

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

إستراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة
العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم
الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

د/ خلف عبد المعطي عبد الرحمن طلبة
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد السابع والسبعون . سبتمبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث:

هدف هذا البحث تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي العام باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعليم المتمايز؛ ولتحقيق هدفي هذا البحث أعدَّ الباحث: قائمةً بمهارات القراءة التحليلية، واختبارَ مهارات القراءة التحليلية، ومقياسَ الوعي بمفاهيم الأمن الفكري، وإستراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز.

واختار الباحث مجموعةً بحثيةً مكونة من ستين تلميذةً من تلميذات مدرستي: منية الحيط الإعدادية بنات، وحامد عبد الغني مسعود الإعدادية، بمحافظة الفيوم. تم تقسيمهن إلى مجموعتين: ٣٠ تلميذة يمثلن المجموعة التجريبية، و ٣٠ تلميذة يمثلن المجموعة الضابطة.

وتوصل البحث إلى فاعلية الإستراتيجية القائمة على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة التحليلية ككل، وفي كل مهارة من مهارات الاختبار على حدة، وكذلك فاعليته في تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية. وفي ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بتوظيف التعليم المتمايز في تنمية المهارات اللغوية في كل المراحل التعليمية، والاهتمام بتنمية مهارات القراءة التحليلية؛ لكونها تنمي القدرة على التمييز والتحليل والنقد لدى التلميذ. الكلمات المفتاحية: إستراتيجية- التعليم المتمايز- القراءة التحليلية- الوعي بمفاهيم الأمن الفكري- المرحلة الإعدادية.

Abstract

The research aims to develop the analatical reading skills and the intellectual security concepts included in the Arabic reading for the first grade preparatory pupils.

To achieve the goals of the research, the researcher prepared a questionnaire of analatical reading skills, analatical reading skills test, a scale of awareness of concepts of intellectual security and strategy based on differentiation instruction approach.

The researcher chose a sample of (60) pupils from the Menia Al-Hitt Girls School, Hamed masoud school in Fayoum Governorate. (30) pupils for the experimental group, and (30) pupils for the control group.

The findings of the research is the effectiveness of the strategy based on differentiation instruction approach in developing analatical reading skills, in the test as a whole and in each skill from his skills , and developing the awareness of intellectual security concepts .

The researcher recommends to use differentiation instruction approach in developing Arabic language skills at all levels of education, as well as interest in the developing of analatical reading skills, because it makes the pupil able to discriminate and criticise.

Key words

Strategy- Differentiation instruction - Analatical reading - Awareness of intellectual security concepts - Preparatory stage pupils

مقدمة:

يفرض التدفق المعرفي في كافة المجالات، والتطور السريع في مجالات النشر الورقي والإلكتروني الاهتمام بالقراءة التحليلية؛ بوصفها فناً لغوياً مهماً، يُمكن التلميذ من قراءة النصوص المختلفة قراءةً متأنية، تفسر النص المقروء، أيا كان نوعه ومجاله، وتحلله تحليلاً نقدياً دقيقاً، وتقف على معانيه الضمنية، وتقومه في ضوء معايير موضوعية. كما تتطلب خطط التنمية المستقبلية في مصر، ورؤيتها لتطوير التعليم، وبرامجها المستندة إلى تحديات ما بعد الحداثة إعداد القارئ التحليلي القادر على التمييز والتحليل والتأويل والنقد، من منطلق أن كل المقروء ليس بالضرورة صحيحاً، وأن النصوص المختلفة لا يمكن فهمها فهماً دقيقاً بالانكفاء بالقراءة السطحية العابرة له.

وتحظى القراءة، بعامّة، بمنزلة خاصة بين المهارات اللغوية الأربعة، الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، فهي وسيلة التلميذ للتفوق في جميع المواد الدراسية، ومفتاح النجاح في الدراسة والحياة، وأداة مهمة لتوسيع خبراته، واستمتاعه بوقت الفراغ، ووسيلته للتوائم مع متطلبات سنه، وخصائص مرحلته العمرية، لذا فالقراءة من المهارات اللغوية للنجاح في الدراسة والحياة. (محمود الناقّة، ٢٠١٧، ١٩٤)*

وتعد القراءة التحليلية عملية تفاعلية بين التلميذ والنص المقروء، يمارس من خلالها عمليات التفسير والتحليل والتأويل والنقد للمادة المقروءة؛ مما قد يسهم في حمايته من الانسياق غير الواعي وراء النصوص المقروءة التي قد يكون محتواها غير مناسب، أو للكاتب أهداف غير نبيلة، فليس كل ما يُقرأ صحيحاً. (abu shihap, 2011, 209)

والقراءة التحليلية تمكّن التلميذ من النمو اللغوي والفكري والوجداني؛ إذ لا يمكنه أن يتقدم، ويرتقى فكره، وتتسع مداركه، من غيرها؛ فهي تشجعه على الإبحار في النص المكتوب، وتحليله، والوقوف على ما بين سطوره من معانٍ ضمنية؛ فالأدباء ونقاد الأدب والمفكرون لم يولدوا هكذا؛ بل وصلوا إلى ما هم عليه بفضل القراءة التحليلية المتأنية. (فتحي يونس، ٢٠٠٠، ٢٥٥)

وتتطلب القراءة التحليلية من التلميذ أن يقطع النص المقروء إلى الأجزاء الأساسية المكونة له، من ألفاظ وجمل وتراكيب ومعانٍ، بهدف فهمه، وتحديد المعاني المتضمنة به، وربط

*يتم التوثيق في هذا البحث على النحو الآتي(اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة)

مضمونه بما لدى التلميذ من معارف، والحكم عليه وتقويمه. (محمد المرسي، وسمير عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ٤٦)

وتأتي أهمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب المرحلة الإعدادية، من كونها مدخلاً مهماً لفهم النصوص المقروة التي يدرسونها، بما تتطلبه من قراءة مدققة متأنية تستهدف إدراك المعاني الموجودة في النص تصريحاً أو تلميحاً، وتحليل الأفكار، وكشف الحقائق الموجودة به، والقيام بعمليات التفسير والاستنتاج والنقد والموازنة. (علي عبد المنعم، ٢٠١٩، ٢٠١)

وما يؤكد أهمية القراءة التحليلية أنها هدف مهم من أهداف تعليم اللغة العربية، كونها تنمي لدى التلميذ مهارات: الاستنتاج، والتفسير، والتحليل، والموازنة، وإعمال الفكر، والتقويم، وتحمية من الأفكار والمضامين الضارة في المادة المقروة، من خلال تعرفها، وبيان ضررها، واقتراح سبل مختلفة لمقاومتها، وفق أسس علمية محددة، فالتلميذ المحلل للنص لا يكتفي بالتلقي المباشر القائم على فهم المعاني المباشرة، بل يحاول إعادة إنتاجه، والوقوف على مضامينه، وصولاً إلى بنيته العميقة.

وأشارت مصفوفة المدى والتتابع إلى معايير تحليل النص المقرء ونقده وتدوقه في المرحلة الإعدادية، وانبثقت من هذه المعايير مجموعة من المؤشرات، منها: أن يكون المتعلم قادراً على أن: يميز بين الحقيقة والرأي فيما يسمع. - يصدر حكماً على ما يقرأ. - يكتشف الأخطاء فيما يقرأ. - يستنتج مدى تحيز الكاتب أو موضوعيته. - يميز بين ما يتصل بالموضوع المقرء وما لا يتصل به. - يستنتج أوجه التناقض فيما يقرأ. - يحدد وجهة نظر الكاتب في نص مقرء. (إسماعيل عبد العاطي

وآخرون، ٢٠١٦، ٣٠)

وعلى الرغم من أهمية مهارات القراءة التحليلية؛ فإنه يوجد ضعف في مهاراتها لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية؛ ففي المرحلة الابتدائية انطلقت دراسة لاركنج **larking** (٢٠١٧) ودراسة يسرى محمد مقل (٢٠١٧) من وجود ضعف في مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن ثم حاولت هاتان الدراستان علاج هذا الضعف. وفي المرحلة الإعدادية انطلقت دراسة إبراهيم محمد علي (٢٠١٨)، ودراسة إيمان إسماعيل حمدي (٢٠١٨) من وجود ضعف في هذه المهارات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وفي

المرحلة الثانوية ثبت الضعف من دراسة رانيا محمد مصطفى كامل (٢٠١١)، ودراسة علي عبد المنعم حسين (٢٠١٩) أما في المرحلة الجامعية فقد انطلقت دراسة هدى عبد الرحمن (٢٠٠٩) ودراسة ابتسام عباس عفاشي (٢٠١٦) من أن هناك ضعفاً لدى طلاب الجامعة يستوجب علاجه، والدراسات السابقة لم تعالج الضعف في مهارات القراءة التحليلية باستخدام إستراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز.

ونظراً لأن اللغة القومية من متطلبات الأمن القومي للشعوب، فإنه على مناهج تعليمها أن تسهم في الحفاظ على سيادة البلاد ثقافياً، وحماية أمنها الفكري وصيانة التلاميذ من الانحراف الفكري، فاللغة مقوم من مقومات السيادة الثقافية والفكرية، والاهتمام بها يحفظ للشعوب سيادتها، وذلك من خلال تضمين منهج اللغة العربية موضوعات عن الأمن الفكري والتربية الفكرية والتفكير التحليلي.

ومن ثم، توجد روابط وثيقة بين التعليم والوعي بمفاهيم الأمن الفكري، فالجهود التي تبذلها الدول في مجال التربية والتعليم هدفها في الأساس حفظ التوازن الاجتماعي للفرد، ومواجهة الآثار السلبية للتغيرات الاجتماعية بمختلف أبعادها، وهذه الأهداف جوهر الأمن الفكري؛ فالتعليم يزود التلميذ بالمعارف والمهارات والاتجاهات؛ من أجل إعداد شخصية متكاملة قادرة على التعامل والتكيف مع متغيرات الحياة.

والأمن الفكري هو القاعدة الرئيسة التي يركز عليها الأمن المجتمعي، فإذا تم اختراق هذه القاعدة، حدث خلل واضطراب في فكر المجتمع؛ ومن ثم، فلا أمل في نهوضه. (ناصر السيد وآخرون، ٢٠١٤، ٧)

ونظراً لأهمية تنمية مفاهيم الأمن الفكري من خلال اللغة العربية، فقد نصت أهداف تدريس القراءة للصف الأول الإعدادي على عدد من الأهداف المرتبطة بهذه المفاهيم، منها أن يكون التلميذ قادراً على أن: يقدر أهمية المحافظة على المال العام - يقدر أهمية الحرية للإنسان والحيوان - يدرك قيمة الوطن والمواطنة - يدرك أن العلم سبيل النجاح - يتحدث عن قيمة العمل - يدرك قيمة التفكير - يقدر أهمية العطاء. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨-٢٠١٩)

وانطلقت بعض الدراسات من أهمية أن تسهم المناهج التعليمية في تنمية الأمن الفكري؛ حيث انطلقت دراسة أسمهان لازم (٢٠١٥) من أنه من الضروري أن تسهم هذه المناهج في إبراز أهمية البيئة والحفاظ عليها، والاستفادة من مواردها، وتعميق مفهوم الولاء

والانتماء للوطن. وانطلقت دراسة عمر بن محمد ودخيل محمد (٢٠١٧) من أن مناهج اللغة العربية يجب أن تساعد في غرس القيم الاجتماعية الإيجابية لدى التلاميذ، وإكسابهم مهارات التفاعل مع مواقف الحياة، والتميز بين الأفكار الصحيحة والأفكار غير الصحيحة، وحب الوطن والانتماء إليه.

