

فاعلية برنامج قائم على التعليم المتميز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

مروة دياب أبو زيد عبدالله

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
والدراسات الإسلامية بكلية التربية - جامعة بنيها

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات الطلاقة القرائية المناسبة لهؤلاء التلاميذ، كما تم إعداد اختبار لقياسها، وبناء قائمة تقدير تحليلية لتصحيح الاختبار، وتصميم برنامج قائم على التعليم المتميز لتتميتها، وقد تم تطبيق الأدوات قبلًا على عينة البحث، والتي تكونت من مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣٧) تلميذًا وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها (٣٧) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، حيث تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على التعليم المتميز، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًا على تلاميذ المجموعتين، ثم تحليل البيانات ورصد النتائج، وقد توصل البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتميز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: مدخل التعليم المتميز - الطلاقة القرائية.

The Effectiveness of a Program based on Differentiated Education in Developing Reading Fluency Skills Among Middle School Students

Research Summary:

The aim of the Research is to develop reading fluency skills for preparatory first graders, To achieve this goal, the researcher designed a list of reading fluency skills for these students, The researcher designed also a test to assess theses skills and a rubric a test to measure it, then design a program based on differentiated education for its development. The tools were previously applied to the research sample, which consisted of two groups, one of which the experimental group is (37) male and female students, and the control group is (37), where the experimental group was taught using the program based on differentiated education, While the control group studied in the usual way, then applied the research tools one-dimensional to the students of the two groups, then analyzed the data and monitored the results, and the research reached to the effectiveness of the program based on differentiated education in developing reading fluency skills among the students of the experimental group, the research sample.

Key words: Differentiated Education Approach - Reading Fluency

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

تعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري من خلال مراحل تطوره، فهي أداة الإنسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته، وهي أدواته في التحصيل الدراسي وتكوين المفاهيم، ويتفاعل بها مع الآخرين.

ويتحقق مزيد من هذا التفاعل بجودة القراءة الجهرية وأهميتها، فهي تعين التلاميذ على عادات التكلم الصحيحة أمام المستمعين، فتحسن نطقهم وتعبيرهم، علاوة على أنها تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في النطق، وبالتالي تتيح لهم فرصة علاجها، كما أنها تساعد على الطلاقة والدقة في القراءة. (علي مذكور، ٢٠٠٧، ٦٦).

وتعد الطلاقة القرائية مقياساً لمستوى مهارات القراءة الأساسية، فهي تعبر عن مدى قدرة القارئ على التعرف التلقائي للرموز اللغوية، ونطقها نطقاً صحيحاً، تتسم بالدقة والسهولة والكفاءة والسرعة والأداء المعبر أثناء القراءة الشفوية، والقدرة على بناء المعنى والفهم المراد تحقيقه لما يقرأ، فيتعرف ما يقرأ ويفهمه في الوقت ذاته. (Pikulski, Chard, 2005, 511).

فالطلاقة اللغوية القرائية مهارة قرائية تجمع بين دقة التعرف إلى الكلمات وفك رموزها ومعدل القراءة والسلاسة القرائية، وتتجلى الطلاقة في أثناء القراءة الشفوية عن طريق السرعة القرائية ودقة فك رموز الكلمات، بالإضافة إلى التنغيم والوقفات والتوتر، أي أن الطلاقة هي الاندماج والتكامل بين كل هذه العناصر. (محمود سليمان، ٢٠١٢، ٢٦)

وتتنقسم الطلاقة القرائية إلى عنصرين واضحين بهما يكون المتعلم قادراً على طلاقة القراءة، وهذان العنصران، هما: السرعة والدقة، فالدقة تعود إلى قدرة المتعلم على تعرف الكلمات في السياق بشكل صحيح، ولكي يقرأ المتعلم بدقة يحتاج أن يمتلك مفردات تمكنه من التصرف إلى الكلمات كثيرة التكرار. (Schats chncider & Torgesen, 2004, 759)

لذلك تظهر أهمية الطلاقة القرائية في أنها تمكن التلاميذ من معرفة الكلمات والجمل والعبارات والنطق بها نطقاً معبراً وسلساً وفهمها بسرعة، كما يؤكد بعض الباحثين (Schwanen Flugel, paulaj. & Ruston, Hilary P., 2008, 1-2) على أن الطلاقة القرائية من الأهداف المهمة لمرحلة التعليم الأساسي، حيث إن هؤلاء التلاميذ في حاجة

لممارسة القراءة بشكل سريع ودقيق، ومع حسن التعبير، ومن ثم فإن الطلاقة لا تعد مهارة واحدة، ولكنها تتضمن العديد من المهارات الفرعية المتزامنة معاً، ومن مهارات الطلاقة القرائية الفرعية مايلي:

- حسن التعبير عند القراءة.
- قراءة الكلمات باستقلالية.
- المهارات الصوتية والمزج بينها.
- قراءة النص بطلاقة.
- قراءة المفردات بكفاءة.
- القراءة بفهم.

وفي ضوء ماسبق تتضح أهمية الطلاقة القرائية، حيث إنها تتعامل مع قدرة القارئ وتحوله من المستوى المبدئي للمقروء (النطق، والسرعة، والدقة، والمعدل القرائي، وحسن التعبير) إلى مستوى أعمق وهو الفهم القرائي، بما يحقق في نهاية الأمر الكفاءة القرائية، لذا فإن الطلاقة عنصر مهم جداً في القراءة، وامتلاكها يساعد القارئ على التفاعل مع النص بسهولة ويسر، لأنها توفر للقارئ، وقتاً للوصول إلى الفهم والاستيعاب.

ونظراً لأهمية الطلاقة القرائية فقد جعلتها وزارة التربية والتعليم هدفاً من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، حيث نصت هذه الأهداف على ضرورة إكساب التلاميذ مهارات القراءة الجهرية والصامتة، وحسن التعبير لما تحمله الكلمات المقروءة من مشاعر وأحاسيس، وأن يكتسب مهارات القراءة وهي السرعة والدقة والفهم، وأن يتدرب على القراءة الصحيحة والنطق السليم وفهم الأفكار وحسن الإلقاء والتعبير بنبرات صوتية واضحة وانقاء المواد القرائية التي يميلون إلى قراءتها. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ٥٨-٥٩).

كما حظيت الطلاقة القرائية بالاهتمام من قبل الباحثين، فكانت موضع اهتمام العديد من الدراسات، ومنها:

- دراسة حسناء حلوة (Helwa, Hassnaa, 2014): التي استهدفت تنمية مهارات الطلاقة القرائية والفهم القرائي والقراءة السريعة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام التعلم القائم على مسرح القراء، وقد توصلت إلى تحسن مهارات الطلاقة القرائية بأبعادها من: (الدقة والمعدل القرائي والفهم)، وأكدت على أن زيادة مهارات الطلاقة القرائية تزيد من فهم التلاميذ للنص وارتفاع مستوى تحصيلهم.

- ودراسة الجوهرة السبيعي (٢٠١٥): التي استهدفت التعرف على فاعلية استراتيجية ديفيز (Davis) في تحسين القدرة القرائية لدى التلميذات ذوي صعوبات القراءة اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين (٩-١٢) سنة، وقد توصلت إلى تحسن القدرة القرائية لدى التلميذات عينة الدراسة من حيث الدقة والطلاقة في القراءة.
- ودراسة بدوي أحمد الطيب (٢٠١٥): التي استهدفت تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي باستخدام استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية، وتعرف اتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات القراءة، والتي تضمنت مهارات الطلاقة القرائية، مثل: نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا، ونطق الكلمات والجمل دون تكرار، ونطق كلمات تشتمل على المفرد والجمع، وكذلك تنمية مهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي والناقد.
- ودراسة منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥): التي استهدفت التعرف على أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة (تحليل الخصائص الدلالية قراءة الكورال - القراءة المتكررة) في تحسين الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت إلى تحسن مهارات الطلاقة لدى التلاميذ عينة الدراسة، ومنها: تلقائية القراءة وسلاستها، ووضوح التعبيرات والوصول إلى المعنى المقصود من القراءة، وارتفاع المعدل القرائي، والدقة في القراءة، وكذلك تحسن مهارات الفهم.
- ودراسة نزمين الجارجي (El- Garhy, Nermeen, 2017): التي استهدفت تنمية مهارات الطلاقة القرائية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك باستخدام النظم القائم على العقل، وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الدقة والأداء المعبر والتلقائية القرائية.
- وبالرغم من أهمية مهارات الطلاقة القرائية، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام سواء إقرارها كهدف رئيس من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية أو من خلال اهتمام الباحثين بها، فإن نتائج الدراسات والبحوث السابقة أكدت على أن هؤلاء التلاميذ يعانون

ضعفًا أو قصورًا في هذه المهارات, حيث أكدت تلك الدراسات على وجود العديد من مظاهر الضعف التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ, ومن أبرز هذه المظاهر:

- الإطالة في إخراج الأصوات والمقاطع.
- نطق الكلمات بعضها إثر بعض.
- التردد في إخراج بعض الحروف في أثناء القراءة.
- عدم نطق الجملة في صورة مكتملة المعنى.
- البطء في القراءة والسرعة على حساب الدقة.
- قلة التنوع في الطبقة الصوتية ارتفاعاً وانخفاضاً طبقاً للمقروء.

وقد أرجعت تلك الدراسات أسباب ضعف التلاميذ في مهارات الطلاقة القرائية إلى:

- قلة الاهتمام بمهارات الطلاقة القرائية, وغيابها من المنهج الدراسي, وخاصة في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.
 - عدم استخدام المعلمين التدريبات الصوتية والأدائية (التعبيرية) اللازمة لمهارات الطلاقة القرائية وما تتضمنه من أنشطة لغوية تدعم التغذية الراجعة والتقييم الذاتي, والتكامل بين مهارات اللغة, وعدم الاهتمام بمهارات الدقة والسرعة في القراءة, وأثرهما الكبير في فهم الموضوع المقروء أو إفهامه للآخرين.
 - عدم استخدام طرائق تدريس مناسبة لتدريس الطلاقة القرائية وتنمية مهاراتها.
 - أن العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في القراءة ترتبط ارتباطاً مباشراً بالضعف في فهم المقروء.
- وقد أوصت الدراسات السابقة بضرورة استخدام استراتيجيات ومداخل تدريسية فعالة تلائم تنمية مهارات الطلاقة القرائية, وذلك من خلال تطوير أهداف ومحتوى تعليم القراءة في المراحل الدراسية المختلفة في ضوء مهارات القراءة الجهرية, خاصة وأن التمكن من هذه المهارات سيؤثر حتمًا على بعض المهارات اللغوية الأخرى, مثل (الاستماع والتحدث) كما أن تدريب التلاميذ على هذه المهارات سيعينهم على التقدم في المهارات الأعلى في القراءة, وهي الفهم, والنقد, والتذوق, ثم الإبداع, كما أوصت بضرورة تقديم النماذج الجيدة لأداء مهارات القراءة أمام التلاميذ حتى يستطيعوا محاكاتها, علاوة على ضرورة تدريب المعلمين على

استراتيجيات التعلم الفعالة التي تسهم في تنمية هذه المهارات, وكذلك ممارسة الأنشطة المختلفة التي تنمي مهارات الطلاقة القرائية, وبث الثقة في النفس عند مواجهة مواقف القراءة الجهرية. ونظرًا لكون التدريس يهدف إلى تيسير عملية التعلم لكي تتيح الفرصة للمتعلم لكي يكتسب نواتج التعلم المتمثلة في جوانب الخبرة وهي المعلومات والمعارف والمهارات العقلية وأساليب التفكير والقيم والاتجاهات (محمود الناقة, ٢٠٠٦, ١٨) فقد جاءت الحاجة للبحث عن مداخل واستراتيجيات تدريس تدعم التمايز بين المتعلمين والاختلاف بينهم آخذ بعين الاعتبار خصائصهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم في العملية التعليمية, ثم تمايز بينهم بطريقة منظمة ومرنة لتساعدهم في تحقيق أقصى درجات النمو بشكل متكامل وفق احتياجاتهم حتى نصل إلى ما نرمي إليه من أهداف, وعلى رأس هذه الأهداف تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ويعد التعليم المتميز أحد الاتجاهات الحديثة القادرة على تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ من خلال تكييف مواقف التعلم لتناسب مع الاحتياجات الفردية لجميع التلاميذ, كما يقوم التعليم المتميز على تحقيق التعلم لجميع التلاميذ بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفياتهم, وهو يفترض أن كل فصل يحوي تلاميذ مختلفين في قدراتهم الأكاديمية وتفضيلات تعلمهم وشخصياتهم واهتماماتهم وخلفيتهم المعرفية وتجاربهم ودرجات تحفيزهم للتعلم.

ويرتكز التعليم المتميز على أربع سمات: الأولى: الاستعداد Readiness, أي معرفة التلميذ وفهم مهاراته, والثانية: الاهتمام Interest, أي الموضوعات التي تستثير حب الاستطلاع أو الفضول لدى التلميذ, والثالثة: البروفيل التعليمي Learning Profile, أي كيف يتعلم التلميذ على النحو الأفضل, والرابعة: الوجدان Affect, أي الطريقة التي يعبر بها التلاميذ عن مشاعرهم, وبناء على ذلك يجب أن يوضع في الاعتبار العناصر الأربعة للفصل التعليمي التي يمكن أن تعدل المحتوى "مايقوم المعلمون بتدريسه للتلاميذ", والعملية "كيف يفهم التلاميذ المعلومات ويجهزونها بطريقة صحيحة", والمنتج "تقييمات ماتعلمه التلاميذ", وبيئة التعلم "إيقاع الفصل". (وليد السيد خليفة, ٢٠١٥, ٦٤٤)

كما أن التعليم المتميز يستند في أساسه النظري على النظرية البنائية التي تمكن التلميذ من القيام بالعديد من العمليات في أثناء التعلم، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك العمليات، بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، وتعد البنائية المرتكز الأساسي للاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وقد ذكرت (درايبو 16-12، 2004، Drapeau) أن هناك أربعة أنواع مختلفة من الأبحاث والتي تساعد في تسليط الضوء على التعليم المتميز وهي الأبحاث التي تناولت الدفاع والذكاء، والأبحاث التي قام بها آريك جنسين Eric Jensen حول تأثير التحدي على الدفاع، والأبحاث التي قام و روبرت سترنبرج Robert Sternberg عن الذكاء الناجح، وأبحاث هوارد جاردرن Howard Gardner عن الذكاءات المتعددة.

وترى توملينسون (Tomlinson, 2008, 26) أن التعليم المتميز هو المفتاح الحقيقي لخلق بيئات تعلم تستوعب بشكل فعال التمايز الحادث هذه الأيام بين التلاميذ في الفصول الدراسية، وتتنظر له على أنه التدريس الذي يدرك التمايز بين التلاميذ ويواكبه.

لذا نجد أن التعليم المتميز يهدف إلى رفع مستوى تحصيل جميع المتعلمين وليس فقط المتعلمين الذين يواجهون مشكلات وصعوبات في التحصيل الدراسي، من خلال مراعاة خصائص وطبيعة المتعلم وخبراته السابقة، وتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع المتعلمين، باستخدام أساليب واستراتيجيات تدريس تسمح بتنوع المهام والأنشطة والنتائج التعليمية (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد، ٢٠٠٩، ١٠٧).

وقد أكدت (توملينسون، ٢٠٠٥، ١٥٩) على أهمية التعليم المتميز في أنه يؤكد على مبدأ التعليم للجميع، فهو يعزز عبارة " أن التعليم حق للجميع" كما يعمل التعليم المتميز على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة، ويعزز مستوى الدافعية، ويرفع مستوى التحدي عند التلاميذ للتعلم، كما يساعد المتعلمين على تنمية الإبداع، ويكشف عما لدى المتعلمين من إبداعات، وأنه يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات التعليمية من خلال استخدام أكثر من استراتيجية في أثناء استخدام هذا النوع من التعليم.

ويتضح مما سبق أن التعليم المتميز ينبثق من فلسفة مؤداها تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ واكتشاف حاجاتهم، ونقاط القوة لديهم، وأساليب التعلم المناسبة وفقاً

لمستواهم، وتوسيع خبراهم بالمحتوى وتنمية مهاراتهم، وتوفير بيئة تعليمية إيجابية تحفز التلاميذ على العمل بجد من خلال تقديم الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تساعد على تنمية مهارات الطلاقة القرائية وتزيد من معدل الدقة القرائية والسرعة في القراءة، وكذلك تساعدهم على القراءة المعبرة، وفهم نصوصها.

فالتعليم المتمايز يقدم خيارات وأنشطة تعليمية متنوعة لا تستند فقط على المحتوى الأكاديمي، ولكن أيضًا على أساليب التعلم، وأنماطه، وتفضيلاته، ونقاط ضعف المتعلم ونقاط قوته، وهو مدخل تعليمي أكثر فعالية لتعليم الطلاب المتنوعين الموجودين في معظم الفصول الدراسية، أخذ بعين الاعتبار زيادة الاختلاف في الأنشطة التعليمية وممارسات التقييم، واختلافات القدرة، وهو استجابة لاحتياجات التعلم المتنوعة للتلاميذ. (William, N. Bender 2012, 9-10)

كما أن التعليم المتمايز ينطلق من مجموعة من المبادئ كركائز يعتمد عليها، وهي: أن يكون لدى المعلم فكرة واضحة بشأن ما يجب تعليمه لتلاميذه في المادة الدراسية، ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويقدرها، ويبني عليها طريقة التدريس المجابهة لتلك الفروق، ويكون التقويم والتعليم شيين متلازمين، ويعدل المعلم محتوى المادة الدراسية استجابة لاستعداد التلميذ، وميوله، ونوع ذكائه، وأسلوبه التعليمي، ويشترك جميع التلاميذ في عمل يشهد الجميع لهم بالاحترام، وتحقيق أقصى حد من النمو، وتحقيق النجاح لكل تلميذ، وتعتبر المرونة هي المبدأ المميز للتعليم المتمايز. (توملينسون 2005، 77). (Tomlinson, 2005, 77).

ويتخذ التعليم المتمايز أشكالاً متعددة فيمكن أن يظهر من خلال تعليم التلاميذ وفق الذكاءات المتعددة، يعني أن يقدم المعلم درسه وفقاً لهذه النظرية، حيث يراعي أنواع الذكاء الشائعة عند التلاميذ، أو وفقاً لأنماط التعليم (سمعي، بصري، حسي، حركي) لذا يجب على المعلم مراعاة أنماط المتعلمين في العملية التعليمية، أو وفق التعلم التعاوني، إذا راعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها وفقاً لاهتمامات التلاميذ. (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبوالمسيد، ٢٠٠٩).

وتوجد مجموعة من الخطوات التي يجب اتباعها عند استخدام مدخل التعليم المتمايز، نعرضها كالآتي: (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبوالمسيد، ٢٠١٣، ٦).

- ١- تحديد المستويات المعرفية لدى المتعلمين وقدراتهم وخصائصهم الشخصية، وتحديد أسلوب التعلم الملائم لهم.
- ٢- تحديد أهداف التعلم من خلال التقييم المستمر لأداء المتعلمين.
- ٣- تصنيف المتعلمين في مجموعات صغيرة حسب أنماط التعلم التي يفضلونها.
- ٤- اختيار مصادر التعلم المناسبة لكل مجموعة والأدوات والوسائل التي تتناسب ومستوى قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وميولهم.
- ٥- تنظيم بيئة التعلم وجعلها جذابة ومناسبة لمتطلبات كل مجموعة.
- ٦- اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة والمناسبة لاحتياجات التلاميذ.
- ٧- تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة، وإجراء التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم.

