80 إلى أقل من 90 جيد جدا.**
- **90 فأكثر ممتاز.**

والجدول التالي يوضح متوسط درجات الطلاب في مستويات اختبار الفهم القرائي كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار.

جدول (17) متوسط درجات الطلاب في مستويات اختبار الفهم القرائي كلا على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار.

المستوى	عدد الأسئلة	متوسط درجات الطلاب	النسبة	التقدير	مستوى الضعف	ترتيب مستوى الضعف
الفهم الحرفي	14	7.23	52.29	ضعيف	مرتفع جدا	1
الفهم الاستنتاجي	10	5.91	59.1	ضعيف	مرتفع جدا	2
الفهم النقدي	10	6.76	67.6	مقبول	مرتفع	3
الإجمالي	34	19.99	58.79	ضعيف	مرتفع جدا	-

يلاحظ من الجدول السابق أن الطلاب يعانون ضعفا في الدرجة الإجمالية في مستويات الفهم القرائي، ومن خلال اختبار الفهم القرائي كل على حدة، يتضح أن

المستويين الحرفي والاستنتاجي قد حصلا على تقدير ضعيف، وحصل مستوى الفهم النقدي على مقبول، وهذا التقدير يعادل النسبة المئوية وفقًا للائحة الجامعة الإسلامية، كما يتضح من النتائج أن أكثر المستويات تدنيًا هي الفهم الحرفي يليه الفهم الاستنتاجي، ثم الفهم النقدي.

وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (18)

متوسط درجات الطلاب في كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة

المهارة	متوسط درجات الطلاب	النسبة	التقدير	ترتيب الضعف
يحدد معنى الكلمة أو مرادفها	0.883	44,15	ضعيف	1
يحدد مضاد بعض الكلمات التي وردت في النص	0.935	46.78	ضعيف	3
يذكر العلاقة بين كلمتين وردتا في النص	0.975	48.75	ضعيف	4
يحدد مفرد بعض الجموع، أو جمع بعض الألفاظ المفردة	1.117	55.89	ضعيف	6
يحدد الفكرة الرئيسة للنص	1.195	59.77	ضعيف	8
يذكر معلومات تطلب منه بعد قراءته النص	0.905	45.29	ضعيف	2
يرتب الأحداث أو الأفكار أو الكلمات أو الجمل وفقًا لتسلسلها المنطقي	1.22	59.87	ضعيف	9
يستنبط صفات شخصيات واردة في النص المقروء	1.06	53.39	ضعيف	5
يستنتج القيم التي يتضمنها النص	1.19	59.56	ضعيف	7
يستنتج عنوانًا مناسبًا للمقروء	1.25	62.59	مقبول	10
يستنتج الهدف لدى الكاتب من كتابته للنص	1.32	66.48	مقبول	12
يستنتج نوع النص المقروء (حوار ـ قصة ـ مقال .....)	1.28	64.42	مقبول	11
يميّز بين ما هو رأي وما هو حقيقة ثابتة	1.33	66.50	مقبول	13
يصدر حكمًا على المقروء	1.36	68	مقبول	16
يميّز بين الفكرة الأصيلة والفرعية	1.38	69	مقبول	17
يميّز بين الآراء الصحيحة والآراء الخاطئة في ضوء النص المقروء	1.343	67.16	مقبول	15
يبدي رأيًا حول القضية المطروحة في المقروء	1.34	67	مقبول	14

يتضح من نتائج الجدول السابق مستويات أداء طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في مهارات الفهم القرائي مرتبة من الأقل درجة إلى الأعلى درجة كما يلي:

- التمييز بين الفكرة الأصيلة والفرعية.
- إصدار حكم على المقروء.
- التمييز بين الآراء الصحيحة والآراء الخاطئة في ضوء النص.
-إبداء الرأي حول القضية المطروحة في المقروء.
- التمييز بين ما هو رأي وما هو حقيقة ثابتة.
- استنتاج الهدف لدى الكاتب من كتابته للنص.
-استنتاج نوع النص المقروء (حوار، قصة، مقال...)
-استنتاج عنوان مناسب للمقروء.
- ترتيب الأحداث أو الأفكار أو الكلمات أو الجمل وفقًا لتسلسلها المنطقي.
- تحديد الفكرة الرّئيسة للنّص.
- استنتاج القيم التي يتضمنها النص.
- تحديد مفرد بعض الجموع، أو جمع بعض الألفاظ المفردة.
-استنباط صفات شخصيات واردة في النص المقروء.
- ذكر العلاقة بين كلمتين وردتا في النّص.
- تحديد مضاد بعض الكلمات التي وردت في النص.
- ذكر معلومات تطلب منه بعد قراءته النّص.
- تحديد معنى الكلمة أو مرادفها.

كما يلاحظ من الجدول السابق أن تسع مهارات من أصل سبعة عشر مهارة قد كان مستوى الضعف مرتفع جدا وهي (- ترتيب الأحداث أو الأفكار أو الكلمات أو الجمل وفقًا لتسلسلها المنطقي- تحديد الفكرة الرّئيسة للنّص - استنتاج القيم التي يتضمنها النص - تحديد مفرد بعض الجموع أو جمع بعض الألفاظ المفردة - استنباط صفات شخصيات واردة في النص المقروء - ذكر العلاقة بين كلمتين وردتا في النّص - تحديد مضاد بعض الكلمات التي وردت في النص - ذكر معلومات تطلب منه بعد قراءته النّص - تحديد معنى الكلمة أو مرادفها) وتمثل ما نسبته (52.94%) من إجمالي عدد مهارات الفهم القرائي التي تضمنتها القائمة.

بينما جاءت باقي المهارات مستوى ضعف مرتفع وعددها ثماني مهارات وتمثل أيضا (48.06%) من إجمالي عدد المهارات.

وهذا يوضح أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى يواجهون ضعف في مهارات الفهم القرائي، مما يدل على ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات، واستخدام إستراتيجيات حديثة تنمي مهارات الفهم القرائي.

ويرجع الباحث هذا الضعف على وجه الإجمال إلى ما يلي:

- عدم تدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى على تدريس مهارات الفهم القرائي.
- اهتمام المعلمين بالمهارات القرائية العامة دون الدخول في تفاصيل مهارات الفهم القرائي، وهذا واضح من درجات الطلاب في تلك المهارات.
- قلة الاهتمام بالتدريس بالإستراتيجيات الحديثة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم ومحمود وسيد، 2015م) حيث تم قبول نسبة (50٪) فأقل ليصنف عندها التلاميذ على أنهم يعانون ضعف في فهم المقروء في اختبار تشخيص فهم المقروء، وقد تم وضع هذا الضعف في قائمة مبدئية وعلى ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون في قائمة فهم المقروء، تمكّن الباحثون من خلالها الوصول إلى الصورة النهائية للقائمة، حيث اشتملت القائمة على (5) مهارات رئيسة ضمّت (19) مهارة من مهارات فهم المقروء التي يعاني منها تلاميذ الصف السادس الابتدائي بطيئي التعلّم. ولكنها اختلفت معها في النسبة التي تم التصنيف على أساسها مدى الضعف التي يواجهها الطلاب في الفهم القرائي حيث اعتبرت الدراسة الحالية أن من يحصل على نسبة أقل من 60% يعاني ضعف مرتفع.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه "ما المحتوى التعليمي القائم على إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ؟"

قام الباحث بالرجوع إلى المصادر المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، ثم صمّم موضوعات القراءة بناءً على إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة، ولقد قام بتوضيح خطوات ذلك في الملحق الخاص (دليل المعلم).

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه " ما أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟"

قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات الطلاب (عينة البحث) في التطبيقين: القبلي، والبعدي باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، كما قام بحساب حجم الأثر باستخدام معادلتي مربع ايتا، وكارل، وذلك بعد تطبيق اختبار الفهم القرائي، لطلاب المستوى الثاني من معهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنورة تطبيقًا قبليًا وبعديًا، وكانت النتائج كالتالي:

تأثير استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنوّرة.

