



جامعة سوهاج
كلية التربية



المجلة التربوية

**فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في
تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية
لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي**

إعداد

د/ أماني حامد مرغني
مدرس المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية
كلية التربية - جامعة أسيوط

د/ وائل صلاح محمد سيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المساعد
كلية التربية - جامعة المنيا

تاريخ الاستلام : ١ نوفمبر ٢٠٢٠م - تاريخ القبول : ١٧ نوفمبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021. 164341

الملخص:

هدف هذا البحث إلى استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، حيث بلغت عينة البحث ٣٥ تلميذاً للمجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم المتمايز ، و ٣٥ تلميذاً للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة ، واستخدم البحث المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي، وأعد البحث مجموعة من الأدوات مثل : دليل المعلم لأنشطة التعلم المتمايز في الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة ، واختبار الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية ، وكانت من أهم نتائج الدراسة تحسن التلاميذ في الوعي الصوتي واستيعابهم القرائي وانتقالهم من مستوي أدنى إلى المستوي الأعلى (من الضعيف إلى المتوسط ، ومن المتوسط إلى الأعلى) ، وقد أوصى البحث بتضمين الأنشطة المتمايزة في مناهج اللغة العربية حتى تراعي جميع المتعلمين ، وبخاصة في الصفوف الثالث الأولى ، وبناء اختبارات التشخيص العامة والخاصة ؛ لتحديد الضعف الفعلي في مهارات التلاميذ في أثناء تعلم اللغة العربية ، ومساعدة المعلم لبناء أنشطة تناسب كل مستوي علي حدة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المتمايز- الوعي الصوتي - الاستيعاب القرائي - الطلاقة الشفوية.

*The Effect of using differentiation learning strategy to develop
vocabularies And reading comprehension for
3 G primary students*

Abstract

This research aimed at using differentiation learning strategy to develop phonemic awareness and reading comprehension and oral fluency for 3 G primary students. The study sample consisted of 35 students of the experimental group who studied the using differentiation learning strategy and 35 students of the control group, The research used experimental approach semi-experimental design this study used using differentiation learning strategy and also reading comprehension test and vocabularies test . The important result for this study improved in reading comprehension and vocabularies for G3 students. The research recommended that the strategy be included in Arabic language curricula and that electronic courses should be built using the proposed teaching strategy to develop the skills of G3 primary students.

Keywords: differentiation learning strategy – phonemic awareness – reading comprehension – oral fluency.

المقدمة :

يعد تدريس القراءة من الموضوعات التي ينبغي أن يولي المتخصصون لها اهتمامًا كبيرًا في مجال تعلم اللغة العربية ؛ لأنها الركيزة الأساسية التي يفقدانها لا يستطيع التلاميذ تعلم فروع اللغة العربية الأخرى كالنحو والصرف والبلاغة ومهاراتها ، فهي المفتاح الذي بدونه لا يكتمل تعلم اللغة بمهاراتها وفروعها المختلفة ، لذا ينبغي البحث والتركيز علي تعلم مكوناتها ومهاراتها المختلفة.

ومن هذا المنطلق ينبغي الوقوف عند مفهوم مكونات القراءة وقدراتها المتنوعة ، والتي من بينها مكون الوعي الصوتي وإستراتيجيات تدريسه لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

تحديد مفهوم الوعي الصوتي، ومستوياته :

الوعي الصوتي فعل ذهني لموضوع ما ، فإن التمثل الصوتي هو تنشيط للمعاني المنتجة للمبادئ والإدراكات المكونة لمعرفتنا ، واللغة جزء من النظام المعرفي المتوافر في الدماغ البشري ، وهذه المعرفة - معرفة اللغة - هي التي تحدد ما هو مقبول في لغة ما ، وما هو غير مقبول ، وهذا المقبول وغير المقبول يكون علي عدة مستويات منها : المستوى الصوتي ، والتركيبى ، والدلالي (Chomsky , 2007, p12) * .

والوعي الصوتي انتقل من الوصف إلي النمذجة من خلال النظرية التوليدية التي تعالج اللغة البشرية مدعمة بتجارب متميزة ؛ لأن الملكة اللغوية تقوم بتوليد جمل علي بعض الخصوصات الشكلية والدلالية ، وتقوم آلية الوعي الصوتي إلي النظر للقراءة علي أنها عملياتان :

العملية الأولى : أنساق معرفية تخزن المعلومات (الأصوات وحركاتها المتنوعة) .

العملية الثانية : أنساق تطبيقية تنفذ هذه المعلومات من خلال الفهم .

وهذا يتطلب أن يكون الدارس قادرًا علي قراءة الكلمات ودمجها وتكوينها ؛ لأنه يستخدم نسقين ، النسق الأول : الإدراك النطقي أي الصورة الصوتية للحرف ، والنسق الثاني: القصدي (المفهومي) والمقصود به الصورة الفونيتيكية (التهجئة) التي يقوم بها الدارس لنطق تلك الفونيمات الصوتية ، أي أن لكل دارس معجمًا صوتيًا ، ونسقًا حاسوبيًا ينتقي تلك الأصوات ، ويحولها إلي عبارات وجمل لغوية (Samuels , 2008 , p2) .

*وُثقت المراجع باستخدام اسم العائلة كما ورد بقائمة المراجع .

والسمات الصوتية التي يتم اختيارها بطريقة عشوائية داخل بنية الكلمة مثل (زرع) فتكون من ثلاث مقاطع صوتية قصيرة بتجميع وتكوين جذر الفعل (زرع) ، ومرتبطة أصواتها بشكل

عشوائي وغير منطقي فالزاي ، والراء ، والعين ليس هناك اتصال منطقي فيما بينهما ، وهذا التكوين الصوتي معتمد علي قواعد صوتية تحدد العلاقة بين البنية السطحية للكلمة وتحققها الفونيتيقي ، ولهذا جعل التركيب الصوتي للكلمة إحدى طرق قراءتها .

ولذلك فإن أغلب الكلمات التي تخزن في المخ تخزن علي شكل تمثلات رمزية يتم نسخها وتخزينها مع الاحتفاظ بمجموعة من التفاصيل ، وتكون متباعدة المسارات التي تجمع المدخل الإدراكي بالتمثلات الذهنية للموضوعات ، ويقوم الدماغ بعمليات عقلية لتحويل الرموز المركبة بالعقل إلي أصوات فتكون منها الكلمات المراد قراءتها وتعرفها .

وعملية الوعي الصوتي التي يُتعرَّف عليها داخل الدماغ ، تتبني نظرية أن تلك الرموز والإشارات الصوتية تتحول داخل متواليات من الفونيمات أو وحدات أخرى ، كالسمات والمقاطع التي تُقارن بعد ذلك بالتمثلات المخزنة في العقل البشري للمتعلم حتي يتم البحث عن الرمز المعجمي المناسب لتلك الأصوات ، أي أن القراءة هي عملية تحويل الشكل الإملائي إلي شكل صوتي ، ولذلك فالوعي الصوتي هو عملية تفكيك الكلمات إلي فونيمات ومقاطع صوتية ؛ لقراءة وتكوين كلمات لها معنى يتم بعد ذلك تعرف دلالتها ومعناها Mayer (2010,p34) .

والوعي الصوتي يقوم علي عدة معالجات ذهنية ينفرد كل واحد منها بوظيفة معينة ، ففي البداية يستقبل المعالج المعجمي نتائج التحليل الصوتي ، ليعين الكلمات داخله ، وبعد ذلك يمرر النتيجة إلي المعالج التركيبي الذي بمجرد أن ينظم عدداً من الكلمات المناسبة حتي يقوم بتأليفها في بنية الجملة ، ثم ينقلها إلي معالج الرسالة الذي يعد الدلالة الملائمة ، والزمن إلي المدة العامة لحل الإشكالات المدعمة بالمعارف العامة المسجلة في الذاكرة ، وتقوم بنقل النتيجة النهائية بفهم الجملة وكلماتها حتي يسهل استخدامها في سياقات لغوية متنوعة .

ويسهم الوعي الصوتي بصورة قوية في تحسين مهارات القراءة والتهجي لدي تلاميذ الصفوف الأولى ، حيث يتعلم الدارسون الحروف من خلال التلاعب بأصوات تلك الحروف

بدلاً من تعلم الأصوات منفردة . فتدريس المقاطع الصوتية الطويلة مع الحروف مهم في تدريس الوعي الصوتي؛ لأنه يساعد الدارسين في إيجاد العلاقة بين الوعي الصوتي وتدريس القراءة ، وأما تعليم الدارسين الدمج الصوتي فيساعد في تعليم الدارسين قراءة الكلمات ، وتعليم التهجئة لقراءة الكلمات.

وعليهم أن يميزوا بين الأصوات التي تختلف بعضها عن بعض ، وأحياناً يقوم الدارسون بالدمج بين الأصوات ؛ لتكوين الكلمات ومنهم من يجزأ الكلمات إلي أصوات مختلفة ، إن الدارسين الذين لديهم وعي صوتي يمكنهم تعلم القراءة أكثر من غيرهم ، وبالرغم من أن الوعي الصوتي منتشر بدرجة كبيرة في القراءة إلا أنه أحياناً يُساء فهمه ، ولذلك فعلينا أن نفرق بين الوعي الصوتي وعلم الصوتيات فهو يتضمن تعرف أجزاء الكلام الأكبر (كلمات ، ومقاطع) وبدايات الكلمات والمقاطع التي يمكن للتلاميذ إيضاحها بطرق مختلفة منها Zola (2009,p55) :

(١) القوافي الشفهية أي الكلمات المنتهية علي الوزن الصوتي نفسه مثل : شيماء - حسناء - أسماء.

(٢) تعرف المقاطع الصوتية المختلفة (المقاطع القصيرة والطويلة) مثل تي - بي - حي - خي ، ويتضمن :

(أ) معرفة المقاطع الأولي في بداية الكلمات مثل (مصد) في كلمة مصطفى ، و (محد) في كلمة محمود .

(ب) معرفة الأصوات المختلفة لنفس الحرف ، ومثل ذلك : (بَ) ، و (بُ) ، و (بِ) .

والوعي الصوتي يمكن تعليمه وتعلمه ، فهناك طرق ووسائل لتعلم الوعي الصوتي

منها (Stanovich (2010) :

(١) رد الوحدة الصوتية للكلمة إلي جذرها اللغوي ، والمقصود به رد الكلمة إلي جذرها الأصلي ، مثال : أحمد - حمد .

(٢) تماثل وتطابق الوحدة الصوتية ، مثال : أمل . عمر . عمل . جمل .

(٣) التصنيف الصوتي ، والمقصود به الإتيان بالكلمات التي تحمل نفس الوزن الصرفي للكلمة ، ومثال ذلك : ساجد - سائل - حاكم .

(٤) دمج الأصوات ، والمقصود بها تركيب الأصوات مع بعضها بعضاً ؛ لتكوين الكلمة ، ومثال ذلك: أ- س- د _____ أسد .

(٥) تجزئة الكلمات إلي أصوات ومقاطع ، ويمكن للدارس تجزئه الكلمة صوتياً إلي أصوات بعد سماعها، ومثال ذلك :. أحمد _____ (أحد-مد) .

(٦) حذف الصوت ، ويستطيع التلاميذ أن يدركوا الكلمة عند حذف صوت منها، ومثال ذلك : أسد _____ سد .

(٧) إضافة صوت ، ويستطيع الدارس نطق الكلمة ، ثم إضافة صوت آخر عليها ، ونطقها بعد الإضافة.