ويتلخص دور المعلم في مدخل التعليم المتمايز في أنه مصمم ومخطط ومراقب لعملية التعلم داخل حجرة الدراسة، كما أنه مكتشف لطلابه فعليه التعرف على اهتماماتهم واستعداداتهم وطرقهم المفضلة في التعلم، والتعرف على أنماط تعلمهم وذكاءاتهم والاستجابة لكل تلك العوامل بقدر الإمكان، وعلى المعلم أن يقوم بالإعداد لتنفيذ التدريس، والدروس أولاً بأول، كما أنه يساعد التلاميذ بأن يكونوا مشاركين في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة، ويكون منظم للمكان ومدير للفصل وموجه ومعاون ومشجع في أثناء التدريس، وأخيراً يقوم أداء كل متعلم حتى يتعرف على احتياجاته ونقاط القوة لدعمها، ومواطن الضعف في التعلم لعلاجها. (إيمان محمد عبدالعال، ٢٠١٧، ١٠١).

وقد أشار أمجد محمد الراعي (٢٠١٤، ٥٧) إلى بعض أدوار المتعلم في التعليم المتمايز، منها: الإحساس بالمسؤولية، والإيمان بهذا النوع من التعليم والتفاعل داخل المجموعة الواحدة من أعضاء مجموعته، وإقامة العلاقات الطيبة والإيجابية مع أفراد مجموعته والفصل بأكمله، وتنفيذ توجيهات وإرشادات وتعليمات المعلم من أجل تحقيق أهداف التعليم المتمايز.

ويؤكد روك وآخرون (Rock, et al, 2008,33) على مدى أهمية استخدام التعليم المتميز في العملية التعليمية في أن المعلمين عادة ما يستخدمون مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، وذلك لتيسير أفضل الخبرات التعليمية الفعالة التي تتناسب مع الاحتياجات المختلفة للتلاميذ.

لذا توجد العديد من الاستراتيجيات التي تدعم مدخل التعليم المتميز، وذلك بسبب التنوع والاختلاف في الاحتياجات التعليمية للمتعلمين، وعلى المعلم أن يختار أنسب الاستراتيجيات التي تخدم الموقف التعليمي، وتتناسب معه من جهة، ومع وضع المتعلمين وميولهم واهتماماتهم وذكاءاتهم، وأنماط التعلم التي يفضلونها من جهة أخرى، ومن هذه الاستراتيجيات: المجموعات المرنة، والأنشطة المتدرجة، ولوحة الخيارات، والأجندات، والمحطات، ومراكز التعلم، وعقود التعلم، والتعلم المستند إلى مشكلة، والنفضيات الأربعة MAT4، وحقائب التعلم، وفكر وزاوج وشارك، التكعيب، والعصف الذهني، وحل المشكلات وسوف يتبنى البحث الحالي ما يتناسب من هذه الاستراتيجيات وخصائص التلاميذ في المرحلة الإعدادية، وتنمية مهارات الطلاقة القرائية لديهم.

ونظرًا لأهمية مدخل التعليم المتميز فقد ناله قدر كبير من الاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة، حيث بدأت فكرة التعليم المتميز تأخذ مكانتها منذ عام ١٩٨٩م حين أعلنت وثيقة حقوق الطفل، وفي عام ١٩٩٠م عقد المؤتمر العالمي للتربية في جومنيان، وتلاه مؤتمر داكار عام ٢٠٠٠م الذي أوصى بالتعليم المتميز والتميز للجميع، وقد ركزت توصيات تلك المؤتمرات على الأخذ في الاعتبار الاختلافات بين المتعلمين، وأن المتعلمين يتعلمون بطرق مختلفة، وضرورة تنويع المناهج وطرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتواءم مع خصائصهم، ويحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار إمكانياته وقدراته. (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ١٢).

وقد أوصت العديد من المؤتمرات بتفعيل مثل هذا النوع من التعليم مثل المؤتمر التربوي السنوي الرابع والعشرين والمنعقد في مملكة البحرين خلال الفترة من ٣٠-٣١ مارس ٢٠١٠م حيث أوصى بتفعيل التعليم المتميز في المدارس، ومؤتمر التربويين العالمي والذي

تم انعقاده في دولة الكويت بمدرسة البيان ثنائية اللغة عام ٢٠١٠م وقد تناول هذا المؤتمر مدخل التعليم المتمايز والفرق بينه وبين التعليم العادي في المحتوى والأساليب والتقويم، وقد أكد على أهمية وفاعلية هذا النوع من التعليم.

وقد أكد ذلك العديد من الباحثين، حيث تناولته العديد من الدراسات، وأهمها:

دراسة مها سلامة حسن (٢٠١٤): التي استهدفت تعرف فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية برفح، وقد توصلت إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز.

ودراسة فاتن نبيل محمود (٢٠١٥): التي استهدفت تعرف أثر استخدام التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لتلاميذ الصف الثالث الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت إلى فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الشفوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ودراسة ليندا (Pierre, Linda, 2015): والتي استهدفت تحديد طرق تطبيق التعليم المتمايز في فصول فنون اللغة وقراءتها بالمرحلة الإعدادية، وقد توصلت إلى فاعلية التعليم المتمايز في رفع مستوى التحصيل الدراسي ونجاح التلاميذ في عملية التعلم.

ودراسة وليد السيد خليفة (٢٠١٥): التي استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج للتعليم المتمايز المحسوب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لتحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الإبتدائيين، وقد توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تحسين الاندماج القرائي المعرفي والسلوكي والوجداني، وكذلك تنمية مهارات فهم معنى الكلمة والجملة والفقرة وتمييز الكلمات، ومراقبة الذات أثناء القراءة، وغيرها لدى التلاميذ عينة الدراسة.

ودراسة خالد بن هديبان الحربي (٢٠١٧): التي استهدفت التعرف على واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد توصلت إلى أن واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز بهذا المعهد جاء بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر أفراد عينة البحث، أما واقع استخدام التعليم المتمايز في محوري مخرجات التعلم (الأهداف)، والمحتوى التعليمي جاء بدرجة كبيرة من وجهة نظرهم.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة مدى فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، والاتجاهات نحوها في المراحل التعليمية المختلفة، وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة الاهتمام باستراتيجيات التعليم المتمايز في تعلم اللغة وتوظيفها في تنمية فنون اللغة المختلفة، ولم توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحثة - حاولت تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مدخل التعليم المتمايز، ومن ثم نبعث فكرة البحث الحالي.

ثانياً: تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الطلاقة القرائية بجانبها الشفهي والصامت لديهم، مما يستلزم تنمية هذه المهارات باستخدام برنامج قائم على التعليم المتمايز.

وللتصدى لهذه المشكلة ينبغي على البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١- ما مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ٢- ما مدى تمكن التلاميذ من هذه المهارات؟
- ٣- ما البرنامج القائم على التعليم المتمايز لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ٤- ما فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى هؤلاء التلاميذ؟

ثالثاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- بعض مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وسيكون معيار الأهمية النسبية لآراء الخبراء والمحكمين هو الدعامة الأساسية لانتقاء المهارات التي ستنمي في البحث العلمي.

٢- مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، لأنهم يمثلون بداية المرحلة الإعدادية، حيث ينبغي أن يصل التلاميذ إلى إتقان بعض مهارات الطلاقة القرائية، فضلاً عن شعورهم بذواتهم عند مواجهة الآخرين في أثناء القراءة، كما أنهم من المفترض أن يكونوا قد وصلوا إلى درجة من النضج القرائي يؤهلهم للانطلاق في القراءة، وأيضاً بلغوا درجة عالية من حسن التعبير والدقة القرائية والسرعة المعقولة عند القراءة مع حسن فهمهم للنص المقروء، مما يوسع من ثروته اللغوية وينمي استعدادته وقدراته ومهاراته واتجاهاته الايجابية نحو القراءة.

٣- بعض استراتيجيات مدخل التعليم المتمايز، والتي تتناسب مع قدرات التلاميذ وذكاءاتهم وأنماط تعلمهم المفضلة، وكذلك تتناسب مع تعليم مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

رابعاً: أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- تحديد مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- ٢- بناء البرنامج القائم على التعليم المتمايز لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- ٣- الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

خامساً: منهج البحث:

اتبع البحث الحالي منهجين بحثيين، هما:

- المنهج الوصفي التحليلي في استقراء البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي (مهارات الطلاقة القرائية- مدخل التعليم المتميز), كما وظف في مراجعة الأدبيات المرتبطة التي تناولت المتغير المستقل والمتغير التابع في البحث الحالي.
- المنهج التجريبي, وتم توظيفه في الكشف عن فاعلية المعالجة التجريبية المصممة في البحث الحالي, والتي تمثلت في البرنامج القائم على التعليم المتميز لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

سادسًا: التصميم التجريبي:

- يستند البحث الحالي على التصميم التجريبي ذي المجموعتين ذات القياس القبلي والبعدي لكل منهما, وقد اختارت الباحثة هذا التصميم لسببين, هما: (ديوبولد فان داليد, ١٩٧٩, ٣٩٤-٣٩٥) (جابر عبد الحميد, أحمد خيرى, ١٩٧٨, ٢١٠-٢١٣)
- إحداث تكافؤ بين المجموعتين.

- تلافي عيوب المجموعة الواحدة والتي تتمثل في:

- وجود الكثير من المتغيرات غير المضبوطة التي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة, ومنها: أن يكون المعلم أكثر كفاءة في التدريس بطريقة معينة عنه في أخرى, أو أكثر تحمسًا لأحدهما.
- ما يتعلق بالتلاميذ, ففي حالة الاختبار البعدي يصبحون أكبر سنًا وأكثر نضجًا عما كانوا عليه في بداية التجربة, وكذلك فقد ينتقل أثر ماتعلمون في القياس القبلي ليظهر في القياس البعدي, وبالتالي يكون التأثير الذي أسفرت عنه التجربة محصلة التأثير القياس القبلي, والمتغير المستقل, هذا بالإضافة إلى أنه من المعروف في الدراسات التجريبية أن جودة الطريقة وحدانيتها قد تؤدي إلى تحسن في التحصيل بغض النظر عن قيمتها الحقيقية في التأثير.
- ما يبذله التلاميذ من المجهود الزائد, حيث إنهم كانوا فخورين بمشاركتهم في التجربة, وهو من العوامل التي يمكن أن تؤثر في نتيجة التجربة.

سابعًا: فروض البحث:

يحاول البحث الحالي اختبار صدق الفروض الآتية:

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية (ككل) لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية - كل مستوى على حدة - لصالح المجموعة التجريبية.

ثامناً: تحديد المصطلحات:

تحدد مصطلحات البحث الحالي في الآتي:

١- مهارات الطلاقة القرائية:

يعرفها محمود سليمان عبد ربه (٢٠١٢، ٩) بأنها اقتدار متعلم اللغة العربية على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والتلقائية في تمييز الكلمات، والسلاسة، والتدفق القرائي من حيث التنغيم وأسلوب التعبير.

وتعرف أيضاً بأنها القدرة على القراءة الشفوية بدقة وسرعة، وأسلوب التعبير في أثناء القراءة، وتتضمن الطلاقة القرائية السلاسة والقراءة بدون عناء، والقراءة الدقيقة السريعة، وإنتاج شفوي طبيعي للنص المكتوب (Oakly, 2005, 15, Welsch, 2006, 180)

وتعرف إجرائياً في هذا البحث، بأنها: قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على تعرف الرموز اللغوية المكتوبة والنطق بها نطقاً صحيحاً يتسم بالدقة والسرعة، مع حسن التعبير عن المعاني المتضمنة في النص المقروء، وفهمه فهماً يقوم على الإحاطة بفكرته العامة وتفصيله الداعمة، وتقاس هذه المهارات من خلال الاختبار المعد لهذا الغرض.

٢- التعليم المتمايز:

تعرفه إيمان محمد عبد العال (٢٠١٢، ١٥٤) بأنه مدخل تدريسي يقوم على تعرف الاحتياجات التعليمية المتنوعة للمتعلمين، ومدى استعدادهم للتعلم وتحديد اهتماماتهم المختلفة، ثم الاستجابة لهذه الاختلافات في الاحتياجات والاستعدادات والاهتمامات من خلال عناصر عملية التدريس، بحيث تتمايز عناصر التدريس لتقابل تمايز واختلاف المتعلمين داخل الصف الدراسي الواحد، ليقدم للجميع فرصاً متكافئة لحدوث التعلم.

ويعرفه محسن علي عطية (٢٠٠٩ , ٣٢٤) بأنه: نظام تعليمي يرمى إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة, وبذلك يلتقى مع استراتيجيات التدريس بالذكاءات المتعددة التي تعد شكلاً من أشكال أو استراتيجيات من الاستراتيجيات التي يتم بها.

ويعرف مدخل التعليم المتميز إجرائياً في هذا البحث, بأنه: مدخل تعليمي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى تعليم مجموعة من المتعلمين مختلف القدرات والأنماط في نفس الفصل عن طريق تلبية احتياجاتهم المتنوعة, ومساعدتهم في عملية التعلم, وتهدف إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال البرنامج المعد لهذا الغرض.

تاسعاً: إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث الحالي اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

(١) **تحديد مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, ويتم ذلك من خلال:**

- أ- دراسة البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالطلاقة القرائية.
- ب- دراسة الأدبيات التربوية النظرية التي تناولت الطلاقة القرائية.
- ج- دراسة أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية.
- د- إعداد قائمة بمهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي, وعرضها على السادة المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم.
- هـ- وضع القائمة في صورتها النهائية.

(٢) **تحديد مدى تمكن تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مهارات الطلاقة القرائية, ويتم ذلك من خلال:**

- أ- مراجعة الإجراء السابق. ب- إعداد اختبار لقياس مهارات الطلاقة القرائية
- ج- تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- د- تحديد مهارات الطلاقة القرائية المتدنية لدى التلاميذ في ضوء ما أسفر عنه الاختبار من نتائج.

(٣) بناء البرنامج القائم على مدخل التعليم المتميز لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, ويتم ذلك من خلال:

- أ- تحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل التعليم المتميز, ويتم ذلك من خلال:
 - دراسة طبيعة الطلاقة القرائية, ومهاراتها:
 - دراسة طبيعة مدخل التعليم المتميز, واستراتيجياته, وأأسسه.
 - دراسة طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- وفي ضوء الأسس السابقة يتم تحديد المعايير الخاصة بعناصر البرنامج:
(الأهداف - المحتوى - الاستراتيجيات - أساليب التقويم).

ب- تحديد مكونات البرنامج القائم على التعليم المتميز لتنمية مهارات الطلاقة القرائية, ويتم ذلك من خلال:

- الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
- محتوى البرنامج.
- استراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج.
- الوسائل التعليمية.
- الأنشطة التعليمية.
- أساليب التقويم المتبعة في البرنامج.

(٤) بيان فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتميز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, ويتم ذلك من خلال:

- أ- إعداد اختبار لقياس مهارات الطلاقة القرائية, وعرضه على السادة المحكمين لضبطه.
- ب- اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي, وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما: تجريبية (تدرس موضوعات القراءة باستخدام البرنامج القائم على التعليم المتميز), والأخرى ضابطة (تدرس موضوعات القراءة بالطريقة المعتادة).
- ت- تطبيق اختبار مهارات الطلاقة القرائية قبليًا على تلاميذ المجموعتين.
- ث- التدريس باستخدام البرنامج القائم على التعليم المتميز لتلاميذ المجموعة التجريبية.
- ج- تطبيق الاختبار بعديًا على تلاميذ المجموعتين.
- ح- رصد البيانات, ومعالجتها إحصائيًا.
- ط- تحليل النتائج وتفسيرها.

ك- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

عاشراً: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في إفادة كل من:

- مخططي المناهج ومطوريها: حيث يقدم هذا البحث برنامجاً قائماً على مدخل التعليم المتمايز ربما يسهم في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتي يمكن تضمين هذه المهارات في مناهج تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية .
- المعلمين والموجهين: حيث قدم هذا البحث بعض الأدوات لتقييم مهارات الطلاقة القرائية، وإعداد دليل لمعلمي اللغة العربية؛ لتنمية الطلاقة القرائية بمهاراتها المختلفة من الدقة والسرعة والفهم والنطق وحسن الأداء .
- تلاميذ الصف الأول الإعدادي: حيث قدم البحث برنامجاً لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى هؤلاء التلاميذ.
- الباحثين في الميدان: فتح المجال أمامهم لإجراء بحوث عديدة في مجال تعليم المهارات اللغوية وتنميتها لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك باستخدام استراتيجيات مدخل التعليم المتمايز، وذلك من خلال ما يقدمه البحث من توصيات ومقترحات.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: الطلاقة القرائية: مفهومها، وأهميتها، ومهاراتها، وكيفية قياسها:

أولاً: مفهوم الطلاقة القرائية:

الطلاقة عنصر متعدد الأبعاد لعملية القراءة تتضمن: القدرة على فك الرموز وفهم النص المقروء في وقت واحد، والتلقائية في تعرف الكلمات، والاستخدام المناسب لأسلوب التعبير، فالقراء الذين يفكون رموز الكلمات بسرعة وبشكل صحيح ويرتبونها في عبارات ذات معنى يفهمون النص جيداً (Rasinski, 2006) فالقراءة تتضمن النظر إلى الحروف والكلمات قبل أن يحدث الفهم.

وقد عرفت هيئة القراءة الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية (National Reading Panel) الطلاقة القرائية الشفوية بأنها: "عملية نمائية تشتمل علاقة متبادلة بين

الترميز Decoding والفهم Comprehension وتتضمن: السرعة، التعبير، الدقة القرائية الشفهية، وتمكن القارئ من الفهم القرائي، كما أن معدل القراءة Reading Rate، والدقة Accuracy، والأداء المعبر Prosody خصائص مميزة للطلاقة القرائية" وهذا التعريف يؤكد الجانب الشفوي للطلاقة. (National Reading Panel, 2000, 3-5)

كما تعرف الطلاقة القرائية بأنها: مهارة عامة تتضمن طلاقة قراءة الكلمات، وطلاقة قراءة النص، والتنبؤ بالفهم، فالدروس يجب أن تكون موجهة للاستيعاب، حتى وإن كانت تشدد على السلاسة والطلاقة القرائية الشفوية، والتأكيد على الفهم يُحسن أيضاً تعرف الكلمات وهو عنصر آخر مهم من الطلاقة، والطلاقة عنصر مهم في القراءة. (Stahi & Heubach, 2005, 30) وأيضاً عرفت الطلاقة القرائية، بأنها: قدرة القارئ على القراءة بسرعة وعفوية، وبكفاءة مع التعبير المناسب عن المعنى المقصود، ولذا فالطلاقة القرائية تتسم بالدقة وسهولة الأداء وسلاسته، فهي قراءة ليست بالبطيئة المملة، ولا بالسريعة المخلة، وتقوم الطلاقة القرائية على التعرف الآلي للرموز اللغوية، والربط بينها لتكوين جمل، والربط بين الجمل لتكوين فكرة، ومن ثم فهم المعنى العام للمقروء. (Faweett, Gay & Rasinski, Timothy, 2008, 156).

وفي ضوء العرض السابق، تعرف الباحثة الطلاقة القرائية إجرائياً، بأنها: قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على تعرف الرموز اللغوية المكتوبة والنطق بها نطقاً صحيحاً يتسم بالدقة والسرعة، مع حسن التعبير عن المعاني المتضمنة في النص المقروء، وفهمه فهماً يقوم على الإحاطة بفكرته العامة وتفاصيله الداعمة، وتقاس هذه المهارات من خلال الاختبار المعد لهذا الغرض.