جدول (19)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لبيان أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنوّرة (ن=30)

المتغير	المستويات	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع ايتا	قيمة (d)	مستوى الأثر
مهارات الفهم القرائي البعدي -القبلي	الفهم الحرفي	5.80	2.820	6.503	0,01	0,825	4.34	مرتفع جدا
	الفهم الاستنتاجي	4.30	1.82	7.435	0,01	0,859	4.94	مرتفع جدا
	الفهم النقدي	4.10	0.875	14.807	0,01	0.960	9.79	مرتفع جدا
	الإجمالي	14.20	4.104	10.94	0,01	0,930	7.28	مرتفع جدا

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارات الفهم الحرفي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (ت) (6.503) بمتوسط فروق (5.80)، وهذا يؤكد أن إستراتيجية التعليم المتمايز أدَّت إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم الحرفي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنوّرة. كما يوضح الجدول أن قيمة مربع ايتا قد بلغت (0.825) وأن قيمة d بلغت (4.34) وهي كبيرة جدا، وهذا يدل على أن المتغير المستقل (إستراتيجية التعليم المتمايز) لها تأثير كبير على المتغير التابع (مهارات الفهم الحرفي)؛ مما يشير إلى أن نتائج اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة وليست محض الصدفة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارات الفهم الاستنتاجي، وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة (ت) (7.453) بمتوسط فروق (4.30)، وهذا يؤكد أن إستراتيجية التعليم المتمايز أدَّت إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنوّرة. كما يوضح الجدول أن قيمة مربع ايتا قد بلغت (0.859) وأن قيمة d بلغت 4.94وهي كبيرة جدا، وهذا يدل على أن المتغير المستقل (إستراتيجية التعليم المتمايز) لها تأثير كبير على المتغير التابع (مهارات الفهم الاستنتاجي)، مما يشير إلى أن نتائج اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة وليست محض الصدفة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارات الفهم النقدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة (ت) (14.807) بمتوسط فروق (4.10)، وهذا يؤكد أن إستراتيجية التعليم المتمايز أدَّت إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم النقدي لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنوّرة. كما يوضح الجدول أن قيمة مربع ايتا قد بلغت (0.960) وأن قيمة d بلغت (9.79) وهي كبيرة جدا، وهذا يدل على أن المتغير المستقل (إستراتيجية التعليم المتمايز) لها تأثير كبير على المتغير التابع (مهارات الفهم النقدي)؛ مما يشير إلى أن نتائج اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة وليست محض الصدفة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لمهارات الفهم القرائي ككل وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة (ت) (10.94) بمتوسط فروق (14.20)، وهذا يؤكد أن إستراتيجية التعليم المتمايز أدّت إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم القرائي ككل لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنوّرة. كما يوضح الجدول أن قيمة مربع ايتا قد بلغت (0.930) وأن قيمة d بلغت (7.28) وهي كبيرة جدا، وهذا يدل على أن المتغير المستقل (إستراتيجية التعليم المتمايز) لها تأثير كبير على المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي ككل)، مما يشير إلى أن نتائج اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة وليست محض الصدفة.

وتدل هذه النتيجة على أن استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز قد أدى إلى ظهور تحسُّن إيجابي في مهارات الفهم القرائي لدي الطلاب عينة الدراسة مما يعني أن الأداء البعدي للطلاب في اختبار الفهم القرائي قد تأثر بتطبيق إستراتيجية التعليم المتمايز.

ويعزو الباحث الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي إلى أن إستراتيجية التعليم المتمايز تجعل المتعلمين يشتركون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين، ويزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها، ويتم تشجيع الطلاب على استخدام مصادر رئيسة وأولية ومتعددة، ويتم من خلالها تفعيل دور المتعلمين بالإضافة إلى خلق جو تعليمي فعال ومناسب داخل غرفة الصف، ويتيح العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم، كما أن إستراتيجية التعليم المتمايز تعمل على الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى الطلاب. وتوفير الفرص للطلاب للعمل وفق طرق تدريسية مختلفة. كما أنها تعمل على إعداد الطالب الذي يستطيع القيام بمهمات متنوِّعة وغير متوقعة، وتحقيق الدرجة القصوى من التعلم لجميع الطلاب مراعيًا مختلف أنماط التعلم والميول والقدرات والاتجاهات.