مثال: جمـل _____ جمال _____ جميل .

(٨) إحلال / تعديل الصوت ، ويستطيع الدارس نطق الكلمة ، ثم إحلال حرف محل حرف آخر ، ومثال ذلك : كلمة (جمال) لو حذف حرف (ج) ، وأحلّ محله حرف (ع) مثلاً ؛ لأصبحت (عمل) ، وسيفيد أيضاً من المهارات والإستراتيجيات السابقة في إعداد اختبارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي ، والطلاقة الشفوية .

الاستيعاب القرائي وتحليل النص :

تعد القدرة علي قراء وفهم النصوص عنصراً أساسياً للتكيف طويل المدى والناجح مع الحياة المعاصرة والمتغيرات المرتبطة بها ، وقديماً اعتبر التدريب علي المفردات مكون أساسي لتعليم القراءة وفهم النص . حيث وُجد أن معرفة الكلمة والمصطلحات والمفاهيم عامل في الفهم القرائي ، فالقراءة عملية معرفية مركبة من استخدام الرموز والحروف لتشكيل الكلمات والمفاهيم التي بدورها تكون الجمل التي تنقل وتوصل المعني (فهم النص) أو تعمل علي بناء معني النص ، كما يُنظر إليها في ضوء هذا الإطار علي أنها وسيلة لاكتساب اللغة ، وتحقيق التواصل مع خبرات الآخرين ، ومشاركتهم المعلومات والأفكار الطيبال (p32, Alexander (2008) الكسندر (2015,p87) .

ولكن القراءة التي ينبغي التركيز عليها هي التي تنطوي علي الفهم والتحليل والإدراك الواعي للنص المقروء من خلال ممارسة العديد من العمليات العقلية مثل: التذكر ، والربط ، والإدراك ، والتفسير، والاستنباط ، والتقويم ، وغيرها من العمليات العقلية المعقدة . ولهذا يعد الباحثون أن القراءة تمثل نشاطاً عقلياً وعملية لتوليد الأفكار الجديدة التي يقوم بها القارئ

بإعادة فك رموز الكلمات المكتوبة واستخدامها ؛ لتوليد معان جديدة من خلال ربط النص بخبراته ومعلوماته السابقة (Judy, 2008, p11) جودي .

ولكن القراءة تعتمد علي عمليتين أساسيتين وهما: إدراك النص أو المحتوي المقروء ، وهي تبدأ منذ لحظة رؤية الحروف والكلمات والمفاهيم والأشكال والرموز المتضمنة في النص كمثيرات بصرية ، ومعها تتحول هذه المثيرات البصرية إلي نبضات كهربائية تنتقل إلي مراكز المخ البصرية المتخصصة التي بدورها ترسلها إلي مناطق ومراكز أخرى مسؤولة عن تنظيم التفكير وبناء الاستدلال ؛ لتقوم بتحويل هذه الحروف والكلمات والمفاهيم والأشكال والرموز إلي معني ، وعملية الاستيعاب لكل عناصر المحتوي التي أدركت ، وتتوقف هذه العملية علي عدة عوامل مثل أهداف القارئ وخلفيته المعرفية السابقة عن النص ودرجة تنظيم الذاكرة ، واستخدام أساليب أكثر فاعلية في استدخال المعلومات الجديدة .

، Alvermann, (2011, p13), Allen (2008, p67), Allington, (2007, p22) وهناك عمليات خمسة أساسية للاستيعاب القرائي وهي علي النحو التالي:

العمليات المصغرة : وتتضمن معرفة العلاقات بين الكلمات والمفاهيم داخل الجملة ، بالإضافة إلي القدرة علي انتقاء الأفكار ذات الأهمية الأساسية. فعلي سبيل المثال " ملك راقبت القطة السوداء أثناء المشي ببطء علي الممر " ، ففي هذه الجملة أنت تحتاج إلي معرفة أن كلمة الأسود يجب أن تقترن بكلمة قطة ، وأن كلمة بطء تصف المشي وليس المراقبة ، وأكثر من ذلك تستطيع أن تستنتج أن القطة في أثناء سيرها لا تشعر بوجود ملك وهي تراقبها ، كما أن القارئ الجيد يجب أن يتذكر المعلومات الضرورية في هذه الجملة بداخل سياق كامل النص .

العمليات التكاملية : وتتضمن معرفة العلاقات بين الجمل والعبارات . علي سبيل المثال " ملك لا يستطيع أن تجد مفاتيحها في أي مكان وشقتها كانت فوضي " فالقدرة علي معرفة أن كلمة " مفاتيحها " تشير إلي " ملك " وسبب أن " ملك " لا يستطيع أن تجد مفاتيحها ربما يرجع إلي أن شقتها بها فوضي فهما عمليتان متكاملتان (2005, p78) أونج.

العمليات الكبيرة : وتتضمن القدرة علي تلخيص جزء من النص عن طريق تنظيم وتخليق الأفكار ، والسمة الأخرى للعمليات الكبيرة هو القدرة علي استخدام تنظيم النص للوصول إلي الفهم .

العمليات التوسعية : وتتضمن التفكير فيما وراء النص فعندما تقرأ جزءًا من نص ما . فأنت غالبًا ما تبني توقعات حول ما يحدث في الجزء التالي من النص . أو تفكر حول أن ما قرأ من نص يرتبط بمفهوم أو حدث أو ظاهرة تعرفها بالفعل ، أو يرتبط بخبرة سابقة .

عمليات ما وراء المعرفة : وهي تلك العمليات التي يستخدمها القارئ ؛ لانتقاء وتنظيم وتقييم الفهم القرائي للنصوص . ويتطلب تنظيم عمليات ما وراء المعرفة استخدام العمليات الأربعة السابقة ، ويوجد مكونان رئيسيان لما وراء المعرفة (أي القدرة علي استخدام ما وراء المعرفة) وهما : المعرفة حول فهم النص وتتضمن العمليات المعرفية التالية : ما يعرفه القارئ حول إستراتيجيات الفهم (المعرفة التصريحية / التقريرية) ، وما يعرفه القارئ حول كيفية استخدام هذه الإستراتيجيات (المعرفة الإجرائية) وما يعرفه القارئ حول متى ؟ ولماذا ؟ وتستخدم هذه الإستراتيجيات (المعرفة الشرطية) في تنظيم فهم النص ويتضمن العمليات المعرفية التالية : التخطيط ، وإستراتيجيات إدارة المعلومات ، ومراقبة الفهم ، واختيار أو انتقاء الإستراتيجيات عندما يتوقف الفهم والتقييم . كما أن مكونات عملية القراءة تتمثل في خمسة مكونات وهي : معرفة الكلمة أو المفهوم ، والبناء من خلال معرفة المفردات ، والوعي بالكلمة ، وتكامل المعلومات ، ومعالجة الجملة وفهمها .

وهناك مجموعة من المعايير المهمة لفهم النص وكل منها يعكس إحدى درجات الفهم المتعددة للنص أو لفقراته ومنها القدرة علي إجابة الأسئلة المتعلقة بطريقة ملائمة ، وتكمن قوة هذا المعيار في تحديد كون الإجابة ملائمة ، ويمكن الحصول علي درجات مختلفة من الملائمة (Anderson , freidman (2010,p98) , Anderson (2012,p22) (2011,p90).

وهناك مجموعة العوامل التي تساعد الطالب علي فهم النص وبناء المعني ، وهي : العوامل اللغوية ، والتي تتمثل في تكرار الكلمة ومألوفيتها ، وطول الجملة ، والعوامل الإنسانية ، والتي تتمثل في سرعة تعرف الكلمات والمفاهيم ، والمستوي التعليمي والثقافي ، وخبرة القارئ الخاصة بالقراءة أو عوامل المهارة في القراءة ، ومدى الذاكرة للمتعلم ،

والاستعداد للقراءة بأقل جهد عوامل الدافعية ، وأيضًا سلوك القراءة ، والتي تتمثل في كفاءة الفرد، والحكم بالسهولة أو الصعوبة . وسيفيد البحث الحالي مما سبق في إعداد اختبارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي .
وتعد الطلاقة الشفوية القدرة علي قراءة النص بدقة وسرعة . فعندما يقرأ الدارسون قراءة صامتة فإنهم يتعرفون الكلمات بتلقائية ، وهم يقسمون الكلمات بسرعة ؛ لتساعدهم علي فهم واكتساب المعني مما قرأوا ، والدارسون الذين يقرأون بصوت عال بدون عناء في التعبير عما يقرأون ، وتبدو قراءتهم طبيعية كما لو كانوا يتحدثون . والقراء الذين لم يطوروا من طريقة قراءتهم فإنهم يقرأون ببطء، ويقرأون كلمة كلمة ، وقراءتهم الشفوية تكون متقطعة ومتثاقلة wells (2017,p18) .

إن التحدث بطلاقة مهم ؛ لأنه يربط بين تعرف الكلمة وفهمها؛ لأن المتحدث بطلاقة غير مضطر للتركيز علي أجزاء الكلمات ، ويكون كل تركيزه علي مايعنيه النص ، ومن الممكن الربط بين الأفكار في النص وبين محتوى النص نفسه ، وبين مايعرفونه من معلومات سابقة ، وبعبارة أخرى فإن القراء الأكثر طلاقة يتعرفون الكلمات ويفهمونها في نفس الوقت ، والقراء الأقل طلاقة يركزون اهتمامهم علي معرفة الكلمات مما يعطيهم فرصة قليلة للاهتمام بفهم النص.

فالدارسون الذين لديهم طلاقة قرائية يركزون اهتمامهم علي الربط بين أفكار النص وبين أفكارهم وخلفيتهم المعرفية ، وبالتالي فإنهم يكونون قادرين علي التركيز علي الفهم ، والقراء الأقل طلاقة يكون كل تركيزهم في البداية علي أجزاء الكلمات الفردية ، ولذا يكون لديهم اهتمام أقل بفهم النص. فالطلاقة تتطور وتنمو تدريجيًا بمرور الوقت من خلال التدريب الفعلي ، ففي المرحلة الأولى من تطور القراءة عند التلاميذ تكون قراءتهم بطيئة ومتعبة ؛ لأن التلاميذ يتعلمون طريقة النطق عن طريق تجزئة الكلمة ؛ لربط الأصوات بالحروف وتحويل أصوات الحروف إلي كلمات (Stevenson 2008,p90).

وبالرغم أن بعض الدارسين يتعرفون بعض الكلمات من تلقاء أنفسهم سواء أكانت هذه الكلمات منفصلة أم قائمة داخل النص ، فمن الممكن ألا يقرأوا نفس الكلمات بطلاقة عندما تظهر هذه الكلمات في جمل ، وفي نص متصل لذا فإن تعرف الكلمة يكون ضروريًا ، ولكنه غير كاف في مهارة القراءة . إن الدارسين الذين يمكنهم قراءة كلمات منفصلة بسرعة ربما

لا يستطيعون أن ينقلوها بنفس السرعة والدقة ، ومن المهم أن تزود الطلاب وتمدهم بتعليمات وممارسات في الطلاقة خاصة عندما يقرأون النصوص المتصلة (willson 2010,p67).