ثانياً: أهمية مهارات الطلاقة القرائية:

إن امتلاك مهارات الطلاقة في القراءة يساعد القارئ على التفاعل مع النص وفهمه فهماً جيداً. فعندما يصبح فك رموزاً الكلمات تلقائياً يستطيع القارئ أن يكرس انتباهه لفهم النص (Hiebert & fisher, 2005, 444) كما أن تعلم فك رموز الكلمات بطلاقة ودقة، وتنسيق استخدام المعلومات النحوية والدلالية في النص يكون لتأكيد تعرف الكلمات. (Stahi & Heu bach, 2005, 27) فالقارئ الذي يمتلك الطلاقة يميل إلى الاستمتاع بالقراءة أكثر، ومفهوم إيجابي لنفسه كقارئ أكثر من القارئ الذي لا يمتلك مهارات الطلاقة. (Oakly, 2005, 15)

كما أن التلاميذ الذين يتعلمون المفردات والكلمات في السياق اللغوي الاجتماعي يطورون القدرة على الفهم بشكل أكبر, فتدريب بسيط للتلاميذ لكي يمتلكوا التلقائية في قراءتهم للكلمات يطور الطلاقة والسرعة القرائية. (Martin Change & Levy, 2005).

وهكذا فإن امتلاك الطلاقة القرائية له أهمية كبيرة في تعلم اللغة, لأن الطلاقة تساعد القارئ على التحرر من الجهد المعرفي المطلوب لفك الرموز, كما تساعده على الفهم والإفهام, وتكوين اتجاهات إيجابية لدى القارئ نحو مادة القراءة.

ثالثاً: مهارات الطلاقة القرائية:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن الطلاقة القرائية مهارة مركبة من عدد من المهارات الفرعية, وتؤكد معظم التعريفات التي تناولت مفهومها اشتغال هذه المهارة على ثلاث مهارات فرعية أو عناصر, هي: السرعة والدقة والأداء المعبر, في حين أضاف بعض الباحثين عنصراً رابعاً هو الاستيعاب والفهم باعتباره الناتج النهائي للقراءة, وفيما يلي عرض لطبيعة مهارات الطلاقة القرائية ومؤشراتها السلوكية:

(١) معدل القراءة/ السرعة Reading Rate or Speed:

يتضمن مفهوم السرعة أو معدل القراءة إلى المعالجة الآلية للكلمات أو مرونة التنقل في النص بأقل جهد ممكن, ويمكن تحديد معدل السرعة القرائية بعدد الكلمات التي يستطيع التلاميذ قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة, أو بالوقت الذي يستغرقه القارئ في قراءة نص ما, وهذه المهارة تتوقف بدرجة كبيرة على عدة متغيرات, منها:

- الصف الدراسي الذي يوجد فيه التلاميذ. -مستوى صعوبة المادة المقروءة.
- نوع النص (أدبي - ديني - اجتماعي...إلخ). -درجة مألوفية القارئ بالموضوع المقروء.
- (Moskal, Kay & Blachowicz, Conille, 2006, 4-5).

(٢) دقة القراءة Reading Accuracy:

وتشير هذه المهارة إلى القدرة على تعرف الكلمات, أو فك رموزها وقراءتها بشكل صحيح, وتستند هذه المهارة على:

- التكرار للمفردات اللغوية بصوت مرتفع أمام التلاميذ. -تعرف شكل الكلمات.

- نطق الأصوات المتجاوزة دون حذف أو إضافة أو تبديل. - تحديد دلالة الكلمات المقروءة.
- مراقبة أداء التلاميذ في أثناء القراءة.
- قدرة التلاميذ على دمج الأصوات اللغوية بعضها مع بعض.

وتتحقق الدقة القرائية بالقراءة الصحيحة للكلمات، فيحول القارئ حروف الكلمة إلى أصوات يمزجها مع بعضها البعض ليصل إلى النطق، ويقراً الكلمات ويميزها بصرياً، ويتعرف عليها بالحوار العقلي، ويستخدم خلفيته المعرفية والمحتوى وخصائص الأصوات والحروف، يخمن معاني الكلمات، وأداء هذه العمليات يتطلب: معرفة مبادئ الهجاء، وتنمية قدرته على التخزين واسترجاع عدد كبير من الكلمات في الذاكرة، واستخدام المعاني في النص لتسهيل التعرف على الكلمات (Torgesson, Hudson, 2006, 548).

وبذلك فإن الدقة القرائية تبدو بسيطة في مهاراتها، إلا أنها تسهم بدور مستقل وفعال في تأسيس مهارات الطلاقة القرائية، كأساس معرفي كاف بامتلاك الحد الأدنى اللازمة للطلاقة القرائية، فهي مكون ضروري، وركن أساسي، ذا أثر إيجابي في الفهم والطلاقة القرائية، فبدونها يحدث صعوبة وسوء تفسير في بناء تفسيرات المعاني وغرض المؤلف (رحاب عليوة، ٢٠١٨، ٢٥).

(٣) الأداء القرائي المعبر Prosodic Reading:

تشير هذه المهارة إلى قدرة القارئ على إعطاء معنى لما يقرأ، والإحساس به، والتفاعل معه في أثناء القراءة، وقد أطلق عليها اسم "القراءة الشعرية أو العروضية". (Kuhn & stahi, 2003, 5) وتؤكد هذه المهارة على خصائص اللغة المنطوقة وتشتمل على جانبين، هما: الصوتي والحركي.

وتتوقف هذه المهارة على: (Farhat, 2000, 70)

- الأسلوب الذي يتبعه القارئ عند القراءة. - التنغيم المعبر عن المعنى.
- فترات التوقف التي توظف في أثناء القراءة (الوصل والوقف).
- استخدام الإيماءات والإشارات بما يتناسب مع المعنى المراد.

ويحقق الأداء المعبر اتصالاً فعالاً بين القارئ والمستمع، فعندما يتلاءم النمط المعبر مع البنية التركيبية للنص المقروء، يفهم المستمع الرسالة، فالإيقاع يعمل كمبدأ للتنظيم، يساعد المستمع في بناء البنية الهرمية للنص.

وقد حددت مهارات الأداء المعبر (فاتن حسني، ٢٠٠٠، ١٦-١٧)، (خالد الهواري، ٢٠١٠، ٦٥٧-٦٥٨)، (Brezntize, 2006, 56) في:

- نطق الكلمات بأصوات الحركات النحوية والصرفية. - التوقف عند تمام المعنى.
- نطق أصوات حروف الهجاء من مخارجها صحيحة. - عدم التلعثم في أثناء القراءة.
- التمييز الصوتي بين الحرف الممدود والصامت. - عدم تقديم الكلمات أو تأخرها.
- ارتفاع الصوت وانخفاضه بما يناسب المقروء. - القراءة الصحيحة في جمل تامة المعنى.
- تنوع درجة الصوت لإبعاد الملل وجذب المستمعين للمعنى المطلوب.
- القراءة بسرعة مناسبة للمقروء ولحال المستمعين.

(٤) الفهم القرائي Reading Comprehension:

فإذا كان هدف القارئ القريب هو دقة قراءة الكلمات بسرعة وتعبير واضح، فإن الهدف الأسمى هو فهم المعنى المراد في أثناء القراءة.

وتشير اللجنة القومية للقراءة (NRP, 2000) إلى أن (٤٤%) من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي تنقصهم الطلاقة الضرورية لفهم النصوص بشكل مناسب، والفهم عملية نشطة بين القارئ والنص، وهي تتأثر بمعدل القراءة، فالأطفال الذين يقرأون بمعدل قراءة بطئ يكون وصولهم للمعنى ضعيف، وهذا ماظهرته نتائج دراسة (Whalley K & Hansen.j., 2006) من أن معدل القراءة له تأثير واضح في عملية الفهم القرائي.

وتوصلت دراسة (Hiebert, 2003) إلى أن التدريس القائم على المحتوى أفضل في تحسين الطلاقة القرائية، ولكن ليس للمتعلمين الذين يفقدون التلقائية في تعرف الكلمات، وتوصلت دراسة (Schwanen flugel, 2006) إلى أن طلاقة تعرف الكلمات والجمل والتلقائية تعد مؤشراً للفهم القرائي المناسب.

وتمثل الطلاقة القرائية وسيلة اتصال بين المكونين الأساسيين للقراءة، وهما فك رموز الكلمة (التشفير) والفهم، فهي الجسر الذي يتمثل طرفه الأول في: الدقة وفك الرموز بشكل تلقائي، والطرف الثاني: الفهم، فالطلاقة القرائية تمثل الجسر الرابط بين الأصوات والفهم (Rasinski, 2010, 2)، (Rasinski, 2006, A.3).

وقد حدد كل من (Hegazy, Marwa, 2012, 215-216)، (محمود سليمان،

٢٠١٢، ٥١)، (Diab, 2015, 128).

١- مهارات الدقة القرائية، وتتضمن:

- نطق الحروف من مخارجها صحيحة.
- ضبط الكلمات نحوياً وصرفياً.
- مراعاة قواعد نطق الأصوات في سياقات مختلفة.
- القراءة دون إبدال الكلمات.
- القراءة دون حذف الكلمات.
- القراءة دون تكرار الكلمات.

٢- مهارات المعدل القرائي، وتتضمن:

- تعرف الأفكار الرئيسية للنص المقروء.
- القراءة بسرعة مناسبة.
- زيادة المعدل القرائي.
- قراءة المعلومات بمعدل مناسب للنص المقروء.

٣- مهارات الأداء القرائي المعبر، وتتضمن:

- تنوع نغمات الصوت وفق الموقف والمعنى.
- والتنوين في الكلمات المنونة بشكل صحيح.
- تجميع الكلمات في وحدات ذات معنى.
- تمييز الأصوات الصامتة والصائتة عند النطق.
- القراءة بسلاسة مع بعض التوقفات والتصحيح الذاتي للكلمات الصعبة.

وقد أضاف (ماهر شعبان، ٢٠١٦، ١٨٢-١٨٤) إلى مهارات الطلاقة القرائية مهارات

الفهم القرائي، وتتضمن:- تحديد مرادف الكلمة -تحديد مضاد الكلمة- تحديد الفكرة العامة للمقروء.

- استنتاج الأدلة والبراهين الواردة في المقروء.
- استنتاج دلالة الكلمة من السياق.
- استنتاج المعنى الضمني للمقروء.
- استنتاج هدف الكاتب.
- وضع عنوان مناسب للمقروء.
- استنتاج الأفكار الفرعية في المقروء.

وفي ضوء ما سبق عرضه من مهارات الطلاقة القرائية يمكن تحديد خمس مهارات رئيسية، هي:

(النطق الصحيح للكلمات والجمل، والدقة القرائية، والمعدل القرائي، والأداء القرائي المعبر، والفهم القرائي).

رابعًا: قياس مهارات الطلاقة القرائية:

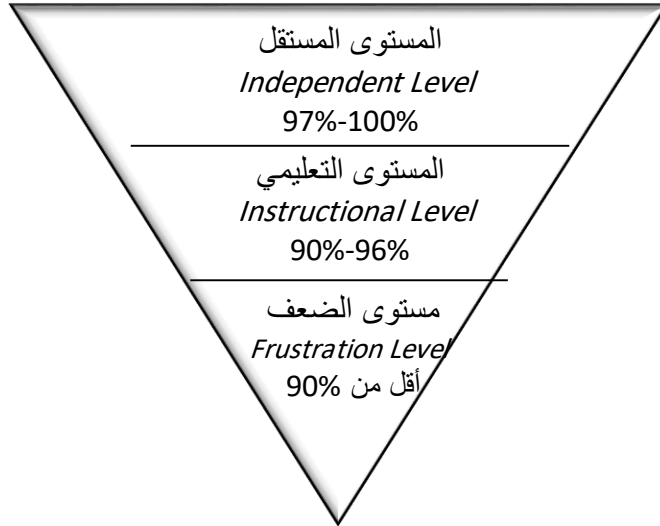
يعد قياس مستوى الطلاقة القرائية لدى التلاميذ، وتقييم تقدمهم فيها من الأهمية بمكان، وذلك لأن إجراءات تنمية الطلاقة القرائية أو تدريسها يتوقف بدرجة كبيرة على نتائج القياس المتبعة، ولذا يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على قياس فاعلية تعليمهم للطلاقة، ولتحقيق ذلك، فإنهم يحتاجون إلى طرائق محددة لقياس طلاقة التلاميذ بشكل صحيح وفعال، ولذا فإن قياس مهارات الطلاقة يرتبط بمحكين أساسيين، وهما: (ماهر شعبان، ٢٠١١، ١٥٢-١٥٣).
الأول: يجب أن تكون عملية قياس وتقييم مهارات الطلاقة على درجة كبيرة من الموثوقية والصحة، حيث يجب على مستخدمي تلك القياسات التأكد من أن صحة النتائج التي يحصلون عليها، وأن تلك النتائج سوف تعطي دلالات ثابتة عن الطلاقة ومهاراتها إذا ما أعيدت عملية القياس مرات ومرات، وأن كل أداة من أدوات القياس تقيس بالفعل المهارة التي وضعت من أجلها.

الثاني: يجب أن تكون تلك القياسات أو التقييمات صالحة (فعالة) في الإدارة والحساب والتفسير، وينبغي أن تكون سريعة وسهلة الاستخدام بقدر المستطاع، فإذا لم تكن كذلك ربما لم يجد المعلمون وقتًا لاستخدامها، أو ربما يستخدمونها بطرق غير مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله، علاوة على ذلك فإن الوقت المستغرق في التقييم غالبًا ما يستقطع من وقت التدريس، ولذلك تسمح التقييمات السريعة والسهلة للمعلمين أن يقيسوا تقدم الطلاب بسرعة، كما تزيد من وقت التدريس، وبذلك يمكن إحراز تقدم كبير في تدريس هذه المهارات أو إتقانها.
ويمكن عرض كيفية قياس مكونات أو مهارات الطلاقة كما يلي:

(أ) قياس الدقة القرائية *Reading Accuracy Assessment*:

يمكن قياس مهارة الدقة في القراءة بطرق متعددة، لعل من أبسطها الاستماع إلى قراءة التلميذ الجهرية، وحساب عدد الأخطاء لكل (١٠٠) كلمة، وتحديد الدقة بنسبة مئوية.
ويؤكد (راسينسكي، 2010، 8) (Ransinski) على وجود علاقة ارتباطية بين الدقة في القراءة والطلاقة تبدو في قدرة التلميذ على فك التشفير Decoding، والسرعة في فك التشفير تقود إلى التلقائية، ويتم حساب الدقة القرائية من خلال النسبة المئوية للكلمات التي يمكن

للتلميذ قراءتها بطريقة صحيحة على العدد الإجمالي لكلمات النص المقروء، ويتم ذلك في ضوء ثلاثة مستويات على النحو التالي:



شكل (١) حساب الدقة القرائية

ويتضح من ذلك أنه عند قياس مهارات الدقة القرائية ينبغي لاختيار نصوص قرائية سهلة وميسرة بالنسبة للتلاميذ حتى لا تكون صعبة عليهم، ونظراً لارتباط الدقة القرائية بالمعدل القرائي أي التلقائية، فسوف نعرض لها فيما يلي:

(ب) قياس المعدل القرائي/ السرعة *Reading Rate Measurement*:

يتطلب قياس سرعة القراءة استخدام نصوص كاملة، وتقاس السرعة في القراءة من خلال توقيت القراءة (Timed Reading)، حيث يتيح هذا الإجراء للمعلم ملاحظة عدد الكلمات التي يقرأها الطالب بشكل صحيح في وحدة الزمن، وهي عادة الدقيقة الواحدة، وكذلك تحديد عدد الأخطاء التي يرتكبها أثناء هذه الدقيقة، ويمكن استخدام نموذج خاص لتسجيل بيانات كل طالب، وتقريغ النتائج. (رائد محمود السليم، ٢٠١٠، ٣١)

وفي ضوء ما سبق يتم حساب السرعة القرائية أو المعدل القرائي من خلال المعادلة التالية:

عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة - العدد الكلي للكلمات (الصحيحة والخطأ) - الأخطاء الناتجة عن القراءة.

- وقد أشار (راسنسكي وآخرون, 2010, 5, Ransinski) إلى عدد من الإجراءات التي يتم تنفيذها لقياس المعدل القرائي/ السرعة في القراءة, كما يلي:
- ١- اختر قطعة أو عدة قطع تحتوي على (٢٥٠) كلمة في المستوى العمري والتعليمي للتمييز, تم تحقيق من مقروئية هذه القطع.
 - ٢- اطلب من التلاميذ قراءة القطعة في دقيقة واحدة, وسجل القراءة على شريط كاسيت.
 - ٣- لا بد أن يُقرأ النص بصوت مرتفع, وبطريقة طبيعية, وليست أسرع من الطبيعي.
 - ٤- يدون المعلم أية أخطاء يقوم بها التلميذ في أثناء القراءة دون تصحيح, وتتضمن الأخطاء: نطق غير صحيح, إبدال, حذف أو إضافة كلمات يقوم الممتحن نفسه بقراءتها إذا لم يقرأها الطالب خلال ثانيتين أو ثلاث ثوان.
 - ٥- يكرر الخطوة (١, ٢) على قطع قرائية مختلفة (اختيارياً), وإذا تم اختيار تكرار العملية استخدم متوسط الدرجات أو الوسيط للتحليل.
 - ٦- حدد الدقة بتقسيم الكلمات التي تم قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة (WCBM) على العدد الكلي للكلمات المقروءة (WCBM + الأخطاء) ليصبح العدد نسبة مئوية, ثم يقارن أداء الطالب مع المعايير المستهدفة الموجودة في الشكل (١):
 - ٧- حدد معدل سرعة القراءة بحساب العدد الكلي للكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة, ثم قارن أداء التلميذ مع المعايير المستهدفة.

(ج) قياس الأداء القرائي المعبر/ أو القراءة المعبرة: *Expressive Reading*

Measurement

يوضح (Whalley & Hansen, 2006) أن الاهتمام بدور التنغيم في التطور القرائي بدأ يزداد في الآونة الأخيرة, ورغم أن القراء الضعاف يمكنهم ترميز الكلمة بشكل صحيح إلا أنهم يفشلون في تعرف الكلمة بسبب ضعف القراءة الإيقاعية (المعبرة) للكلمة, فعلى سبيل المثال قد يضع القارئ لكمة على مقطع خطأ في الكلمة, وتشير دراسة (Hudson et al., 2005, 707) أنه على الرغم من أن كثيراً من الباحثين يعتبرون التنغيم أصعب مكونات الطلاقة القرائية في القياس والتقدير, ولذا يركزون على المكونات الأسهل في

التقدير الكمي للطلاقة، وهي معدل ودقة القراءة، بينما يعد التنغيم هو المكون التالي للطلاقة القرائية التي لا تقف عند مجرد سرعة القراءة ودقتها، فهي المسئول الرئيسي عن التعبير القرائي، وتوضيح المعنى، وقد استخدم عدد من الباحثين إجراءات بسيطة لتقييم الطلاقة من خلال نصوص من الكتب الدراسية لتقييمها. (عدد الكلمات الصحيحة للدقيقة الواحدة)، ويتم تقييم الطالب فردياً لقراءته بصوت مرتفع.