ويمكن إجمال ما سبق فيما يلي:

- إستراتيجية التعليم المتمايز كانت فعالة في تنمية الفهم القرائي على مستوى الاختبار ككل.
- إستراتيجية التعليم المتمايز كانت فعالة في تنمية الفهم القرائي في المستويات كل على حدة.
- حجم التأثير لهذه الإستراتيجية كان كبيرًا في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب.
- كانت المستويات الأكثر تنمية من الأعلى إلى الأدنى (الفهم الحرفي- الاستنتاجي -النقدي).

ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى ما يلي:

- مراعاة هذه الإستراتيجية لخصائص الطلاب وخبراتهم السابقة واستعدادتهم.
- تستند على خطوات واضحة لتحسين تحصيل الطلاب.
- أنها تركز على ما يعرف الطالب ثم ما يريد أن يعرف، ولهذا ركز الطالب في المهارات التي لم يعرفها لتنميتها لديه.
- تعدد الإستراتيجيات الفرعية المستخدمة في هذه الإستراتيجية من خلال هذا التجربة.
- تدريس الوحدة المقدمة للطلاب في شكل يجذب انتباههم، بما فيها من الأساليب المستخدمة التي عملت على تشويق وإثارة الطلاب.
- نشاط الطالب الدائم في تلك الإستراتيجيات مما يتيح له التعلم ذا المعنى.
- الاعتماد في التجربة على الوسائل المساعدة التي أدت إلى فاعلية الطلاب.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال استخدام إستراتيجيات مختلفة، ومنها: دراسة (عبد الحميد، 2015)، ودراسة (الحوامدة والبليهد، 2016)، ودراسة (عياصرة وعاشور، 2016)، وتتفق أيضًا مع نتائج الدراسات التي اهتمت بأثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية بعض المتغيرات الأخرى، ومنها: دراسة (لطفي، 2013)، ودراسة (المالكي، 2014)، ودراسة (السراي وفارس، 2015)، وتختلف مع نتائج بعض الدراسات منها: دراسة(العبيدي،2016) التي أثبتت عدم فاعلية التعلم الالكتروني القارئ في تنمية مهارات الفهم القرائي.

التوصيات والمقترحات:

أولاً- التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، وسعيًا لتنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:

- توصل البحث إلى قائمة بمهارات الفهم القرائيِّ، تتناسب مع المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، ويوصي البحث بتبنَّي هذه القائمة من المهارات، والانطلاق منها في تعليم اللغة العربية لمتعلمي العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، وجَعْلِها منطلقًا كذلك للتدريس والتقويم، ولذا لابد من الاهتمام بها؛ لأنها تساعد متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها على إثارة التفكير وجَذْبِه نحو التعلم.
- تجاوز المفهوم الضيق للقراءة والمتمثل في أنها عملية استقبالٍ سلبيٍّ للمادة المقروءة إلى كونها عملية عقلية بنائية تفاعلية، يمارسها القارئ مع المقروء.
- يجب على المعلم ألَّا يعتمد على الكتاب المدرسي فقط في دروس القراءة، بل يجب الاستعانه بوسائل تعليمية متنوِّعة مثل: القصص، والكتب الملوَّنة والعروض التقديمية وغيرها، التى تساعد الطالب على الفهم القرائي.
- إعادةُ النظر في التقويم، وأساليبه للمعلم والمتعلم في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى، بحيث يجب أن يركز التقويم على قياس قدرة الطلاب على مهارات الفهم القرائي المختلفة، أكثر من تركيزه على قياس مدى حفظهم المعلومات والمفاهيم واستظهارها.