وقام الباحث بدراسة استطلاعية على ثلاثة وثلاثين تلميذاً من تلاميذ مدرسة عمرو دهشان، بإدارة إطسا التعليمية، محافظة الفيوم، وتم التوصل إلى أن نسبة تمكن التلاميذ- في مهارات: التمييز بين الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، واستنتاج المعنى الضمني من النص المقروء، وتحديد أوجه التناقض بالنص المقروء، والحكم على النص المقروء من حيث: موضوعيته، والأدلة التي اعتمد عليها- بلغت % ٢٤

ومن خلال إشراف الباحث على التربية العملية لطلاب الدبلومة العامة بالكلية، وحضوره بعض حصص القراءة مع بعض المعلمين في المرحلة الإعدادية، اتضح له أن بعضهم يستخدمون طرائق تدريس لا تمكن التلميذ من التركيز على البنية العميقة للنص المقروء، والاكتفاء بالتركيز على بنيته السطحية.

وقد أدت الفروق بين التلاميذ في أنماط التعلم، التي تنوعت ما بين سمعي وبصري وحركي من ناحية، وتأملي وتحليلي ودينامي من ناحية أخرى إلى البحث عن مداخل تعليمية تراعي هذه الاختلافات، ومن هذه المداخل التعليم المتمايز الذي يركز على تفضيلات التعلم الخاصة بالتلاميذ، ويراعي اهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم، من خلال تنويع طرائق عرض المحتوى.

والتعلم المتمايز مدخل تعليمي يتضمن ثلاثة عناصر رئيسة، هي: أنماط التلاميذ، وتتضمن نماذج متنوعة، منها: نموذج دن دن **Dunn and Dunn**، ونموذج الفورمات لمكارثي **McCarthy**، ونموذج **Kolb**، ونموذج **Fleming Vark**، ونموذج **Hill**. ويتضمن أيضاً الذكاءات المتعددة والفروق الفردية.

ويختلف التعليم المتمايز عن تفريد التعليم في أن التعليم المتمايز لا يركز على كل تلميذ بمفرده، ويضع له برنامجاً يناسبه، بل تعرف قدرات التلاميذ والفروق الفردية وتفضيلات تعلمهم، وتصنيفهم في مجموعات تتوافق مع قدراتهم وتفضيلاتهم في التعلم، في حين يركز

تفريد التعليم على كل تلميذ بمفرده. ومن ثم، فإن التعليم المتمايز يركز على طرق وإستراتيجيات التعليم وطرق عرض المحتوى وليس المحتوى نفسه. (محسن عطية، ٢٠٠٩ ، ٣٢٦)

وتؤكد بعض الدراسات أهمية التعليم المتمايز في تعليم الفنون اللغوية، حيث انطلقت دراسة (Gilbert, 2011)، من أن التعليم المتمايز يمكن أن يؤثر على تحصيل التلاميذ في القراءة بالمرحلة الابتدائية. ودراسة مها نصر سلامة (٢٠١٤) التي انطلقت من أن التعليم المتمايز يمكن أن تسهم في علاج الضعف في مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، ودراسة عيطة عبد المقصود، وعصام خطاب (٢٠١٨)، التي انطلقت من أن تحديد أنماط التعلم المفضلة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، يمكن أن يسهم في تنمية حصيلتهم اللغوية، ودراسة وائل صلاح السويقي (٢٠١٨)، التي انطلقت من أن التعليم المتمايز إستراتيجية يمكن أن تسهم في تنمية المفردات والاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

يتضح من الدراسات السابقة أن بعض الدراسات تنظر للتعليم المتمايز بوصفه إستراتيجية تدريسية، والبعض الآخر ينظر إليه بوصفه مدخلاً تعليمياً، يضاف إلى ذلك تصور كوثر كوجك (٢٠٠٨) التي نظرت إليه بوصفه تعليمًا متنوعًا. وفي كل الأحوال، هناك اتفاق حول الخصائص العامة التي تصف التعليم المتمايز، وهي مراعاة تفضيلات التلاميذ والفروق الفردية بينهم. وهذا البحث استكمال للبحوث التي وظفت التعليم المتمايز بوصفه مدخلاً تعليمياً تم في ضوئه بناء إستراتيجية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وضعف وعيهم بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر اللغة العربية، ولحل هذه المشكلة صاغ الباحث السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بإستراتيجية قائمة على التعليم المتمايز؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة البحثية الآتية:

- ١- ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي العام؟
- ٢- ما مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ٣- ما الإستراتيجية القائمة على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ٤- ما أثر الإستراتيجية القائمة على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ٥- ما أثر الإستراتيجية القائمة على مدخل التعليم المتمايز في تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- ٦- ما العلاقة بين تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

أهداف البحث:

- هدف البحث تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي العام، باستخدام إستراتيجية قائمة على التعليم المتمايز، من خلال:
- ١- تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
 - ٢- تحديد مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية.
 - ٣- إعداد الإستراتيجية القائمة على مدخل التعليم المتمايز.
 - ٤- تعرف أثر الإستراتيجية القائمة على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
 - ٥- تعرف أثر الإستراتيجية القائمة على مدخل التعليم المتمايز في تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.
 - ٦- تعرف العلاقة بين تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد هذا البحث - في مجال تعليم اللغة العربية بعامة، وفي مجال تعليم

القراءة العربية بخاصة - كلاً من:

١- تلاميذ الصف الأول الإعدادي العام: من خلال تعرف جوانب القوة ونقاط الضعف لديهم في مهارات القراءة التحليلية، ودرجة وعيهم بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية.

٢- معلمي اللغة العربية وموجهيها: وذلك من خلال الاستفادة من اختبار مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في المقرر، والإستراتيجية القائمة على مدخل التعليم المتمايز لتدريس القراءة العربية.

٣- مخططي مناهج اللغة العربية: وذلك بإعداد أدلة تتضمن أنشطة تنمي مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في دروس القراءة العربية.

٤- الباحثين: يمكن أن يستفيد بعض الباحثين من مقترحات هذا البحث في إجراء بحوث أخرى في تنمية فنون اللغة العربية باستخدام مدخل التعليم المتمايز.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

١- حدود بشرية: مجموعة من تلميذات الصف الأول الإعدادي، وعددهن ستون تلميذة، لكون الصف الأول الإعدادي هو بداية مرحلة تعليمية مهمة تعد بوابة العبور للمرحلة الثانوية، وتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري مهمة جداً لتلاميذ هذه المرحلة.

٢- حدود مكانية: تمثلت في مدرستي: منية الحيط الإعدادية بنات، وحامد مسعود، التابعة لإدارة إطسا، محافظة الفيوم؛ لأن هاتين المدرستين من أكبر المدارس في المحافظة، ولعلاقة الباحث الطيبة بإدارة المدرستين؛ مما سهّل عليه إجراء تجربة البحث.

٣- حدود موضوعية: مهارات القراءة التحليلية، التي أسفرت عنها استبانة مهارات القراءة التحليلية، وهي إحدى عشرة مهارة، وبعض مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية، لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. والتي أسفر عنها تحليل محتوى القراءة العربية، وعددها تسعة مفاهيم.

٤- حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠.

مصطلحات البحث:

التعليم المتمايز:

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

ويعرفه (Campbell (2008,1) بأنه: سلسلة من الإجراءات اللازمة للتدريس للتلاميذ الذين تختلف قدراتهم في الفصل الواحد، بشكل يلبي احتياجاتهم، ويستند إلى ممارسات واضحة لتحسين تعلمهم بطرق مختلفة؛ من أجل تلبية احتياجاتهم.

وتعرفه كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٨ ، ٢٥) بأنه: " مراعاة اختلاف الخلفية المعرفية السابقة للتلاميذ السابقة، ومدى استعدادهم للتعلم، وتحديد المواد التي يفضلون تعلمها، وطرائق التدريس التي يفضلونها، وكذلك تعرف ميولهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم وأنواع ذكائهم، وتقديم محتوى المنهج بطرق وأساليب تراعي كل ذلك.

ويعرفه الباحث في هذا البحث إجرائياً بأنه: الإجراءات والطرق والإستراتيجيات والأنشطة التعليمية المتدرجة في المستوى، والمتنوعة في أنماطها، التي تراعي الفروق الفردية وأنماط تعلم تلميذات الصف الأول الإعدادي، من خلال عرض محتوى دروس القراءة والنصوص في صورة أنشطة تفاعلية تتوافق مع أنماط تعلمهم المختلفة: السمعية والبصرية والحركية من جانب، والتحليلية والتأملية من جانب آخر.

القراءة التحليلية:

يعرف خلف محمد (٢٠١٣ ، ١١٣-١١٤) القراءة التحليلية بأنها: إجراءات عملية في قراءة النص اللغوي تركز على التحليل والنقد في الشكل والمضمون، من خلال ردّ الكل إلى أجزائه، وتعرف مكونات النص وخصائصه، ودراسة تراكيبه وجمله ومفرداته، واستنتاج المضامين المباشرة والمضامين الضمنية، واستخلاص الخبرة المربية وتوظيفها.

وتعرفها نايفة قطامي (٢٠٠٨ ، ٥٧٦) بأنها: قدرة التلاميذ على ممارسة التفكير التحليلي الذي يساعدهم على الفحص الدقيق للوقائع والأفكار والطلول والأشياء والمواقف، وتفكيكها أو تقسيمها إلى مكونات فرعية.

ويعرف الباحث مهارات القراءة التحليلية إجرائيًا بأنها: العمليات والأنشطة العقلية التي تقوم بها تلميذات الصف الأول الإعدادي في أثناء قراءة النص اللغوي، حيث يقمن بعمليات: الفهم والتفسير والتحليل والتأويل والتفويم في ضوء معايير محددة.

- الأمن الفكري:

يعرف ناصر السيد وآخرون (٢٠٠٩ ، ١٩) الأمن الفكري بأنه: الحقائق والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم المتضمنة في عناصر المنهج الدراسي، والتي تهدف إلى تحسين التلميذ فكريًا واجتماعيًا، من خلال تنمية مهاراته، وتقوية اتجاهاته الإيجابية وميوله، بصورة تجعله قادرًا على تنويع مصادر جمع المعلومات، ودراسة مصداقيتها، والتأكد من دقتها.

وتعرفه إيمان عزمي (٢٠٠٨ ، ٦) بأنه: حماية عقل التلميذ وفكره ومبتكراته ومعارفه ومنتجاته ووجهات نظره وحرية رأيه من أي مؤثر، سواء من قبل الشخص نفسه، أو من قبل الغير، ويطلق عليه، أيضًا، الأمن العقائدي؛ لأن منبع الشعور به هو رسوخ العقيدة التي تقر في القلب ويصدقها العقل ويؤمن سلامتها الفكر.

ويعرف الباحث الوعي بمفاهيم الأمن الفكري في القراءة إجرائيًا بأنه: إدراك وإحاطة تلميذات الصف الأول الإعدادي العام بمجموعة من مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية وتحديد أوجه الاستفادة منها في الحياة، وتكوين اتجاه إيجابي نحوها؛ مما يحصنهن معرفيًا وسلوكيًا ووجدانيا من الأفكار الضارة لهن ولمجتمعهن.

الإطار النظري للبحث: تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بإستراتيجية قائمة على التعليم المتمايز:

تناول الباحث تحت هذا العنوان مجموعة من المحاور، بهدف التوصل إلى الأسس والخطوات التي يمكن في ضوئها تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي العام، وهذه المحاور هي:

- القراءة التحليلية: أهميتها، ومهاراتها، وإستراتيجيات وأنشطة تنميتها.
- الوعي بمفاهيم الأمن الفكري: أهميته، وأنشطة تنميته، وعلاقته بالقراءة التحليلية.

- التعليم المتمايز: أساسه الفلسفي، وأهميته، وإستراتيجياته، والأنشطة القائمة عليه، دور المعلم والتلميذ فيه.

- العلاقة بين التعليم المتمايز والقراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري.