(د) قياس الفهم القرائي:

إن الطلاقة القرائية تتضمن فهم النص، وقد حدد (Mckena, Stahi, 2003, 76) لقياس الفهم اختبار طلاقة الاسترجاع (The Retell Fluency (RTF): لقياس الفهم والتشفير والقراءة الصحيحة، والتأكد من مستوى التلاميذ في الفهم وطلاقة القراءة، ليزيد من مصداقية وثبات اختبار طلاقة القراءة الشفهية، ولكن يعاب على هذا الاختبار؛ في أنه استخدم مصطلح الطلاقة القرائية ليشير إلى الكفاءة في القراءة، واكتفى بعلامة التعرف على الحرف فقط، وقد استخدم لتقويم التلاميذ حتى الصف الثاني فقط.

المحور الثاني: التعليم المتمايز:

يهدف عرض هذا المحور إلى تحديد الإجراءات التنفيذية، لمدخل التعليم المتمايز بغية استخدامه في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: مفهوم التعليم المتمايز:

يدرك المعلم الناجح أن هناك مجموعة من الاختلافات بين المتعلمين نتيجة لعوامل بيئية أو وراثية، فهم ليسوا على قدرٍ واحدٍ من الاستيعاب والفهم، لذلك يجب أن يأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار عندما يخطط لدروسه، ويحدد استراتيجيات التدريس التي سيوظفها في تحقيق أهدافه، ومن أهم المداخل والاستراتيجيات التي تراعي الحاجات والميول والقدرات المتنوعة لدى التلاميذ، مدخل التعليم المتمايز، ولعل من التعريفات التي تناولت مفهوم التعليم المتمايز، مايلي:

قد نال هذا النوع من التعليم قدر كبير من الاهتمام والتطوير على يد كارول آن توملينسون Carol Ann Tom Linson (1, 2001, Tomlinson) فقد عرفت التعليم المتمايز بأنه: عملية إعادة تنظيم ما يتم داخل غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات

متعددة للوصول إلى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار والتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتميز سبل مختلفة للتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار، وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفاعلية.

وقد عرفته (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٤) بأنه: ابتكار طرق متعددة توفر للتلاميذ على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية فرصاً متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية كما تسمح للتلاميذ بتحمل مسئولية تعلمهم من خلال تعلمهم من خلال تعليمي الأقران والتعلم التعاوني.

ويعرفه (كامبل 1, 2008, Campbell) بأنه: سلسلة من الإجراءات لتدريس التلاميذ الذين تختلف قدراتهم في الفصل الواحد، فإنه المدخل الذي صمم لكي يلبي الاحتياجات لكل متعلم، بل إنه أيضاً طريقة تعليم تتمركز حول المتعلم، وتستند على ممارسات واضحة لتحسين تحصيل التلميذ، وأنه طريقة مختلفة للتفكير والتخطيط تخاطب الاحتياجات المختلفة للتلاميذ.

وعرفه (حاتم محمد، ٢٠١٥، ٢٢٩) بأنه: مدخل تدريسي يقوم على إجراء تعديلات في أحد عناصر التدريس (المحتوى أو الإجراءات أو المنتج) وفقاً لمصادر التنوع داخل كل متعلم في الفصل الدراسي من حيث: (ميوله أو استعدادته، أو بروفيال التعلم الخاص به).

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للتعليم المتميز فإنه ينبغي عند بناء برنامج

البحث الحالي مراعاة الآتي:

- قدرات وميول وحاجات التلاميذ، حيث إنه يسعى إلى تمكين جميع المتعلمين من الوصول إلى تحقيق نواتج التعلم المستهدفة بمهام وإجراءات متنوعة.
 - توفير الفرص المناسبة للتعلم واستخدام موضوعات وأنشطة شيقة مناسبة لكل أنواع التعلم.
 - أنه لا يتطلب تغيير مناهج التعليم، إنما تنوع أساليب تنفيذ تلك المناهج.
 - مساعدة المعلم على تطوير خطة وسيناريو الموقف التعليمي تبعاً للاختلافات الموجودة بين التلاميذ في تفضيلات تعلمهم، مما يكفل تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى التلاميذ.
- وفي ضوء مفهوم مدخل التعليم المتميز، يمكن توضيح الأساس النظري الذي يقوم عليه، كما يلي:

ثانياً: النظريات التي انبثق منها مدخل التعليم المتمايز (الأساس العلمي لمدخل التعليم المتمايز):

ينبثق مدخل التعليم المتمايز من عدة نظريات, هي:

أ- النظرية البنائية:

تتعلق النظرية البنائية من معطيات النظرية المعرفية, من حيث إن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع المادة التعليمية, ومن خلال التكيف العقلي للمتعلم الذي يؤدي إلى التعلم القائم على المعنى والفهم. (وليم عبيد, ٢٠١١, ٨٧٠)

وتستند نظرية (بياجيه) في التدريس الذي يعد من أبرز علماء النفس الذين عملوا في ميدان الطفولة إلى الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعليم القائم على القيم والبناء المعرفي, ومحتوى الإنسان من وجهة نظره لا بد أن يتكيف معرفياً مع المؤثرات المحيطة به, وأن هذا التكيف لا يمكن أن يكون جيداً ما لم تنظم المعلومات التي ترد إليه بشكل يمكنه من دمجها مع المعلومات الموجودة في البيئة المعرفية. (محسن علي عطية, ٢٠٠٨, ٤٩)

وهكذا فإن النظرية البنائية تهتم بعقل المتعلم والاختلافات بين المتعلمين, والتفاعل فيما بينهم, أو مايسمى بالتفاوض الاجتماعي, لذا فإن مدخل التعليم المتمايز يقوم على النظرية البنائية في كونه يراعي الاختلافات بين المتعلمين, ويجعل من المتعلمين محوراً للعملية التعليمية, ويهتم بأنماط تعلمهم وذكاءاتهم كما يهتم بالتعلم التعاوني, حيث تعد أنماط التعلم والذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني من أشكال التعليم المتمايز.

ب- النظرية البنائية الاجتماعية:

بنى التعليم المتمايز على النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم لعالم النفس الروسي ليف فيجوتسكي (١٩٣٤-١٨٩٦), والتي تقوم على فرضية أساسية هي أن المتعلم يجب أن يتعلم في سياق اجتماعي وثقافي (Flem et. Al, 2000) وعلى اعتبار أن التفاعل الاجتماعي والثقافي له دور فعال في تنمية الإدراك. (Scherba de valenzuela, 2002)

ويتضح مما سبق أن النظرية البنائية الاجتماعية من النظريات المهمة التي يبني في ضوئها التعليم المتمايز, لكونه يركز على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين, حيث يظهر ذلك في استراتيجياته المتعددة, كما يوفر التعليم وفق استعدادات واهتمامات المتعلمين المتنوعة

وكذلك يكشف التعليم المتميز أن للعوامل الثقافية واللغوية والتفاعلات مع الآخرين دوراً مهماً في إحداث التمايز بين المتعلمين.

ب- نظرية الذكاءات المتعددة:

تكمن أهمية نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في أنها تحسن مستويات التحصيل لدى التلاميذ، ورفع مستوى اهتمامهم بمحتوى التعليم، وأن التلميذ بموجبها يتعلم وفقاً للطرائق التي تتلاءم وذكاءاته، كما أنها تؤكد على وجوب فهم قدرات كل متعلم واهتماماته وتصنيف التلاميذ في مجموعات صغيرة بحسب ما بينهم من قواسم مشتركة، كما أنها تستجيب لحاجات الأفراد وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيها. (محسن علي عطية، ٢٠٠٩، ٣٠٠-٣٠١)

وقد أشارت توملينسون، (٢٠٠٥) إلى أن التعليم المتميز يستند إلى دراسات الذكاء التي أجراها كل من علماء التربية وعلم النفس، والتي خلصت إلى مجموعة من النتائج المهمة، ومنها أن الذكاء متعدد الأوجه وليس شيئاً واحداً، وأنا نفكر، ونتعلم، ونبدع بطرق مختلفة، وأن تنمية استعدادتنا تتأثر بالتوافق بين ما نتعلمه، وبين ذكاءاتنا الخاصة (فايز المهدي، ٢٠١٤، ٢٤) وفي ضوء ماسبق ينبغي تنويع طرائق التدريس والأنشطة وأدوات التعلم بما يظهر جوانب القوة لدى المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته، ويسهم في جعل التعليم للفهم والإفهام، وهذا ما يؤكد عليه مدخل التعليم المتميز وتوظيفه في تنمية مهارات الدقة القرائية، وكذلك القراءة المعبرة والفهم.

ثالثاً: أهمية التعليم المتميز:

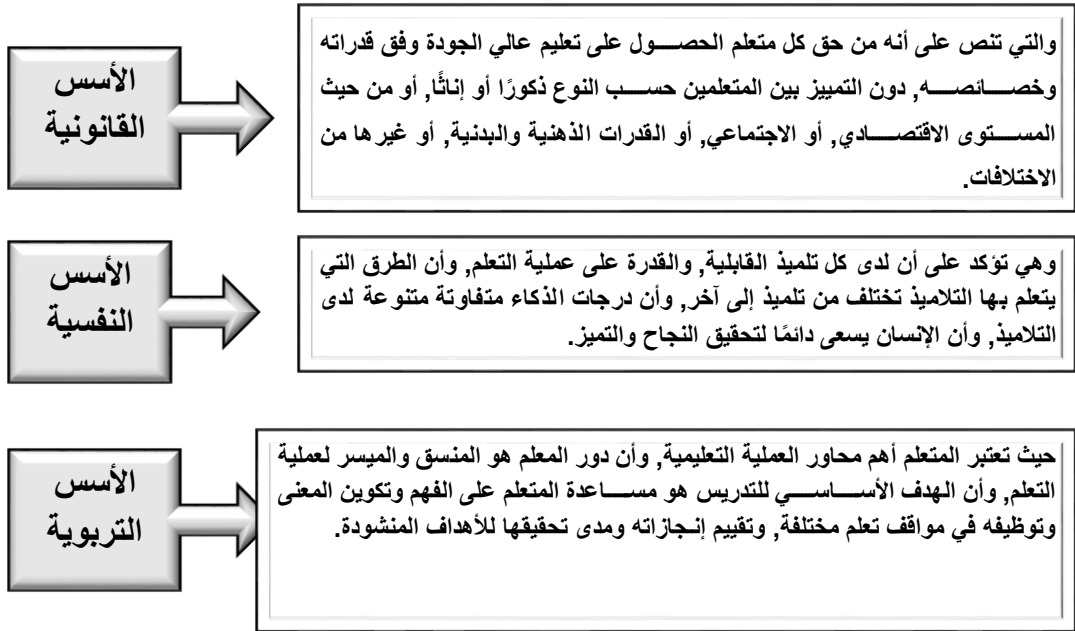
إن استخدام مدخل التعليم المتميز أصبح حاجة ملحة لتحقيق أهداف المناهج الدراسية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ، وتزويد من دافعيتهم نحو التعلم، وذلك لأنه يقوم على تلبية الاحتياجات والاهتمامات المتنوعة بين التلاميذ في القدرات والذكاءات والاتجاهات والميول، ولذلك يؤكد (معيض بن حسن الحلبي، ٢٠١٢، ٢٧) على أهمية التعليم المتميز في أنه:

- يؤهل المعلمين لفتح فرص تعلم لجميع التلاميذ، وذلك بتوفير تجارب تعلم مختلفة.
- يراعي إشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة للتلاميذ مما يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدي لديهم للتعلم.

- يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف ما لديهم من إبداعات.
 - يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية أثناء استخدام هذا النوع من التعليم.
 - يحقق مبدأ التعلم الفعال, يسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متميزة تقودهم إلى منتجات متنوعة.
 - يلبي متطلبات المنهاج الدراسي بطريقة ذات معنى لتحقيق نجاح التلاميذ.
- وفي ضوء ذلك تتضح أهمية مدخل التعليم المتميز في أنه يجعل التلميذ أكثر إيجابية في أثناء القراءة, كما أنه يكسب التلميذ الثقة بنفسه من خلال الحوار والمناقشة والاعتماد على الذات, ويتيح للمعلم استخدام استراتيجيات تتناسب وقدرات التلاميذ وخصائصهم, كما يراعي الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ, ويسلط الضوء على دورهم ونشاطهم في العملية التعليمية.**

رابعاً: أسس التعليم المتميز:

قد حددت (كوثر كوجك وآخرون, ٢٠٠٨, ٣٦) مجموعة من الأسس التي يقوم عليها مدخل التعليم المتميز, وهي:



وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن الأسس السابقة تمثل الخطوط العريضة للتعليم المتمايز، والتي من خلالها نستطيع أن نكون صورة واضحة حول الصفوف التي يتم فيها ممارسة التعليم المتمايز، والتي في إطارها توفر للمعلمين مساحة عمل واسعة يستطيعون من خلالها اختيار استراتيجيات وأنشطة متنوعة تناسب الاختلافات بين المتعلمين، كما أن التقييم المستمر وتوفير فرص تعلم متنوعة ومتباينة يعتبر أهم ما يميز الصف المتمايز، لذا لا بد من توضيح إجراءات التعليم المتمايز، كما يلي:

خامساً: إجراءات التعليم المتمايز، ودور المعلم والمتعلم:

- هناك مجموعة من الإجراءات التي ينبغي اتباعها عند استخدام مدخل التعليم المتمايز، وهي: (محسن على عطية، ٢٠٠٩، ٣٢٨، أمجد محمد الراعي، ٢٠١٤)
- التقييم القبلي: هي أول خطوة من خطوات التعليم المتمايز، إجراء عملية تقييم تستهدف تحديد المعارف السابقة، وتحديد القدرات، وتحديد الميول والخصائص الشخصية، وتحديد أسلوب التعلم الملائم والخلفيات الثقافية.
 - تصنيف التلاميذ في مجموعات في ضوء نتائج التقييم القبلي وفقاً لما بين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.
 - تحديد أهداف التعلم، ثم تحديد المهام التي سيقوم بها التلاميذ لتحقيق هذه الأهداف.
 - اختيار المواد والأنشطة التعليمية، وتنويعها ومصادر التعلم وأدوات التعليم.
 - تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات .
 - اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للتلاميذ.
 - تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة، وإجراء عملية التقييم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم.

ومن خلال عرض إجراءات مدخل التعليم المتمايز، تم تحديد إجراءات عامة لدور المعلم والمتعلم عند تدريس النصوص القرائية وفق مدخل التعليم المتمايز، وفيما يلي توضيح ذلك:

▪ دور المعلم في التعليم المتميز:

أكدت (كارول توملينسون 17, 2005, Tomlinson) على مجموعة من الأدوار التي يجب على المعلم أن يقوم بها عند استخدامه التعليم المتميز، ومنها: أن ينتبه للفروق الفردية بين المتعلمين، ويعدل المحتوى والعملية، والنواتج على حسب الاستراتيجيات المستخدمة، وأن يعمل والتلاميذ معًا بشكل مرن.

كما حدد (أمجد محمد الراعي، ٢٠١٤، ٥٦) بعض أدوار المعلم في التعليم المتميز، وهو التوجيه والإرشاد، وتهيئة الظروف المناسبة للتعليم المتميز، وتوجيه أنشطة التعليم وتقويمها، وإنشاء نظام لتنظيم الفصل وإدارة الوقت، وعمل الأنشطة الجماعية، وتشكيل المجموعات، وتوزيع الأفراد على المجموعات، وتعزيز الاعتماد الإيجابي المتبادل بين المجموعات، وملاحظة تفاعل التلاميذ، وتوزيع الفرص التعليمية بينهم، استخدام التحفيز وتوظيفه، والتغذية الراجعة وتنوع أنشطة الدرس حتى تلائم جميع المستويات وتستوعبها، وخلق جو من المحبة والألفة مع تلاميذه.

▪ دور المتعلم في التعليم المتميز:

تتعدد الأدوار التي يجب على المتعلم أن يقوم بها في التعليم المتميز، وقد حدد كل من (كوثر كوجك وآخرون ٢٠٠٨، ٤٥-٤٦) مجموعة من هذه الأدوار، منها:

- على التلميذ أن يفهم ما يدور في الفصل وأهدافه.
- التلاميذ في عمليات تنويع التدريس شركاء إيجابيون عليهم التزامات يجب القيام بها والحرص عليها.
- على التلاميذ أن يتقبلوا فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعض منهم، ولا يعتبروا ذلك تفضيلاً منه للبعض.
- على التلاميذ تعزيز الثقة بأنفسهم وبقدراتهم على تحقيق ما يطلب منهم من أعمال، وقبول التحدي، وبذل الجهد للارتقاء بمستواهم، ولا يرتضون بمستوى التلميذ المتوسط، والاندماج مع زملائهم في مختلف الأنشطة والمهام.

وفي ضوء ماسبق ترى الباحثة أن القيام بالأدوار المنوطة بكل من المعلم والمتعلم على أكمل وجه تؤدي إلى نجاح مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

سادسًا: دور التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية:

إن الطلاقة القرائية تتضمن قدرة التلاميذ على تحويل الكتابة المطبوعة إلى كلام منطوق بدقة وتلقائية وبقدرة تعبيرية عالية في أثناء القراءة الجهرية، ويشير كل من لا بريج وصمويل Laberge & Samels صاحباً نظرية تجهيز المعلومات في أثناء القراءة إلى أن القراءة باعتبارها عملية عقلية تتضمن قدرًا من الانتباه والعمليات العقلية لفك شفرة المقروء، ثم فهمه بعد ذلك، فإذا كان القارئ لا يمتلك قدرًا معقولًا من هذه العمليات، فسيؤثر هذا النقص على طلاقته القرائية، من جهة وعلى فهمه من جهة أخرى، وهنا تبرز أهمية الطلاقة القرائية، حيث إنها تتعامل مع قدرة القارئ وتحوّله من المستوى السطحي للمقروء (النطق، والسرعة، والدقة، والمعدل القرائي، وحسن التعبير) إلى مستوى أعمق وهو الفهم القرائي، بما يحقق في نهاية الأمر الكفاءة القرائية. (Rasinski, Timothy & Hoffman, Janes, 2006, 169-170)

وقد أكدت نتائج دراسة (مها سلامة، ٢٠١٤) على أن التعليم المتمايز من الاتجاهات الحديثة القادرة على تنمية مهارات تعرف الكلمات والحروف، وفك شفرة الكلمات، ونطق الأصوات نطقًا صحيحًا، وحسن التعبير، والأداء القرائي المعبر، وفهم المقروء، من خلال تكييف مواقف التعلم لتناسب مع الاحتياجات الفردية لجميع التلاميذ.