ثانيًا - المقترحات:

يمكن للباحث أن يقترح القيام بالبحوث والدراسات المستقبلية التالية:

- **دراسة تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى وقياسها في كل مستوى من المستويات الدراسية، وواقع تدريسها.**
- **دراسة أثر إستراتيجية التعليم المتمايز لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الأول والثالث والرابع من متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى.**
- **تقويم مقررات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أُخرى، بمعهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنوّرة في ضوء مهارات الفهم القرائي.**
- **دراسة أثر القراءة الحرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى.**
- **إجراءُ دراسةٍ للكشف عن أسباب الضعف الواضح لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أُخرى في مهارات الفهم القرائي.**

المراجع:

- إبراهيم، أحمد سيد محمد ومحمود، أبو ضيف مختار وسيد، عبدالوهاب هاشم. (2015). صعوبات فهم المقروء لدى تلاميذ بطيئى التعلم بالمرحلة الابتدائية، بحث منشور في مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، المجلد (31) العدد (2)، ص1 – ص30.
- إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*، ط1، عمّان: مؤسسة الوراق.
- أبو حجاج، أحمد زينهم. (2008). بعض عمليات فهم المقروء لدى العاديين والضعاف في ضوء نظرية المخططات، بحث منشور في مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (73)، ص 14- ص106.
- بودي، زكي والخزاعلة، محمد. (2012). *استراتيجيات التدريس*، ط1، الدمام: الخوارزمي للنشر والتوزيع.
- جاب الله، علي سعد ومكاوي، سيد فهمي وعبدالباري، ماهر شعبان. (2011). *تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية*، ط1، عمّان: دار المسيرة.
- الجويني، خميِّس. (2005). إستراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص، بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود اللغات والترجمة، الرياض، المجلد (18)، 2005م، ص73- ص98.
- الحديبي، علي. (2012). تأثير استراتيجية اتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحث منشور في مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية بالخرطوم ، الخرطوم، العدد 13، ص 191- ص259.
- الحربي، خالد. (2015). فاعلية إستراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحث منشور في مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، مصر، المجلد الحادي والثلاثين، العدد الرابع(الجزء الثاني)، ص160-ص195.
- الحليسي، معيض حسن معيض. (1432). *أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، بحث غير منشور، رسالة ماجستير.

- **الحوامدة، محمد فؤاد والبليهد ، فيصل حمود. (2016). فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، بحث *منشور في مجلة دراسات العلوم التربوية*، الأردن، المجلد (43) العدد (1)، ص175 – ص192.**
- **الخضيري، عبدالإله. (1432). *أثر تحديد أفكار النص في فهم المقروء عند متعلمي العربية الناطقين بغيرها*، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.**
- **الدويك، محمد محمود. (2016). أثر التدريب باستراتيجيات التذكر السمعي والتدريب الأصم على تحسين الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، بحث *منشور في مجلة القراءة والمعرفة* -مصر، العدد(182)، ص25-ص64.**
- **الرشيدي، خالد محمد. (2015). فاعلية التعليم المتمايز في تحسين مستوى الدافعية نحو تعلم العلوم لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، بحث *منشور في مجلة كلية التربية جامعة الأزهر* – مصر، المجلد الأول، العدد (163)، ص1 – ص52.**
- **زهران، حامد وآخرون. (2009). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها*، عمّان: دار المسيرة.**
- **سالم، مروى. (2012). *صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**
- **السراي، ميعاد جاسم وفارس، وإلهام جبار. (2015). برنامج قائم على إستراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة المطبقين وأثره في تحصيلهم بمادة التربية العلمية واتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات، بحث *منشور في مجلة تربويات الرياضيات* - مصر، العدد (7)، المجلد (18) الجزء الأول، ص 102- ص 135.**
- **السيد، خالد عبدالعظيم عبدالمنعم. (2013). فاعلية إستراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، بحث *منشور في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، العدد (41) المجلد (4)، ص242 – ص203.**
- **السيد، هبة السيد عبدالسميع. (2012). فاعلية استخدام إستراتيجيتين من إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية بعض مهارات فهم المقروء والاتجاه نحو التعلّم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الإجتماعية، بحث *منشور في مجلة كلية التربية بالمنصورة*، مصر، العدد (79) المجلد (1)، ص411- ص444.**