أولا - القراءة التحليلية: أهميتها، ومهاراتها، وإستراتيجيات وأنشطة تنميتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

١ - أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية:

للقراءة التحليلية أهمية كبيرة للتلميذ؛ لكونها تنمي لديه مهارات التفسير والتحليل والتساؤل والاستقصاء والتأويل والتقويم، فهو لا ينظر إلى المعلومات الواردة بالنص فحسب، بل يقرأ النص، ويحلله، ويقف على ما به من معان ضمنية، ويبرز أوجه قوته ونقاط ضعفه. (Konott, 2013, 1)

وتحليل النص المقروء تحليلاً نقدياً يساعد على تحصين التلاميذ من الأفكار المغلوطة، وينمي دافعيتهم للقراءة، ويجعلهم قارئين فاعلين، وينمي قدرتهم على فهم النص المقروء، وتقديم الحجج والبراهين التي تدعم رأيا ما فيه، كما يضع بنية فكرية تمكنهم من قراءة ما بين السطور، فيميزون بين الحقائق والآراء، والمعقول واللامعقول، وإصدار حكم منطقي على المادة المقروءة. (حسن شحاتة، ٢٠١٦، ٢٠٥)

والقراءة التحليلية تسهم في تكوين شخصية التلميذ؛ من خلال تنمية قدرته على الربط والاستنتاج والتفسير واستشراف المستقبل، والتحليل الدقيق لما وراء الكلمات المكتوبة، والوصول إلى البنية العميقة للنص المقروء، كما تساعد على تطوير مهاراته التفاعلية، والتعبير عن أفكاره بشكل مناسب، وإضفاء شيء جديد أو إبداعي على النص المقروء. (علي عبد المنعم، ٢٠١٩، ٢٥٤)

وقد أكدت دراسة بيج Beach (٢٠٠٧) أن للقراءة التحليلية للنصوص المختلفة تأثيراً إيجابياً على مهارات الكتابة؛ فالمتعلمون القادرون على إتقان مهارات القراءة وتحليل النصوص بدقة، تتطور قدرتهم على الكتابة. كما أكدت دراسة كوبر شفلي Kuprashvili (٢٠١٣) أن للقراءة التحليلية تأثيراً إيجابياً في تحسين مهارة المحادثة عند التلميذ؛ فالقراءة التحليلية تساعد على جعل المتعلم متحدثاً جيداً للغة لكونها تعمل على تطوير مهاراته وكفاءته التفاعلية.

ويرى الباحث أن أهمية القراءة التحليلية تتبع من كونها تمكّن التلميذ من الوعي بالنص المقروء، وتحليل مكوناته وتأويل معانيه، والحكم على موضوعية الكاتب وأدلته، والتمكن من الوصول إلى المستويات العليا لفهمه، وهذا ضروري للحياة من منطلق أنها بموافقها وأحداثها تتطلب القارئ القادر على ربط المحتوى المقروء بالحياة، والمدقق فيما يقرأ، والموضوعي في أحكامه على النص وكاتبه.

٢ - مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

بالرجوع إلى بعض الكتابات التربوية والدراسات السابقة في القراءة التحليلية، مثل: حسن شحاتة ومروان السمان (٢٠١٢)، ومروان السمان (٢٠١٦) وابتسام عفاشي (٢٠١٦) ويسرى مقبل (٢٠١٧)، وإبراهيم على (٢٠١٨) وعلي عبد المنعم (٢٠١٩) أمكن تحديد مهارات القراءة التحليلية في:

- استخلاص الفكرة المركزية بالنص المقروء.
- إدراك العلاقات بين الأفكار بالنص المقروء.
- استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها بالنص المقروء.
- تحديد القيم المتضمنة بالنص المقروء.
- وضع عناوين فرعية لأجزاء النص المقروء بحسب أفكاره.
- التمييز بين الحقائق والآراء بالنص المقروء.
- التمييز بين المنطقي وغير المنطقي بالنص المقروء.
- التمييز بين ما يتصل بالنص المقروء من أفكار وما لا يتصل به.
- استنباط الخصائص الفنية لأسلوب الكاتب من خلال النص.
- التمييز بين الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي بالنص المقروء.
- تحديد كفاية المعلومات الواردة بالنص المقروء.
- تقويم الأدلة التي اعتمد عليها الكاتب بالنص المقروء.
- اقتراح فكر وثيق الصلة بالنص المقروء.
- الحكم على أهمية النص وفائدته للقارئ.
- الموازنة بين نصين مختلفين.
- تحليل النص المقروء في ضوء الخبرة الذاتية.

٣ - إستراتيجيات تنمية مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تتطلب تنمية مهارات القراءة التحليلية استخدام إستراتيجيات تمكن التلميذ من التفاعل مع النص المقروء، وصولاً إلى بنيته العميقة، كالعصف الذهني، والتساؤل الذاتي، والتحليل البلاغي، والتدريس التأملي، والتدريس التفاعلي، والأنشطة المتدرجة، ونظرية التلقي النقدية، والألعاب اللغوية.

٤ - أنشطة تنمية مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تنمية مهارات القراءة التحليلية تتطلب من المعلم إعداد أنشطة ذات مواصفات معينة، تراعي تمايز التلاميذ في الطرق التي يفضلون بها تلقي المعلومة، ومن الأنشطة:

- يطرح المعلم عنوان النص المقروء على التلاميذ، ثم يطلب منهم كتابة مجموعة من التوقعات لما سوف يقرأونه تحت العنوان.

- يعرض المعلم نصاً لغوياً على التلاميذ، ثم يطلب منهم قراءته، والتمييز بين الفكرة العامة والفكر الجزئية بالنص المقروء.

- يهيئ المعلم موقفاً تعليمياً يقوم فيه التلميذ بمناقشة زملائه في المعاني المتضمنة بالنص المقروء.

- يوجه المعلم التلميذ إلى الحكم على موضوعية الكاتب، وتحديد الأدلة التي اعتمد عليها المؤلف في دعم رأيه.

- يطرح المعلم على التلاميذ أسئلة مفتوحة بهدف تحديد أوجه الاستفادة من المعلومات الواردة بالنص المقروء في الحياة.

- يدرّب المعلم التلاميذ على قراءة ما بين السطور بالنص المقروء، من خلال أنشطتهم تجعلهم يبحثون عن المعاني غير الظاهرة بالنص.

- يثير المعلم اهتمام التلاميذ بموضوع النص، ويشجعهم على طرح أكبر عدد من الأسئلة حول مضمونه، ومناقشتهم فيها.

ثانيا - الوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

١ - أهمية تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

لم يعد هدف التعليم هو إعداد التلميذ معرفياً لوظيفة ما، بل أصبح هدفه إعداد معرفياً ومهارياً ووجدانياً؛ للتكيف مع معطيات الحياة ومتغيراتها المختلفة، ومن ثم، تأتي أهمية الاهتمام بتنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري، كونه يسهم في حفظ كيان المجتمع ووحدته واستمراره؛ من خلال حماية الأفراد من الانحراف الفكري، والالتزام بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده؛ مما قد يسهم في عملية التنمية الشاملة للمجتمع؛ نتيجة الاتساق بين مشروعات التنمية والمنظومة الفكرية والثقافية لأفراد المجتمع.

والأمن، بمفهومه العام من أهم المتطلبات الأساسية للحياة الإنسانية؛ فهو حاجة إنسانية أولية لا يستطيع أي مجتمع أن يعيش ويمارس دوره في البناء والتنمية في غيابه. فهو يعبر عن شعور الإنسان بالسلامة والاطمئنان، وغياب أسباب الخوف على حياته ومقومات بقائه ومصالحه المشروعة. (عبد الحفيظ المالكي، ٢٠٠٨ ، ٣٦)

والاهتمام بتنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في المناهج التعليمية، يمكن أن يؤدي إلى تحصين التلميذ أخلاقياً وفكرياً وسلوكياً، وتأكيد القيم الإنسانية النبيلة كالتسامح والاعتدال في الفكر والسلوك، والصدق، ودعم ثقافة الحوار، وتقبل الآخر، وتأكيد قيم الولاء والانتماء، وتهذيب العقل، وحفظ النفس، وصيانة موارد الدولة والحفاظ عليها. (ناصر السيد وآخرون، ٢٠١٤ ، ٣٣)

كما أن الاهتمام بتنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري يساعد التلميذ على التمييز بين الأفكار الضارة والأفكار النافعة؛ مما يسهم في تحصينه، وتشجيعه لأن يكون عضواً نافعاً لمجتمعه؛ مما يعكس إيجابياً على الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية؛ بالإضافة إلى الحفاظ على هوية المجتمع وثقافته وموارده. (دليلة مباركي، ٢٠٠٩ ، ٢)

ويرى الباحث أن أهمية تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري من خلال مقرر القراءة العربية مهم لكونه يمكن أن يساعد التلميذ على:

- فهم مدلول بعض مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية والوعي بها.
- الاستفادة من المفاهيم المتضمنة في المقرر في الحياة اليومية.

- حماية نفسه من الانحراف الفكرى والسلوكي، ومساعدته على التعامل بوعي مع موارد بيئته.
- التمييز بين المفاهيم المغلوطة، والوعي بها، وتأكيد الولاء والانتماء لوطنه وتاريخه وإنجازاته.
- الوعي بأهمية الطموح والتفوق وتقبل الآخر والتعايش معه.
- ٣ - أنشطة تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكرى لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:
يمكن تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكرى من خلال أنشطة تعليمية تعليمية تساعد التلميذ على تحليل النص المقروء، وتحديد المفاهيم المتضمنة فيه، ومحاولة فهم دلالات هذه المفاهيم.
ومن الأنشطة ما يلي:
 - يوجه المعلم التلاميذ إلى تحديد مفاهيم الأمن الفكرى المتضمنة في الدرس، وبيان أهميتها.
 - يناقش التلميذ زملاءه في أهمية بعض مفاهيم الأمن الفكرى المتضمنة، وبيان أهميتها له ولمجتمعهم بالأدلة والبراهين.
 - يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من المواقف السلوكية التى تدور حول بعض مفاهيم الأمن الفكرى، وتوجيه أحد التلميذ نحو تحليل الموقف، وإبداء الرأي فيه.
 - يوجه المعلم التلاميذ نحو التنبؤ بالنتائج المتوقعة حال تم الإخلال بمفهوم من مفاهيم الأمن الفكرى.
 - يعرض المعلم بعض المواقف والقصص التى توضح أهمية الأمن الفكرى في حياة التلاميذ، ويطلب منهم استخلاص الدروس المستفادة منها.
 - يوجه المعلم بعض التلاميذ نحو تمثيل بعض الأدوار عن بعض مفاهيم الأمن الفكرى وتوجيه باقى التلاميذ نحو تحديد المفهوم الذى يتم تمثيله.
 - يوجه المعلم التلاميذ إلى أن يكتبوا أكبر عدد من الأدلة عن أهمية مفهوم الأمن الفكرى المتضمن في الدرس.
 - يطلب المعلم من التلاميذ عرض مواقف من الحياة تدل على غياب المفهوم الذى يتحدثون عنه.