كما أن التعليم المتمايز يهتم بتحديد الأهداف التعليمية والمخططات الذهنية والصور والفيديوهات التعليمية التي توضح النصوص القرائية المراد تعليم التلاميذ عليها، وذلك بأساليب متنوعة، لتساعد التلاميذ جميعهم على اشتقاق المعاني والمفاهيم والأفكار، وتشجعهم على التعبير الشفوي والفهم القرائي، وذلك لأنه يوفر أيضًا نشاطات متدرجة في الصعوبة قبل البدء في التدريس ليراعي التنوع في الصف الدراسي. (فاتن نبيل، ٢٠١٥، ٣٦)

ويضاف إلى ذلك فإن التعليم المتمايز يعتمد على تصميم الدروس بناء على احتياجات المتعلمين المختلفة، ولا يعني ذلك خطة دراسية لكل متعلم، وإنما تنظيم خطة الدرس

بما يراعي الاستعدادات والاهتمامات وأنماط التعلم للمتعلمين، حيث إن التقييم القبلي يؤدي دورًا مهمًا في إلقاء الضوء على استعدادات المتعلم واهتماماته وخبراته السابقة، ويتم توظيف نتائج التقييم القبلي في إعداد الدروس لمواجهة احتياجات المتعلمين وخصائصهم، وفي بعض الأحيان يتم تقسيم مجموعات التعلم داخل حجرة الدراسة وفقًا لقدراتهم، وفي أحيان أخرى قد تقسم تبعًا لاهتماماتهم، مع التأكيد على أن اختيار المجموعة الأنسب للمتعلم يتم وفق نمط تعلمه، حيث يتم تقسيم المجموعات وفقًا لثلاثة أساليب هي: الاستعدادات، والاهتمامات، وأنماط التعلم. (Particia, 2007, 56)

والى جانب ذلك فإن التعليم المتميز ليس مجرد تجميع لمجموعة من استراتيجيات التدريس، ولكنه بمثابة دليل متقن للتعلم المتمركز حول التلميذ قائم على تكييف المحتوى (ما يتم تدريسه)، والعمليات (كيفية التدريس) والمنتج (كيفية التقويم)، وذلك بغرض تشجيع النمو المتكامل، ودمج التعلم في إطار المجموعات الكبيرة والصغيرة، والتعلم الفردي من أوجه متعددة لمقابلة مظاهر التباين في القدرة الأكاديمية، والميول، والاتجاهات، والاهتمامات، وأساليب التعلم لدى المتعلمين.

(Tomlinson, 1999, Good nough, 2010, 247)

لذا يعتمد نجاح التعليم المتميز على قدرة المعلم على التعامل مع الاختلافات بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من منطلق أنهم لا يتعلمون بأسلوب واحد، وأن ما بينهم من اختلافات تؤثر على السرعة في القراءة، ومعدل قراءتهم، وحسن الأداء في التعبير القرائي، وفهم النصوص القرائية، ويتطلب تقديم البرنامج التعليمي بطرق واستراتيجيات التعليم المتميز المتنوعة بما يتناسب وتباين احتياجات هؤلاء التلاميذ.

وفي ضوء ما سبق نجد أن مدخل التعليم المتميز له دور بارز في تنمية مهارات التعرف والنطق، ويساعد المتعلم أيضًا في التعبير لما يقرأ تعبيرًا معبرًا، كما أنه يساعد في تنمية مهارات الفهم، ويقدم الأنشطة والمواد التعليمية والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهاراتطلاقة القرائية لدى التلاميذ عينة البحث.

إجراءات البحث:

يستهدف هذا الجانب الإجرائي من البحث تحديد مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وإعداد برنامج قائم على التعليم المتميز يتضمن (دليل المعلم، وكتاب التلميذ) وأخيرًا تحديد درجة فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى هؤلاء التلاميذ، ولتحقيق ما سبق قامت الباحثة بالآتي:

أولاً: بناء قائمة مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، من خلال النقاط الآتية:

(١) هدف القائمة: استهدفت تحديد مهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

(٢) مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق قائمة مهارات الطلاقة القرائية من المصادر الآتية:

- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الطلاقة القرائية.

- طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية.

(٣) الصورة المبدئية لقائمة المهارات:

لقد تضمنت القائمة في صورتها المبدئية - خمس مستويات رئيسية، وهي: (نطق الكلمات والجمل وتمييزها، الدقة القرائية، والمعدل القرائي، والأداء القرائي المعبر، وفهم المقروء)، ويندرج أسفل كل مستوى رئيس عدد من المهارات الفرعية، بلغ عددها (عشرين) مهارة فرعية.

(٤) صدق القائمة، والوزن النسبي للمهارات:

صممت القائمة بصورتها المبدئية للعرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وذلك للاسترشاد بأرائهم في التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم حساب الوزن النسبي لمهارات الطلاقة القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، ولقد حددت الباحثة معيارًا لاختبار مهارات الطلاقة القرائية، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين بنسبة تتراوح بين (٧٥%) إلى (١٠٠%) وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية: (رشدي طعيمة، ١٩٩٨، ١٣٣)

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{1 \times 3 + 2 \times 2 + 1 \times 1}{100} \times \text{القيمة العظمى للوزن النسبي}$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي = عدد المحكمين $\times 3 = 3 \times 10 = 30$
والجدول الآتي يوضح الوزن النسبي لمهارات الطلاقة القرائية:

جدول (١)

الوزن النسبي	مدى الأهمية			مهارات الطلاقة القرائية	م
	مهمة إلى حد ما	مهمة	مهمة جداً		
المستوى الأول: نطق الأصوات وتمييزها					
١٠٠%	-	-	١٥	نطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً.	١
٩١%	١	٢	١٢	التمييز بين الحركات الصوتية والقصيرة عند النطق.	٢
٩٣%	١	١	١٣	التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة كالتشديد والتنوين.	٣
١٠٠%	-	-	١٥	إعطاء الحرف صفته الصوتية.	٤
المستوى الثاني: الدقة القرائية:					
١٠٠%	-	-	١٥	قراءة الكلمات والجمل دون حذف حرف أو أكثر من الكلمة.	٥
١٠٠%	-	-	١٥	قراءة الكلمات والجمل دون إضافة حروف.	٦
١٠٠%	-	-	١٥	قراءة الكلمات والجمل دون إبدال حروف.	٧
٩٣%	١	١	١٣	قراءة الكلمات والجمل دون تكرار.	٨
المستوى الثالث: المعدل القرائي:					
١٠٠%	-	-	١٥	قراءة عدد معين من المفردات.	٩
٩٣%	١	١	١٣	قراءة الكلمات دون خوف أو تردد.	١٠
٩١%	١	٢	١٢	قراءة الكلمات بضبط نحوي صحيح.	١١
٦٨%	٤	٦	٥	تثبيت التنوين في الكلمات المنونة بشكل صحيح.	١٢

المستوى الرابع: الاداء القرآني المعبر:					
١٣	مراعاة علامات الوقف والوصل عند القراءة.	١١	٢	٢	%٨٦
١٤	تنوع نبرات الصوت وفقاً لما يقتضيه النص المقروء.	٩	٤	٢	%٨٢
١٥	قراءة الكلمات في وحدات فكرية تامة المعنى.	٩	٥	١	%٨٤
١٦	قراءة الكلمات قراءة منغمة بما يناسب المعنى المقروء.	١٢	٢	١	%٩١
المستوى الخامس: الفهم القرآني:					
١٧	استنتاج دلالة الكلمة من خلال السياق.	١٥	-	-	%١٠٠
١٨	وضع عنوان مناسب للنص المقروء.	١٣	١	١	%٩٣
١٩	استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء.	١١	٣	١	%٨٨
٢٠	استنتاج هدف الكاتب من القروء	١١	٢	٢	%٨٦
٢١	تحديد مضاد الكلمة.	٥	٦	٤	%٦٨
٢٢	توضيح دلالة بعض الأساليب اللغوية الواردة بالنص المقروء.	١٠	٣	٢	%٨٤

الوزن النسبي لمهارات الطلاقة القرائية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

ومن خلال جدول الأهمية النسبية لمهارات الطلاقة القرائية، قامت الباحثة بحذف المهارات الأقل من (٧٥%) وفقاً لمعيار الاختيار المحدد سلفاً، وهذه المهارات هي (قراءة الكلمات بضبط نحوي) تم حذفها من مستوى المعدل القرائي، وإضافتها إلى مستوى الدقة القرائية، و(تثبيت التتوين في الكلمات المنونة بشكل صحيح) وذلك لأنها موجودة بالمستوى الأول في مهارة (التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة كالتتوين والتشديد)، وتم حذف مهارة (وضع عنوان مناسب للنص المقروء) بالمستوى الخامس الفهم القرائي، وإضافة مهارة (تحديد الأفكار الرئيسية للنص المقروء)، وتم حذف مهارة (تحديد مضاد الكلمة) نظراً لسهولةها لمستوى الطلاب:

وقد اتفق المحكمون على المحاور الرئيسية للقائمة، وهي:

- دقة نطق الكلمات والجمل وتمييزها.
- الدقة القرائية.
- التلقائية القرائية.
- الأداء القرائي المعبر.
- فهم المقروء.

وقد استجابت الباحثة لهذه التعديلات، وبذلك أصبحت قائمة مهارات الطلاقة القرائية في صورتها النهائية تتضمن خمس مهارات رئيسية، يندرج تحتها (٢٠) مهارة فرعية.

ثانياً: بناء اختبار الطلاقة القرائية:

- (١) هدف الاختبار: استهدف قياس مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- (٢) مصادر بناء الاختبار: استندت الباحثة في بنائها لاختبار الطلاقة القرائية إلى عدة مصادر، منها:
 - قائمة مهارات الطلاقة القرائية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
 - البحوث والدراسات السابقة في مجال الطلاقة القرائية.
 - الأدبيات المرتبطة بالطلاقة القرائية وكيفية قياسها.
 - آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية.
 - طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- (٣) ضبط الاختبار: لضبط اختبار مهارات الطلاقة القرائية تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكمًا، من المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد قامت الباحثة بتعديل الاختبار في ضوء آرائهم.
- (٤) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة أسنيت الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة كفر شكر التعليمية - محافظة القليوبية، وقد بلغ عددهم (٣٧) تلميذًا، وتم التطبيق في يوم الأربعاء الموافق ٢٦/٩/٢٠١٨م، وذلك للتحقق من:

أ- حساب زمن الاختبار:

لحساب زمن الاختبار، تم الاعتماد على أسرع التلاميذ قراءة الاختبار وفهمه، وأبطنهم قراءة، حيث بلغ متوسط زمن الاختبار في الموضوعين.

زمن الاختبار = $\frac{\text{متوسط الوقت لأسرع خمس تلاميذ} + \text{متوسط الزمن لأبطء خمسة تلاميذ}}{2}$

وقد كان زمن الاختبار (٢٥) دقيقة تقريباً، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢)

حساب زمن اختبار مهارات الطلاقة القرائية

الزمن	متوسط الزمن لأبطء خمس تلاميذ	متوسط الزمن لأسرع خمس تلاميذ	القطعة القرائية
١٠	١١	٨	الأولى
١٤	١٥	١٣	الثانية

ب- حساب معامل القوة التمييزية للاختبار:

يقصد بالقوة التمييزية أن الاختبار في صورته الأولى يميز بين التلاميذ الضعاف والتلاميذ الأقوياء في الطلاقة القرائية، وتم حساب معامل القوة التمييزية للاختبار من خلال تطبيق معادلة فرجسون (السيد محمد خيرى، ١٩٧٩، ٤٨٥)، والتي توضح أن:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{N - 2 - \text{مج ك}^2}{(N - 2) - \text{مج ك}^2} / \frac{N - 2 - \text{مج ك}^2}{N - 2}$$

حيث إن: N = عدد العينة، مج ك^٢ = مجموع مربع تكرار الدرجات الخام المخصصة لكل سؤال.

جدول (٣)

معامل القوة التمييزية لاختبار مهارات الطلاقة القرائية

م	مهارات الطلاقة القرائية	معامل التمييز
١	نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.	٠,٦٧
٢	التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق.	٠,٣٣
٣	التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة.	٠,٥٣
٤	إعطاء الحرف صفته الصوتية.	٠,٥٨
٥	قراءة الكلمات دون حذف حرف أو أكثر من الكلمة.	٠,٥٤
٦	قراءة الكلمات دون إضافة حرف أو أكثر من الكلمة.	٠,٧٧

م	مهارات الطلاقة القرائية	معامل التمييز
٧	قراءة الكلمات دون إبدال حرف أو أكثر من الكلمة.	٠,٧٣
٨	قراءة الكلمات دون تكرار حرف أو أكثر من الكلمة.	٠,٦٥
٩	قراءة الكلمات بضبط نحوي صحيح.	٠,٦٧
١٠	قراءة عدد معين من المفردات اللغوية في الدقيقة الواحدة.	٠,٦٧
١١	قراءة الكلمات دون خوف أو تردد.	٠,٣٣
١٢	مراعاة علامات الوقف والوصل عند القراءة.	٠,٦٧
١٣	تنوع نبرات الصوت وفقاً لما يقتضيه النص المقروء.	٠,٧٤
١٤	قراءة الكلمات في وحدات فكرية تامة المعنى.	٠,٥٤
١٥	قراءة الكلمات قراءة منعمة بما يناسب المعنى المقروء.	٠,٦٨
١٦	استنتاج دلالة الكلمة من خلال السياق.	٠,٧٧
١٧	تحديد دلالة بعض الأساليب اللغوية الواردة في المقروء.	٠,٤١
١٨	استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء.	٠,٦٣
١٩	تحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء.	٠,٦٧
٢٠	تحديد الأفكار الفرعية في النص المقروء.	٠,٦٧

من خلال الجدول السابق يتضح أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٠,٣٣) : (٠,٧٧)، وهي معاملات تمييز تشير إلى قدرة البنود الفرعية لاختبار مهارات الطلاقة القرائية على التمييز بين التلاميذ ذوي القدرة العليا والتلاميذ ذوي القدرة الضعيفة- بالقدر نفسه- الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة الكلية، مما يطمئن على القوة التمييزية للاختبار.

ج- معامل السهولة والصعوبة لمفردات اختبار الطلاقة القرائية:

بما أن لكل مهارة من مهارات الطلاقة القرائية طريقتها في القياس، فإن حساب السهولة والصعوبة يقتصر على مهارات الفهم القرائي فقط، وذلك لأن المهارات الأخرى للطلاقة القرائية مهارات مركبة، يتم فيها تحليل أداء التلاميذ في ضوء متصل من الدرجات (قائمة تقدير تحليلية)، ولقد قامت الباحثة بحساب معامل السهولة والصعوبة لمهارات الفهم القرائي كما يلي: (صلاح علام، ٢٠٠٦، ٢٦٩)

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة}}{\text{عدد الإجابات ككل}}$$

وفي ضوء هذه المعادلة يتم حذف المفردة التي يكون معامل سهولتها أقل من (٠,٢) أو أكبر من (٠,٨), وتم حساب معامل الصعوبة كالآتي:

$$\text{معامل الصعوبة} = ١ - \text{معامل السهولة}$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات السهولة والصعوبة للبنود الفرعية لاختبار الفهم القرائي

معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	رقم السؤال
٠,٥٨	٠,٤٢	١
٠,٦٧	٠,٣٣	٢
٠,٤٨	٠,٥٢	٣
٠,٤٢	٠,٥٨	٤
٠,٥٠	٠,٥٠	٥
٠,٣٣	٠,٦٧	٦
٠,٢٥	٠,٧٥	٧
٠,٦٧	٠,٣٣	٨
٠,٥٨	٠,٤٢	٩
٠,٤٢	٠,٥٨	١٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات سهولة البنود الفرعية التي تم الإبقاء عليها تراوحت ما بين (٠,٣٣ - ٠,٧٥), وهي معاملات سهولة مقبولة, كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٥-٠,٦٧) وهي معاملات مقبولة, لذا أبقى الباحثة على جميع مفردات الاختبار, لأنها ليست بشديدة الصعوبة ولا بشديدة السهولة, ويرجع ذلك لما قامت به الباحثة من تعديلات وفقاً لآراء السادة المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص.

د- حساب معامل ثبات الاختبار:

يستهدف ثبات الاختبار تحديد الاتساق والدقة في القياس، واستقرار نتائج درجات القياس لسمة معينة خالية من الأخطاء العشوائية، بحيث تعطي النتائج نفسها، وإذا استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، ولقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث إنه يعتمد على تباين درجات كل بند من بنود الاختبار وفقاً لمجموع تباين

درجات جميع بنود الاختيار، كما أنه يعد أفضل معادلات حساب ثبات الاختبار، وخصوصاً في الاختبارات التي تتضمن مقياس متدرج مثل: مقاييس التقدير، فيستخدم معامل ألفا مع احتمالات تقدير الدرجات (١، ٢، ٣). (سعد عبدالرحمن، ١٩٩٨، ١٧٢)، وباستخدام برنامج (SPSS- 14) وحساب الثبات الكلي لاختبار الطلاقة القرائية، وجد أنه يساوي (٠,٩١)، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

هـ- صدق الاختبار:

يشير مفهوم الصدق إلى قياس الاختبار لما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق المحكمين كأحد أنواع الصدق، تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكماً، وقد أخذت الباحثة بالصدق الظاهري، فعرضت الاختبار على السادة المحكمين للتعرف على مدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات الطلاقة القرائية، كما تم توضيح ذلك سابقاً، كما أخذت الباحثة بالصدق الذاتي لقياس صدق الاختبار.

من خلال المعادلة الآتية: (سعد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٣٨١).

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$
$$0,91 = \sqrt{\quad}$$

أي أن الاختبار صادق لقياس المهارات المعد لقياسها.

ثالثاً: بناء قائمة التقدير التحليلية، لتصحيح اختبار مهارات الطلاقة القرائية:

وقد استهدفت هذه القائمة تحليل أداءات تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الطلاقة القرائية تحليلاً متدرجاً وفق مقياس ثلاثي الأبعاد، ولضبط القائمة تم عرضها على نفس مجموعة السادة المحكمين، وقد أكدوا على ضرورة:

- تقييم أداء التلاميذ بشكل فردي لا جماعي، حتى تتمكن الباحثة من تحديد الأداءات والمهارات موضع القياس.

- تسجيل قراءة التلاميذ في أثناء الملاحظة من خلال المعينات السمعية والبصرية حتى يمكن تحليل المهارات بشكل صحيح، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية.

رابعًا: بناء البرنامج القائم على التعليم المتميز لتنمية مهارات الطلاقة القرائية:

تم بناء كل عنصر من عناصر البرنامج المقترح اعتمادًا على مجموعة من المعايير، هي:

(أ) معايير خاصة بالأهداف: روعي في أهداف البرنامج أن:

- تكون إجرائية ومتنوعة وشاملة. - تتناسب مع طبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تركز على مهارات الطلاقة القرائية. - ترتبط بأهداف تعليم القراءة الجهرية لدى هؤلاء التلاميذ.

(ب) معايير خاصة بالمحتوى: روعي عند اختيار المحتوى أن:

- يتم اختيار المحتوى القرائي الشائق، لحث التلميذ على الاستمتاع بما يقرأ.
- تتضمن موضوعات قرائية متنوعة بما يتناسب مع القضايا والمشكلات الحياتية وميول التلاميذ.
- تكون الخبرات والمعلومات الواردة بالمحتوى ذات الصلة بالواقع الفعلي المحيط بالتلاميذ.
- يتضمن مجموعة من الصور والرسومات والأشكال التي تساعدهم على الفهم.
- تكون جمل الموضوع وفقراته مترابطة.

(ج) معايير خاصة بتنظيم المحتوى: روعي في تنظيم محتوى البرنامج أن:

- تتكامل خبرات المحتوى على مستوى الدرس الواحد.
- يتحقق مبدأ التكامل بين دروس كل وحدة.
- ينظم المحتوى بما يساعد على جذب التلاميذ للنص المقروء والشعوب بأهميته.
- ينظم بشكل يسمح باستخدام استراتيجيات التعليم المتميز.
- ينظم خبرات المحتوى من البسيط إلى المركب، ومن العام إلى الخاص.

