برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعـــــداد

د/ مروان أحمد محمد السمان

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة عين شمس

برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د/ مروان أحمد محمد السمان *

أولاً– المقدمة:

يحظى التعبير الشفهي بمكانة مهمة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث إنه يساعدهم على إجادة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني، كما يدربهم على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض وإفهام الآخرين، وكذلك ينمي لديهم التعبير عن النفس والثقة بالنفس من خلال مواجهة زملائهم، وأيضا يشجعهم على التلقائية والطلاقة في الحديث وتقريب وجهات النظر المختلفة، بالإضافة إلى أنه يدفعهم إلى ممارسة التخيل والابتكار، علاوة على أنه يدربهم على مجالسة الآخرين واحترامهم ومجاملتهم بالحديث. (علي قورة ووجيه أبو لبن ومحمود خلف الله، ٢٠١٣، ص ص ٢٨ – ٢٩)

كما تحظى القراءة المكثفة بمكانة مهمة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث إنها تساعدهم على فهم ما يقرءون من نصوص فهما كليا عاما وجزئيا تفصيليا، وتساعدهم كذلك على إدراك ملامح هذه النصوص، ومعرفة جوانبها، ومكوناتها، وأساليب تنظيمها، والوقوف على أهم تفاصيلها، ونقدها،كما تساعدهم على إجادة نطق أصوات هذه النصوص وكلماتها وتراكيبها وجملها، وتساعدهم أيضا على السرعة مع الدقة والإتقان في قراءة هذه النصوص، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على زيادة ثروتهم اللغوية من خلال إكسابهم المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة في هذه النصوص، علاوة على أنها تتيح لهم الفرص لتحليل هذه النصوص تحليلا لغويا بجميع مستوياته. (Torgesen, 2006, P13؛ (حسن شحاتة، ٢٠١٦، ص١١٠)

* **د/ مروان أحمد محمد السمان** :أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد–كلية التربية – جامعة عين شمس.

وكذلك تتبوأ الكتابة التفسيرية مكانة مهمة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث إنها تساعدهم على تقديم معلومات تفصيلية حول الموضوعات التي يدرسونها؛ مما يساعدهم على فهمها، كما تساعدهم على دعم الأفكار المتضمنة داخل الموضوع من خلال تقديم شرح واف له، وتساعدهم كذلك على تقديم أدلة وشواهد وحجج مقنعة وبيانات ومعلومات من مصادر موثوق منها وإحصائيات صادقة تؤكد صحة الأفكار المقدمة داخل الموضوع، وتساعدهم أيضا على تقييم هذه الأدلة وتلك الشواهد والحجج والبيانات والمعلومات وانتقائها وإبداء الرأي فيها، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على تقديم رؤية نقدية لموضوع ما ومعالجة فكرية لمشكلة ما، علاوة على أنهم يستخدمونها عند قراءة الكتب الدراسية والمجلات العلمية والمقالات الصحفية؛ مما يساعدهم على اكتساب مفردات وتراكيب لغوية جديدة، ويستخدمونها كذلك عند اجتياز الامتحانات الفصلية والأبحاث التقويمية. (Kirsten,2011 ؛Moss,2004)

وهناك علاقة وثيقة بين التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية؛ حيث إن كلا منها يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد والإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أن كلا منها يساعد في تنمية مهارات ترتيب الأفكار وإبداء الرأي، وأيضا يهتم كل منها بتنمية الثروة اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ من خلال إكسابهم مفردات وتراكيب لغوية جديدة، علاوة على دعم كل منها للثقة بالنفس أثناء التحدث والقراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ.

ونظرا لأهمية كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية، فقد ظهر مدخل التدريس المتمايز ليساعد في تعلم كل منها من خلال تزويد التلاميذ بطرائق مختلفة ومتنوعة لمساعدتهم على اكتساب محتوى الموضوعات القرائية التي يدرسونها والتعبير شفهيا وكتابيا عنها، وتوزيع مهام التعبير الشفهي والقراءة والكتابة المناسبة لكل تلميذ، ورفع مستوى التعبير الشفهي والقراءة والكتابة لجميع التلاميذ، وتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة، ومراعاة ميولهم واتجاهاتهم، وتنمية الابتكار والكشف عن الإبداع لدى هؤلاء التلاميذ. (Logsdon, 2014)