٣ - العلاقة بين القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري:

تنمية مهارات القراءة التحليلية يمكن أن تساعد التلميذ على تفكيك النص المقروء إلى عناصره الجزئية، وتحليل كل جزء على حدة، وتفسير العلاقات بين مكوناته، وتأويل بعض المعاني بالنص، بالإضافة إلى التحليل النقدي المتضمن عمليات التقويم وإصدار الأحكام على مكونات النص، وكتابه. وهذا يجعل التلميذ قادرًا على عدم الانسياق غير المتأني وراء الأفكار غير الموضوعية، وينمي قدرته على مناقشة القضايا والأفكار المطروحة، وإبداء الرأي فيها، والموازنة بين الأفكار وتقويمها. وهذه الجوانب هي أساس الأمن الفكري الذي يستهدف حفظ نفس التلميذ، وحمايته من الانحراف الفكري، وتنمية قدرته على التعامل مع بيئته ومجتمعه. وعلى الرغم من أن القراءة التحليلية تركز أكثر على الجوانب المعرفية والذهنية، فإنها مهمة في تنمية الأمن الفكري، الذي يركز على هذه الجوانب، وصولاً إلى الجوانب الوجدانية اللازمة للوعي بالمفهوم، فالوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في نص ما، يحتاج إلى أنشطة متنوعة من التلميذ، منها أن يقرأ النص قراءة تحليلية تبرز هدف الكاتب ودوافعه واتجاهه الفكري، كما تبرز المعاني الضمنية بالنص، وتساعد في الحكم على النص المقروء ككل، من ثم فهي متطلب للوعي بالأمن الفكري.

ثالثاً - التعليم المتمايز وتعليم القراءة العربية:

١ - الأساس الفلسفي للتعليم المتمايز:

يستند التعليم المتمايز إلى فلسفة مفادها أنه يجب على المعلمين أن يطوعوا طرائق تدريسهم في ضوء أنماط التلاميذ والفروق الفردية بينهم؛ من أجل استيعاب الاختلافات بينهم في الميول والاستعداد وتفصيلات التعلم. فهم مختلفون في أنماط تعلمهم واتجاهاتهم وقدراتهم وميولهم، وهذا يتطلب تنوع إستراتيجيات التدريس، وتقديم مجموعة متنوعة من المهام تتضمن قدرًا كبيرًا من المشاركة النشطة لجميع التلاميذ لمقابلة تفضيلات تعلمهم. (Tomlinson,)

2005,263

وقد أسهمت الدراسات التي تناولت الذكاء في تطور التعليم المتمايز؛ حيث خلصت هذه الدراسات إلى أن الذكاء متعدد الأوجه وليس شيئًا واحدًا، وأن التلاميذ يفكرون ويتعلمون بطرق مختلفة وأساليب متنوعة، وأن الخلايا العصبية تنمو وتتطور عندما

تستخدم بشكل نشط، ويتوقف تطورها عندما لا يتم استخدامها، كما أن التعلم النشط يغير فيسيولوجية الدماغ. (فريد الغامدى، ٢٠١٣، ٣٩٣-٣٩٤)

وأسهمت البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي **vogotasky** في التعليم المتمايز من خلال إشارتها إلى وجوب النظر إلى التلاميذ بوصفهم أفرادًا مختلفين في القدرات والاستعدادات والميول، وبالتالي، فإن اكتساب المعارف الجديدة وربطها بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم، يتم في ضوء هذا التمايز بين التلاميذ. فالتعليم عملية بنائية تختلف من تلميذ لآخر. (صابر عبد المنعم، ٢٠١٨، ٢٣٤)

والتعليم المتمايز ليس ببعيد عن النظريات الحديثة في مجال القراءة، التي لم تعد تنظر للقارئ بوصفه مفككًا لرموز النص فحسب، بل هو قارئ نموذجي يحلل النص المقروء بأسلوبه، ويعيد إنتاجه في ضوء قدراته واستعداداته وميوله وثقافته وخبراته السابقة، وذلك بالطريقة التي يفضلها هو، وبالتالي فالنظريات الحديثة في القراءة تؤكد تمايز القارئ.

ويمكن القول: إن التعليم المتمايز يرجع إلى أسس نظرية متنوعة، منها: علم النفس، وعلم الأعصاب، والنظرية البنائية، فطريقة تفكير التلاميذ ليست واحدة، كما أن تفضيلاتهم للتعلم مختلفة، فبعضهم يفضل أن تقدم إليه المادة في صورة أنشطة تشجعه على التحليل، والبعض الآخر يريد أن يتأمل محتوى المادة، ومن ناحية أخرى يفضل بعض التلاميذ أن تقدم له المادة في صورة بصرية، وبعضهم يفضل أن تقدم له المادة مسموعة أو سمعية بصرية، وبعضهم يفضل القيام بأنشطة حركية.

٢ - أهمية التعليم المتمايز لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

التعليم المتمايز يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للتلميذ، ويتوافق مع طبيعته، حيث يمكنه من القيام بالأنشطة التعليمية التي تتناسب مع قدراته واستعداداته وميوله، بالأسلوب والطريقة التي يفضلها، وهذا يزيد من دافعيته، ويشجعه على التعلم بعمق؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

والتعليم المتمايز يلبي احتياجات التلاميذ، ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم، ويسهم في تكيف أساليب التعليم مع أنماط التعلم، ومراعاة تفضيلاتهم، واستعداداتهم.

(Watts – Taffe & et.al.,2013,12)

ويؤكد التعليم المتمايز التمايز والاختلاف بين التلاميذ، ويحاول أن يقابل تعدد وتنوع قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم، من خلال عرض المحتوى بأساليب متنوعة، مما يجعلهم أكثر التزامًا وتقديرًا لذاتهم؛ فهو يوفر بيئةً تعليمية قائمة على تنوع استراتيجيات التدريس، وتقديم مجموعة متنوعة من المهام تتضمن قدرًا كبيرًا من المشاركة النشطة لجميع التلاميذ لمقابلة مظاهر التباين في القدرات الأكاديمية والاهتمامات والميول وتحقيق النمو المتكامل لهم. (Tomlinson,2005,264)

ويرى الباحث أن أهمية التعليم المتمايز في القراءة تتمثل في أن النص المقروء يمكن عرضه وتلقيه بأساليب وطرق مختلفة، وأنه يحمل معاني ضمنية ومعاني ظاهرة، ويحتمل التأويل والنقد، وهذه الطبيعة للنص تفرض تعاملًا مناسبًا من التلميذ مع النص، حيث يفسره ويؤله في ضوء خبراته وقدراته وأنماط تعلمه، فبعض التلاميذ قد يكونون تحليليين في تعاملهم مع النص، والبعض قد يكونون منطقيين، والبعض الآخر قد يكونون تأمليين، وتأكيد هذه التفضيلات وإعداد أنشطة تتوافق معهم يساهم في تحقيق التقدم في القراءة، وصولاً إلى البنية العميقة بالنص المقروء؛ مما يساهم في تحسين مستوى استيعابهم، وإثارة دافعيتهم وجذب انتباههم، وتنمية مهارات التفكير التحليلي لديهم، من خلال التركيز على الأنماط التحليلية والمنطقية والتأملية.

وفي كل الأحوال فالاهتمام بالتعليم المتمايز يتوافق مع طبيعة التلميذ، ونظريات المخ البشري وأنماط التعلم، التي تؤكد أن التعليم المتمايز ضرورة نتيجة اختلاف التلاميذ وتفاوتهم في الذكاء، كما يتوافق مع الدراسات النفسية التي تركز على دوافع التلميذ وميولهم، بالإضافة إلى التطورات الحديثة في مجال القراءة التي تنظر للقراءة بوصفها عملية ذاتية تفاعلية مع النص الأدبي، تستهدف الكشف عن بنيته العميقة وإعادة إنتاجه من جديد.

٣- نماذج التعليم المتمايز في تعليم القراءة العربية:

يضم التعليم المتمايز الفروق الفردية وأنماط التعلم والذكاءات المتعددة، ويرى الباحث أن الاهتمام بأنماط التلاميذ يتضمن بداخله مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والاستعدادات والميول والذكاء، ومن ثم سوف نكتفي هنا بعرض النماذج المختلفة لأنماط التلاميذ.

صنف "كارل يونج" Carl yung التلاميذ إلى: النمط الشعوري، والنمط التفكيرى، والنمط الحسى، والنمط الحدسى. وصنفهم "كولب" Kolb في أربعة أنماط هي: النمط التباعدى، والنمط التمثيلى، والنمط التقاربى، والنمط الموائم. وقسمهم "ماير- برج" Myers-Brigg إلى نمط انبساطى، ونمط حساس ونمط مفكر ونمط محكم. في حين قسمهم هيرمان Herrmann إلى: النمط (A)، وأهم خصائصه العقلانية والمنطقية والواقعية والقدرة على التحليل والنقد. والنمط (B) وأهم خصائصه التنظيم والبعد عن المخاطرة، والنمط (C) وأهم خصائصه أنه عاطفى يحب الموسيقى والتعبير، والنمط (D) وهو نمط بصري إبداعى تخيلى (إبراهيم رواشدة وآخرون، ٢٠١٠، ٣٦٣-٣٦٤)

كما يمكن توزيع التلاميذ في أربعة متصلات ثنائية البعد، فالتلميذ الحسى: الذي يفضل الحركة والممارسة العملية، يقابله التلميذ الحدسى الذي يهتم بالنظريات والأفكار المجردة. والتلميذ البصرى: الذي يفضل الصور والرسوم والأشكال، يقابله التلميذ السمعى: الذي يفضل أن يسمع. والتلميذ العملى المحب للتجريب، يقابله التلميذ التأملى المحب للتأمل والتفكير. أما التلميذ التسلسلى: المهتم بالمنطق فيقابله التلميذ الكلى الذي يهتم بالنظرة الكلية. (نبيل جاد ومروة المحمدى، ٢٠١٧، ٢٤-٣٢)

ويقسم نموذج مكارثى McCarthy التلاميذ إلى أربعة أنماط: التلميذ التخيلى : وهو التلميذ الذي يتأمل النص المقروء؛ ممارسا مجموعة من العمليات منها: التحليل، والتأويل، والقدح الذهني. والتلميذ التحليلى: هو التلميذ الذي يتعامل مع النص المقروء المقروء، بحثاً عن المفاهيم والقيم والحقائق والمعلومات الواردة فيه ويحللها. والتلميذ المنطقى: وهو التلميذ الذي يطبق المعلومات الواردة بالنص وتوظيفها في صور أخرى، ويمكن أن يطبق المعلومات والأفكار في مشروعات بسيطة، ككتابة رسالة أو برقية أو ملخص لدرس. والتلميذ الديناميكي: وهو التلميذ الذي يفضل التعمق بالنص المقروء واستكشافه. (ليانا جابر، ٢٠٠٤، ٣١)

ويرى الباحث أن هذه النماذج متداخلة ومتكاملة فيما بينها، وهذا ينعكس على الأنشطة والإستراتيجيات التي تناسب كل نمط، فالخرايط المفاهيمية والرسوم والأشكال والمخططات تناسب التلميذ البصرى والتأملى والكلى والمنطقى. وسيظل المعول عليه هو كيفية تلقي الصورة أو المخطط البصرى، فبعض التلاميذ يفضلون تأمل الصورة وتحليلها، وبعضهم توحى لهم الصورة بأفكار إبداعية. ومن ثم يجب على المعلم حين يعرض الصورة أن يخاطب

كل مجموعة بما هو مطلوب منها. والصورة يمكن أن تكون خريطة مفاهيمية لدرس أو خطط رسومي، أو خريطة ذهنية. كما أن المادة المسموعة لا تناسب التلميذ السمعي فحسب، بل يمكن أن تناسب التلميذ التحليلي، والتلميذ الحركي والتلميذ التأملّي، فالصوت باعث للحركة والتفكير والتأمل.

واستفاد الباحث من عرض كل هذه النماذج في اختيار طرق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة لإعداد الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز؛ بحيث تراعي تمايز تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

إستراتيجيات التعليم المتمايز:

أحصت دراسة أريج نافذ رحمة (٢٠١٧ ، ٣٧) إستراتيجيات متعددة للتعليم المتمايز منها: إستراتيجية أركان ومراكز التعلم، وإستراتيجية ضغط المحتوى، وإستراتيجية عقود التعلم، وإستراتيجية الأنشطة الثابتة، وإستراتيجية تعدد الإجابات الصحيحة، وإستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية دراسة الحالة، وإستراتيجية فكر زوج شارك، وإستراتيجية المحطات العلمية، وإستراتيجية الأجنداث، وإستراتيجية البحث الجماعي، وإستراتيجية المجموعات المرنة، وإستراتيجية الأنشطة المتدرجة.