في الصفوف الثلاثة الأولى يجب أن يقرأ الدارس بصوت عال من كتاب كبير ، وهذا الكتاب الكبير يكون عبارة عن نسخة مكبرة بحيث يكون كبيراً بشكل كاف لكي يجعل الدارسين يرون النص بوضوح عن طريق الإشارة إلي كلمة يقرأونها (باستخدام مؤشر أو أصبع التلميذ نفسه) ، ويمكنك أن توضح للتلميذ أين يتوقف وكيف ؟ وما يوضحه النص لك ؟ ، ومتي يرتفع صوتك ؟ ومتي ينخفض ؟ ، ويمكنك أيضاً أن توضح لتلاميذك لماذا تقرأ بطريقة معينة؟.

يختلف المتعلمون ويتميزون في جوانب كثيرة ، وتحت تأثير عوامل متعددة ، ومن هذه الجوانب الاستعداد والميول والاتجاهات ، وأيضاً يُردُّ هذا التباين إلي مصادر متعددة مثل : المعرفة السابقة ، والخصائص العقلية ، والبيئة المنزلية ، والقدرات والمواهب ، والأساليب التي يتعلمون بها ، ومن هذا المنطلق ظهر مفهوم جديد للتعلم ألا وهو التعلم المتمايز ، والذي يُطلق عليه تنوع التعلم .

وعرفت (Tomlinson ٢٠١٠,p93) التعلم المتمايز بأنه عملية إدراج وإعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر لدي المتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعرفة ، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه ، ويوفر للمتعلمين سبل مختلفة للتمكن من المحتوى ، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفاعلية. وحددت كوجك وآخرون (٢٠١٥ ، ص ٧٨) التعلم المتمايز بأنه تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم ومستواهم اللغوي ، وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة ، ثم الاستجابة لذلك في عملية التدريس ، إذاً تنوع التدريس عملية تعلم تلاميذ بينهم اختلافات كثيرة في صف دراسي واحد .

وعرّف عبد المقصود (٢٠١٨ ، ص ١٠) التعلم المتمايز بأنه نظام تعليمي يرمي إلي تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة ، وبذلك يلتقي مع إستراتيجية التدريس بالذكاءات المتعددة التي تُعد شكلاً من أشكال أو إستراتيجية من الإستراتيجيات التي ينفذ بها الدرس .

وذكر عبيدات وأبو السميد (٢٠١٦ ، ص ١٨) التعلم المتمايز بأنه تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب ، وليس فقط الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التحصيل . إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة ، والهدف منها زيادة وتحسين إمكانيات وقدرات الطالب .

وأضاف جابر (٢٠١٤ ، ص ٢٥) أن التعلم المتمايز يعرف بأنه مجموعة من الممارسات والأنشطة الفعالة المرتبطة بالتحصيل الدراسي للطلاب ، ويضيف بأنها إستراتيجية تدريسية تعتمد علي افتراض أن مداخل التدريس يجب أن تختلف وتتكيف بالارتباط مع الأفراد والطلاب المختلفين في الفصول الدراسية .

ويحدد الباحثان إستراتيجية التعلم المتمايز بأنها مجموعة الأنشطة التعليمية المُصممة وفقاً لمستويات الطلاب المختلفة تتمركز حول الطلاب بحيث تأخذ في الاعتبار مستويات التلاميذ القرائية المختلفة ، وقدرتهم علي الاستيعاب القرائي ومستوي معرفتهم بالمفردات للنصوص القرائية التي يقرأونها ؛ لتلبي احتياجاتهم وميولهم المختلفة نحو تعلم القراءة وزيادة حصيلتهم اللغوية من خلال المفردات التي تعلموها من النصوص القرائية المختلفة التي يدرسونها .

وفي هذا الصدد يجدر بنا التفريق بين التعلم المتمايز وتفريد التعليم حيث إن تنوع التدريس لا يركز علي كل تلميذ منفرداً ويضع له برنامجاً الخاص ، ولكنه يتعرف قدرات وميول وخلفيات التلاميذ ، وباستخدام إستراتيجية المجموعات المرنة يوزع المعلم علي التلاميذ في مجموعات صغيرة أو يطلب من كل تلميذ العمل مع زميل له وفقاً لمبدأ التشابه بين التلاميذ بمعنى ألا تكون المجموعات لا تكون ثابتة طوال العام من موضوع إلي آخر ، ولكنها تختلف من موضوع لآخر ، أما تفريد التعليم فيتطلب التزام كل تلميذ بالبرنامج الذي حُطط خصيصاً له طوال العام كوجك (٢٠١٥ ، ص ٢٢) .

ومن ناحية ثانية فهناك اختلاف بين التعلم المتمايز والفروق الفردية ، والاختلاف يكمن في أن المعلم عندما يقصد مراعاة الفروق الفردية فإنه يقدم المادة نفسها بالطريقة نفسها ، ولكنه لا يستطيع تمكين جميع الطلاب من الوصول إلي النتائج أو المخرجات نفسها في حين يسعى التعلم المتمايز إلي تحقيق المخرجات نفسها بمهمات وإجراءات مختلفة أي

تعليم جميع الطلاب الدرس نفسه ، ولكن بأساليب وأنشطة وإستراتيجيات مختلفة ، ولذلك فالتعلم المتمايز لا يتطلب تغيير مناهج التعليم إنما تنويع أساليب وإستراتيجيات تدريس المناهج بعمليات التدريس عبدالمقصود (٢٠١٨ ، ص ٨٩) .

وفي ضوء ماسبق فإن هناك مجموعة من الفروق بين التعلم المتمايز والتعليم العادي، ومن ذلك أن التعليم العادي يهدف إلي الحصول علي مخرجات تعليمية واحدة من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات الموحدة مع جميع المتعلمين بخلاف التعليم المتمايز الذي يسعى إلي مخرجات تعلم واحدة ، ولكن من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتنوعة ، والتي تختلف وتتنوع طبقاً لما بين الطلاب من تمايز واختلاف في المعرفة ، والخبرات السابقة ، والثقافة ، والقدرات ، وأسلوب التعلم ، والميول والاتجاهات القرائية .

ويستند التعلم المتمايز إلي مجموعة من النظريات الحديثة في مجال دراسات الدماغ والذكاء كالدراسات التي قام بها غريك جنسن حول تأثير التحدي علي الدماغ ، والأبحاث التي قام بها روبرت سترنبرج عن الذكاء الفعال ، وأبحاث جارندر عن الذكاءات المتعددة ، وتعد الأبحاث التي أجريت علي الدماغ ونتائجها ذات صلة كبيرة بمفهوم التعلم المتمايز ، ولقد ذكرت koiez (٢٠١٢ ، ص ٢٤) أن ممارسة التمايز يبني بشكل كبير علي أبحاث الدماغ، ففي الصف المتمايز يقوم المعلمون فيه بتدريج الدروس حيث تقابل مستويات الاستعداد لدي طلابهم ، وهم بذلك يزيلون الإحباط الذي يصاحب عمليات التعلم ، فقد أكدت أبحاث الدماغ أن التعلم يعمل من خلال الانتباه للمعلومات ذات المعني .

ومن النظريات المهمة التي يستند إليها التعلم المتمايز ، النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم علي يد ليف فيجوتسكي (١٨٩٦ - ١٩٣٤) فلقد أكد عبدالهادي (٢٠١٥ ، ص ٨٠) أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة ومع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات ، وفي محاولة لتحقيق الفهم يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ويبنون أو يشكلون معني جديدًا ، وتختلف معتقدات فيجوتسكي عن معتقدات بياجيه حيث إن بياجيه ركز علي مراحل النمو العقل التي يمر بها جميع الطلاب بغض النظر عن السياق الاجتماعي أو الثقافي فقد أعطي فيجوتسكي أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم.

ومن الأبحاث التي تدعم التعلم المتمايز تلك الأبحاث التي قام بها ماسلو ، وهنريز المتعلقة بالدافعية حيث عمل علي تقسيم الدوافع إلي دوافع داخلية تبعث علي السرور ، ودوافع خارجية تسبب عدم الرضا للفرد ، وهو يعد من مؤسسي التعلم المتمايز ، ومن خلال استعراض النظريات التي بُني عليها التعلم المتمايز ، فإن أشكال التعلم المتمايز بُنيت في ضوءها ، وهي تنقسم إلي ثلاثة مسارات علي النحو التالي :

المسار الأول - التدريس وفق نظريات الذكاءات المتعددة : وهي تعتمد أن الذكاء ليس نوعاً واحداً بل أنواعاً متعددة ، ويختلف من شخص إلي آخر عفانة والخازندار (٢٠١٥ ، ص ١٠) ، ويختلف نوع الذكاء في النمو والتطور إن كان علي الصعيد الداخلي للشخص أو علي الصعيد البيئي بين الأشخاص ، ويعتمد علي تحسين مستوي التحصيل لدي الطلاب ورفع مستوي اهتمامهم وتحصيلهم بالطرق التي تتناسب مع ذكاءاتهم المختلفة والمتنوعة ، وتؤكد ضرورة فهم قدرات وميول كل طالب علي حدة وتصنيفهم وفق مستوي ذكائهم ، وقدراتهم العقلية ، وضرورة استخدام أدوات عادلة وصالحة للقياس تركز علي القدرات المختلفة وتتسم بالشمول ، ولا تركز علي قدرة واحدة .

المسار الثاني - التدريس وفق أنماط التعلم :

وفي هذا المسار أكد كل من جابر وقرعان (٢٠١٤ ، ص ٥٦) ، وكوجك (٢٠١٥ ، ص ٦٧) أن أنماط التعلم مجموعة من السمات المعرفية والنفسية والحسية والبصرية والحركية ، والتي تشكل في مجملها الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون الموضوعات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة بطريقة أفضل وأسرع من غيرها كما تحدد طريقة تفاعله مع بيئة التعلم والاستجابة لها ، فهناك نمط من الطلاب سمعي ، وآخر بصري ، وحركي ... ، وهناك عدة نماذج مشهورة لأنماط التعلم كنموذج دن ودن ، ونموذج الفورمات لمكارثي ، ونموذج جري وجوك للقدرات المتوسطة ، ونموذج هيل للأنماط الذهنية .

المسار الثالث - الإستراتيجيات التدريسية التي تدعم التعلم المتمايز :

قد حدد كل من كوجك (٢٠١٥ ، ص ٧٨) ، ونبهان (٢٠١٣ ، ص ٨٩) ، ومرعي والحيلة (٢٠١٤ ، ص ٨٠) مجموعة من إستراتيجيات التدريس التي تدعم التعلم المتمايز ، ومنها : التعلم التعاوني ، والمجموعات المرنة ، والأنشطة المتدرجة ، ولوحة الخيارات ، والأنشطة الثابتة ، والمحطات ، والأجندات التعليمية ، والتعلم المركب ، والدراسات

المدارية، ومراكز التعلم ، و عقود التعلم ، وضغط محتوى المنهج، والتعلم المستند إلي مشكلة، والدراسة المستقلة، والتفضيلات الأربعة، وحقائب التعلم، وإستراتيجيات تعدد الإجابات، ودراسة الحالة، والتكعيب، والحوار والمناقشة .

وقد أفاد البحث الحالي من المسارات السابقة في بناء إستراتيجية تدريس تراعي معايير تعليم اللغات من ناحية ، والأساس الفلسفي والسيكولوجي للتعلم المتمايز من ناحية أخرى ، وذلك في الإجراءات التالية :

مرحلة الإعداد والتهيئة :

- التقويم القبلي ، وذلك من خلال تشخيص مستوى التلاميذ في مهارة القراءة ؛ لتحديد تحصيلهم المفرداتي ، وقدراتهم الاستيعابية نحو النص الذي سيقرأونه .
- تقسيم التلاميذ إلي ثلاثة فئات : فئة عالية التحصيل ، وفئة متوسطة ، وفئة ضعيفة .
- تحديد أهداف التعلم ، والتي تركز علي تنمية مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لكل مستوي من المستويات الثلاثة .
- بناء أنشطة متنوعة للمستويات الثلاثة ، ومصادر تعلم وأدوات خاصة لكل مستوى علي حدة ككتاب الطالب للقراءة التعزيزية في أثناء تعلم القراءة .