- السنانية، لطيفة علي. (2016). فاعلية التعلّم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلامذة الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي، بحث منشور في *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، المجلد (24) العدد(2)، ص44- ص64.
- الشايب، عبد الحافظ. (2009). *أسس البحث التربوي*، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- شحاتة، حسن. (1437). *المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي*، ط1، القاهرة: دار العالم العربي.
- شحاتة، حسن والسمان، مروان. (1433). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*، ط1، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- عبدالله، سامية محمد محمود. (1436). *الفهم القرائي طبيعته مهاراته إستراتيجياته*، ط1، لبنان: دار الكتاب الجامعي.
- عبد الحميد، أيمن الهادي محمود. (2015). فاعلية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بحث منشور في *مجلة التربية الخاصة والتأهيل_ مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل_مصر*،المجلد الثاني العدد (8) الجزء الأول، ص202_ص239.
- عبدالعظيم، عبدالعظيم صبري. (2011). برنامج قائم علي مدخل "كل اللغة" في تنمية مهارات فهم المقروء لدي متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بحث منشور في *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، العدد(171)، ص 56-ص91.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (1436). *إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*، ط4، عمّان: دار الفكر.
- العبيدي، خالد خاطر. (2016). فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، بحث منشور في *مجلة العلوم التربوية* - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية، العدد (6)، ص179-ص220.
- عجاج، خيري المغازي. (1998). *صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج*، ط1، المنصورة: دار الوفاء.
- العُذيقي، ياسين. (2009). *فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- **العربي، أسامة. (2014). فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحث *منشور في مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، مصر، العدد(55)، ص419 – ص467.**
- **العساف، صالح حمد. (2010). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.**
- **العقيلي، عبدالمحسن سالم والعبدالقادر، بدر علي. (2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي، بحث *منشور في مجلة القراءة والمعرفة*، القاهرة، العدد (133)، ص240 – ص284.**
- **عطية، محسن علي. (2016). *إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*، عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.**
- **عطية، محسن علي. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*، عمّان: دار الصفا للنشر.**
- **العموش، إبراهيم محمد عبدالله والجهني، عبدالله حمد محمد. (2016). أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، بحث *منشور في مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، المملكة العربية السعودية، المجلد (11) العدد (1)، ص1- ص14.**
- **عياصرة، رزان مطلق محمد وعاشور، راتب قاسم. (2016). أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، بحث *منشور في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، فلسطين، المجلد (4) العدد (13)، ص13 – ص40.**
- **عيسى، ماجد محمد عثمان. (2007). أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذو صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي، بحث *منشور في مجلة كلية التربية بأسيوط*، مصر، المجلد (23) العدد (1)، ص339- ص384.**
- **الغامدي، علي. (1435). *إستراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.**

- **الغلبان، حاتم. (2014).** ***أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس***، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.**
- **القحطاني، علي سعد سالم آل جبار. (1430).** ***فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط***، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.**
- **كوجك، كوثر وآخرون. (2008).** ***تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي***، **بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.**
- **لطفي، إيمان محمد عبدالعال. (2013). فاعلية استخدام التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية (الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى طلاب الجامعة، بحث *منشور في مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، العدد (141)، ص145 – ص166.**
- **المالكي، مسفر عيضة مسفر. (2014). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في ضوء إستراتيجية التعليم المتمايز، بحث *منشور في مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، مصر، العدد (159) الجزء الثالث، ص 612- ص 655.**
- **مصلح، عمران أحمد علي. (2003).** ***أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت***، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.**
- **ملحم، سامي محمد. (2006).** ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، **ط4، عمّان: دار المسيرة.**
- **Campbell, (2008) B Handbook of Differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences Lesson Plans and More, Boston: Pearson Education, Inc.p1.**