ويعطي مدخل التعليم المتمايز اهتمامًا كبيرًا بأنماط التعليم، ويرجع الباحث هذا إلى الدراسات المتعددة والكتابات التربوية التي عرضت لأنماط التعلم وتصنيفاتها بعمق ودقة، فأنماط التعلم لا تكتفي بالإطار الخارجي لعملية التعليم بمعنى كيف يتلقى التلميذ المعلومة، وهو الذي يمكن رؤيته بوضوح في التصنيفات السمعية والبصرية والحركية لتفضيلات تلقي المعلومة، بل تشمل، أيضًا، التركيز على العمليات العقلية من تحليل وتخيل وتأمل للمعلومة التي يستقبلها التلميذ، ومن ثم توجد طرق متعددة تتوافق مع التعليم المتمايز، سنكتفي بعرض بعض الطرق التي تم توظيفها في الإطار التطبيقي لهذا البحث، وهي على النحو الآتي:

- الأنشطة المتدرجة :

طريقة تعتمد على عدد من الأنشطة المتباينة في مستواها من حيث السهولة والصعوبة، بحيث يمر التلاميذ بهذه الأنشطة تدريجياً حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

(Lend sh 2019)

وتم توظيفها في هذا البحث من خلال:

- تصميم أنشطة متنوعة متدرجة في صعوبتها حول النص المقروء.
- توزيع الأنشطة على التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على التفاعل وتوظيف معارفهم السابقة.
- التقويم والمتابعة لما توصل إليه التلاميذ.

- الخرائط الذهنية :

هي أداة يمكن من خلالها عرض الأفكار بشكل بصري، عبر أساليب مشوقة، تساعد في توضيح الأفكار، وترتيبها، وسهولة تذكرها. وهي مخطط بصري غير خطي للمفاهيم والأفكار والعلاقات بينها، من خلال شبكة من العلاقات والروابط التي تساهم في تحقيق الترابط بين المفاهيم الرئيسية وما يندرج تحتها من مفاهيم، وكذلك بين الفكرة الرئيسية وما يندرج تحتها من فكر فرعية، وتفاصيل داعمة لها. (آمال جمعة، ورضا شعبان، ٢٠١٨ ، ١١٣-١١٥)

وتم توظيفها في هذا البحث من خلال :

- توجيه التلاميذ إلى تحديد الفكرة الرئيسية للموضوع المقروء، وتحديد الفكر الفرعية بالنص المقروء، وتحديد التفاصيل الفرعية تحت كل فكرة فرعية.
- توجيه التلاميذ إلى رسم خريطة مفاهيمية لما تم التوصل إليه في منتصف الصفحة ورسم الروابط بشكل صحيح.

ويمكن توظيفها من خلال عرض خريطة غير مكتملة على التلاميذ، ثم يقومون

بإكمالها تحت إشراف المعلم.

الحوار والمناقشة :

وهي عبارة عن قيام المعلم بإدارة حوار شفوي من خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلي بيانات أو معلومات جديدة ، وعلي المعلم مراعاة مجموعة من الخطوات عند استخدام هذه الإستراتيجية، منها: تهيئة التلاميذ للمناقشة، وطرح أسئلة مناسبة لمستواهم،

والتركيز على إعطاء زمن انتظار مناسب، حتى يمكنهم التفكير في الموضوع، والتواصل في الحوار والمناقشة، مع الحرص على مشاركة جميع التلاميذ في المناقشة. (عبد الحميد شاهين ، ٢٠١٠ ، ٣١)

وتم توظيفها في هذا البحث من خلال:

- تحديد بعض القضايا أو المفاهيم أو المشكلات الموجودة في درس القراءة.
- توجيه التلاميذ إلى إدارة نقاش حولها.
- قيام المعلم بمناقشة التلاميذ وتبادل الرأي حول بعض النقاط التي تناقشوا فيها.

التعلم التعاقدى:

هو إستراتيجية تدريسية تركز على تحمل التلميذ مسؤولية تعلمه، واتخاذ قرارات بشأنها؛ حيث يتم الاتفاق بين التلاميذ والمعلم على قيامهم بمهمة معينة أو نشاط تعليمي معين، ويلتزم الطرفان بهذا الاتفاق أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية. (آمال جمعة، ورضا شعبان، ٢٠١٨ ، ١٤٠-١٤٦)

وتم توظيفها من خلال تكليف كل مجموعة من التلاميذ بأخذ نشاط ما، والالتزام بالمهام المكلفين بها داخل النشاط، وعرض أهم ما توصلوا إليه على زملائهم في المجموعات الأخرى.

- المجموعات المرنة:

تعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التى تناسب تنوع خصائص تعلم التلاميذ، لكونها تسمح للتلميذ بالانتقال من مجموعة إلى مجموعة أخرى، تبعاً لتفضيلات تعلمه. وهذا معناه أن المعلم يوزع التلاميذ في مجموعات متوافقة في الميول والاستعدادات وخصائص التعلم، وقد يوزعهم في مجموعات متباينة في أنماط التعلم، ويسمح للأعضاء بالانتقال بين المجموعات. (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨ ، ١٢٢)

وتم توظيفها في هذا البحث من خلال:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة.
- تحديد المهام داخل كل مجموعة مع تبادل الأدوار داخل كل مجموعة.
- السماح بنقل بعض الأفراد من مجموعة لأخرى.

٥ - دور المعلم والتلميذ في التعليم المتمايز:

تحدد أدوار المعلم في أنه:

- يكتشف ميول وقدرات وأنماط تعلم التلاميذ، بأدوات وأساليب متنوعة.
 - يخطط لسير الدرس بما يتناسب مع تفضيلات التعلم الخاصة بكل تلميذ، مع الإدارة المناسبة للوقت.
 - يصمم أنشطة تناسب أنماط التلاميذ، ويوضح كيفية تنفيذها تحت إشرافه.
 - يشرح الإستراتيجيات القائمة على التعليم المتمايز للتلاميذ، ويحثهم على المشاركة بفاعلية في تنفيذها وتنظيم المكان بما يناسب تطبيقها.
 - يتابع التلاميذ ويقدم المساعدة لمن يحتاجها في الوقت المناسب، وإعداد المواد التعليمية المناسبة، ويشجعهم على ممارسة الأنشطة.
 - يقوم أداء كل تلميذ، حتى يتعرف احتياجاته، ونقاط قوته ونقاط ضعفه ليعمل على مواجهتها، ومحاولة علاجها في ضوء نمط التعلم الخاص به.
 - ينوع طرائق التدريس حتى تناسب جميع أنماط تعلم التلاميذ.
- أما دور التلميذ فيتمثل في أنه:

- يختار الأنشطة المناسبة له، والسير فيها حسب قدراته ونمط تعلمه المفضل.
- يتفاعل مع النص المقروء باستخدام إستراتيجيات تناسب نمط تعلمه.
- ينفذ ما يطلب منه من أعمال وأنشطة، ويشارك في وضع قواعد منظمة للعمل داخل الصف.
- يتعرف أهداف الدرس وما يدور في الفصل من تفاعلات وأنشطة، ويتقبل فكرة اختلاف الأنشطة والمهام التي يقدمها المعلم لبعضهم.
- يتعود كثرة وتنوع عمليات وأساليب التقييم. (يحيى مظفر وعبد الله عباس، ٢٠١٧، ٣٩٠ - ٣٩١) (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٧) (عبد الحميد شاهين، ٢٠١٠، ٩٩)

رابعا - العلاقة بين التعليم المتمايز وتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن

الفكري:

تهدف القراءة التحليلية إلى أن يكون التلميذ قادرًا على القراءة المتأنية التحليلية الدقيقة للنص، وتفكيكه إلى مكوناته الجزئية، وتفسير العلاقات بين أجزائه، وتأويل معانيه، والحكم على مضمونه حكمًا موضوعيًا.

والهدف النهائي الرئيس لتنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري أن يصون التلميذ نفسه من الانحراف الفكري، ويكتسب حصانة ضد الأفكار الغريبة التي تستهدف التلاعب بوعيه. ومن ثم، يوجد تقارب كبير بين الهدفين، بيد أن تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري تتطلب تركيزاً كبيراً على الجوانب السلوكية والوجدانية.

والتعليم المتمايز يركز على الفروق الفردية بين التلاميذ، وأنماط تعلمهم، فبعضهم يحتاج لفترة أطول في التفكير في الأفكار قبل البدء في تطبيقها، في حين يفضل البعض الآخر العمل السريع، وبعضهم بحاجة إلى التحدث مع الآخرين عند التعلم، والبعض الآخر بحاجة إلى التأمل.

ومن ثم، فإن متطلبات تحليل النص المقروء تحليلاً دقيقاً متطلبات متوافقة مع أنماط التعلم، فإذا كان التلميذ مختلفين في تفضيلات تعاملهم مع النص المقروء، فبعضهم يفضل تلقي النص مكتوباً، وبعضهم يفضل الاستماع مع القراءة، والبعض الآخر يفضل عرض النص في صورة حكاية، فإن القراءة نفسها عملية متميزة، والنص نفسه يقبل هذا التمايز، من منطلق أن النص بنية مفتوحة تقبل قراءات متعددة.

والتعليم المتمايز يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى التلميذ، وهذا يؤثر في إقباله على تحليل النص المقروء ونقده، كما أن الاهتمام بالتعليم التمايز يجعله أكثر ثقة بنفسه، وواعياً بقدراته، وهذا يسهم في تحصينه فكرياً وسلوكياً. ومن كل ما سبق تتضح العلاقة بين التعليم المتمايز ومهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري. واستفاد الباحث من عرض الإطار النظري في:

- تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي وأسس تنميتها، وإستراتيجيات تعليمها، والأنشطة التعليمية المناسبة.
- تحديد الأسس والأنشطة اللازمة لتنمية الوعي مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية الذي يدرسه تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- إبراز العلاقة بين التعليم المتمايز والقراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري، وإبراز العلاقة يسهم في تحديد الأنشطة التعليمية وأساليب التدريس والتقييم.
- استخلاص مجموعة من الأسس وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم للاستفادة منها في إعداد الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز.

الإطار العملي للبحث: إعداد الأدوات والمواد التعليمية والإستراتيجية وإجراءات التطبيق

أولا - إعداد أدوات البحث:

أعد الباحث بإعداد الأدوات الآتية:

١ - استبانة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

قام الباحث بالرجوع للدراسات السابقة في مجال تنمية مهارات القراءة التحليلية التي تم الاستعانة بها في هذا البحث، مثل: رانيا محمد مصطفى كامل (٢٠١١) وحسن شحاتة ومروان السمان (٢٠١٢)، ومحمد لطفي (٢٠١٢) ومروان السمان (٢٠١٦) ويسرى محمد مقبل (٢٠١٧)، وإبراهيم محمد على (٢٠١٨) وكذلك الرجوع إلى خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأهداف تدريس القراءة في المرحلة الإعدادية.

وفي ضوء ما سبق تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم تسعة محكمين من أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ثم إعداد القائمة في صورتها النهائية مكونة من إحدى عشرة مهارة.

٢ - قائمة بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقررا القراءة العربية :

حلل الباحث محتوى دروس القراءة المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقام بحساب معامل الاتفاق بين تحليله وتحليل الباحث الآخر*. وهو معامل مناسب يساوي(٠.٨٨) ، ثم أعد قائمة بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في دروس القراءة العربية، وللتحقق من صدقها تم عرضها على المحكمين، ثم وضعها في صورتها النهائية مكونة من تسعة مفاهيم.