مرحلة التنفيذ للدرس :

تقديم كل نشاط وفقاً لمستوي التلاميذ ، فالتلاميذ الضعاف تقدم لهم المهارة علي شكل (نموذج ، وفيها يقوم المعلم ببيان الهدف من النشاط والغرض من المهارة المستهدفة ، ثم الممارسة الموجهة ، ويقوم كل من المعلم والتلاميذ بتنفيذ النشاط معاً ، ثم الممارسة المستقلة ، والتي ينفذ التلاميذ فيها النشاط بشكل منفرد ، وفي هذه المرحلة يقدم المعلم التغذية الراجعة للتلاميذ ؛ لتعديل مستواهم وتصويبه) . أما التلاميذ المتوسطون فلاحاجة لهم بتقديم النموذج ، ولكن هم يحتاجون إلي البدء مباشرة بالممارسة الموجهة في أثناء التنفيذ ، والتلاميذ الأقوياء نبدأ معهم بالممارسة المستقلة والتي يمارسون فيها عملية القراءة مباشرة وبأنفسهم ، ويكون دور المعلم معهم الدعم والتعزيز .

مرحلة التقويم :

إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ ؛ لقياس مخرجات التعلم ، وذلك من خلال إعداد مهمات لتقييم المفردات والاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ومن خلال إجراء اختبار تشخيصي علي عينة من تلاميذ الصف الثالث في مجال الوعي الصوتي ، والاستيعاب القرائي ، والطلاقة الشفوية تبين أن هناك اختلافاً كبيراً في مستوى التلاميذ ، وفي قدراتهم بالوعي الصوتي والاستيعاب القرائي ، وطلاقتهم القرائية ، ولاحظ الباحثان أن المعلم يُدرس نفس المحتوى لكل الطلاب بالرغم من اختلاف قدراتهم ، وتحصيلهم القرائي ، وهذا مما يستدعي تصميم أنشطة تعليمية لتدريس الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية تتناسب مع كل مستوى علي حدة.

مشكلة البحث

تحدد مشكلة البحث في ضعف مهارات الوعي الصوتي ، والاستيعاب القرائي ، والطلاقة الشفوية لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، وضعف قدرتهم القرائية ، وهذا ما أكدته العديد من الأدبيات التربوية مثل : (Anderson (2011), Anderson (2012) ، ومانديل (٢٠١٤) ، ، والتي توصلت إلى أن هناك ضعفاً ملحوظاً في مهارات القراءة الأولية لتلاميذ الصفوف الأولى وضرورة التدخل لعلاج مهارات القراءة المبكرة كالوعي الصوتي والمبدأ الأبجدي والطلاقة الشفوية ، وسالم (٢٠١٥) ، و الضبع (٢٠١٦) ، و عبد الحميد (٢٠١٦) ، و الطبال (٢٠١٨) ، التي أكدت على وجود ضعف عام في مهارات القراءة ومناهج تعليمها لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى، ومن خلال ملاحظة الباحثين للتلاميذ في أثناء التربية العملية وجدا ضعفاً ملحوظاً في مستوى القراءة لدى التلاميذ في الصف الثالث الابتدائي ، وقد قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية علي عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية بمحافظة المنيا مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ ، حيث تمت مقابلتهم بشكل فردي - كل طالب على حدة - حيث قُدم للتلاميذ بطاقات مدون عليها قوائم بالكلمات ؛ لتحديد مستوى تمكنهم من قراءتها وتحديد مستوى وعيهم الصوتي ، وقدرتهم على التمييز بين صوت الحرف واسمه ، وقياس طلاقتهم الشفوية في سرعة ودقة قراءة هذه الكلمات ، وطلب منهم قراءة بعض النصوص القرائية ، فكانت من أهم نتائجها وجود ضعف ملحوظ في العمليات الأولية للقراءة كقدرتهم علي التمييز بين الحركات الصوتية القصيرة والطويلة في أثناء قراءة الكلمات ، وضعف مهارات الوعي الصوتي وتهجئة الكلمة ودمجها حتى يقرأ التلاميذ الكلمات بدقة ، وسرعتهم

القرائية مع دقة الأداء القرائي ، وبالأحرى ضعف استيعابهم لتلك النصوص من خلال إخفاقهم في الإجابة عن أسئلة الاستيعاب للنص ، وطلاقتهم الشفوية في أثناء القراءة.

أسئلة البحث

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي:
ما فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز لتنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟

ويتفرع من السؤال عدة أسئلة هي:

- ١- ما مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟
- ٢- ما فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟
- ٣- ما فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟
- ٤- ما فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟

هدف البحث :

- ١- تحديد مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي .
- ٢- تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .
- ٣- تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .
- ٤- تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

فروض البحث

- ١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم المتمايز والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية بعدياً .
- ٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم المتمايز والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية بعدياً.
- ٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم المتمايز والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار الطلاقة الشفوية لصالح المجموعة التجريبية بعدياً.

حدود البحث

- حدود بشرية : يقتصر البحث الحالي علي مجموعة عشوائية من طلاب الصف الثالث الابتدائي وعددهم ٣٥ تلميذاً وتلميذة .
- حدود مكانية : تمثلت في مدرسة عثمان بن عفان الابتدائية بمحافظة المنيا ، وُحددت المجموعة من خلال أسلوب القائمة.
- حدود موضوعية : مهارات الوعي الصوتي ، والاستيعاب القرائي ، والطلاقة الشفوية التي أسفرت عنها نتائج استبانة تلك المهارات .
- حدود زمانية : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ .

منهج البحث

أخذ البحث الحالي بالمنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، واستخدم التصميم ذا المجموعتين، المجموعة التجريبية التي تدرت علي أدوات المعالجة التجريبية المقترحة ، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة لموضوعات الكتاب المدرسي، كما تم قياس المتغيرات التابعة قبل وبعد تدريس أدوات المعالجة التجريبية كمعالجة تجريبية.

مصطلحات البحث

إستراتيجية التعلم المتمايز : يعرف (Smeeton, 2016, 14) التعلم المتمايز بأنه مدخل تدريسي يقوم فيه المعلمون بتقديم محتوى المناهج الدراسية والممارسات التعليمية والأدوات المستخدمة في تقديم المناهج الدراسية والأنشطة للتلاميذ بشكل يتوافق مع الفروق الفردية بينهم وأنماط تعلمهم من أجل تلبية احتياجاتهم المتنوعة ، وتعظيم فرص تعلم كل واحد منهم داخل الفصل .

يقصد به في البحث الحالي مجموعة الإجراءات المُصممة وفقاً لمستويات التلاميذ والأنشطة المختلفة المتمركزة حول التلاميذ والمتنوعة في أنماطها ، والتي تراعي الفروق الفردية للتلاميذ ؛ لتنمية مهارات الوعي الصوتي ، والاستيعاب القرائي ، والطلاقة الشفوية لدي تلاميذ الصف الثالث.

الوعي الصوتي يعرفه (Mayer (2010,p34 :تلك العملية التي يُتعرّف عليها داخل الدماغ من خلال الرموز والإشارات الصوتية التي تتحول داخل متواليات من الفونيمات أو وحدات أخرى ، كالمسام والمقاطع ، وتحويل الشكل الإملائي إلي شكل صوتي ؛ لقراءة وتكوين كلمات لها معنى يتم بعد ذلك تعرف دلالتها ومعناها.

يقصد به في البحث الحالي قدرة التلميذ علي التمييز بين الأصوات التي تختلف عن بعضها بعضاً ، والدمج بين الأصوات لتكوين الكلمات وتجزأة الكلمات لأصوات مختلفه ليكون لديهم وعي صوتي يمكنهم من تعلم القراءة ، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الوعي الصوتي الفرعي .

الاستيعاب القرائي يعرف (Alvermann, (2011 ,p13: إدراك النص أو المحتوى المقروء ، وهي تبدأ منذ لحظة رؤية الحروف والكلمات والمفاهيم والأشكال والرموز المتضمنة في النص كمثيرات بصرية ، لتقوم بتحويل هذه الحروف والكلمات والمفاهيم والأشكال والرموز إلي معنى ، وتتوقف هذه العملية علي عدة عوامل مثل أهداف القارئ وخلفيته المعرفية السابقة عن النص.

يقصد به في البحث الحالي قدرة التلميذ علي التنبؤ بالمعنى العام للنص المكتوب ، من خلال الاستنتاج والتحليل لمكونات النص ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الاستيعاب القرائي الفرعي .

الطلاقة الشفوية يعرف (wells ,2017,p18) : القدرة علي قراءة النص بدقة وسرعة .
لتساعدهم علي فهم واكتساب المعني مما قرأوا ، والدارسون الذين يقرأون بصوت عال بدون
عناء في التعبير عما يقرأون .

يقصد بها في البحث الحالي القدرة علي قراءة النص بدقة وسرعة وذلك من خلال
تعرف الكلمات بتلقائية ، وتقسيم الكلمات بسرعة ؛ لتساعدهم علي فهم واكتساب المعني مما
قرأوا ، ويقاس بالدرجة التي يحصل التلميذ عليها في اختبار الطلاقة الشفوية الفرعي .

إجراءات البحث

سار البحث وفق الخطوات الآتية:

للإجابة عن السؤال التالي: ما مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة
الشفوية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ؟ .
سارت استبانة تحديد مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية
وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع علي الإطار النظري الذي تناول الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة
الشفوية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي
- استطلاع آراء الخبراء : استطلع الباحث آراء مجموعة من الخبراء المختصين في المناهج
وطرائق تدريس اللغة العربية ؛ لأخذ آرائهم في المهارات التي يرون أن الدارسين في حاجة
ماسة لها.
- مقابلة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى : عقد الباحث مقابلة مع مجموعة من المعلمين
الذين يقومون بالتدريس ، وسألهم عن المهارات التي يرون أن الدارسين بحاجة إليها .
- وقد جُمعت عدد من هذه المهارات ، والتي صُممت في ضوءها استبانة مهارات الوعي
الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية .
- واتضح من فحص الكتب والبحوث والدراسات وأدبيات التربية ، واستطلاع آراء الخبراء ،
ومقابلة المعلمين أن المهارات القرائية اللازمة للتلاميذ هي علي النحو التالي الآتي :

مهارات المبدأ الأبجدي :

- تعرف أسماء الحروف الأبجدية بشكل صحيح .
- التمييز بين صوت الحرف واسمه .

مهارات الوعي الصوتي :

- تعرف اسم الحرف وشكله .
- تمييز صوت الحرف ونطقه .
- تمييز صوت الحرف مفتوحاً ومضمومًا ومكسورًا .
- نطق صوت الحرف مضبوطاً في الكلمات المختلفة .
- مقارنة أصوات الحروف المختلفة .
- دمج أصوات لتكوين كلمات .
- تقطيع الكلمات إلي مقاطع صوتية .

مهارات الاستيعاب القرائي :

- استنتاج عنوان النص من خلال الصور المعروضة للدرس .
- استنتاج الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية الواردة بالدرس .
- توقع أحداث القصة من خلال عنوان الدرس .