ويحظى مدخل التدريس المتمايز بمكانة مهمة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث إنه يهتم بمراعاة الأنماط المختلفة لتعلم هؤلاء التلاميذ والمتمثلة في (النمط السمعي، والبصري، واللغوي، والحركي، والمنطقي، والرياضي،

والاجتماعي، والحسي)، كما يشجع هؤلاء التلاميذ على تحقيق تفضيلات التعلم الخاصة بهم؛ حيث إن بعض التلاميذ يحتاجون 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 الهدوء عند التعلم، وبعضهم يتعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار، والبعض الآخر من خلال تحليل هذه الأفكار، وهكذا، بالإضافة إلى أن هذا المدخل يسهم في توضيح المفاهيم والتعميمات الرئيسة للموضوع، وأيضا يستخدم التقييم كأداة رئيسة للتعليم؛ حيث يحدث التقييم فيه قبل وأثناء وبعد التعليم، وكذلك يسعى إلى إشراك جميع المتعلمين في تطوير الموضوعات والأنشطة، كما يسعى إلى توفير التوازن بين المهام الموزعة على التلاميذ بما يحقق التمايز، علاوة على أنه يعزز التفكير الناقد والإبداعي كهدف للتعليم. (Hall, 2002؛ Wilson & Papadonis, 2006)

وهناك علاقة وثيقة بين مدخل التدريس المتمايز والتعبير الشفهي تتضح من أن مدخل التدريس المتمايز يركز على تنمية الإبداع لدى التلاميذ، وهو ما يهتم به التعبير الشفهي أيضا، كما أن مدخل التدريس المتمايز يعتمد على استخدام الخلفيات المعرفية السابقة لدى التلاميذ، وهو ما يهتم به التعبير الشفهي من خلال تدريب التلاميذ على استخدام خلفياتهم السابقة عن موضوع التعبير الشفهي.

كما أن هناك علاقة وثيقة بين مدخل التدريس المتمايز والقراءة المكثفة تتضح من أن القراءة المكثفة تهتم بتحقيق الفهم الكلي العام للنص، والفهم الجزئي التفصيلي له لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهو ما يعتمد عليه مدخل التدريس المتمايز حين يهتم بتحقيق تفضيلات التعلم الخاصة لدى التلاميذ؛ حيث إن بعض التلاميذ يهتم بالفهم الكلي العام للنص، وبعضهم الآخر يهتم بالفهم الجزئي التفصيلي لهذا النص، وكذلك تهتم القراءة المكثفة بالوصول إلى أعلى مستويات الفهم القرائي وهو مستوى الفهم الإبداعي، وهو ما يهتم به مدخل التدريس المتمايز من تشجيع الابتكار والإبداع لدى التلاميذ.

بالإضافة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين مدخل التدريس المتمايز والكتابة التفسيرية تتضح من أن مدخل التدريس المتمايز يهتم بتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة، ومراعاة ميولهم واتجاهاتهم، وهو ما تعتمد عليه الكتابة التفسيرية من قيام كل تلميذ بطرح معلومات تفصيلية حول الموضوعات التي يدرسونها حسب

ميولهم واتجاهاتهم، كما أن مدخل التدريس المتمايز يستخدم التقييم كأداة رئيسة للتعليم، وهو ما تعتمد عليه الكتابة التفسيرية؛ حيث إنها تهتم بتقييم الأدلة والشواهد والحجج والبيانات والمعلومات المقدمة داخل الموضوع، وإبداء الرأي فيها، ونقدها.