٣ - اختبار مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

أعد الباحث اختباراً في مهارات القراءة التحليلية، يقيس مستوى تلميذات الصف الأول الإعدادي في إحدى عشرة مهارة من مهارات القراءة التحليلية، وتم وضع سؤالي لكل مهارة.

ولحساب صدق الاختبار تم عرضه على تسعة محكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

* د. مصطفى عرابي، مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

ولحساب الثبات تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على ثلاث وثلاثين تلميذة من تلميذات مدرسة حامد مسعود، بإدارة إطسا، محافظة الفيوم، وذلك لحساب زمن الاختبار، وهو (٤٠) دقيقة، متوسط مجموع أزمنة كل التلميذات على عددهن، كما تم حساب ثبات الاختبار، والذي بلغ (٠.٨٠) وهي قيمة تشير إلي تمتع الاختبار بدرجة ثبات مناسبة. وتم التحقق من الثبات باتباع طريقة التجزئة النصفية، وتكون الاختبار في صورته النهائية من اثني وعشرين سؤالاً.

٤ - مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي: أعد الباحث مقياساً للكشف عن وعي تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية، وتكون المقياس من ثلاثة مجموعات من الأسئلة: مجموعة لقياس الجانب المعرفي، ومجموعة تقيس الجانب المهاري، ومجموعة تقيس الجانب الوجداني. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٥٤ سؤالاً.

وللتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد ذلك تم تطبيق المقياس استطلاعياً على ثلاث وثلاثين تلميذة من تلميذات مدرسة حامد مسعود الإعدادية، وذلك لحساب زمن المقياس وهو (٥٥) دقيقة (متوسط مجموع أزمنة كل التلميذات على عددهن) كما تم حساب الثبات، والذي بلغ (٠.٨٥) وهي قيمة تشير إلي تمتع المقياس بدرجة ثبات مناسبة، وهي قيمة تشير إلي تمتع المقياس بدرجة ثبات مناسبة.

ثانياً - إعداد الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز:

١ - أسس الإستراتيجية المقترحة:

في ضوء الإطار النظري لهذا البحث، تم استخلاص مجموعة من الأسس، بعضها مشتق من التعليم المتمايز، وبعضها مشتق من مهارات القراءة التحليلية، والبعض الآخر مشتق من الوعي بمفاهيم الأمن الفكري:

أ-أسس مشتقة من التعليم المتمايز:

- تنوع استراتيجيات التدريس لتتوافق مع أنماط التلاميذ والفروق الفردية بينهم.
- تنوع الأنشطة التعليمية بحيث تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- التلاميذ متفاوتون في استعداداتهم وقدراتهم.

- لا توجد طريقة واحدة تناسب جميع التلاميذ.
- تنوع أساليب عرض المحتوى على التلاميذ.
- ب-أسس مشتقة من القراءة التحليلية:
 - القراءة التحليلية ضرورة من ضرورات الحياة.
 - القراءة التحليلية تتطلب تفاعل التلميذ مع النص المقروء.
 - من المهم تنمية قدرة التلميذ على التمييز والتحليل والاستنتاج.
 - من الضروري تنمية قدرة التلميذ على الموازنة وإصدار الحكم على المقروء.
 - تنوع الأنشطة وأساليب التقويم ينمي مهارات القراءة التحليلية.
- ج-أسس مشتقة من الأمن الفكري:
 - الأمن الفكري تحصين للتلميذ.
 - يمكن تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري من خلال مقرر القراءة العربية.
 - الوعي بمفاهيم الأمن الفكري يتم معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا.
 - تنوع استراتيجيات وطرائق التدريس وأساليب التقويم قد يسهم في تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري.

٢ -الهدف العام للإستراتيجية:

تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية، لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، باستخدام إستراتيجية قائمة على التعليم المتمايز.

٣-الأهداف السلوكية للإستراتيجية:

هدفت الإستراتيجية أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

- يميز بين الفكرة الرئيسة والفكر الجزئية بالنص المقروء.
- يميز بين الحقيقة والرأي بالنص المقروء.
- يستنتج المعنى الضمني بالنص المقروء.
- يميز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به.
- يقترح أسبابا لحدث أو ظاهرة بالنص المقروء.
- يحكم على أهمية النص المقروء.

- يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء.
 - يميز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي بالنص المقروء.
 - يستنتج أوجه القوة ونقاط الضعف بالنص المقروء.
 - يقوم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب بالنص المقروء.
 - يبدي رأيه في تصرف أو سلوك بالنص المقروء.
- ٤ - خطوات التدريس وفقاً للإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز:

يقترح الباحث تدريس القراءة العربية وفقاً لما يلي:

- مرحلة التشخيص: وفيها يوزع المعلم التلاميذ في مجموعات وفقاً لأنماط تعلمهم المفضلة، والفروق الفردية بينهم، على أن يراعي المعلم أن تكون المجموعات مرنة؛ بحيث يتم التبادل بين المجموعات من خلال استخدام المجموعات المرنة.
- مرحلة التوقعات: في هذه المرحلة يعرض المعلم عنوان درس القراءة على المجموعات، ثم يطلب من كل مجموعة أن تقدم بعض الأفكار التي يتوقعون أن يتناولها الدرس، أو يسألهم سؤالاً مفتوحاً عن الموضوع باستخدام القدر الذهني.
- مرحلة التفاعل مع النص المقروء وفيها يقسم المعلم الأنشطة والمهام على المجموعات، واضعاً شروطاً وقواعد للتفاعل مع هذه الأنشطة، باستخدام التعلم بالتعاقد والأنشطة المتدرجة والحوار والمناقشة.
- مرحلة المناقشة والتحليل الفكري: في هذه المرحلة يناقش المعلم التلاميذ فيما توصلوا إليه، مدعماً الاستجابات الصحيحة، ومناقشاً إياهم في الاستجابات التي تحتاج إلى مراجعة. ثم يعرض المعلم نشاطاً موحداً لكل المجموعات، من خلاله يقومون بعمل خريطة ذهنية عن الموضوع، أو إكمال خريطة مقدمة لهم، والطريقة المقترحة المناسبة هي الخرائط الذهنية.
- مرحلة التقويم الختامي: وفيها يقوم المعلم بتوزيع مجموعة الأسئلة على كل مجموعة، ثم يتناقشون حولها، ويلى ذلك تحديد النشاط المصاحب.

٥ - إعداد دليل للمعلم لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري:

أعد الباحث دليلاً للمعلم ليساعده في تدريس القراءة العربية، في ضوء مدخل التعليم المتمايز، متضمناً: إطاراً نظرياً عن التعليم المتمايز: مفهومه، أهميته، إستراتيجياته، وإطاراً

علمياً يعرض خطوات وإجراءات تدريس موضوعات القراءة العربية في ضوء الإستراتيجية المقترحة، كما أعد كراسة أنشطة للتلميذ.

ثالثاً - إجراءات التطبيق:

تم تطبيق هذا البحث على النحو الآتي:

١- اختيار مجموعتي البحث من تلميذات الصف الأول الإعدادي، من مدرستي: منية الحيط الإعدادية بنات وحامد عبد الغني مسعود، وكان العدد النهائي لمجموعتي البحث ستين تلميذة.

٢- تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية، ومقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري تطبيقاً قبلياً على مجموعتي البحث؛ للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث على النحو الآتي.

- تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة التحليلية:

جدول (١)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية.

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يميز بين الفكرة الرئيسية والفكر الجزئية بالانص المقروء.	التجريبية	٣٠	٠.٦٧	٠.٤٨	٠.٢٧	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٦٣	٠.٤٩		
يميز بين الحقيقة والرأي بالانص المقروء.	التجريبية	٣٠	٠.٦٧	٠.٤٨	٠.٤٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٦٠	٠.٥٦		
يستنتج المعنى الضمني بالانص المقروء.	التجريبية	٣٠	٠.٦٣	٠.٥٦	٠.٢٣	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٦٠	٠.٥٦		
يميز بين ما يتصل بالانص المقروء وما لا يتصل به.	التجريبية	٣٠	٠.٥٣	٠.٥٧	٠.٢٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٥٧	٠.٥٠		
يقترح أسبابا لحدث أو	التجريبية	٣٠	٠.٦٠	٠.٥٠	١.٠٣	غير دالة

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ظاهرة بالنص المقروء.	الضابطة	٣٠	٠.٤٧	٠.٥١		
يحكم على أهمية النص المقروء.	التجريبية	٣٠	٠.٦٣	٠.٥٦	١.٣٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٤٣	٠.٥٧		
يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	٠.٦٠	٠.٥٠	١.٢٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٧٧	٠.٥٠		
يميز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي بالنص المقروء	التجريبية	٣٠	٠.٦٧	٠.٥٥	٠.٠٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٦٧	٠.٥٥		
يستنتج أوجه القوة ونقاط الضعف بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	٠.٧٧	٠.٦٨	١.٤٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٥٣	٠.٥٧		
يقوم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	٠.٧٠	٠.٤٧	٠.٧٥	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٦٠	٠.٥٦		
ييدي رأيه في تصرف أو سلوك بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	٠.٦٠	٠.٥٠	٠.٢٦	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٠.٥٧	٠.٥٠		
المجموع الكلي	التجريبية	٣٠	٦.٤٧	٢.٦٩	٠.٨٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥.٨٧	٢.٥٨		

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من مهارات اختبار القراءة التحليلية وفي الاختبار ككل؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ككل، وفي كل مهارة من مهاراته.

ب - التكافؤ في مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري:

جدول (٢) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي العام

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	التجريبية	٣٠	٦.٢٠	٢.١٢	١.٢٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦.٨٠	١.٥٨		
البعد السلوكي	التجريبية	٣٠	٦.٦٣	٢.٠١	٠.٠٠	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦.٦٣	١.٧٥		
البعد الوجداني	التجريبية	٣٠	٢٦.٠٣	٢.٢٧	٠.٣٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٦.٢٣	٢.٥٤		
المجموع الكلي	التجريبية	٣٠	٣٨.٨٧	٤.٤٥	٠.٧٥	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٣٩.٦٧	٣.٧٨		

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في المقياس ككل، وفي كل بعد من أبعاده.

٣- تدريس وحدتي القراءة العربية لتلميذات المجموعة التجريبية بالإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الإلقائية.

٤- تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية ومقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، وتقديم التوصيات والمقترحات. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

١- (T-Test) للمقارنة بين درجات مجموعتي البحث، ودرجات المجموعة التجريبية قبلًا وبعدياً.

- ٢- حجم التأثير (DF) لحساب تأثير البرنامج (٠.٢-٠.٥ ضعيف، ٠.٥-٠.٨ متوسط، أعلى من ٠.٨ مرتفع)
- ٣- ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- ٤- معامل هوليستي لحساب ثبات تحليل المحتوى.
- ٥- معامل الارتباط لحساب العلاقة بين القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري.

نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

١- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه " ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي العام؟" أعدَّ الباحث قائمة بمهارات القراءة التحليلية، وعرضها على مجموعة من المحكمين، ثم أعدّها في صورتها النهائية، بعد حذف مهارة " يميز بين المحدد والمجرد بالنص المقروء"، وإضافة " يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء"، ويوضح الجدول (٣) قائمة مهارات القراءة التحليلية في صورتها النهائية.