مهارات الطلاقة الشفوية :

- تهجئة الكلمات علي نحو يتسم بالسرعة والدقة .
- قراءة الكلمات علي نحو يتسم بالسرعة والدقة .
- عرض القائمة علي المحكمين : تم عرض قائمة مهارات القراءة علي سبعة محكمين من المختصين في المناهج وطرق التدريس ؛ لأخذ رأيهم فيما يأتي :
- مناسبة تلك المهارات لتلاميذ الصف الثالث .
- إضافة بعض المهارات أو حذفها .

- وقد أقر المحكمون علي الإبقاء علي مهارات المبدأ الأبجدي ، والوعي الصوتي ، والطلاقة ، والاستيعاب القرائي ؛ لمناسبتها لتلك المرحلة المبكرة في تعليم مبادئ القراءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، وحذف مهارات المفردات ، لعدم مناسبتها لتلك المرحلة المبكرة .
وبعد التوصل إلي القائمة النهائية للمهارات اللازمة فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ما مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي متبايني التحصيل ؟ .

تحديد أسس بناء أدوات المعالجة التجريبية المقترحة :

اعتمد علي مجموعة من الأسس عند بناء دليل المعلم وكتاب الطالب في ضوء إستراتيجية التعلم المتمايز لتنمية مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية ، وقد تمثلت فيما يلي:

- الخلفية النظرية لمفهوم التعلم المتمايز في الأدبيات التربوية.
- كيفية استخدام التعلم المتمايز كمجموعة من الإجراءات والخطوات التدريسية التي تناسب تدريس القراءة ، والتي جاءت في الخطوات التالية (النموذج - الممارسة الموجهة - الممارسة المستقلة) عند تدريس كل نشاط لكل مستوى من مستويات التلاميذ علي حدة (منخفض - متوسط - مرتفع) .
- مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي .
- إستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم في اختيار إستراتيجيات أدوات المعالجة التجريبية حيث يضمن هذا النوع من التعلم تغير دور كل من المعلم والمتعلم، فلم يعد دور الدارس سلبياً يستمع فقط إلي ما يلقيه معلمه بل صار مشاركاً في الموقف التعليمي، ومتفاعلاً معه.
- تصميم أدوات المعالجة التجريبية في تدريس القراءة :
- سار بناء أدوات المعالجة التجريبية وفق الخطوات الآتية:
- تقييم الوضع الراهن لبرامج تدريس القراءة ؛ للتأكد من أن التعلم المتمايز وإستراتيجيات تدريسه من العمليات التي لم يول لها اهتماماً ببرامج تعليم اللغة العربية.

- تصميم أدوات المعالجة التجريبية في تدريس القراءة: سار تصميم أدوات المعالجة التجريبية لتدريس القراءة في ضوء إستراتيجية التعلم المتمايز وفق الخطوات الآتية:
- أ- صوغ الأهداف العامة والإجرائية: حُددت الأهداف العامة للبرنامج حيث ركزت هذه الأهداف علي مراعاة فلسفة البرنامج وتنمية مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية ؛ بقصد بناء نماذج لدروس باستخدام إستراتيجية التعلم المتمايز. فحُدد ستة وعشرون هدفاً إجرائياً في ضوء فلسفة البرنامج والأهداف العامة للبرنامج المقترح قُسمت علي خمسة أقسام رئيسة ، وهي الوعي الصوتي وصوت الحرف ، للمستوى الضعيف من التلاميذ ، وخص منها في هذا القسم مايقرب من اثني عشر هدفاً ، وثلاثة عشر هدفاً لأقسام تدريس الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية ، ويستخدم المعلم منها ما يناسب كل مستوي من مستويات التلاميذ علي حدة . (ملحق ٢)
- ب- اختيار محتوى دليل المعلم وكتاب الطالب :
- أختير المحتوى وفق القواعد الآتية:
- ارتباط الموضوعات الرئيسية بالأهداف العامة، والإجرائية لكل لقاء ، بحيث يحقق كل لقاء من اللقاءات هدفاً عاماً من أهداف الدليل التدريسي .
- اختيار مجموعة من القصص ، حتي يتسني للطلاب فهمها واستيعابها بسهولة ويسر وبخاصة في قسم الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية.
- وقد تحدد محتوى البرنامج المقترح عشرة لقاءات لكل مستوى من التلاميذ هي علي النحو التالي: مجموعة من اللقاءات تصل إلي عشرة لقاءات لكل مستوي علي الأقل ، وصمم من الأنشطة ما يناسب كل مستوي من التلاميذ الضعاف والمتوسطين والأقوياء ، ويختار المعلم ما يناسب كل مستوي علي حدة في ضوء تطبيق اختبار تشخيصي للتلاميذ لتحديد مستواهم التحصيلي .
- طبقت أنشطة كل مستوى (أ- ب - ج) بشكل مستقل ، فبعد تحديد كل مستوى يتم تجميعهم في مجموعة مستقلة ، ويدرس المعلم الأنشطة الخاصة بهذه المجموعة ، ويساعده في عملية التنفيذ المدرس المساعد حيث يقوم بمتابعة وتنفيذ أنشطة المستوى

ويقدم لهم الدعم المناسب مع مراعاة إجراءات تنفيذ التعلم المتمايز وإدارة مجموعات العمل أثناء التعلم .

ج- اختيار إستراتيجيات التدريس و تصميم الأنشطة التعليمية :

روعي عند اختيار إستراتيجية التدريس المقترحة مجموعة من الأسس منها: ملاءمة الإستراتيجية للأهداف والمحتوي ومستوي المعلمين، والتنوع في الأنشطة بحيث تناسب طبيعة تدريس القراءة ، وتؤدي إلي التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب، وإفساح المجال للعمل التعاوني إلي جانب العمل الفردي، وجاءت إجراءات الإستراتيجية على النحو التالي مثال لتقديم مهارة من مهارات الوعي الصوتي :

١- تمييز صوت الحرف بجميع حركات الضبط القصيرة والطويلة

مثال: تمييز أصوات الحرف (ث) بجميع حركات الضبط الطويلة والقصيرة .

التهيئة

المعلم/ة: تعرفنا في الدروس السابقة صوت حرف (ث) بمختلف حركات الضبط القصيرة (الفتحة، والضمّة، والكسرة، والسكون) والطويلة (الألف، والواو، والياء) ، وبأشكال الحرف كافة (في البداية، وفي الوسط، وفي النهاية)، الآن سوف نُميز معاً صوت الحرف (ث) مفتوحاً، ومضموماً، ومكسوراً، وساكناً، وبالمد بالألف والواو والياء.

يأح المعلم/ة مع التلاميذ قواعد اللعبة (الإشارات والأصوات) ؛ إذا كان ا مفتوحاً
والحرف مضموماً والحرف مكسوراً والحرف ساكناً
والحرف ممدوداً بالألف والحرف ممدوداً بانياء
والحرف ممدوداً بالواو

النموذج

المعلم/ة: سأعطيك مثالاً.

- كلمة "تَوْبٌ" التي بها صوت (ثَ) مفتوحاً، تكون إشارتها
- كلمة "تُعْبَانُ" التي بها صوت (ثُ) مضموماً، تكون إشارتها
- كلمة "تِيَابٌ" التي بها صوت (ثِ) مكسوراً، تكون إشارتها
- كلمة "مِثْلٌ" التي بها صوت (ثْ) ساكناً، تكون إشارتها
- كلمة "ثَابِتٌ" التي بها صوت (ثَا) ممدوداً بالألف، تكون إشارتها



- كلمة "تَمَائِيلُ" التي بها صوت (ثي) ممدودًا بالياء، تكون إشارتها



- كلمة "تَوُمُ" التي بها صوت "ثو" ممدودًا بالواو، تكون إشارتها

الممارسة الموجهة

- المعلم/ة: الآن سوف نطق صوت الحرف (ث) مفتوحًا، و (ث) مضمومًا، و (ث) مكسورًا، و (ث) ساكنًا، و (ثَا) ممدودًا بالألف، و (ثُو) ممدودًا بالواو، و (ثِي) ممدودًا بالياء، وسوف نرفع أصابعنا بالإشارات معًا.
- ينطق المعلم/ة بعض الكلمات التي بها صوت حرف " ث " بمختلف حركات الضبط وبالمد ، ويقوم التلاميذ بمصاحبته برفع أصابعهم طبقًا للإشارات السابقة.

الممارسة المستقلة

- ينطق المعلم/ة بعض الكلمات التي بها صوت حرف (ث) مفتوحًا ، ومضمومًا، ومكسورًا وساكنًا وممدودًا بالألف والواو والياء، ويطلب من التلاميذ (جميعًا) رفع أصابعهم طبقًا للإشارات السابقة.
- يُعطي المعلم/ة فرصة لبعض التلاميذ (بصورة فردية) أن يميزوا صوت الحرف مفتوحًا ومضمومًا ومكسورًا وساكنًا وممدودًا بالألف والواو والياء؛ بعمل الإشارة التي تُطابق صوت الحرف من خلال كلمات من قائمة الكلمات.
- يُلاحظ المعلم/ة مدى تجاوب التلاميذ في استخدامهم للإشارات المناسبة عند تمييز الأصوات.

التطبيق

- يُواصل المعلم/ة أداء هذا النشاط مع التلاميذ مستعينًا بكلمات أخرى.

قائمة الكلمات التي يمكن الاستعانة بها:

تَلُجُ حَدِيثُ كَثِيرُ ثَمْرَةٌ ثِمَارُ ثُعْبَانُ يَبْحَثُ
تُلُثُ تَمَثَّلُ تَمَائِيلُ ثَوْبُ بَحَثُ ثَغْلَبُ مَثَلُ

ومن أمثلة أنشطة المستوى (ب) :

١- اقرأ وتهجّي:

- اعرض على التلاميذ قائمة بالكلمات التالية: (الغُصْنُ - وَدَاعًا - الرِّبِيْعُ - تَشْدُو).
- اطلب تقطيع الكلمات صوتيًا.
- قدم لهم مثالاً على السبورة كالتالي: الغُصْنُ ، ووضح لهم أن (اللام) بهذه الكلمة هي (اللام القمرية) التي تنطق وتكتب في أثناء عملية التهجي ، وتقطع صوتيًا كأحد المقاطع الصوتية داخل الكلمة.(أَلْ غُصْنُ نْ)

٢- انطق... وفكر:

- اعرض على التلاميذ قائمة الكلمات التالية (مَلِكٌ - مَلِكٌ) ، (جَمَلٌ - جَمَلٌ) ، (ذَهَبٌ . ذَهَبٌ) ، (البِرُّ - البِرُّ) .
- قسم التلاميذ إلى أربع مجموعات، ووزع على كل مجموعة منهم زوجًا من الكلمات السابقة، حتى يفكروا في إيجاد الفروق بين الكلمات من حيث المعنى، ووجه انتباههم أن الكلمات من نفس عائلة الحروف، ولكنها مختلفة في الضبط، مما يؤدي إلى اختلاف المعنى.
- ورّع عليهم الكلمات، وحافظ على تشكيل الكلمات بشكل سليم وواضح.
- دع لهم فرصة التفكير في قراءة الكلمات السابقة ، ومحاولة الوصول إلى المعنى الصحيح .
- اطلب من المجموعات عرض ما توصلوا إليه من فروق بين الكلمات .