وعلى الرغم من أهمية كل من التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية إلا أن هناك قصورا في الاهتمام بتنمية مهارات كل منها؛ حيث يتم تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من خلال الإعلان عن عنوان موضوع التعبير الشفهي، وطرح الأفكار المتعلقة به، ثم تكليف التلاميذ بالتحدث فيه، وذلك دون الاهتمام بمهارات كل من الجانب الفكري، والجانب اللغوي، والجانب الصوتي، والجانب الملمحي للمتحدث. كما يتم تدريس القراءة في المرحلة الإعدادية من خلال الإعلان عن عنوان موضوع القراءة، وتقسيم الموضوع إلى وحدات فكرية، ثم قراءة المعلم الجهرية للموضوع، ويليه يتم تناوب القراءة بين التلاميذ، وذلك دون التركيز على مهارات القراءة المكثفة تلك التي تهتم بفهم السطور، وما بين السطور، وما وراء السطور. (حسن شحاتة، ٢٠١٦)، بالإضافة إلى أنه يتم تدريس الكتابة في المرحلة الإعدادية من خلال تحديد موضوع التعبير التحريري، وطرح الأفكار المتعلقة به، ثم تكليف التلاميذ بالكتابة فيه، وذلك دون الاهتمام بمهارات الكتابة التفسيرية التي تركز على إتباع نظام الفقرات في الكتابة، وتقسيم الموضوع إلى مقدمة ومتن وخاتمة، وغيرها من المهارات. (ريحاب مصطفى، ٢٠١٦)، وهذا ما تأكد لدى الباحث من خلال إجراء مقابلة مع خمسة من معلمي اللغة العربية بمدرسة محمد عبده الإعدادية بنين بإدارة عين شمس التعليمية بمحافظة القاهرة؛ حيث أجمع هؤلاء المعلمون على أنه لا توجد لديهم خطة دراسية من خلال منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ، كما أنه لا يتوافر لديهم البرامج التدريسية المناسبة لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ.

ثانيا – الإحساس بالمشكلة:

وعلى الرغم من أهمية كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، إلا أن هؤلاء التلاميذ يعانون من ضعف في مهارات كل منها؛ حيث إنهم يفتقرون إلى مهارات التعبير الشفهي، فهم لا

يستطيعون تحديد فكرتهم الرئيسة، وتوليد الأفكار الفرعية منها، كما أنهم لا يستطيعون تحديد الألفاظ والجمل والعبارات الملائمة للمعنى، بالإضافة إلى أنهم لا يستطيعون إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، علاوة على أنهم لا يستطيعون استخدام تعبيرات ملمحية مناسبة. (عمرو عيسى، ٢٠٠٥)

كما يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى مهارات القراءة المكثفة، فهم لا يستطيعون تحديد الفكرة العامة للنص، ولا يستطيعون أيضا تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للنص، كما أنهم لا يستطيعون تحديد الأفكار الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب في النص، بالإضافة إلى أنهم لا يستطيعون تحديد معاني الكلمات والتراكيب الجديدة، علاوة على أنهم لا يستطيعون إبداء رأيهم في أفكار النص والقيم المستنبطة منه. (عدنان الخفاجي، ٢٠١٥).

وكذلك يفتقر هؤلاء التلاميذ إلى مهارات الكتابة التفسيرية؛ حيث إنهم لا يستطيعون صياغة فكرة رئيسة وربطها بالأفكار الفرعية، كما أنهم لا يتبعون نظام الفقرات في الكتابة بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة جديدة، وكل فقرة تحتوي على مقدمة ومتن وخاتمة، وكذلك فإنهم لا يستطيعون توظيف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة وبين الفقرات بعضها البعض، بالإضافة إلى أنهم لا يستطيعون توظيف المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد المناسبة للموضوع، علاوة على أنهم لا يراعون الصحة اللغوية أثناء الكتابة. (ريحاب مصطفى، ٢٠١٦)

يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة محمد عبده الإعدادية للبنين بإدارة عين شمس التعليمية بلغ عددها (٣٠) طالباً، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦م، وهدفت إلى تعرف مدى امتلاك هؤلاء التلاميذ لمهارات كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية؛ حيث قام الباحث بتطبيق اختبارات مبدئية أحدها في التعبير الشفهي، وثانيها في القراءة المكثفة، وثالثها في الكتابة التفسيرية– من إعداد الباحث – على هؤلاء التلاميذ، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

(أ) بالنسبة لاختبار التعبير الشفهي: وجد الباحث قصورا في مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ مجموعة البحث؛ حيث بلغت نسبة هذه المهارات ٤.٢٤%.

(ب) بالنسبة لاختبار القراءة المكثفة: وجد الباحث قصورا في مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ مجموعة البحث؛ حيث بلغت نسبة هذه المهارات ٧.٥٣%.

(ج) بالنسبة لاختبار الكتابة التفسيرية: وجد الباحث قصورا في مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ مجموعة البحث؛ حيث بلغت نسبة هذه المهارات٦.٥٦%.

ويتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات كل من التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ عينة البحث؛ حيث وجد انخفاض ملحوظ في نسب مهارات كل منها.

وقد أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ –بصفة عامة– ولدى تلاميذ المرحلة الإعدادية –بصفة خاصة– لعل من أهمها: (فاطمة شريف، ٢٠٠٤؛ هناء شوكت، ٢٠٠٤؛ عمرو عيسى، ٢٠٠٥؛ محمد شعلان، ٢٠٠٦؛ يسري سيد، ٢٠٠٨؛ عمرو كمال، ٢٠٠٩؛ أحمد سلامة، ٢٠١١؛ شيماء العمري، ٢٠١١؛ أميرة أبو بكر، ٢٠١٢؛ رأفت عبد الحميد، ٢٠١٢؛ حسن درويش، ٢٠١٣؛ رابعة عقل، ٢٠١٣)، كما أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات القراءة المكثفة لدى هؤلاء التلاميذ، ولعل من أهمها: (Muhammed, 2011؛Joyce,et.al.,2008؛ عدنان الخفاجي،٢٠١٥؛ سيد رجب، ٢٠١٦)، وكذلك أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ، ولعل من أهمها: (Kirsten,2011؛ Moss,2004؛ ريحاب مصطفى،٢٠١٦).

بالإضافة إلى أن هناك افتقارا لبرامج تعتمد على مداخل حديثة مثل مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث أكدت دراسات وأبحاث عديدة أهمية مدخل التدريس المتمايز في التعلم –بشكل عام– ولعل من أهمها: (Berbaum,2009؛ Ernest,et.al.,2011؛ سامية المغربي،٢٠١١؛ معيض الحليسي،٢٠١١؛ Chien,2011؛ حسين عبد الباسط، ٢٠١٣؛ يوسف الرحيلي،٢٠١٣؛ صفاء أحمد،٢٠١٤؛ فايز المهداوي،٢٠١٤؛ ميساء الشريف،٢٠١٤؛ ميعاد السراي، وإلهام فارس،٢٠١٥؛ محمد البلوي،٢٠١٦).

وكل ذلك يؤكد الحاجة إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وفي حدود علم الباحث لم تجر دراسة تتناول بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ثالثا – تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات كل من التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والافتقار إلى برامج قائمة على مداخل حديثة لتنمية هذه المهارات.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١ – ما مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢ – ما مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٣ – ما مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٤ – ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٥ – ما البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٦ –ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٧ – ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٨ – ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

رابعا – حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

١- الصف الثاني الإعدادي: حيث يمثل هذا الصف وسط المرحلة الإعدادية، ومن ثم تأتي أهمية تنمية مهارات كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ هذا الصف، بالإضافة إلى أنه يمكن من متابعة التلاميذ في بقية الصفوف اللاحقة.

٢- بعض مدارس محافظة القاهرة: حيث تعد محافظة القاهرة بيئة ممثلة لجميع محافظات مصر.

٣ – بعض مهارات التعبير الشفهي المناسبة لهؤلاء التلاميذ، والتي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لديهم.

٤ – بعض مهارات القراءة المكثفة المناسبة لهؤلاء التلاميذ، والتي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لديهم.

٤ – بعض مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لهؤلاء التلاميذ، والتي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لديهم.

خامسا – تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، تُوصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

١ – البرنامج:

ويقصد به في هذا البحث مخطط يتكون من عدد من الوحدات التي تتضمن كل وحدة منها أهداف تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية، ومحتواه (موضوعات التعبير الشفهي والقراءة والكتابة)، وإستراتيجيات مدخل التدريس المتمايز، وأنشطته، والوسائط المستخدمة، وتقويم مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢- مدخل التدريس المتمايز:

ويقصد به في هذا البحث مجموعة من المسلمات أو الافتراضات التي يصف بعضها طبيعة التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية، ويتصل بعضها الآخر بعمليتي تعليمها وتعلمها، تلك التي تقوم على تعرف الخلفيات المتفاوتة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي القدرات المختلفة داخل الصف الواحد، واستعداداتهم، واهتماماتهم، وتفضيلاتهم الكلامية والقرائية والكتابية، والاستجابة لها؛ لتلبية احتياجاتهم الفردية من خلال التمييز في محتوى التعبير

الشفهي والقراءة والكتابة، أو في استراتيجيات تدريسه، أو في أساليب تقويمه بما يتناسب مع هؤلاء التلاميذ ذوي القدرات المختلفة.