جدول (٣)

مهارات القراءة التحليلية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

النسبة المئوية	المهارات
١٠٠%	يميز بين الفكرة الرئيسية والفكر الثانوية بالنص المقروء.
١٠٠%	يميز بين الفكرة الرئيسية والفكر الجزئية بالنص المقروء.
١٠٠%	يميز بين الحقيقة والرأي بالنص المقروء.
١٠٠%	يستنتج المعنى الضمني بالنص المقروء.
١٠٠%	يميز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به.
٧٧.٧%	يقترح أسباباً لحدث أو ظاهرة بالنص المقروء.
٨٨.٨%	يحكم على أهمية النص المقروء.
١٠٠%	يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء.
١٠٠%	يميز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي بالنص المقروء.
١٠٠%	يستنتج أوجه القوة ونقاط الضعف بالنص المقروء.
١٠٠%	يقوم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب بالنص المقروء.
٨٨.٨%	يبدي رأيه في تصرف أو سلوك بالنص المقروء.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: " ما مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر القراءة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟" حلَّ الباحث محتوى مقرر القراءة العربية، المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، في الفصل الدراسي الأول، ثم

طلب من أحد الزملاء* القيام بالتحليل، وبعد القيام بحساب معامل الثبات بين التحليلين، تم التوصل إلى قائمة بالمفاهيم، وعرضها على المحكمين، والمفاهيم هي: (الحرية- الحفاظ على المال العام، الطموح، الولاء والانتماء، أهمية العلم، التعاطف مع الآخر، العطاء، حفظ الأمانة- حفظ النفس).

٣- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه " ما الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي العام. قام الباحث بتحديد أسس الإستراتيجية المقترحة، وأهدافها، وخطواتها، وأنشطتها، وأساليب التقويم فيها.

٤- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصه: " ما أثر الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ قام الباحث باختبار صحة الفرضين الآتيين:

- " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي، على النحو الآتي:

* د. مصطفى عرابي عزب، مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي
لاختبار مهارات القراءة التحليلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
يميز بين الفكرة الرئيسة والفكر الجزئية بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.٥٠	٠.٥١	٣.٦٦	٠.٠١	٠.٩٦
	الضابطة	٣٠	٠.٩٧	٠.٦١			
يستنتج المعنى الضمني بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.١٧	٠.٥٣	١.٨١	غير دالة	٠.٤٨
	الضابطة	٣٠	٠.٩٠	٠.٦١			
يميز بين الحقيقة والرأي بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.٤٠	٠.٦٢	٢.٧١	٠.٠١	٠.٧١
	الضابطة	٣٠	٠.٩٧	٠.٦١			
يميز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به.	التجريبية	٣٠	١.٣٧	٠.٥٦	٣.٦٠	٠.٠١	٠.٩٥
	الضابطة	٣٠	٠.٨٣	٠.٥٩			
يقترح أسبابًا لحدث أو ظاهرة بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.٥٠	٠.٥١	٦.١١	٠.٠١	١.٦٠
	الضابطة	٣٠	٠.٦٧	٠.٥٥			
يحكم على أهمية النص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.١٣	٠.٥١	٢.٦٨	٠.٠١	٠.٧٠
	الضابطة	٣٠	٠.٧٣	٠.٦٤			
يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.٢٣	٠.٦٣	١.٨٤	غير دالة	٠.٤٨
	الضابطة	٣٠	٠.٩٣	٠.٦٤			
يميز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي بالنص المقروء	التجريبية	٣٠	١.٥٠	٠.٥١	٤.١٤	٠.٠١	١.٠٩
	الضابطة	٣٠	٠.٩٧	٠.٤٩			
يستنتج أوجه القوة ونقاط الضعف في النص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.٤٠	٠.٥٠	٤.٥٩	٠.٠١	١.٢١
	الضابطة	٣٠	٠.٧٧	٠.٥٧			
يقوم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب في النص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.٤٣	٠.٥٧	٣.٦٦	٠.٠١	٠.٩٦
	الضابطة	٣٠	٠.٨٧	٠.٦٣			
يبدى رأيه في تصرف أو سلوك في النص المقروء.	التجريبية	٣٠	١.٥٧	٠.٥٧	٣.٧٨	٠.٠١	٠.٩٩
	الضابطة	٣٠	١.٠٧	٠.٤٥			
المجموع الكلي للاختبار.	التجريبية	٣٠	١٣.٧٧	٣.٠٦	٦.٣٤	٠.٠١	١.٦٦
	الضابطة	٣٠	٨.٦٣	٣.٢١			

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

ارتفاع درجات تلميذات المجموعة التجريبية على درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦.٣٤) للاختبار ككل، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢.٠٤) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ و(٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٥٨) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١.٦٢)

١- قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من مهارات الاختبار، فيما عدا مهارتي "يستنتج المعنى الضمني بالنص المقروء"، و"يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء".

٢- حجم التأثير قريب من المتوسط في مهارة "يستنتج المعنى الضمني بالنص المقروء"، ومهارة "يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء". ومتوسط في مهارتي: "يحكم على أهمية النص المقروء"، و"يميز بين الحقيقة والرأي بالنص المقروء"، ومرتفع في باقي المهارات.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة التحليلية لصالح التطبيق البعدي وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة التحليلية، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٥)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة التحليلية

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
يميز بين الفكرة الرئيسية والفكر الجزئية بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٦٧	٠.٤٨	٥.٧٧	٠.٠١	٢.١٤
	البعدي	٣٠	١.٥٠	٠.٥١			
يميز بين الحقيقة والرأي بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٦٧	٠.٤٨	٤.٧٨	٠.٠١	١.٧٨
	البعدي	٣٠	١.١٧	٠.٥٣			
يستنتج المعنى الضمني بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٦٣	٠.٥٦	٤.٨٩	٠.٠١	١.٨٢
	البعدي	٣٠	١.٤٠	٠.٦٢			
يميز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به.	القبلي	٣٠	٠.٥٣	٠.٥٧	٤.٥٨	٠.٠١	١.٧٠
	البعدي	٣٠	١.٢٣	٠.٦٣			
يقترح أسبابا لحدث أو ظاهرة بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٦٠	٠.٥٠	٦.٥٠	٠.٠١	٢.٤١
	البعدي	٣٠	١.٥٠	٠.٥١			
يحكم على أهمية النص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٦٣	٠.٥٦	٣.٣٤	٠.٠١	١.٢٤
	البعدي	٣٠	١.١٣	٠.٥١			
يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٦٠	٠.٥٠	٥.٤٣	٠.٠١	٢.٠٢
	البعدي	٣٠	١.٣٧	٠.٥٦			
يميز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٦٧	٠.٥٥	٥.٤٧	٠.٠١	٢.٠٣
	البعدي	٣٠	١.٥٠	٠.٥١			
يستنتج أوجه القوة ونقاط الضعف بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٧٧	٠.٦٨	٣.٧٤	٠.٠١	١.٣٩
	البعدي	٣٠	١.٤٠	٠.٥٠			
يقوم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٠.٧٠	٠.٤٧	٦.٢٨	٠.٠١	٢.٣٣
	البعدي	٣٠	١.٤٣	٠.٥٧			
يبدي رأيه في تصرف أو سلوك بالنص المقروء.	القبلي	٣٠	٦.٤٧	٢.٦٩	١٠.٧١	٠.٠١	٣.٩٨
	البعدي	٣٠	١٣.٧٧	٣.٠٦			

يتضح من الجدول (٥)

١- أن قيمة (ت) المحسوبة (١٠.٧٢)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٤) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٢٩) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٣.٩٨) .

٢- قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، في كل مهارة من مهارات اختبار مهارات القراءة التحليلية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من (٠.٨٠)

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث ونصه: " ما أثر الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز في تنمية الوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟ قام الباحث باختبار صحة الفرضين الآتيين:

- " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي، على النحو:

جدول (٦)

قيمة (ت) ودالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
البعد المعرفي	التجريبية	٣٠	١٢.٢٣	٢.٧٦	٥.٤٣	٠.٠١	١.٤٣
	الضابطة	٣٠	٨.٩٠	١.٩٢			
البعد السلوكي	التجريبية	٣٠	١٣.٠٠	٢.١٣	٨.٤٢	٠.٠١	٢.٢١
	الضابطة	٣٠	٨.٦٧	١.٨٤			
لبعد الوجداني	التجريبية	٣٠	٤١.٣٠	٥.١١	١٤.٢٠	٠.٠١	٣.٧٣
	الضابطة	٣٠	٢٦.٩٠	٢.١٧			
المقياس ككل	التجريبية	٣٠	٦٦.٥٣	٨.٧٩	١٢.٣٣	٠.٠١	٣.٢٤
	الضابطة	٣٠	٤٤.٤٧	٤.٣٤			

يتضح من الجدول (٦) أن:

١ - قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٣٣) وهي أكبر قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٤) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ ، وتساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٥٨) وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٣.٢٤)

٢ - قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، في كل بعد من أبعاد مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري في كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري لصالح التطبيق البعدي؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري ، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٧)

قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (d)
لبعد المعرفي	القبلي	٣٠	٦.٢٠	٢.١٢	١٣.٦٩	٠.٠١	٥.٠٨
	البعدي	٣٠	١٢.٢٣	٢.٧٦			
لبعد السلوكي	القبلي	٣٠	٦.٦٣	٢.٠١	١٣.٨١	٠.٠١	٥.١٣
	البعدي	٣٠	١٣.٠٠	٢.١٣			
لبعد الوجداني	القبلي	٣٠	٢٦.٠٣	٢.٢٧	١٩.٨٣	٠.٠١	٧.٣٦
	البعدي	٣٠	٤١.٣٠	٥.١١			
لمقياس ككل	القبلي	٣٠	٣٨.٨٧	٤.٤٥	٢٠.٧٢	٠.٠١	٧.٧٠
	البعدي	٣٠	٦٦.٥٣	٨.٧٩			

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٠.٧٢) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢.٠٤) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٢٩) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٧.٧٠) .

كما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، في كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري في كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي لصالح التطبيق البعدي.

بالنسبة للسؤال السادس، ونصه "ما العلاقة بين تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري؟ قام الباحث باختبار صحة الفرض الآتي: توجد علاقة ارتباطية طردية بين أداء المجموعة التجريبية في اختبار القراءة التحليلية وأدائهن على مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة التحليلية وأدائهن على مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري في التطبيق البعدي. وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠.٧١) مما سبق يتضح وجود علاقة طردية بين درجات التلميذات في اختبار القراءة التحليلية وأدائهن على مقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يؤكد أن تحسن مهارات القراءة التحليلية يؤدي إلى تحسن الوعي بمفاهيم الأمن الفكري والعكس.

ملخص النتائج وتفسيرها:

- ارتفاع أداء التلميذات في المجموعة التجريبية على أداء التلميذات في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية. كما ارتفع الأداء البعدي لتلميذات المجموعة التجريبية عن أدائهن في التطبيق القبلي في الاختبار ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة.
- لم يكن ارتفاع أداء التلميذات دالاً إحصائياً في كل مهارات القراءة التحليلية، فعند المقارنة بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، اتضح أن بعض المهارات نمت بدرجة ضعيفة، وربما يرجع ذلك إلى أن الأنشطة اللازمة لتنمية هذه المهارات لم تكن كافية، وبعض المهارات نمت بدرجة متوسطة، فيما نمت غالب المهارات بدرجة عالية.