وضّح للمجموعة الأولى أن

مَلِكٌ : المقصود بها الحاكم ، والجمع (مُلُوكٌ)
 مَلِكٌ : هو كائن مخلوق من النور، والجمع (مَلَائِكَةٌ)

وللمجموعة الثانية :

جَمَلٌ: حيوان يعيش في الصحراء، ويسمى سفينة الصحراء. والجمع (جِمَالٌ)
 جَمَلٌ : مجموعة من العبارات تامة المعنى. والمفرد (جُمْلَةٌ)

وللمجموعة الثالثة :

ذَهَبَ: بمعنى مَشَى، غَادَرَ، تَرَكَ وهو فعل ماضٍ، والمضارع (يَذْهَبُ)
ذَهَبٌ: أحد المعادن النفيسة، يستخدم في الخلي، والزينة.

وللمجموعة الرابعة :

الْبِرُّ: المقصود بها الخير والإحسان.

الْبَرُّ: المقصود بها الأرض واليابسة.

- ناقش معهم هذه المفردات والكلمات ، ووضح لهم الفرق بينها، وأكد على أن اختلاف الحركات على الكلمة يؤدي إلى اختلاف المعنى، وبالتالي استخدامها اللغوي.
- اطلب من التلاميذ كتابة المعاني الصحيحة .

ومن أمثلة أنشطة المستوى (ج) :

- ١- اطلب من أحد التلاميذ أو التلميذات المجيدين قراءة النص قراءة متأنية. وصحح أخطاءهم القرائية.
- ٢- اعرض عليهم الجملة التالية " هَبَّتْ عاصِفَةٌ عَنيفَةٌ دَمَرَتْ كُلَّ شَيْءٍ فِي لَحَظَاتٍ " a. قدم لهم النموذج التالي للوصول إلى معنى كلمة (هَبَّتْ) بإحدى الاستراتيجيتين التاليتين :

(أ) استراتيجية مفاتيح السياق :

- اقرأ/ي الجملة السابقة أمام التلاميذ، وضع خطأ تحت كلمة (هَبَّتْ).
- اسأل/ي التلاميذ: ما العلاقة بين العاصفة وتدمير كل شيء؟
- الإجابة : أن هبوب العاصفة يؤدي إلى التدمير.
- المحتمل إذن أن معنى كلمة (هَبَّتْ) أي انطلقت بقوة وعنف.

(ب) استراتيجية عائلة الكلمة :

- اعرض على التلاميذ جملة: " هَبَّتْ عاصِفَةٌ عَنيفَةٌ دَمَرَتْ كُلَّ شَيْءٍ ".
- اعرض للتلاميذ عددًا من مشتقات الكلمة (هَبَّتْ) ، هي : (هَبَّتْ - يَهَبُّ - هُبُوبٌ)
- حدد له أن المعنى القريب هو: الانطلاق بقوة وسرعة .

- وضح لهم أن (يَهْبُ) تعني سير الرياح بسرعة شديدة.

٢- اكتب ... واستخدم بعض التراكيب :

- اطلب من التلاميذ كتابة خمس جمل عن (الأعمالُ اليوميَّةُ للفلاحينِ والفلاحاتِ في

الريفِ) مراعيًا استخدام حروف العطف والأسماء الموصولة والدقة الإملائية في الكتابة.

- مثل: يستيقظ الفلاح من نومه مبكرًا، ينطلق في صباحه مع زقزقة العصافير بكل

نشاط وهمّة، الفلاحون يبذلون الجهد والعرق من أجل خدمة الوطن، الفلاحات

يساعدن أزواجهن في أعمال الزراعة.

- اترك لهم فرصة التفكير في هذه المهمة.

- اطلب منهم عرض ما توصلوا إليه ، ومناقشته معهم ، مقدمًا لهم التغذية الراجعة.

- راجع كتابات التلاميذ باختيار بعض النماذج، وصوّب لهم الخطأ الوارد بالجمل.

د - تحديد مصادر التعليم والتعلم

من سمات البرامج التدريسية أن يحتوي علي مصادر تعليمية حتي تتيح فرصة

للمشارك في الحصول علي مصادر متنوعة للمعرفة ومنها تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب

القرائي والطلاقة الشفوية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، وقد تمثلت هذه المصادر فيما يلي:

- محتوى مادة القراءة ، والتي جاءت علي شكل قصصي لتثير اهتمام التلاميذ وتشوقهم

لقراءتها.

وقد روعي تنوع مصادر التعلم بما يضمن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتنوع

اهتماماتهم وميولهم المختلفة في الحصول علي المعرفة، مع ملائمة مصادر التعليم والتعلم

المختارة لأهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته.

ه - تصميم أساليب التقويم

تعددت أساليب التقويم المقدمة للمعلمين ما بين الأسئلة الشفوية والتحريرية، لقياس

مدى تقدم الطلاب في فهم وممارسة الأنشطة المقدمة إليهم، فقد جاء في نهاية كل لقاء

مجموعة من الأسئلة التي تقيس مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث في جميع المستويات

المتباينة من عمليات ومهارات القراءة .

لقياس أثر إستراتيجية التعلم المتمايز علي تنمية الوعي الصوتي ، والاستيعاب ،

والطلاقة الشفوية صُمم اختبار فرعي لمهارات الوعي الصوتي ؛ لقياس مدى تمكن تلاميذ

الصف الثالث في الوعي الصوتي ، واختبار للاستيعاب القرائي ، واختبار للطلاقة الشفوية ، وقد خُص كل مستوي من مستويات التلاميذ بمجموعة من الأسئلة ؛ لقياس ذلك المستوي منفردًا عن باقي المستويات الأخرى ، وقد سارت الاختبارات وفق الخطوات الآتية:

- تحديد هدف الاختبارات: هدفت الاختبارات إلي قياس أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية .

- إعداد جدول المواصفات: أعدَ جدول المواصفات بحيث يتضمن المهارات المراد قياسها وتوزيعها علي المستويات المعرفية لبلوم.

- صياغة مفردات الاختبارات: صيغت مفردات الاختبارات في صورة أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وسؤال المقال القصير، والتكملة بحيث يجيب كل تلميذ عن مجموعة من الأسئلة المقدمة إليه في اختبار الفحص العام والفحص الدقيق ، لقياس كل طالب وفقاً لمستواه القرائي . ففي اختبار الوعي الصوتي والمبدأ الأبجدي الفرعي يطلب الفاحص من التلاميذ قراءة بعض الأصوات وعددها ١٢ صوتاً للسؤال الأول ، وعدد المقاطع الصوتية وعددها ١٢ مقطعاً للسؤال الثاني ، ثم قراءة مجموعة من الكلمات لثلاثة أسئلة بحيث يأتي كل سؤال منها ب ١٢ مقطعاً وكلمة مختلفة ، وبعد ذلك ينتقل التلميذ إلي الاختبار الفرعي الثاني وهو الوعي الصوتي بحيث يطلب الفاحص من التلاميذ تحديد موقع الصوت في الكلمات ، والمقطع ، وحذف صوت مكان صوت داخل الكلمة الواحدة وتبديل صوت بصوت ، في صور عبارات من نوع الاختيار من متعدد وعددها ٨ أسئلة ، ويأتي الاختبار الفرعي الثالث الذي يتضمن أسئلة الاستيعاب والطلاقة بحيث يطلب الفاحص من كل تلميذ علي حدة قراءة النص قراءة صحيحة ، ويقوم باحتساب الوقت وتحديد مواضع الكلمات الصحيحة في أثناء قراءة النص ، وذلك من خلال قصة يقوم التلميذ بقراءتها بحيث لا تتجاوز ٥٥ كلمة ، ثم يقدم للتلميذ قصة ثانية بنفس عدد الكلمات ويطلب الفاحص عليه ٥ أسئلة تقيس مستويات الاستيعاب المختلفة في صورة الأسئلة المقالية القصيرة يجيب عنها التلميذ من خلال قراءته واستيعابه للنص المقروء.

- حساب صدق الاختبارات: عُرِضت الاختبارات في صورتها الأولية ومفتاح التصحيح علي مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية، والقياس التربوي، وقد أبدى المحكمون عدة ملحوظات في تعديل بعض الأسئلة، وقد أخذ الباحث بهذه

الملحوظات ، وجاءت تعديلاتهم في تغيير بعض الأصوات والمقاطع الصوتية الواردة بالاختبار ، وأيضاً استبدال بعض النصوص القرآنية الواردة في اختبار الطلاقة والاستيعاب بنصوص أكثر مناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، وأقر المحكمون بعد ذلك صلاحية الاختبار للتطبيق.

- حساب ثبات الاختبارات: حُسب ثبات الاختبارات عن طريق تطبيقه علي مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية - غير عينة البحث الأصلية - بلغت ٣٥ تلميذاً وتلميذةً، وذلك في بداية العام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٩، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين علي نفس المجموعة، وبعد تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات، حُسب الثبات باستخدام معادلة بيرسون، فبلغ معامل الثبات 0٣.8 ويعد هذا معامل ثبات مقبولاً إحصائياً.

- حساب زمن الاختبارات: بعد تطبيق الاختبار علي العينة السابقة حُسب زمن الاختبار، فوجد أنه استغرق ساعة ونصف (تسعون دقيقة)، بما فيها تعليمات الاختبار.

- حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز: حُسب معامل السهولة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة علي العدد الكلي للتلاميذ ، وقد تراوح معامل سهولة أسئلة الاختبار بين 0.24 ، 0.76 ويعد هذا معامل سهولة مقبولاً. وبالمثل تم حساب معامل الصعوبة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن السؤال علي العدد الكلي للطلاب، وقد تراوح معامل صعوبة أسئلة الاختبار بين 0.37 ، 0.73 ويعد هذا معامل صعوبة مقبولاً.

كما حُسب معامل التمييز، وقد تراوح معامل التمييز بالنسبة لأسئلة الاختبار بين 0.27، 0.61 ويعد هذا معامل تمييز مقبول، حيث إن معامل التمييز المقبول بالإمكان قبوله عند 0.24 (أبو لبة، ١٩٩٦).

- الاختبارات في صورتها النهائية: يعد حساب صدق الاختبار وثباته وحساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز صار الاختبار في صورته النهائية مكوناً من ثلاثين سؤالاً موزعة بين الموضوعية والمقالية ، بحيث يشمل كل مستوي علي عشرة أسئلة للتلاميذ الضعاف ، وعشرة أسئلة للتلاميذ المتوسطين ، وعشرة أسئلة للتلاميذ الأقوياء

- تصحيح الاختبارات: صُححت الاختبارات وفقاً لمفتاح التصحيح الذي أعده الباحث، فأعطيت درجة واحدة من الأسئلة الموضوعية للسؤال إذا كان صحيحاً، وخصّصت درجة للسؤال المقالّي؛ وبهذا تكون النهاية العظمى للاختبار هي ٣٠ درجة.