٣ – التعبير الشفهي:

ويقصد به في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على التحدث في موضوعات مختلفة من خلال تحديد مقدمة الحديث، ومتنه، وخاتمته، وذلك في ضوء استخدام فكر متنوعة ومناسبة لموضوع الحديث، وأيضا استخدام كلمات وجمل مناسبة لموضوع الحديث، وكذلك إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة، بالإضافة إلى استخدام التعبيرات الملمحية للوجه والجسم المعبرة عن مواقف الحديث المختلفة.

٤– القراءة المكثفة:

ويقصد بها في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على التفاعل مع النص المقروء، وتحليله، وتحديد الكلمات، والتراكيب النحوية، والتعبيرات اللغوية، والجمل، والأفكار، والمعارف، والحقائق التي تشكل هذا النص؛ لتحقيق أعلى مستويات فهمه المتمثلة في نقده، وتذوقه، وإنتاج نص جديد مواز له.

٥– الكتابة التفسيرية:

ويقصد بها في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على الكتابة السردية، والوصفية، والترتيبية، والمقارنة، والتحليلية؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح واف لأفكارها وعناصرها؛ مما يستلزم تقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات، ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييمها وعرضها عرضا موجزا.

<u>سادسا – خطوات البحث وإجراءاته:</u>

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

١– تحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ – البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والأدبيات المرتبطة بالتعبير الشفهي.

ب – طبيعة التعبير الشفهي، ومهاراته.

ج – طبيعة المرحلة الإعدادية، وخصائصها.

د – طبيعة اللغة العربية، وخصائصها.

هـ – آراء الخبراء والمتخصصين .

و – بناء قائمة بمهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٢– تحديد مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ – البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والأدبيات المرتبطة بالقراءة المكثفة.

ب – طبيعة القراءة المكثفة، ومهاراتها.

ج – طبيعة المرحلة الإعدادية، وخصائصها.

د – طبيعة اللغة العربية، وخصائصها.

هـ – آراء الخبراء والمتخصصين.

و – بناء قائمة بمهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٣– تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ – البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والأدبيات المرتبطة بالكتابة التفسيرية.

ب – طبيعة الكتابة التفسيرية، ومهاراتها.

ج – طبيعة المرحلة الإعدادية، وخصائصها.

د – طبيعة اللغة العربية، وخصائصها.

هـ – آراء الخبراء والمتخصصين.

و – بناء قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٤– تحديد أسس بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ – البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والأدبيات المرتبطة بمدخل التدريس المتمايز.

ب – ما تم التوصل إليه في الخطوات السابقة.

ج – طبيعة كل من مدخل التدريس المتمايز، والتعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية.

د – طبيعة المرحلة الإعدادية، وخصائصها.

هـ – البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت بناء برامج تدريسية قائمة على مدخل التدريس المتمايز.

٥– بناء البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتضمن:

أ – أهداف البرنامج. ب – محتوى البرنامج.

ج – إستراتيجيات تدريس البرنامج القائمة على مدخل التدريس المتمايز.

د – الوسائط والأنشطة التعليمية.

هـ – تقويم البرنامج. و – بناء دليل المعلم لتنفيذ البرنامج.

٦ – قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

أ – بناء اختبار مهارات التعبير الشفهي، و ضبطه.

ب– اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،وتصنيفهم في ضوء مستويات تعلمهم من خلال تطبيق اختبار التعبير الشفهي عليهم.

ج – تطبيق اختبار مهارات التعبير الشفهي على مجموعة البحث قبلياً.

د – تطبيق البرنامج على مجموعة البحث.

هـ – تطبيق اختبار مهارات التعبير الشفهي على مجموعة البحث بعدياً.

و – استخلاص النتائج ، وتحليلها ، وتفسيرها ، ومناقشتها.

٧- قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

أ – بناء اختبار مهارات القراءة المكثفة، و ضبطه.

ب– اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،وتصنيفهم في ضوء مستويات تعلمهم من خلال تطبيق اختبار القراءة المكثفة عليهم.