(د) معايير خاصة بطرائق واستراتيجيات التدريس: روعي فيها أن:

- تركز على تفعيل دور التلميذ في استيعاب المحتوى والتفاعل معه.
- تهتم بتنمية الثروة اللغوية عند التلميذ.
- تستخدم استراتيجيات التعليم المتميز المناسبة لطبيعة مهارات الطلاقة القرائية .
- تراعي مبدأ التكرار والممارسة الفعلية للمهارة، والانتقال من تطبيق المهارة المراد إكسابها بطريقة متدرجة، وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

(هـ) معايير خاصة بالانشطة والوسائل التعليمية: روعي فيها أن:

- تكون هادفة تحقق تنمية مهارات الطلاقة القرائية .
- متنوعة بحيث تخاطب أكثر من حاسة لدى التلاميذ عينة البحث, وتساعد في تحقيق الأهداف واستثارة دافعية التلاميذ لتعلم المهارات وتطبيقها في أثناء القراءة.
- تكون الوسائل التعليمية المستخدمة متقنة وبسيطة.

(و) معايير خاصة بالتقويم: روعي في التقويم أن:

- يكون شاملاً للمهارات المراد التدريب عليها.
- يكون مرحلياً اثناء التدريب على المهارات.
- يشجع التلاميذ على تقويم مدى تقدمهم نحو الأهداف المنشودة.
- تكون أسئلة التقويم واضحة وتتطلب إجابات محددة.
- تستخدم عبارات المدح والثناء في حالة الإجابة الصحيحة.
- ❖ وفي ضوء المعايير السابقة تم التخطيط للبرنامج وإعداد دروسه, وتدرسيها وتقويمها لتحقيق الأهداف المرجوة منه بكل سهولة ويسر .

وبعد هذا العرض تتناول الباحثة عرض مكونات البرنامج فيما يلي:

أ- أهداف البرنامج:

- الهدف العام للبرنامج: استهدف البرنامج القائم على التعليم المتمايز تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

▪ الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- يتوقع في نهاية البرنامج أن يكون التلميذ قادراً على أن:
 - نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً. - التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة عند النطق.
 - التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة. - إعطاء الحرف صفته الصوتية.
 - قراءة الكلمات والجمل دون حذف حرف أو أكثر من الكلمة.
 - قراءة الكلمات والجمل دون إضافة حرف أو أكثر من الكلمة.
 - قراءة الكلمات والجمل دون إبدال حرف أو أكثر من الكلمة.

- قراءة الكلمات والجمل دون تكرار حرف أو أكثر من الكلمة.
 - قراءة الكلمات بضبط نحوي صحيح (لغوي صحيح).
 - قراءة عدد معين من المفردات اللغوية في الدقيقة الواحدة.
 - قراءة الكلمات دون خوف أو تردد. - مراعاة علامات الوقف والوصل عند القراءة.
 - تنوع نبرات الصوت وفقاً لما يقضيه النص المقروء. - استنتاج دلالة الكلمة من خلال السياق.
 - قراءة الكلمات في وحدات فكرية تامة المعنى. - قراءة الكلمات قراءة منغمة بما يناسب المعنى.
 - تحديد دلالة بعض الأساليب اللغوية. - استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء.
 - تحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء. - تحديد الأفكار الفرعية في النص المقروء.
- ب- محتوى البرنامج: تكون البرنامج من ستة دروس تهدف إلى تحقيق أهدافه.**
- ووضع هذا المحتوى في صورة كتاب للتلميذ، مع تزويده بالعديد من الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل درس، وقد أعد في ضوء الدراسات السابقة المتصلة بمهارات الطلاقة القرائية، وطبيعة استراتيجيات التعليم المتمايز، وطبيعة نمو تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ج- استراتيجيات تدريس البرنامج:**
- تم استخدام مجموعة متنوعة من بعض استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الوحدات الدراسية، ومنها: المجموعات المرنة، والأنشطة المتدرجة، والأنشطة الثابتة، والعصف الذهني، وفكر- زواج - شارك، وقد تم مراعاة تحقيق التمايز في المحتوى من خلال عرض الدروس بوسائل تعليمية متعددة بصرية وسمعية، والتدريس بمداخل متنوعة، ومنح الوقت الكافي للمتعلم، كما تم توفير فرص تعلم فردي أو في ازدواج أو في مجموعات مرنة، واستخدام أنشطة متدرجة حيث تم مراعاة التنوع والتدرج في الأنشطة التعليمية المرتبطة بكل درس.
- ولتيسير تدريس البرنامج، تم إعداد دليل للمعلم يبين كيفية استخدام البرنامج المقترح القائم على التعليم المتمايز واستراتيجياته، ويهدف إلى مجموعة من الإجراءات والإرشادات والتوجيهات التي يمكن أن يستعين بها المعلم عند تنمية مهارات الطلاقة القرائية باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز، وقد أعد الدليل في ضوء الدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الطلاقة القرائية، وطبيعة استراتيجيات التعليم المتمايز، وطبيعة نمو التلاميذ في الصف الأول الإعدادي.

وقد تكون الدليل من: (المقدمة، والأهداف، والمحتوى، والاستراتيجيات، والأنشطة التعليمية والوسائل وأدوات التقويم).

د- **الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج:** صاحب تنفيذ البرنامج استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تراعي التمايز بين التلاميذ تمثلت في الآتي:

- تكليف التلاميذ بعمل مجموعة من التدريبات وكتابة تقرير عن التدريبات التي تم تنفيذها.
- إعداد نماذج ومجسمات ولوحات تعليمية.
- إجراء حوار ومناقشات حول أداء التلاميذ. - تدوين الملاحظات.

هـ - **الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:**

تم الاستعانة بجميع الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج، ومنها:

- جهاز الحاسب الآلي وعرض شرائح على برنامج العروض التقديمية خاصة بمحتوى البرنامج.
- بطاقات وأوراق لتدوين الأفكار الرئيسة والفرعية وغيرها.
- كتاب التلميذ. - الرسوم والصور والأفلام التعليمية.
- وذلك لمراعاة التنوع والاختلافات بين التلاميذ.

هـ - **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:** قد استخدمت أدوات التقويم الآتية:

- اختبار مهارات الطلاقة القرائية في التقويم المبدئي لتحديد مدى تمكن التلاميذ من مهارات الطلاقة القرائية.
- التقويم البنائي من خلال التدريبات والأنشطة الملحقه بكل درس.
- اختبار الطلاقة القرائية في التقويم النهائي للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.

التطبيق الميداني للبحث:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح، ودليل المعلم المصاحب له، تتناول الباحثة

الإجراءات التي قامت بها لتطبيق البرنامج، وتتمثل فيما يلي:

▪ **تحديد مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة كفر عزب غنيم

الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة كفر شكر التعليمية بمحافظة القليوبية (يمثلون المجموعة

التجريبية)، بلغ عددهم (٣٧) تلميذاً، ومجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الصفين الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة كفر شكر (يمثلون المجموعة الضابطة، بلغ عددهم (٣٧) تلميذاً، وقد تم اختيار هاتين المدرستين نظراً لتساوي الظروف المحيطة بالمجموعتين من انضباط المدرسة والتزام المعلمين والتلاميذ بالحضور من بداية اليوم الدراسي، وانضباط العمل في المدرستين بطريقة مخطط لها، ونظراً لبعد المدرستين عن بعضهما البعض.

التطبيق القبلي:

لتحديد مستوى تمكن تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مهارات الطلاقة القرائية قبل التدريس، وذلك للحصول على البيانات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث، وبيان مدى تكافؤ المجموعتين، وتم ذلك من خلال تطبيق الأدوات الآتية:

اختبار الطلاقة القرائية:

(١) الجدول الآتي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الطلاقة القرائية ككل:

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الطلاقة القرائية ككل

العدد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
٣٧	التجريبية	٤٦,٦٦	١,٧٦	٧٢	٦,٠٥٦	٠,١	غير دال
٣٧	الضابطة	٤٥,٧٦	٢,١٣				إحصائياً

يتبين من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الطلاقة القرائية ككل غير دالة يعني أنه: لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث قبلياً في مهارات الطلاقة القرائية ككل، مما يدل على تجانس المجموعتين قبلياً.

(٢) ثم قامت الباحثة برصد البيانات القبلية الخاصة ببيان مدى تكافؤ المجموعتين في مهارات الدقة القرائية كما يلي:

تم حساب الدقة القرائية من خلال حساب النسبة المئوية للكلمات التي يمكن للقارئ قراءتها بشكل صحيح على العدد الإجمالي لكلمات الموضوع، فمثلاً لو كان العدد الإجمالي لكلمات الموضوع، فمثلاً لو كان العدد الإجمالي لكلمات الموضوع المقروء ١٥٠ كلمة، وعدد الكلمات التي استطاع التلميذ قراءتها بشكل صحيح هي ١١٠ كلمة، يتم قسمتها على العدد الإجمالي لكلمات الموضوع $\times 100$ ، ثم يقارن بالمستوى المعياري الوارد بالشكل (١) الخاص بكيفية حساب الدقة القرائية لدى التلاميذ وتصنيف التلاميذ إلى المستويات الثلاثة.

جدول (٦)

مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الدقة القرائية

المجموعة الضابطة					
مستوى التلميذ	النسبة المئوية	التلميذ	مستوى التلميذ	النسبة المئوية	التلميذ
التدريب	%٩٥,٦	٢٠	مستوى التدريب	%٩١,٢	١
التدريب	%٩٣,٣	٢١	الضعف	%٨٨	٢
الضعف	%٨٨,٣	٢٢	الضعف	%٨٩	٣
التدريب	%٩١,٣	٢٣	التدريب	%٩٣,٢	٤
الضعف	%٨٤	٢٤	التدريب	%٩٢	٥
الضعف	%٨٧,٥	٢٥	الضعف	%٧٨	٦
الضعف	%٨٣,١	٢٦	الضعف	%٨٠	٧
التدريب	%٩٢,٧	٢٧	التدريب	%٩٠,٧	٨
التدريب	%٩١,٨	٢٨	الضعف	%٨٧	٩
الضعف	%٨٦,٨	٢٩	الضعف	%٨٢,٦	١٠
الضعف	%٨١,٩	٣٠	الضعف	%٨٤	١١
التدريب	%٩٢,١	٣١	الضعف	%٨٢,٥	١٢
الضعف	%٨٩,٢	٣٢	التدريب	%٩٥,٥	١٣
التدريب	%٩١,٣	٣٣	الضعف	%٨٩	١٤
الضعف	%٨٨,٩	٣٤	التدريب	%٩٣	١٥
الضعف	%٨٦,٧	٣٥	الضعف	%٨٢,٧	١٦
الضعف	%٨٩,٨	٣٦	الضعف	%٨٩,٨	١٧
التدريب	%٩٣,٧	٣٧	التدريب	%٩٣	١٨
التدريب	%٩٢	الإجمالي	الضعف	%٨٢,٤	١٩

يتضح من خلال الجدول السابق أن تلاميذ المجموعة الضابطة لم يحققوا المستوى المطلوب في مهارات الدقة القرائية، حيث لم يصل أي تلميذ من تلاميذ هذا الصف أن يصل رأي المستوى المستقل، حيث كثرت لدى تلاميذ المجموعة الضابطة حالات الحذف، والإضافة، والإبدال، وتغيير الحركات كما أن هذه النسب لو تم مقارنتها بالمستوى المعياري المحدد بالشكل (١) الخاص بكيفية حساب الدقة القرائية فإنها تدل على أن هؤلاء التلاميذ يمثلون مستوى التدريب (وفقاً للمعيار المخصص) مما يدل على ضعف التلاميذ في مهارات الدقة القرائية.

* أما عن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الدقة القرائية، يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٧)

مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الدقة القرائية

المجموعة التجريبية					
مستوى التلميذ	النسبة المئوية	التلميذ	مستوى التلميذ	النسبة المئوية	التلميذ
التدريب	٩٤,٢%	٢٠	الضعف	٨٩,١%	١
التدريب	٩١,٨%	٢١	التدريب	٩١,٨%	٢
الضعف	٨٧,٣%	٢٢	الضعف	٨٨,٣%	٣
الضعف	٨٥,٧%	٢٣	الضعف	٨٢,٨%	٤
الضعف	٨٧,٤%	٢٤	التدريب	٩١,٢%	٥
التدريب	٩٣,٢%	٢٥	التدريب	٩٦%	٦
التدريب	٩٤,٢%	٢٦	الضعف	٨٣%	٧
التدريب	٩٥,٢%	٢٧	التدريب	٩٢,٨%	٨
الضعف	٨٩,٢%	٢٨	التدريب	٩٣,٣%	٩
الضعف	٨٨,٣%	٢٩	الضعف	٨٣,٢%	١٠
الضعف	٨٩,٥%	٣٠	الضعف	٨٧,٣%	١١
الضعف	٨١,٧%	٣١	التدريب	٩٤,٢%	١٢
التدريب	٩٣,٧%	٣٢	التدريب	٩٣,٤%	١٣
التدريب	٩١,٢%	٣٣	الضعف	٨١,٢%	١٤
الضعف	٨٤,٩%	٣٤	الضعف	٨٧,٦%	١٥
الضعف	٨٧,١%	٣٥	الضعف	٨٩,٨%	١٦
التدريب	٩١,٢%	٣٦	التدريب	٩٢,٣%	١٧
الضعف	٨٨,٧%	٣٧	الضعف	٨٦,٥%	١٨
التدريب	٩٢,٦%	المجموع الكلي	الضعف	٨٣,٧%	١٩

يتضح من خلال الجدول السابق أن تلاميذ المجموعة التجريبية رغم حصول بعضهم على نسبة ٥٠% عند قراءة القطعتين إلا أنه بمقارنة هذه النسبة بالمستوى المعياري المخصص لذلك، فسنجد أنهم مازالوا يمثلون مستوى التدريب (كمستوى يتم المقارنة في ضوءه)، لم يصلوا إلى المستوى المستقل، مما يدل على ضعف تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الدقة مع كثرة الأخطاء التي يرتكبونها في أثناء القراءة، ويؤكد الجدولان السابقان على أنه لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين نسب درجات مجموعتي البحث قبلياً في مهارات الدقة القرائية، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التطبيق القبلي .

(٣) تحديد مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات المعدل القرائي:

تم قياس هذه المهارة من خلال تحديد عدد الكلمات الصحيحة التي يستطيع التلميذ قراءتها بشكل فردي على العدد الإجمالي لكلمات القطعة، ولو أننا نظرنا إلى الجدولين السابقين سنلاحظ أن تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية مازالوا دون المستوى في القراءة في مهارات المعدل القرائي، مع كثرة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في أثناء القراءة.

ولمزيد من الدقة في النتائج، وتم استخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمهارات الدقة القرائية، ومهارات المعدل القرائي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في

مهارات الدقة القرائية ومهارات المعدل القرائي

المستوى	المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الدقة القرائية	- يقرأ الكلمات دون حذف حرف أو أكثر من الكلمة.	التجريبية	٢,٥٥	٠,٨٧	٧٢	٢,٢٢	٠,٠١	إحصائياً
		الضابطة	٢,٠٥	٠,٦٢				
	- يقرأ الكلمات دون إضافة حرف أو أكثر من الكلمة.	التجريبية	٢,٥٥	٠,٦٩	٧٢	٢,١١	٠,٠١	إحصائياً
		الضابطة	٢,١٥	٠,٦٠				
	- يقرأ الكلمات دون إبدال حرف أو أكثر من الكلمة.	التجريبية	٢,٧٥	٠,٥٠	٧٢	٤,٠٧	٠,٠١	إحصائياً
		الضابطة	٢,٠١	٠,٦٥				
	- يقرأ الكلمات دون تكرار حرف أو أكثر من الكلمة.	التجريبية	٨٦,٢	٠,٤٨	٧٢	٥,٣١	٠,٠١	إحصائياً
		الضابطة	٢,٠٥	٠,٦٢				

نوع الدلالة	إحصائياً	غير دال	٧٢	٣,٢٦	٠,٠١	التجريبية		-يقرأ الكلمات بضبط نحوي صحيح.
						٢,٦٢	٠,٦٢	
نوع الدلالة	إحصائياً	غير دال	٧٢	٨,٠٥	٠,٠١	التجريبية		مستوى الدقة القرائية ككل
						١٣,٣٣	١,٣٩	
نوع الدلالة	إحصائياً	غير دال	٧٢	٢,١٧	٠,٠١	التجريبية		-يقرأ عدد معين من المفردات اللغوية في الدقيقة الواحدة.
						٢,٢٥	٠,٤٣	
نوع الدلالة	إحصائياً	غير دال	٧٢	٠,٦٧	٠,٠١	التجريبية		-يقرأ الكلمات دون خوف أو تردد.
						٢,٥٦	٠,٥٤	
نوع الدلالة	إحصائياً	غير دال	٧٢	٨,٥٦	٠,٠١	التجريبية		مستوى المعدل القرائي ككل
						٤,٥٦	١,٤٣	
نوع الدلالة	إحصائياً	غير دال	٧٢	٨,٥٦	٠,٠١	التجريبية		مستوى المعدل القرائي ككل
						٥,٤٦	١,٤٦	

يتضح من الجدولين السابقين إنه لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث قليلاً في مهارات الدقة القرائية ككل، وكذلك في كل مهارة فرعية على حدة، وكذلك لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين قليلاً في مهارات المعدل القرائي ككل، وفي كل مهارة فرعية على حدة، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في التطبيق القبلي.

(٤) تحديد مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات النطق، والأداء المعبر، والفهم القرائي:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمهارات نطق الأصوات ، والأداء المعبر، والفهم القرائي.

نوع الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	المهارة
نوع الدلالة	إحصائياً	٧٢	٥,٠٨	٢,٤	الضابطة	-نطق الكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.
					التجريبية	
نوع الدلالة	إحصائياً	٧٢	٠,٥٧	٢,٠٩	الضابطة	-التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة
					التجريبية	
نوع الدلالة	إحصائياً	٧٢	١,٢٢	٣,١٤	الضابطة	-التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة.
					التجريبية	
نوع الدلالة	إحصائياً	٧٢	١,٠١	٣	الضابطة	-إعطاء الحرف صفته الصوتية.
					التجريبية	
نوع الدلالة	إحصائياً	٧٢	٢,٤٩	١١,٠٩	الضابطة	مستوى النطق ككل

غير دال إحصائياً			٢,٤٨	١٢,٠٥	التجريبية	
غير دال إحصائياً	١,٢٥	٧٢	٠,٨٤	٢,٧٢	الضابطة	-مراعاة علامات الوقف والوصل عند القراءة.
غير دال إحصائياً	١,٠٧	٧٢	٠,٦٧	٢,٩٦	التجريبية	
غير دال إحصائياً	١,٥٧	٧٢	٠,٦٧	٢,٧٦	الضابطة	-تنوع ميزان الصوت وفقاً لما يقتضيه النص المقروء.
غير دال إحصائياً	١,٥٧	٧٢	٠,٦٤	٣,٠٧	التجريبية	
غير دال إحصائياً	٤,٤٩	٧٢	٠,٦٤	٣,٠٨	الضابطة	-قراءة الكلمات في وحدات فكرية تامة المعني.
غير دال إحصائياً	٤,٤٩	٧٢	٠,٦٣	٣	التجريبية	-قراءة الكلمات قراءة منمغة بما يتناسب المعنى المقروء.
غير دال إحصائياً	٨,١١	٧٢	١,٤٦	١٢,٤٦	الضابطة	
غير دال إحصائياً	٢,١٦	٧٢	٣,٤٤	١٢,٢٦	التجريبية	مستوى الأداء القرآني المعبر ككل
غير دال إحصائياً	٢,١٦	٧٢	٠,٥٠	١,٤٧	الضابطة	
غير دال إحصائياً	١,٣٣	٧٢	٠,٥٠	١,٤٤	التجريبية	-استنتاج دلالة الكلمة من خلال السياق.
غير دال إحصائياً	١,٣٣	٧٢	٠,٤٤	١,٢٦	الضابطة	
غير دال إحصائياً	١,٣٣	٧٢	٠,٥٠	١,٤١	التجريبية	-تحديد دلالة بعض الأساليب اللغوية الواردة في المقروء.
غير دال إحصائياً	٠,٦٩	٧٢	٠,٤١	١,٢٠	الضابطة	
غير دال إحصائياً	٠,٦٩	٧٢	٠,٤٥	١,٢٧	التجريبية	-استنتاج هدف الكاتب من النص المقروء.
غير دال إحصائياً	٠,٦٦	٧٢	٠,٤٨	١,٣٥	الضابطة	
غير دال إحصائياً	٠,٦٦	٧٢	٠,٤٥	١,٢٧	التجريبية	-تحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء.
غير دال إحصائياً	٠,٤٥	٧٢	٠,٥٠	١,٥٠	الضابطة	
غير دال إحصائياً	٠,٤٥	٧٢	٠,٥٠	١,٤٤	التجريبية	-تحديد الافكار الفرعية في النص المقروء.
غير دال إحصائياً	٩,١١	٧٢	٢,٠٤	٣,٣٨	الضابطة	
غير دال إحصائياً	٩,١١	٧٢	١,٥٨	٤,٤٦	التجريبية	مستوى الفهم القرآني ككل

ينتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً في مهارات النطق الصحيح للأصوات، ومهارات الأداء القرآني المعبر، ومهارات الفهم القرآني (ككل) وفي كل مهارة فرعية على حدة، وهذا يدل على ضعف تلاميذ المجموعتين في تلك المهارات، مما يؤكد على تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي.