تطبيق تجربة البحث: سار تطبيق تجربة البحث وفق الخطوات الآتية:

- ١- اختيار مجموعة البحث: أختيرت مجموعة البحث علي النحو التالي:
- أ- اختير ٣٥ تلميذاً وتلميذة بمحافظة المنيا؛ ليمثلوا المجموعة التجريبية التي ستدرس أدوات المعالجة التجريبية المقترحة . وتم توزيعهم إلي ثلاثة مستويات مستوي ضعيف ، ومستوي متوسط ، ومستوي متقدم في ضوء تطبيق اختبار تشخيص عام ، يحدد المستوي العام للتلاميذ ، وتصنيفهم إلي المستويات الثلاثة ، وصُمم اختبار المسح العام في ضوء قائمة مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية بعد تقنين الاختبار علي عينة مقننة وحساب صدق الاختبار التشخيصي وثباته حيث تكوّن الاختبار من ١٨ سؤالاً يطلب الفاحص منها من كل تلميذ الاستماع إلي بعض الكلمات وتحديد الصوت أو المقطع الصوتي داخل الكلمة ، وجاءت أسئلة أخرى يقطع التلميذ فيها الكلمات ، وجاءت الأسئلة الأخيرة من الاختبار ؛ لتقيس قدرتهم علي كتابة كلمات وجمل كتابة صحيحة ، ومن الأمثلة التي وردت في الاختبار :

- ضع إصبعك على المستطيل رقم "6"

- أين يقع صوت (هـ) في كلمة فَوَاكِهِ

- ب- اختير ٣٥ تلميذاً وتلميذة ، والذين لن يدرسوا أدوات المعالجة التجريبية المقترحة ؛ ليمثلوا المجموعة الضابطة.

٢- تطبيق اختبارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية قبلياً :

أ- اختبار مهارات الوعي الصوتي :

طُبّق اختبار مهارات الوعي الصوتي علي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد حُسب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي ١ يوضح ذلك:

جدول ١

يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لنتائج التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي في المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الضابطة	٣٥	٣٠,٥٨	٣,٢	٠,٩٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٥	٣٠,٦٥	٣		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الوعي الصوتي ، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.5 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي.

ب . اختبار الاستيعاب القرائي :

طبّق اختبار الاستيعاب القرائي علي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد حُسب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي ٢ يوضح ذلك:

جدول ٢

يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لنتائج التطبيق القبلي لاختبار الاستيعاب القرائي في المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الضابطة	٣٥	٤٠,٧٦	٥,١	٠,٣٧	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٥	٤٠,٥٥	٤,٥		

ينتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الاستيعاب القرائي ، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.5 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق .

جدول ٣

يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لنتائج التطبيق القبلي لاختبار الطلاقة الشفوية في المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الضابطة	٣٥	٤٠,٧٠	٥,٠	٠,٣٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٥	٤٠,٥١	٤,١		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الطلاقة الشفوية ، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي 0.5 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق .

٣- تدريس أدوات المعالجة التجريبية المقترحة :

قام الباحثان بالتدريس ، وقد استغرق التطبيق أربعة أسابيع دون وقت تطبيق الاختبار .

٤- تطبيق اختبار الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية :

طبقت اختبارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية علي المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من التدريس .

تحليل النتائج باستخدام الطرق الإحصائية: قورنت درجات أفراد المجموعة التجريبية بدرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي ، كما قورنت درجات أفراد المجموعة التجريبية بدرجات أفراد المجموعة الضابطة لاختبار الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية ، وذلك باستخدام Spss.

نتائج البحث

توصل البحث إلي مجموعة من النتائج ترتبط بمعرفة مدي فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تدريس القراءة علي تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

أ - نتائج فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء علي النحو التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم المتمايز والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية بعدياً .

١- للتحقق من صحة الفرض السابق تمت مقارنة متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار الوعي الصوتي ، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول ٣

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت " لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الوعي الصوتي

مستوي الدلالة	معامل أيتا	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	لمجموعة
دالة عند مستوي ٠,٠١	٩٢,٠	٤,٩٤	٣,١٥	٣١,٠٢	٣٥	الضابطة
			١,٤٤	٣٧,٢١	٣٥	التجريبية

يتضح من الجدول السابق ٣ تحسن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصوتي إذا ما قُورن بمتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣١,٠٢)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٧,٢١)، كما أن هذه الفروق بين المتوسطات دالة عند مستوي 0.10 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كويز (٢٠١٢) ، وتوملينسون (٢٠١٠) ، وحُسب معامل إيتا - حيث عد كوهين Cohen قيمة مؤشر إيتا لقياس حجم الأثر صغيراً عند القيمة (0.2)، وعده متوسطاً عند القيمة (0.5)، وعده كبيراً عند القيمة 0.8 (أبو لبة، ١٩٩٦)، ويتضح من الجدول السابق أن نسبة معامل إيتا نسبة كبيرة، وهذا يدل علي فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تحقيق أهدافها .

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية

الوعي الصوتي لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي متبايني التحصيل ؟

ب - نتائج فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الاستيعاب القرائي لدي تلاميذ الصف

الثالث الابتدائي .

التحقق من صحة الفرض الثاني، وهو: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم المتمايز والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية بعدئياً. ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول ٤

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي

مستوي الدلالة	معامل أيتا	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	لمجموعة
دالة عند مستوي ٠,٠١	٨٩,٠٠	٤,٢٢	٣,١٠	٣٢,٠١	٣٥	الضابطة
			١,٣٣	٣٨,٢١	٣٥	التجريبية

يتضح من الجدول السابق ٤ تحسن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي إذا ما قُورن بمتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٨,٢١)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٢,٠١)، كما أن هذه الفروق بين المتوسطات دالة عند مستوي 0.10 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة درابيو (٢٠٠٤) ، وإسماعيل (٢٠١٨) وحُسب معامل أيتا - حيث عد كوهين Cohen قيمة مؤشر أيتا لقياس حجم الأثر صغيراً عند القيمة (0.2)، وعده متوسطاً عند القيمة (0.5) وعده كبيراً عند القيمة 0.8 (أبو لبد، ١٩٩٦)، وهذا يدل علي فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه. ويوضح الجدول التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثالث : ما فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الاستيعاب القرائي لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي متبايني التحصيل ؟

ج - نتائج فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الطلاقة الشفوية لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

التحقق من صحة الفرض الآتي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية التعلم المتمايز والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في اختبار الطلاقة الشفوية لصالح المجموعة التجريبية بعدياً. ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول ٥

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الطلاقة الشفوية

مستوي الدلالة	معامل أيتا	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	لمجموعة
دالة عند مستوي ٠,٠١	٨٧,٠٠	٤,١١	٢,١٠	٣٠,٠١	٣٥	الضابطة
			١,١٢	٣٥,٢١	٣٥	التجريبية

يتضح من الجدول السابق ٤ تحسن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة الشفوية إذا ما قُورن بمتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٥,٢١)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٠,٠١)، كما أن هذه الفروق بين المتوسطات دالة عند مستوى 0.10 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة درايبو (٢٠٠٤) ، وحُسب معامل إيتا - حيث عد كوهين Cohen قيمة مؤشر إيتا لقياس حجم الأثر صغيراً عند القيمة (0.2)، وعده متوسطاً عند القيمة (0.5) وعده كبيراً عند القيمة 0.8 (أبو لودة، ١٩٩٦) ، وهذا يدل على فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تحقيق أهدافها. ويوضح الجدول التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الطلاقة الشفوية .

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الرابع : ما فاعلية إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية الطلاقة الشفوية لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي متبايني التحصيل ؟ .

تفسير النتائج

١- أشارت نتائج البحث إلي تحسن أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية في الاختبارات الفرعية لكل منهم بعدياً وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة (Chomsky 2007) ، وتوملينسون (٢٠١٠) ، ونصر (٢٠١٤) ، و سالم (٢٠١٥) ، ودراسة نافذ (٢٠١٧) ، ومظفر (٢٠١٧) ، وعبد المقصود (٢٠١٨) ، وخلف (٢٠٢٠) ، واتفقت هذه الدراسات مع البحث الحالي في فاعلية استخدام التعلم المتمايز في تحسين الأداء التدريسي ومهارات تعلم اللغة ، واختلفت معهم في العينة بحيث جاءت هذه الدراسات لطلاب المرحلة الإعدادية والثانوية بينما اقتصر البحث الحالي علي تنمية

مهارات القراءة المبكرة والاستيعاب والطلاقة لتلاميذ الصف الثالث ، وتقديم مجموعة من الأنشطة المتميزة لمستويات قرائية متباينة بين المستوي الضعيف ، والمتوسط ، والقوي ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يرجع تحسن أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في التطبيق

البعدي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية إلي:

- وضوح الأهداف العامة ، وأيضاً الأهداف السلوكية الخاصة بكل لقاء علي حدة، وقد تصدرت هذه الأهداف مقدمة كل لقاء، حتي يكون المعلمون علي بينة من هذه الأهداف قبل دراستها.

- اختيار وتنظيم محتوى البرنامج المقترح وفقاً لاحتياجاتهم، مما كان له تأثير إيجابي علي فهمهم للمسموع، وذلك لأنه أختيرت قصص مشوقة حتي يتسني عليهم تحليلها وفهمها.

- استخدام إستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتدرب في أثناء تنفيذ البرنامج ساعدت في تحصيل الطلاب لهذه المهارات وممارستها، واستخدامها كتمارين تدريسية وليس كجانب نظري فقط.

- الإستراتيجية المقترحة اعتمدت علي تقديم مهارة القراءة بطريقة محددة وبإجراءات واضحة بدءاً بتقديم النموذج ، وهو عرض المهارة من خلال المعلم ، ثم الممارسة الموجهة والتي يقوم كل من التلميذ والمعلم بممارستها معاً ، وتقديم التغذية الراجعة لكل نشاط علي حدة ، ويأتي دور الممارسة المستقلة ، وفيها يقوم التلميذ بممارسة المهارة بمفرده ، وفي كل خطوات تنفيذ الإستراتيجية يأتي دور المعلم بالدور الداعم والمحفز للتلميذ .

- اعتماد الإستراتيجية المقترحة علي تقديم أنشطة متميزة أو مختلفة وفقاً لمستوي كل تلميذ داخل الصف الدراسي ووفقاً لمستواه القرائي ، فالتلميذ الضعيف يحصل علي مجموعة الأنشطة التي تناسب مستواه القرائي ، والتي تركز علي تنمية مبادئ الوعي الصوتي وصوت الحرف ، والتي تساعد التلاميذ علي التمكن من مهارات القراءة الأساسية ، وأما مستوي التلاميذ المتوسطون والأقوياء فتركز الأنشطة المقدمة لهم علي تدريس أنشطة المفردات والاستيعاب القرائي ، والتي جاءت علي النحو التالي : أنشطة مفاتيح

السياق - المعاني المتعددة - عائلة الكلمة - شبكة المفردات - التنبؤ بمضامين النص من خلال الصورة والعنوان - التفكير في المعرفة المسبقة للنص - توقع أحداث القصة من خلال الأحداث - إجابة الأسئلة المباشرة وغير المباشرة حول النص - التنظيم والمراقبة الذاتية - التلخيص وإعادة السرد لمحتوي القصة.

- مرونة خطوات وإجراءات إستراتيجية التدريس المقترحة بحيث يلتزم المعلم عند التدريس للتلاميذ الضعاف باستخدام خطوات كافة وإجراءات الإستراتيجية من النموذج والممارسة الموجهة حتي الممارسة المستقلة ، ولكن عند التدريس للتلاميذ المتوسطين فيدرس للتلاميذ مباشرة من الممارسة الموجهة ، والتي يتدخل فيها التلميذ والمعلم معاً للتمكن من المهارة وتعديلها عند الحاجة إلي ذلك ، أما التلاميذ المتقدمون قرائياً فيبدأ المعلم مباشرة بالممارسة المستقلة حتي يتيح للتلاميذ فرصة أكبر لممارسة القراءة وتحليل النصوص واستيعابها والتمكن منها قرائياً .