- ارتفاع أداء التلميذات في المجموعة التجريبية على أداء التلميذات في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بمفاهيم الأمن الفكري. كما ارتفع الأداء البعدي لتلميذات المجموعة التجريبية عن أدائهم في التطبيق القبلي للمقياس، ارتفاعاً دالاً إحصائياً عند مستوى 0.01.
- ويمكن تفسير هذه النتائج التي تؤكد أن للإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز أثراً دالاً إحصائياً عند مستوى 0.01. في ضوء ما يلي:
- ركزت الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز على الجوانب النفسية للتلميذات، وراعت قدراتهن وميولهن وتفضيلات تعلمهن، وهذا ما تم من خلال توزيعهن في مجموعات في ضوء تفضيلاتهن للتعلم، مع وجود مرونة للتنقل بين المجموعات، وهذا ما انعكس إيجابياً عليهن.
- أتاحت الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز لكل تلميذة أن تتعلم بالأسلوب المفضل لها، من خلال أنشطة تناسب الأنماط المختلفة للتلميذات، مما شجعهن على التفاعل مع المادة المقروءة، وتحليلها وتفسيرها ونقدها.
- أسهم تنوع طرائق التدريس كالأنشطة المتدرجة، والمجموعات المرنة، وعقود التعلم وغيرها في مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات، وتفضيلات تعلمهن، وهذا أدى إلى المزيد من الاهتمام بالتفاعل مع النص المقروء، وتحديد المفاهيم المتضمنة فيه، والوعي بها.
- ساعد توظيف المجموعات المرنة على تحسين ميول واتجاهات التلميذات تجاه دراسة تحليل النص، والوعي بمضمونه.
- ساعد تنوع الأنشطة التعليمية داخل الفصل - حيث توجد أنشطة تركز على مفردات النص المقروء، وأنشطة تركز على الأفكار، وأنشطة تركز على مضمون النص وقيمه، وأخرى تركز على الكاتب واتجاهاته - في زيادة قدرة التلاميذ على التفسير والتحليل والتأويل.
- أسهم تنوع طرق التقويم في تشخيص مستوى التلميذات أولاً بأول، ومن ثم تنوع الأنشطة التعليمية التي تساعد في تحسين مستواهن.
- أتاحت الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز للتلميذات تحليل النص وتحديد مفاهيم الأمن المتضمنة بالنص، وإبراز أهميتها في حياتهن.

ولهذه الأسباب مجتمعة يمكن إرجاع النتائج السابقة إلى الإستراتيجية القائمة على التعليم المتمايز الذي ركزت على تقديم المادة العلمية بطرق وأساليب متنوعة، موفرة بيئة تعليمية تفاعلية وجذابة.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:
- تدريب المعلمين على تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى التلاميذ من خلال الدورات التدريبية التي تعدها الوحدات التابعة للإدارات التعليمية.
 - تدريب المعلمين على تحديد مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج اللغة العربية، وتنميتها لدى تلاميذهم.
 - تنوع طرائق التدريس والأنشطة التعليمية والتعلمية وأساليب التقويم؛ مراعاة للاختلافات بين التلاميذ.
 - تدريب المعلمين على مراعاة التعليم المتمايز، وهذا يمكن أن تقوم به بعض الوحدات التدريبية الموجودة في الإدارات التعليمية، مثل: وحدة التعلم النشط.
 - الاستفادة من الأنشطة التي يقوم التلاميذ بها في تنمية مهارات القراءة التحليلية من خلال تكليفهم بكتابة ملخص سردي لبعض النصوص التي يقومون بقراءتها.
 - عقد مسابقات بين التلاميذ في مهارات تحليل النصوص المختلفة.

المقترحات:

- في ضوء نتائج هذا البحث يمكن اقتراح مجموعة من البحوث منها:
- برنامج مقترح قائم على التعليم المتمايز وفاعليته في تنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
 - تصور مقترح لتنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء التعليم المتمايز.
 - برنامج مقترح قائم على التعليم المتمايز لتنمية مهارات التفاوض لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
 - إستراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز لتنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
 - إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التفاعلي لتنمية مهارات القراءة التحليلية ومفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

- تقويم مقرر اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء مفاهيم الأمن الفكري.
- أثر الدمج بين إستراتيجيتي عقود التعلم والأنشطة المتدرجة في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع:

أولا - المراجع العربية:

- ١- آمال جمعة عبد الفتاح، السيد شعبان (٢٠١٨) : إستراتيجيات التدريس المتقدمة. الفيوم، دار العلم.
- ٢- ابتسام عباس عفاشي (٢٠١٦) : " مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد ٣٥ ، العدد ١٦٩ .
- ٣- إبراهيم رواشدة، وآخرون (٢٠١٠) : "أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء". المجلة الأردنية في العلوم والتربية، مجلد ٦، العدد الرابع.
- ٤- إبراهيم محمد على (٢٠١٨) : "استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٢٠٠ .
- ٥- إسماعيل محمد عبد العاطي، وجبريل أنور حميدة، وكمال عوض الله، وسعيد عبد الحميد (٢٠١٦) : مصفوفة المدى والتتابع لمعايير ومؤشرات مادة اللغة العربية، القاهرة، مركز تطوير المناهج.
- ٦- أسمةان غير لازم (٢٠١٥) : " دور المناهج التربوية في مواجهة الإرهاب والتطرف الفكري، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية، جامعة ميسان بعنوان: خطاب الفن واللغة في مواجهة الإرهاب الفكري". مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، جامعة ميسان .
- ٧- أريج نافذ رحمة (٢٠١٧) : " أثر توظيف التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ٨- إيمان أحمد عزمي (١٤٣٠). " مفهوم الأمن الفكري بين المحددات العلمية والإشكالات المنهجية المعاصرة "دراسة تحليلية للتعريفات والدور المجتمعي للمؤسسات". بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات. جامعة الملك سعود الرياض، خلال الفترة ٢٢-٢٥ / ٥/ ١٤٣٠هـ.
- ٩- إيمان إسماعيل حمدي (٢٠١٨): " أثر استخدام استراتيجيات التفاعل بين القارئ والنص في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بورسعيد.
- ١٠- حسن شحاتة (٢٠١٦) : المرجع في فنون اللغة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد، القاهرة، دار الفكر العربي.

- ١١- حسن شحاتة ومروان السمان (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة، الدار العربية للكتاب.
- ١٢- خلف محمد (٢٠١٣): "فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٣
- ١٣- دليلة مباركي (٢٠٠٩): "فلسفة الأمن الفكري في الإسلام. مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة باتنة، العدد التاسع عشر.
- ١٤- رانيا محمد مصطفى كامل (٢٠١١): "فاعلية إستراتيجية قائمة على عمليات ما وراء التعرف في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي ببنية النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- ١٥- صابر عبد المنعم محمد (٢٠١٨): اتجاهات ونماذج في المناهج وطرائق التدريس، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- ١٦- عبد الحفيظ بن عبد الله المالكي (٢٠٠٨): "الأمن الفكري- مفهومه، وأهميته، ومتطلبات تحقيقه، مجلة البحوث الأمنية، المجلد ١٨، العدد ٤٣، الرياض، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية.
- ١٧- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (٢٠١٠): إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. كلية التربية بدمهور، جامعة الإسكندرية.
- ١٨- علي بن يحي آل سالم (٢٠١٥). "تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات (4MAT) لمكاري". مجلة رسالة الخليج العربي- السعودية، س(٣٧)ع(١٣٩).
- ١٩- عمر بن محمد حساني ودخيل محمد (٢٠١٧): "إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ٢٠- عيطة عبد المقصود يوسف وعصام محمد عبده خطاب (٢٠١٨): "برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدي تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات اللغوية وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية لديهم"، مجلة القراءة والمعرفة- مصر. العدد ١٩٩.
- ٢١- علي عبد المنعم حسين (٢٠١٩): "فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٢١٨، الجزء الأول.

- ٢٢- فتحي علي يونس (٢٠٠٥): إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، مطبعة الكتاب المدرسي.
- ٢٣- فريد بن علي الغامدي (٢٠١٣) : " مدى استجابة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لاحتياجات جميع تلاميذ الصف الدراسي في ضوء مهارات التدريس المتمايز"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٥٢) ، الجزء (٢)، ص ص (٣٨٥-٤١٦)
- ٢٤- كوثر حسين كوجك ، وماجدة السيد ، وفرماوى فرماوى، وعلية أحمد ، وصلاح خضر ، وأحمد عياد ، وبشري فايد (٢٠٠٨): تنوع التدريس في الفصل : دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم فى مدارس الوطن العربي". مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.
- ٢٥- ليانا جابر ومها قرعان (٢٠٠٤) : أنماط التعلم. النظرية والتطبيق. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان، فلسطين.
- ٢٦- محسن عطية (٢٠٠٩) : الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان، دار صفاء.
- ٢٧- محمد حسن المرسي، وسمير عبد الوهاب (٢٠٠٥) : من قضايا القراءة، دمياط، مكتبة نانسي.
- ٢٨- محمد لطفي جاد (٢٠١٢) : "إستراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ١٣١ .
- ٢٩- محمود كامل الناقاة (٢٠١٧): تعليم اللغة العربية لأبنائها، المدخل والطرائق والفنيات والإستراتيجيات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣٠- مروان السمان (٢٠١٦): فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. مج. ٤٠، ع. ٤.
- ٣١- مها نصر سلامة (٢٠١٤) : فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ٣٢- ناصر السيد وآخرون (٢٠١٤) : دمج مفاهيم الأمن الفكري في مناهج التعليم العام كأحد مقومات المواطنة، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،.
- ٣٣- نابغة قطامي (٢٠٠٨) : سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق.
- ٣٤- نبيل جاد عزمي ومروة المحمدي (٢٠١٧) : بينات التعلم التكيفية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣٥- هدى عبد الرحمن (٢٠٠٩) : برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني لدى الطلاب المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٠

- ٣٦- وائل صلاح السويفي (٢٠١٨): "فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية المفردات والاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي متبايني التحصيل"، المؤتمر العلمي الثامن عشر، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٩-٣٠ أغسطس .
- ٣٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨): مناهج المرحلة الإعدادية. القاهرة، قطاع الكتب.
- ٣٨- يحيي مظفر العليبي وعبد الله عباس مهدي المحرزى (٢٠١٧): " أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على التحصيل ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة حجة". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، المجلد (٣٣) ، العدد (١) ، الجزء الثاني.
- ٣٩- يسرى محمد مقبل (٢٠١٧): أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. مجلة دراسات في العلوم التربوية الأردن، العدد الرابع .

ثانيا - المراجع الإنجليزية:

- 40-Abu Shihab ibrahim (2011). Reading as Critical thinking Asian Social Science Vol,7,No.8, 209-218
- 41- Beach (2007). The Effects of Honors Ninth-Grade Students' Strategic, Analytical Reading of Persuasive Text Models on the Quality of their Persuasive Writing. Digital Repository.
- 42-Campbell, B. (2008). Handbook of Differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences lesson Plans and More . Boston : Pearson Education , Inc
- 43-Gilbert, D. L. (2011) . "Effects of Differentiated Instruction on Student Achievement in Reading ", Mather Thesis , Walden University .
- 44-Kuprashvili. V. (2013). How to Move Students Forward from Analytical and Syntopical Readers to Public Speakers While Teaching English as a Second Language. European Scientific Journal, 2, P: 1857 — 788
- 45-Knott, D. (2013). Critical Reading Toward Critical Writing. New College Writing Centre. Retrieved March 3, 2014-
- 46-Larking, M. (2017). Critical Reading Strategies in the Advanced English Classroom. APU Journal of Language Research Vol.2, 50-68
- 47-Lind,Sh.,(2019):Tiered instruction: defenation and method,Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/tiered-instruction-definitionmethod.html>
- 48-Smeeton, G. (2016) : "Differentiated Instruction: An Analysis of Approaches and Applications" , Doctor of Education , Faculty of the University of West Georgia in Partial .
- 49-Tomlinson, C. A. (2005). "Grading and differentiation: paradox or good practice?". Theory Into Practice, Vol. (44), No. (3), PP.(262- 269).

50-Watts-Taffe, S. ; Laster, B. P.; Broach, L.; Marinak, B.; Connor, C. M.; Walker-Dalhouse, D.(2013). "Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions", Reading Teacher, Vol.(66) , No.(4) ,PP.(303- 314) .