ويتضح مما سبق عرضه من الجداول السابقة أن الفرق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار الطلاقة القرائية قبلياً غير دال إحصائياً، وهذا يعني تجانس المجموعتين وتأهلها للتطبيق الميداني لتجربة البحث.

▪ تدريس البرنامج المقترح:

بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم التدريس للمجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج القائم على التعليم المتميز، وتم التطبيق يوم (الأربعاء) الموافق (٣/١٠/٢٠١٨م)، واستمر حوالي (٦) أسابيع بمعدل أربع فترات أسبوعياً، والفترة تمثل حصتين، أي أنه انتهى في يوم (الخميس) الموافق (١٥/١١/٢٠١٨)، وذلك بخلاف الحصة التي تم فيها تطبيق أدوات البحث قبلًا وبعديًا.

وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- مقابلة المعلم القائم بالتدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية، في عدة جلسات، وتزويده بالتعليمات والإرشادات اللازمة لتطبيق البرنامج، فضلاً عن تسليمه نسخة من دليل المعلم لاستخدام إجراءات التدريس المقترحة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مع استمرار المتابعة وتذليل أية صعوبات تواجه تطبيق البحث.
- حرص الباحثة على ضرورة أن يوفر المعلم القائم بالتدريس جواً من الألفة والمودة والمحبة والتعارف الإيجابي معهم.
- توضيح المعلم لأهمية مدخل التعليم المتميز، واستراتيجياته وإجراءاته، ودور المعلم والمتعلم فيه.
- متابعة المعلم لأداء التلاميذ للواجبات والأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- تقديم المعززات للتلاميذ، لتنشيط دافعيتهم، وتحفيزهم للمشاركة بفاعلية.

▪ التطبيق البعدي:

قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لأدوات البحث لمجموعتي الدراسة يوم (الأحد) الموافق (١٨/١١/٢٠١٨م)، وقد بلغ عدد التلاميذ (٣٧) تلميذاً وتلميذة، بعد أن حرصت الباحثة على عدم الغياب لأفراد العينة، ويبدو أن التطبيق البعدي لأدوات البحث كان ميسراً لأن مجموعة البحث التجريبية قد تحسن مستوى أفرادها في المهارات المستهدفة تتميتها لديهم، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً؛ وذلك لاستخلاص النتائج التي تم التوصل إليها.

نتائج البحث:

تم عرض وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام بعض الأساليب الإحصائية، والتي عولجت بها بيانات أداء مجموعتي البحث قبلًا وبعديًا في أدوات الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

النتائج الخاصة بتنمية مهارات الطلاقة القرائية:

(١) بيان فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية (ككل) لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

ينص الفرض الأول على أنه: " يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة القرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام برنامج حزمة البرامج الإحصائية Spss18، وذلك بتطبيق اختبار (ت) T-Test للمجموعتين، كما تم حساب مربع إيتا، ولقياس حجم التأثير للبرنامج الحالي تم تطبيق المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{T^2}{T^2 + df}$$

وقد كشفت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

في مهارات الطلاقة القرائية (ككل)

العدد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	نوع الدلالة
٣٧	الضابطة	٤٠,٨٧	٨,٢٣	٧٢	٢٧,٦٨	٠,٠١	٠,٩١	إحصائياً
٣٧	التجريبية	٨٦,٢٤	٥,٣٠					

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الطلاقة القرائية ككل

لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير البرنامج في مهارات الطلاقة القرائية (٠,٩١) وهو حجم تأثير (مرتفع)، حيث أشار أحد المتخصصين (رجاء محمود، ٢٠٠٢، ١٠١) أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن التأثير يعد ضعيفاً، وإذا بلغت (٠,٥) يعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠,٨) يعد مرتفعاً، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الطلاقة القرائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي، مثل: دراسة (فاتن نبيل محمود، ٢٠١٥)، و(مها سلامة حسن، ٢٠١٤)، و(وليد السيد خليفة، ٢٠١٥)، و(ليندا، 2015, Pierre, linda). كما أن هذه النتيجة تتفق مع ماورد من أدبيات حول التعليم المتمايز واستراتيجياته، وطبيعته، ودوره في تنمية المهارات اللغوية، وفي ضوء ذلك يقبل الفرض الأول.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يأتي:

- أن إجراءات التدريس باستخدام استراتيجيات التعليم المتمايز، والتي تعتمد على تنوع المعلم لطرق وأساليب التدريس بالإضافة إلى تنوع المهام والأنشطة بما يتناسب مع مستوى كل متعلم أدى إلى تفاعل جميع التلاميذ في الأنشطة والتدريبات، مما ساهم في تنمية مهارات الطلاقة القرائية عند التلاميذ.
- التركيز في كل درس من دروس البرنامج على مجموعة من المهارات موضع الاهتمام، والتحقق من تمكن التلاميذ منها.
- تضمين دروس القراءة العديد من الأنشطة الإثرائية التي تنمي مهارات الطلاقة القرائية، مثل: أنشطة البحث عن الكلمات، وأنشطة تمثيل المعنى، وأنشطة النطق الصحيح للحروف والكلمات.
- كما أن تنوع المحتوى التعليمي للتلاميذ أتاح الفرص المتكافئة للتلاميذ في المشاركة النشطة في مواقف التعلم، كما أتاح لهم الفرصة للتعلم وفقاً لقدراتهم الخاصة، وحسب ما يناسب اهتماماتهم واحتياجاتهم، كما أن إتاحة الفرصة الكافية للتلاميذ للمناقشة ولعرض أفكارهم من خلال استراتيجية العصف الذهني وغيرها أدى إلى فهم أكبر للموضوع المقروء.

- تضمين البرنامج بعض الاختبارات التكوينية، لتشخيص الأخطاء وعلاجها أولاً بأول، وقد سار هذا العلاج في اتجاهين هما: العلاج الفردي لكل تلميذ إذا كان الخطأ فردياً، مثل: أخطاء النطق، والعلاج الجماعي إذا كان الخطأ شائعاً بين غالبية التلاميذ، مثل أخطاء الأداء المعبر والفهم.
- إعادة تقديم الأنشطة المرتبطة بالمهارات التي يظهر فيها التلاميذ تدنياً بناءً على نتيجة الاختبارات التكوينية.

(٢) بيان فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية كل مهارة فرعية على حدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

(أ) بيان فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الدقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

ينص الفرض الثاني على "وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارات الدقة القرائية لاختبار الطلاقة القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض، من خلال حساب الدقة القرائية بالنسبة المئوية للكلمات التي يمكن لتلاميذ الصف الأول الإعدادي قراءتها بشكل صحيح على العدد الإجمالي لكلمات موضوع القراءة ككل، ويضرب $\times 100$ ، والجدول التالي يوضح عدد الكلمات الصحيحة التي استطاع تلاميذ المجموعة الضابطة قراءتها في الصورة (ب) لاختبار مهارات الطلاقة القرائية كما يلي:

جدول (١١)

مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الدقة القرائية

المجموعة الضابطة					
مستوى التلميذ	النسبة المئوية	التلميذ	مستوى التلميذ	النسبة المئوية	التلميذ
التدريب	٩٤,٨%	٢٠	التدريب	٩١,٤%	١
التدريب	٩٤,٢%	٢١	الضعف	٨٧%	٢
الضعف	٨٩,٨%	٢٢	الضعف	٨٩,١%	٣
التدريب	٩٢,٤%	٢٣	التدريب	٩٣%	٤

المجموعة الضابطة					
الضعف	%٨٣	٢٤	التدريب	%٩١,٨	٥
الضعف	%٨٨	٢٥	التدريب	%٩٠	٦
الضعف	%٨٤	٢٦	الضعف	%٨٨	٧
التدريب	%٩٣	٢٧	التدريب	%٩١	٨
التدريب	%٩٢,٢	٢٨	الضعف	%٨٨	٩
الضعف	%٨٥,٩	٢٩	الضعف	%٨٣	١٠
الضعف	%٨٣,٨	٣٠	الضعف	%٨٥	١١
التدريب	%٩٣,٤	٣١	الضعف	%٨٤	١٢
التدريب	%٩٠,٨	٣٢	التدريب	%٩٤,٥	١٣
التدريب	%٩٣,٢	٣٣	التدريب	%٩١	١٤
الضعف	%٨٩	٣٤	التدريب	%٩٤	١٥
الضعف	%٨٨	٣٥	الضعف	%٨٣	١٦
الضعف	%٨٨,٩	٣٦	الضعف	%٨٩	١٧
التدريب	%٩٢,٧	٣٧	التدريب	%٩٢	١٨
التدريب	%٩١	المجموع الكلية	الضعف	%٨٣	١٩

يتضح من خلال الجدول السابق أن تلاميذ المجموعة الضابطة لم يبلغوا مستوى التمكن من قراءة القطع القرائية قراءة دقيقة، حيث كثرت أخطاء التلاميذ في أثناء القراءة، ومنها: حذف بعض الحروف أو الكلمات، أو إضافة حروف أو كلمات جديدة، أو استبدال حرف بآخر، أو تكرار بعض الحروف في أثناء القراءة، وهذا يدل على ضعف امتلاك تلاميذ المجموعة الضابطة في هذه المهارات، كما يتضح هذا الضعف إذا ما قورن بالمستوى المعياري للشكل (١) حيث إنه يمثل مستوى التدريب ولم يصلوا إلى المستوى المستقل في التطبيق البعدي.

- أما عن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية قد حقق هؤلاء التلاميذ تقدماً ملحوظاً في مهارات الدقة القرائية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الدقة القرائية

المجموعة التجريبية					
مستوى التلميذ	النسبة المئوية	التلميذ	مستوى التلميذ	النسبة المئوية	التلميذ
التدريب	%٩٥,٨	٢٠	المستقل	%٩٨,٦	١
التدريب	%٩٦,٩	٢١	التدريب	%٩٦,٤	٢
المستقل	%٩٨,٧	٢٢	المستقل	%٩٩	٣
المستقل	%٩٨,٣	٢٣	المستقل	%٩٨,٥	٤
المستقل	%٩٩,٣	٢٤	التدريب	%٩٦,٥	٥
التدريب	%٩٦,٤	٢٥	المستقل	%٩٧,١	٦
المستقل	%٩٨,٢	٢٦	المستقل	%٩٨,٢	٧
المستقل	%٩٧,٥	٢٧	المستقل	%٩٧,٨	٨
المستقل	%٩٧,٤	٢٨	المستقل	%٩٩,٣	٩
المستقل	%٩٨,١	٢٩	التدريب	%٩٦,٨	١٠
المستقل	%٩٦,٦	٣٠	التدريب	%٩٤,٥	١١
التدريب	%٩٣,٨	٣١	المستقل	%٩٨,٦	١٢
التدريب	%٩٤,٧	٣٢	المستقل	%٩٨,٤	١٣
المستقل	%٩٧,١	٣٣	المستقل	%٩٧,٥	١٤
المستقل	%٩٧,٦	٣٤	التدريب	%٩٦,٩	١٥
التدريب	%٩٥,٨	٣٥	المستقل	%٩٧,٥	١٦
التدريب	%٩٤,٥	٣٦	المستقل	%٩٨	١٧
المستقل	%٩٨,٢	٣٧	المستقل	%٩٩	١٨
المستقل	%٩٧,٩	المجموع الكلية	المستقل	%٩٨,١	١٩

يتضح من خلال الجدول السابق أن نسب تلاميذ المجموعة التجريبية كانت أفضل من نسب تلاميذ المجموعة الضابطة، حيث قلت الأخطاء القرائية الخاصة بالحذف أو الإبدال أو التكرار أو الإضافة، حيث تراوحت النسب المئوية لقراءة القطعة الأولى والثانية بين (٩٣,٨% إلى ٩٩,٣%) وهذا المستوى يشير إلى مستوى الاستقلالية في القراءة وفق المحك الموضوع لهذا الغرض.

ولمزيد من الدقة في النتائج، تم استخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمهارات الدقة القرائية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمستوى الدقة القرائية ككل، وكل مهارة فرعية على حدة.

مستوى الدلالة	حجم التأثير	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	المهارات
٠,٠١	٠,٩٤	٣٣,٧٧	٧٢	٢,٤٤	٩,٥٦	الضابطة	مستوى الدقة القرائية ككل
				١,٨١	٢٦,٤٨	التجريبية	
٠,٠١	٠,٨٥	٢٠,٦٢	٧٢	٠,٨٣	١,٨٢	الضابطة	- قراءة الكلمات دون حذف حرف أو أكثر من الكلمة.
				٠,٥٧	٥,٢٩	التجريبية	
٠,٠١	٠,٨٧	٢١,٦٥	٧٢	٠,٧٧	١,٩٤	الضابطة	- قراءة الكلمات دون إضافة حرف أو أكثر من الكلمة.
				٠,٥٣	٥,٣٥	التجريبية	
٠,٠١	٠,٩٠	٢٥,٥٤	٧٢	٠,٦٢	١,٩٧	الضابطة	- قراءة الكلمات دون إبدال حرف أو أكثر من الكلمة.
				٠,٤٧	٥,٣٢	التجريبية	
٠,٠١	٠,٨٩	٢٣,٥٧	٧٢	٠,٧١	٢,٠٢	الضابطة	- قراءة الكلمات دون تكرار حرف أو أكثر من الكلمة.
				٠,٤٥	٥,٢٧	التجريبية	
٠,٠١	٠,٨٠	١٦,٦	٧٢	٠,٩٣	١,٩٧	الضابطة	- قراءة الكلمات بضبط نحوي صحيح.
				٠,٧٣	٥,٢٧	التجريبية	

ويتضح من خلال الجدول السابق وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى (٠,٠١) في مهارات الدقة القرائية ككل، وفي كل مهارة فرعية على حدة، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٤) وهو حجم تأثير مرتفع، وكذلك في كل مهارة فرعية حيث بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٨٥)، (٠,٧٨)، (٠,٩٠)، (٠,٨٩)، (٠,٨٠) بالترتيب على التوالي، وهي نسب مرتفعة، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الدقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في المجموعة التجريبية.

- ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:
 - ما تضمنه البرنامج القائم على التعليم المتمايز من نماذج قرآنية جيدة أسهمت بشكل كبير في تقليل الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة.
 - تسجيل المعلم لأخطاء كل تلميذ بشكل فردي، مع إرشاده إلى مواطن الخطأ وسببه، وتوجيهه إلى القراءة الصحيحة للكلمات.
 - تضمين البرنامج أنشطة تنمي مهارات الدقة في القراءة لدى التلاميذ والتي تقوم على القراءة الصحيحة وتأثير ذلك على المعنى.
 - تقديم أنشطة إثرائية للتلاميذ تعين على الدقة في إخراج الأصوات والكلمات من مخارجها الصحيحة. وفي ضوء ماسبق يُقبل الفرض الثاني.
 - (ب) بيان فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات المعدل القرائي، ومهارات النطق، ومهارات الأداء القرائي المعبر، ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:
- ينص الفرض الثالث على وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات المعدل القرائي، والنطق الصحيح، ومهارات الأداء القرائي المعبر، والفهم القرائي لاختبار الطلاقة القرائية لصالح المجموعة التجريبية".
- وقد تم حساب المعدل القرائي من خلال قسمة عدد الكلمات الصحيحة التي يستطيع التلميذ قراءتها (بشكل فردي) على العدد الإجمالي لكلمات كل قطعة على حدة، ولو أننا نظرنا إلى الجدول السابق لوجدنا تحسناً ملحوظاً في مهارات المعدل القرائي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (ماهر شعبان، ٢٠١١) و (حساء حلوة، 2014, Helwa, H).
- كما تتفق هذه النتيجة مع ماورد من أدبيات في هذا الميدان، والتي تؤكد أن تنمية مهارات المعدل القرائي ينبغي أن ترتبط بمقدار زمني معين، لا يتجاوز الدقيقة الواحدة، وتعد هذه الدقيقة وحدة قياس يحتكم إليها في عدد المفردات التي يستطيع التلاميذ قراءتها.