- التغذية الراجعة التي قدمها المعلم في أثناء اللقاءات ساعدت علي تحسين فهمهم وقدرتهم علي ممارسة واستخدام إستراتيجية التعلم المتمايز .

- ممارسة الطلاب للأنشطة المقترحة بالبرنامج ساعدت علي فهم وتحليل المفاهيم الخاصة بالتدريس من خلال استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز .

- تحفيز المعلم علي المناقشة والحوار الدائمين، والذي ساعد بدوره علي فهم وتحليل المفاهيم والعمليات المقدمة في البرنامج، وإلي كيفية تنفيذ أنشطة القراءة المتنوعة .

- استخدام أوراق العمل والنشرات التعليمية التي استخدمها الباحث ساعد علي تنمية تحصيلهم، وتصميم كتاب الطالب للقراءة التعزيزية يساعد علي تنمية مهارات الاستيعاب والوعي الصوتي والطلاقة الشفوية لديهم .

- ممارسة أنشطة تطبيقية في أثناء تنفيذ البرنامج ساعد علي توضيح وفهم الإجراءات الخاصة بالعملية التدريسية، وكيفية ربطها بعمليات القراءة في مكون الوعي الصوتي ، وصوت الحرف ، والاستيعاب القرائي ، والطلاقة الشفوية.

- تحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية قد يرجع إلي أن هذه المجموعة قد تفاعلت مع الباحث وجهاً لوجه، مما ساعد علي فهم البرنامج وتحليله، والإجابة عن كافة التساؤلات التي من الممكن أن تطرح علي

أذهانهم في أثناء البرنامج، والمناقشة الحرة الموجهة، وكتابة التقارير وتسجيل الملاحظات مما ساعد علي وضوح المفاهيم والتمكن من امتلاكها، وذلك علي عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي دعم من الباحث.

التوصيات

في إطار ما أسفر عنه البحث من نتائج، وفي إطار خصائص مجموعة البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- عقد دورات تدريبية من خلال وحدات التدريب بوزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية المختلفة علي كيفية استخدام التعلم المتمايز في تدريس اللغة العربية ومهاراتها .
- تصميم مقرر بكلية التربية شعبة اللغة العربية لتدريس أنشطة مهارات اللغة العربية المتميزة ؛ للإعداد المهني لمعلمي ما قبل الخدمة علي كيفية تدريس جميع المهارات ، وأيضًا ببرامج الدراسات العليا في الدبلوم العام .
- إنشاء قسم بكلية التربية لتعليم القراءة المبكرة ، حيث لا يعمل في مجال تعليم القراءة المبكرة وتنمية مهارات الوعي الصوتي والاستيعاب والطلاقة سوي المتخصصين والمؤهلين تربويًا .
- توجيه نظر الموجهين الفنيين للغة العربية إلي أهمية استخدام إستراتيجية التدريس المقترحة في تدريس الوعي الصوتي والطلاقة الشفوية والاستيعاب القرائي .
- إمداد الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ببرامج تعليم القراءة في ضوء إستراتيجية التدريس المقترحة .

الدراسات والمشروعات البحثية المستقبلية

يمكن في ضوء ما تقدم به البحث من نتائج، وما توصل إليه من توصيات تقديم مقترحات بالبحوث الآتية:

- فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم المتمايز في تدريس الاستماع والقراءة لتنمية مهارات فهم المقروء والمسموع واتجاهتهم نحوها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- برنامج مقترح لمعلمي ما قبل الخدمة بكليات التربية علي استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تدريس الكتابة والتحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

- فاعلية استخدام الوعي الصوتي والمبدأ الأبجدي في تدريس القراءة في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدي تلاميذ الصفوف الأولى .
- تصور مقترح لكتاب اللغة العربية قائم علي مدخل الأنشطة المتميزة وقياس أثره علي تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدي تلاميذ الصف الرابع .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إسماعيل ، إيمان (٢٠١٨) : أثر استخدام إستراتيجية التفاعل بين القارئ والنص في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتفكير التأملي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد .
- ٢- جابر ، ليانا ، قرعان ، مها (٢٠١٤) : أنماط التعلم : النظرية والتطبيق ، رام الله ، مركز القحطان للبحث التربوي .
- ٣- سالم ، عبد المحسن العقيلي (٢٠١٥) : مدي إدراك وفهم معلمي اللغة العربية لثلاث مفاهيم مختارة تتعلق بنظرية المخططات الذهنية في مهارة القراءة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، المؤتمر العلمي الثاني ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ص ص ٨٠ - ١٢٠ .
- ٤- الضبع ، محمود (٢٠١٦) : المناهج التعليمية صانعتها وتقويمها ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٥- الطبال ، فاطمة (٢٠١٨) : النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون : دراسة و نصوص ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .
- ٦- عبد الحميد ، محمد أبو زهرة (٢٠١٦) : تأثير التكامل بين القراءة والكتابة في تنمية المهارات الأساسية للكتابة لدي تلاميذ الحلقة الإعدادية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، العدد (١٠٣) ، ص ص ٩٨ - ١٣٠ .
- ٧- عبد المعطي ، خلف (٢٠٢٠): إستراتيجية قائمة علي مدخل التعليم المتميز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج ، ج ٣ ، جامعة سوهاج ، كلية التربية ، ص ص ١٩٢٠ - ١٩٤٢ .
- ٨- عبد المقصود ، عطية (٢٠١٨) : برنامج قائم علي أنماط التعلم المفضلة لدي تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات اللغوية وأثرها في تنمية الحصيلة اللغوية لديهم ، مجلة القراءة والمعرفة - مصر . العدد ١٩٩ ، ص ص ٩ - ٣٥ .
- ٩- عبد الهادي ، محمد حسين (٢٠١٥) : إستراتيجيات جديدة للتعليم ، العين ، دار الكتاب الجامعي .
- ١٠- عبيدات ، ذوقان ، أبو السميد ، سهيلة (٢٠١٦) : إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي ، عمان ، دار الفكر .

- ١١- عفانة ، إسماعيل ، الخازندار ، نائلة (٢٠١٥) : التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، عمان ، دار المسيرة .
- ١٢- علي ، محسن (٢٠٠٩) : الجودة الشاملة والجديدة في التدريس ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ١٣- كارول ، توملينسون (٢٠١٠) : الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف . ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، الظهران ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .
- ١٤- كوجك ، كوثر (٢٠١٥) : تنوع التدريس في الفصل : دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، بيروت : مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية.
- ١٥- مانديل ، لازيلي (٢٠١٤) : تطوير تعلم مهاراتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى مساعدة الأطفال علي القراءة والكتابة ، ترجمة : سناء حرب ، الإمارات ، دار الكتاب الجامعي العين .
- ١٦- الحيلة ، أحمد ، محمود ، مرعي (٢٠١٤) : طرائق التدريس العامة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ١٧- مظفر ، يحي ، عباس ، عبدالله (٢٠١٧) : أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات علي التحصيل ومفهوم الذات لدي طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة حجة ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد (٣٣) ، العدد (١) ، الجزء الثاني ، ص ص ٢٢٢ - ٢٥٠.
- ١٨- نافذة ، أريج (٢٠١٧) : أثر توظيف التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الرياضيات والاتجاه نحوها لدي طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة ، ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- ١٩- نيهان ، محمد (٢٠١٣) : الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، عمان ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
- ٢٠- نصر ، مها (٢٠١٤) : فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدي تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- ٢١- أبو لبدة ، سبع (١٩٩٦): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. ط ٤، عمان، جمعية المطابع التعاونية.
- ٢٢- والتر ، أونج (٢٠٠٥) : الشفافية والكتابة ، ترجمة حسن البناعر الدين ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة .

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- 23- Alexander, P.A & Jetton, T (2005). Learning from text : Multidimensional and development perspective , In M , L , Kamil , P.B 24 -296,314.
- 25-Alexander, P.A & Judy, J.E (2015) . The interaction of domain – specific and strategic knowledge in academic performance . Review of Educational Research , 58, (pp 375 – 404) .
- 27-Allen J. A. (2008) . Pragmatic Neuropsychology A Review of The Neurological Side of Neuropsychology by Richard Cytwic. PSYCHE. 3
- 28- Allington, R, (2007) . If they don't read much , how they ever going to get good? Journal of Reading , 21,57-61.
- 29-Alvermann, D. E., and A. A. Hayes. (2011). Classroom Discussion of Content Area Reading Assignments : An Intervention Study . Reading Research Quarterly 24: 305-335.
- 30-Anderson , R. C. et al. (2012). Becoming a Nation of Readers Washington, D.C.: National Institute of Education .
- 31- Anderson, R. et al., (2011).Interestingness of children's Reading Material. In Aptitude , Learning and Instruction. Vol. 3: Cognitive and Affective Process Analyses , edited by R. Snow and M. Farr. Hillsdale, N. J.: Elbaum .
- 32- **Chomsky, C.(2007)** : After decoding: what language Arts ? 53,288-
- 33- Drapeau , P (2004) Differentiated Instruction Making It Work , New York : Scholasti
- 34- Dan , Diane (2001) Differentiating Instruction in the Regular Classroom; How to reach and teach ALL learners, grades 3-12 by. Free Spirit Publishing.
- 35- Friedman , S., Gerard, f., & Ralaingita,W.(2010) : International independent evaluation of the effectiveness of Institut pour La Education Populaires "Read Learn – Lead " (RLL) program in Mali : Mid – term report . prepared for the William and flora Hewlett foundation under Grant No, 2008-3229 . Research Triangle park, North Carolina: RTI International.
- 36- **Judy, M.A.,& Carpenter, P.A(2008)** : A theory of reading : from eye fixation to a comprehension. Psychological Review , 87,329-354.
- 37- Koeze , Patricia A (2012) Differentiated Instruction : The Effect On Student Achievement In An Elementary School . published thesis EdD . Eastern Michigan University.
- 38 -Monsenthal, P. D. Pearson , & R, Barr (Eds.) Handbook of reading research: Volume III (pp.285-310).Mahwah.NJ:rlbaum.

- 39- **Myers, M., & Paris, S.G (2010)** : Childrens metacognitive knowledge about reading . journal of Educational Psychology, 70, 680690.
- 40- **Samuels, C. . J. (2008)** : Automatically and repeated reading. In J. Osborn , P. T. Wilson, & R.C. Anderson (Eds), Reading education : foundation for a literate America . Lexington, MA: Lexington Books .
- 41- Smeeton, G. (2016) : Differentiation Instruction : An Analysis of Approaches and Applications" , Doctor of Education , Faculty of the University of West Georgia in Partial .
- 42- **Stanovich, K. E. (2010)** : toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of the reading – flunency. Reading Research Quarterly www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=
- 43- **Stevenson, H. w.(2008)** : Making the grade School achievement in Japan, Taiwan, andUnited States . annual Report of the Center for Advanced Study in Behaviral Sciences .Stanford,CA.
- 44- **Tomlinson , c (2010)** How to Differentiate Instruction In Mixed – ability Classroom, Virginia : ASCD .
- 45- **Wells, G. (2017)** : Learning through interaction : The study of language development New York: Cambridge Press
- 46- **Wilson , P. T., & Anderson , R. C (2010)** : Reading comprehension and school learning . In J. Osborn , P.T. Wilson , & R . C. Anderson (Eds), Reading Education : Foundation for a literate America . Lexington, MA: Lexington Books.
- 47- **Zola , D (2009)** : Redunandancy and word perception during reading Perception and Psychophsics, 36,277-284.