ولمزيد من الدقة في النتائج، تم استخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمهارات المعدل القرائي، والنطق، والأداء القرائي المعبر والفهم القرائي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمستوى المعدل القرائي، والنطق، والأداء القرائي المعبر، والفهم القرائي ككل، وكل مهارة فرعية على حدة

المهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	حجم التأثير	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
المعدل القرائي ككل	الضابطة	٤,٨٩	٠,٩٦	٧٢	٣٥,٣٦	٠,٩٤	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	١٠,٢٩	٠,٨٧					
عين من المفردات بيقة الواحدة.	الضابطة	٢,٢٩	٠,٤٨	٧٢	٣٩,٨١	٠,٩٦	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٥,٠٥	٠,٣٤					
ت دون خوف أو تردد	الضابطة	٢,٥٢	٠,٧٢	٧٢	٢٧,٩٩	٠,٩١	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٥,٢٧	٠,٤٢					
مستوى النطق ككل	الضابطة	١٠,٩	٣,٥٥	٧٢	١٧,٩٨	٠,٨١	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٢٠,٣٧	٣,٠٥					
والجمل	الضابطة	٢,٧	٠,٧٦	٧٢	١٧,٥٩	٠,٨١	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٤,٩	٠,٧٤					
حركات بيرة عند النطق.	الضابطة	٢,٨	٠,٧٢	٧٢	١٥,٨٨	٠,٧٨	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٤,٩	٠,٨٦					
ظواهر فة.	الضابطة	٢,٧	٠,٧٩	٧٢	١٧,٧٧	٠,٨١	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٥,١	٠,٨٣					
صفته الصوتية	الضابطة	٢,٧٢	١,١٢	٧٢	١٤,٨٧	٠,٧٦	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٥,١٣	٠,٩١					
الأداء القرائي المعبر ككل	الضابطة	١٠,٩٤	١,٧٦	٧٢	٣٦,٥٧	٠,٩٤	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٢١,٠٢	١,٥٤					
ت الوقف والوصل	الضابطة	٢,٩	٠,٥٦	٧٢	٢٥,١٧	٠,٩٠	٠,٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٥,٠٥	٠,٤٦					

المهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	حجم التأثير	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
الصوت وفقاً من المقروء .	الضابطة	٢,٨	٠,٤٩	٧٢	٣١,٥٠	٠,٩٤	٠,٠١	دال
	التجريبية	٥,٢٧	٠,٤٥					إحصائياً
في وحدات بنى .	الضابطة	٢,٦٦	٠,٦٤	٧٢	٢٦,٧٩	٠,٩١	٠,٠١	دال
	التجريبية	٥,٤٣	٠,٦٠					إحصائياً
قراءة منغمة بنى المقروء .	الضابطة	٢,٩	٠,٤٦	٧٢	٣٣,٥٥	٠,٩٤	٠,٠١	دال
	التجريبية	٥,٢١	٠,٣٦					إحصائياً
تتوى الفهم ككل	الضابطة	٤,٣٧	٠,٨٦	٧٢	٢٧,٥٢	٠,٩١	٠,٠١	دال
	التجريبية	٨,٠٥	٠,٧٤					إحصائياً
الكلمة من	الضابطة	٤,٢٢	٠,٩٠	٧٢	٣١,٨٨	٠,٩٣	٠,٠١	دال
	التجريبية	٨,٨٢	٠,٨٣					إحصائياً
عض الأساليب في المقروء .	الضابطة	٢,٦٦	٠,٧٣	٧٢	٢٤,٥١	٠,٨٩	٠,٠١	دال
	التجريبية	٥,٣٩	٠,٦٠					إحصائياً
الكاتب من	الضابطة	٣,٢٢	٠,٥٧	٧٢	٢٨,٢١	٠,٩٢	٠,٠١	دال
	التجريبية	٥,٤١	٠,٣٣					إحصائياً
الرئيسية في	الضابطة	٢,٣٦	٠,٦٧	٧٢	٢٩,٢٤	٠,٩٢	٠,٠١	دال
	التجريبية	٥,٣٧	٠,٥٦					إحصائياً
الفرعية في	الضابطة	١,٩٦	٠,٨٣	٧٢	٢٦,٩٩	٠,٩١	٠,٠١	دال
	التجريبية	٥,٥٤	٠,٧٦					إحصائياً

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى (٠,٠١) في مهارات المعدل القرائي ككل، وفي كل مهارة فرعية على حدة، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٤) وهو حجم تأثير مرتفع، وكذلك في مهارات الأداء القرائي المعبر ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج في المهارات ككل (٠,٩٤) وهو حجم تأثير (مرتفع)، وكذلك في مهارات النطق الصحيح ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج في المهارات ككل (٠,٨١) وهو حجم تأثير (مرتفع)، وأيضاً في مهارات الفهم ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩١) وهو حجم تأثير مرتفع.

مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات المعدل القرائي، والنطق، والأداء المعبر، والفهم ككل - وفي كل مهارة فرعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة (ماهر شعبان، ٢٠١١)، و(مها سلامة، ٢٠١٤)، و(فاتن نبيل محمود، ٢٠١٥)، و(وليد السيد خليفة، ٢٠١٥) في ضرورة تنمية تلك المهارات، كما تتفق هذه النتيجة مع ماورد من إطار نظري وهو أن الطلاقة القرائية تبدأ بمهارات النطق الجيد للكلمات والجمل، علاوة على تقديم نماذج قرائية جيدة يستطيع التلاميذ محاكاتها بشكل جيد، وانتهاءً بالفهم القرائي.

كما تتفق هذه النتيجة مع ماورد من إطار نظري لهذا البحث من أن القارئ لا بد أن يعبر بصوته عن المعنى المراد من جهة، وأن يقرأ في وحدات فكرية تامة المعنى من جهة أخرى، علاوة على حسن الوقف عند تمام المعنى.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على المحاكاة الجيدة للنموذج القرائي المقدم لهم.
- لفت انتباه التلاميذ إلى أن العبرة في القراءة السريعة هي إفهام السامع، وليس السرعة في حد ذاتها.
- الاستعانة ببعض الأناشيد المقررة على التلاميذ، لتدريبهم على القراءة السريعة من خلال المحافظة على الإيقاع الموسيقي لها.
- تكليف التلاميذ بمجموعة من الأنشطة القرائية التي تعينهم على التحكم في معدلهم القرائي.
- ما تضمنه البرنامج المستخدم من إجراءات لتدريب التلاميذ على حسن تمثيل المعنى، والتعبير عنه بشكل صحيح.
- ما قدمه البرنامج من أنشطة قرائية تتيح الفرصة أمام التلاميذ للتنعيم الجيد للعبارات، وكيفية النطق المعبر عن المعنى المستهدف فيما يخص (الاستفهام - المدح - الذم - التعجب....)
- علاوة على تدريبهم على القراءة في وحدات فكرية.
- ما تضمنه البرنامج من أنشطة تتيح الفرصة أمام التلاميذ لتحديد المعنى المشترك لمجموعة من الكلمات، وقراءة الكلمات الجديدة باستخدام السياق، وكذلك تقديم نماذج قرائية من خلال المسجل والحاسب الآلي.

- ما راعاه البرنامج من تقديم أسئلة وتدريبات تتطلب إعمالاً للعقل، والتفاعل مع المقروء تفاعلاً يقوم على استحصار الخبرات السابقة للتلاميذ وربطها بالمعلومات المكتسبة.
- تقديم أنشطة تركز على تدريب التلميذ على استخلاص المعاني، والأفكار الرئيسية، والربط بين الأفكار الفرعية، وتحديد دلالة الأساليب اللغوية الواردة في النص، وتحدد هدف الكاتب وكذلك استنتاج دلالة الكلمات من خلال السياق.

وبعد عرض نتائج البحث الحالي الخاصة بمهارات الطلاقة القرائية، يتبين فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول فروض البحث الحالي، وفي ضوء ما كشف عنه البحث من أدبيات المجال، ونتائج التطبيق الميداني يوصى البحث بما يلي:

توصيات البحث:

- ضرورة الاهتمام بالطلاقة القرائية في المرحلة الإعدادية، وتضمينها في مناهج اللغة العربية بصفة عامة، ومناهج القراءة بصفة خاصة.
- ضرورة تصويب الأخطاء القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي أولاً بأول، حتى لا تتراكم هذه الأخطاء ويصعب علاجها بعد ذلك.
- ضرورة عقد دورات وورش عمل لمعلمي اللغة العربية وخصوصاً في المرحلة الإعدادية، لتدريبهم على الاستراتيجيات الحديثة التي تنمي مهارات الطلاقة القرائية.
- ضرورة الاهتمام بالاختبارات التكوينية، والتي توقف المعلم على مستوى أداء تلاميذه، ومدى التقدم الذي أحرزه في الطلاقة القرائية، وكذلك الاهتمام بالتقويم النهائي.
- وفي ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته يقدم مجموعة من المقترحات البحثية ذات الصلة بموضوع البحث فيما يلي:

مقترحات البحث:

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

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أمجد محمد الراعي (٢٠١٤): فعالية استراتيجيات التعليم المتميز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة.

إيمان محمد عبد العال (٢٠١٢): فعالية استخدام التدريس المتميز في تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية (الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٤١)، ص ص (١٤٥-١٦٦).

إيمان محمد عبد العال (٢٠١٧): **التعلم النشط والتدريس المتميز**، القاهرة: عالم الكتب.
بدوي أحمد الطيب (٢٠١٥): فعالية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القراءة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، العدد نوفمبر (٦٧)، ص ص (١٧٣-٢١٤).

جابر عبد الحميد، احمد خيرى كاظم (١٩٧٨): **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس**، القاهرة: دار النهضة العربية.

الجوهرة السبيعي (٢٠١٥): فعالية استراتيجية ديفيز في تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، جامعة الملك سعود، المجلد (١)، العدد (١)، ص ص (١٩-٥٠).

حاتم محمد (٢٠١٥): فعالية مدخل التدريس المتميز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية، العدد (١)، ص ص (٢١٩-٢٥٦).

خالد بن هديان الحربي (٢٠١٧): واقع استخدام استراتيجيات التعليم المتميز بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين لها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية، العدد (٨٨)، ص ص (٢١٩-٢٤٢).

خالد فاروق الهواري (٢٠١٠): تقويم الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد (٧)، العدد (١٤٤)، ص ص (٦٤٣-٦٨٦).

ديوبولديب، فان دالين (١٩٧٩): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل، وسليمان الخضري الشيخ، وطلعت منصور فيريال، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- ذوقان عبيدات, وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٩): **الدماغ والتعليم والتفكير**, الأردن: دار الفكر.
- ذوقان عبيدات, وسهيلة أبو السميد (٢٠١٣): **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**, ط٢, عمان, الأردن: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- رائد محمود السليم (٢٠١٠): "دور أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الاساسي لمهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية", رسالة دكتوراه, غير منشورة, كلية التربية بالأردن, جامعة اليرموك.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٢): **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS**, القاهرة: دار النشر للجامعات.
- رحاب محمد عليوة (٢٠١٨): **فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية وأثرها على مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**, رسالة دكتوراه, غير منشورة, كلية التربية, جامعة بنها.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): **الثقافة العربية والإسلامية بين التأليف والتدريس**, القاهرة: دار الفكر العربي.
- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨): **القياس النفسي - النظرية والتطبيق**, القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد محمد خيري (١٩٧٩): **الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**, ط٢, القاهرة: دار التأليف.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٦): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**, القاهرة: دار الفكر العربي.
- على احمد مذكور (٢٠٠٧): **طرق تدريس اللغة العربية**, عمان - الأردن: دا المسيرة للنشر والتوزيع.
- فاتن حسني سالم (٢٠٠٠): **أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس**, رسالة دكتوراه, غير منشورة, كلية التربية, جامعة اليرموك.
- فاتن نبيل محمود (٢٠١٥): **أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم**, رسالة ماجستير, غير منشورة, كلية العلوم التربوية والنفسية: جامعة عمان العربية - الأردن.
- فايز المهداوي (٢٠١٤): **أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل والتركيب والتقويم والتحصيل المعرفي ككل في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**, رسالة ماجستير, غير منشورة, المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

كارول آن توملينسون (٢٠٠٥): الصف المتميز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف, ترجمة مدارس الظهران الأهلية, الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كوثر كوجك, ماجدة السعيد, خرباوي خرباوي, عليا أحمد, صلاح خضر, أحمد عياد, وبشري فايد (٢٠٠٨): تنوع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي, بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١): فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية, مجلة القراءة والمعرفة, العدد (١١٧) يوليو, ص ص (١٤٢-١٨٤).

ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٦): مهارات الطلاقة القرائية في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية, الدمام: مكتبة دار المتنبّي.

محسن على عطية (٢٠٠٩): المناهج الحديثة وطرائق التدريس, الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
محسن علي عطية (٢٠٠٨): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال, عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محسن علي عطية (٢٠٠٩): الجودة الشاملة والجديد في التدريس, عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.
محمود سليمان عبد ربه (٢٠١٢), بناء برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية وقياس أثره في تنمية الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها, رسالة دكتوراه, غير منشورة, كلية العلوم التربوية والنفسية, بالأردن, جامعة عمان العربية.

محمود كامل الناقة (٢٠٠٦): معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية طرق التدريس, السودان: الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم.

معيض بن حسن الحليسي (٢٠١٢): أثر استخدام استراتيجية التعليم المتميز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي, رسالة ماجستير, غير منشورة, كلية التربية بمكة المكرمة: جامعة أم القرى.

منتصر صلاح سليمان (٢٠١٥): أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية, مارس العدد (١), ص ص (٧٢-١١٧).

مها سلامة حسن (٢٠١٤): فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتميز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية, رسالة ماجستير, غير منشورة, كلية التربية, الجامعة الإسلامية بغزة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤): مناهج المرحلة الإعدادية, القاهرة: دار القرآن.

وليد السيد خليفة (٢٠١٥): فعالية برنامج للتعليم المتميز المحوسب في تحسين الاندماج في تعلم القراءة والفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم, مجلة كلية التربية, جامعة الأزهر, العدد (١٦٦), الجزء (٢), ص ص (٦٤٠-٧٠٨).

وليم عبيد (٢٠١١): استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق الجودة (أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية), ط٢, عمان: دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Brezenitze, z (2006): Fluency in Reading synchronization of processes, London, Mahwah-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Campbell, B.(2008): Handbook of Differentiated Instruction using the Multiple Intelligences Lesson Plans and More, Boston: Pearson Education Inc.
- Decandido, H. & Bergman, A. (2006): Differentiation Guide, with special Emphasis on Grade 3, 4 and 5, putmm/ Northern west chester BOCES, Retrieved (412/ 2014) from <http://www.pnwboces.org/science> 21/pdf/Differentiation Guide, pdf.
- Diab, Abeer Ali (2015): the Effectiveness of a suggested program Based on Engelmanns corrective Reading In Developing Reading Fluency Skills among EFL students at the Faculty of Education, M.A. Dissertation, Faculty of Education, Benha University.
- Drapeau, P. (2004): Differentiated Instruction Making It Work, New York: Scholastic.
- El. Garhy, Nermin. (2017): Enhancing some Reading Fluency skills of Third year Preparatory students Through a Brain- Based strategy, Benha university, **Journal of faculty of Education**, Vol. (28).
- Farhat, H.(2000): Body Language: Actions speak Louder than words, Tishreen University Journal for studies and Scientific Research-Arts and Humanities Science Series, No.(22)pp.(67-77).
- Faweett, Gay & Ransinski, Timothy (2008): Fluency Strategies for Struggling Adoles Cent Readers In Reading successful struggling adolescent Learners, Lenski, susan & Lewis, Jill (Eds), New York: The Guilford press.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S.(2000) Towards Inclusive schools: a study of how a teacher facilitated differentiated Instruction, paper presented at the ECER conference, Edinburgh.
- Goodnough, K.(2010): Investigating pre-service science Teachers Developing Professional Knowledge through The Lens of Differentiated instruction Research in Science Education, Vol.(40), No.(2), PP.(239-265).
- Hegazy, Marwa Abdel Hamid (2012): The Effectiveness of a proposed Repeated Reading Program in Developing English Language Oral Reading Fluency and

Comprehension Skills of Preparatory school students, P.H.D. Dissertation, Institute of Educational studies, Cairo university.

Helwa, Hasnaa sabry (2014): The Effeds of using Reader's Theatre Based in struction on Improving EFL oral Reading Fluency Reading Comprehension and Reading Speed skills Among preparatory stage Pupils, Journal of Arabic studies in Education, psychology, No, 53, September, PP.(291-334).

Hiebert, E. (2003): The role of Text in Developing Fluency: A Comparison of two Interventions, paper Presented at the annual meeting of The American Educational Research Association Chicago, Il.

Hiebert, E.H. & fisher, C.W. (2005): A Review of National Reading Panel's Studies on fluency: The role of text, The Elementary School Journal, vol.(105), No.(5), PP.(443-460).

Hudson, R.F., Lan, H.B., & Pullen, P.C (2005): Reading Fluency assessment and Instruction: What, Why, and How?, The Reading Teacher, vol.(58), No.(8), pp.(702-714).

Kuhn, M. & stahi, s (2003): Fluency, Areview of Developmental and Remedial Strategies, The Journal o Educational psychology, No.(95), PP.(1-19).

Martin – Chang, S.L., & Levy, B.A.(2005): Fluency Transfer: Differential gains in Reading Speed and Accuracy following Isolated word and Context Training, Reading and Writing, No.(18), PP.(343-376).

Mckenna, C.; stahi, A. (2003): **Assessment for Reading Instruction**, London: Guilford Press.

Moore, Kenneth, D., & Hansen, Jacqueline, (2012): Effective strategies for Teaching in K-8 Classrooms, London: SAGE publications (Ltd).

Moskai & Marykay & Blachowicz, C. (2006): partnering for fluency, New York: The Guilford Press.

National Reading Panel (2000):Report of National Reading Panel: Teaching Children to Read Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Oakly, G.(2005): Reading Fluency as an outcome of a Repertoire of In teractive Reading Competencies: How to teach it to different types of Dysfluent (Readers and how ICT can help). New England Reading Association Journal, vol.(41), No.(1), PP.(12-21).

Patricia A. Koeze (2007): Differentiated Instruction: The effect of Student Achievement in An elementary school- Eastern Michigan University.

Pierre, Linda, c.(2015): Identifying Methods for Implementing Differentiated instruction in Middle school Language Arts/ Reading classes, Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences, vol.(75), (7-A) (E).

Pikulski, J.; chard, J. (2005): Fluency The Brid e From Decoding to Reading Comprehension , **Reading Teacher**, V. 85, PP.(510-521).

Rasiniski, T. (2010): Effective- Teaching of Reading: from phonics to fluency: Effective Engaging Instruction to two Critical Areas of the Reading Curriculum, Chicago: International

Rasiniski,T. (2006): Reading Fluency Instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody, The Reading Teacher, vol.(59), No(7), pp.(704-706).

Rasinski, Timothy & Hoffman, Janes (2006): Seeking Understanding about Reading Fluency: The Contribution of Steven A.stahi. In Reading Research at work: Foundations of Effective practice : Dougherty stahi, Katherine A., Mckenna, Michael C. (Eds), New york: The Guilford press.

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable R.A.(2008): REACH: A Frame work for Differentiating Classroom Instruction, Preventing school Failure, Vol. (52), No.(2), PP.(31-47).

Schatschnider, C.& Torgesen, J.k.(2004): Using our Understanding of Dyslexia to Support Early Identification and Intervention, Journal of Child Neurology, vol.(19), no(10), pp.(759-765).

Scherba devalenzuela, J.(2002): sociocultural theory, online, last visit 22 mar 2012, Available at: <http://www.unm.edu/devalenz/handouts/sociocult.html>.

Schwanen flugel, P.J, Meisinger, E.B., Wisenbaker, J.M., Kuhn, M.R, Strauss, G.P., & Morris R.D. (2006): Becoming Afluent and automatic Reader in The early elementary school Years, Reading Research Quarterly, No.(41), PP.(496-522).

Schwanen flugel, paula J.& Ruston, Hilary (2008): Becoming a fluent Reader from theory to practice, In fluency in the Classroom, Kuhn, Melanie & Schwanen flugel, paula J (Eds), New york: The Guilford press.

Stahi, S.A.& Heuback, K.M.(2005): Fluency Oriented Reading Instruction, Journal of Literacy Research, No.(37), PP: (25-60).

Tomlinson, C (2001): How to Differentiate Instruction In Mixed-Ability Classroom, Virginia: ASCD.

Tomlinson, C.(1999): The Differentiated Classroom: Responding to The needs of all Learner's, Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., A. (2008): The goals of Differentiation, Educational Leadership, Vol.(66), No.(3), PP.(26-30).

Torgesson,J.; Hudson, R.(2006): Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Reolers, (In). Samuels. S.; Farastrub, A.(ED). Read Fluency: The forgotten Dimension of Reading success, New York, DE: International Reading Association.

Welsch, R.G.(2006): Increase Oral Reading Fluency, Intervention in School and Clinic, Vol.(41), No.(3), PP.(180-183).

Whalley K., & Hansen.J., (2006): The role of Prosodic Sensitivity in Children's Reading Development. Journal of Research in Reading, vol. (29), No.(3), pp. (288-303).

William N. Bender (2012): Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities: New Best Practices for General and special Educators, Edition & Retrieved September 4, 2012 Corwin press.