ج – تطبيق اختبار مهارات القراءة المكثفة على مجموعة البحث قبلياً.

د – تطبيق البرنامج على مجموعة البحث.

هـ – تطبيق اختبار مهارات القراءة المكثفة على مجموعة البحث بعدياً.

و – استخلاص النتائج ، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

٨- قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

أ – بناء اختبار مهارات الكتابة التفسيرية، و ضبطه.

ب–اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،وتصنيفهم في ضوء مستويات تعلمهم من خلال تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية عليهم.

ج – تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية على مجموعة البحث قبلياً.

د – تطبيق البرنامج على مجموعة البحث.

هـ – تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية على مجموعة البحث بعدياً.

و – استخلاص النتائج ، وتحليلها ، وتفسيرها ، ومناقشتها .

<u>سابعاً – فروض البحث:</u>

حاول هذا البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التعبير الشفهي في اختبار التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات

القراءة المكثفة في اختبار القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

٣ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية في اختبار الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ثامنا – أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

أ- **مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يقدم هذا البحث ثلاث قوائم إحداها بمهارات التعبير الشفهي، والثانية بمهارات القراءة المكثفة، والثالثة بمهارات الكتابة التفسيرية؛ مما يساعد في تطوير مناهج التعبير الشفهي والقراءة والكتابة في الصف الثاني الإعدادي.

ب- **المعلمين:** حيث يقدم هذا البحث برنامجا قائما على مدخل التدريس المتمايز؛ مما يساعد المعلمين على تطوير تدريسهم التعبير الشفهي والقراءة والكتابة في الصف الثاني الإعدادي في ضوء هذا البرنامج.

جـ- **التلاميذ:** حيث يسهم هذا البحث في تنمية مهارات كل من التعبير الشفهي،والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

د- **الباحثين:** حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول مدخل التدريس المتمايز وتدريس بقية فنون اللغة.

الإطار النظري للبحث: مدخل التدريس المتمايز، والتعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس بناء البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز، وكذلك استخلاص مهارات كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية التي يسعى البرنامج لتنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من مدخل التدريس المتمايز، والتعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية. وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا – مدخل التدريس المتمايز :

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس بناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي،والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة التدريس المتمايز، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم مدخل التدريس المتمايز، وطبيعته، وأسسه، وأبعاده، واستراتيجياته. وبيان ذلك كما يلي:

١ – مفهوم مدخل التدريس المتمايز :

عرف (Tomlinson,2000) مدخل التدريس المتمايز بأنه نوع من التعليم يستخدم لتلبية الاحتياجات الفردية؛ حيث يقوم المعلمون بالتمييز في المحتوى، أو العمليات، أو بيئة التعلم، أو أساليب التقييم.

كما عرفه (Hall,2002) بأنه مدخل تدريسي للطلاب ذوي القدرات المختلفة داخل الصف الواحد؛ حيث يبدأ بتعرف خلفياتهم المعرفية المتفاوتة، واستعداداتهم، واهتماماتهم، وتفضيلاتهم للتعلم، والاستجابة لها في ضوء تحقيق التعلم الفردي لكل طالب، وتلبية احتياجاته.

بينما أشار (Logsdon, 2014) إلى أنه إعادة تكييف بيئة التعلم، والمواد والمحتويات التعليمية، وأساليب التقييم لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب في الفصول المتباينة، بالإضافة إلى استخدام المعلمين لأساليب تدريسية متنوعة، ووسائط تعليمية مختلفة بما يتناسب مع هؤلاء الطلاب ذوي القدرات المختلفة.

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن التوصل إلى مفهوم مدخل التدريس المتمايز في ضوء إجراءات هذا البحث بأنه مجموعة من المسلمات أو الافتراضات التي يصف بعضها طبيعة التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية، ويتصل بعضها الآخر بعمليتي تعليمها وتعلمها، تلك التي تقوم على تعرف الخلفيات المتفاوتة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي القدرات المختلفة داخل الصف الواحد، واستعداداتهم، واهتماماتهم، وتفضيلاتهم الكلامية والقرائية والكتابية، والاستجابة لها؛ لتلبية احتياجاتهم الفردية من خلال التمييز في محتوى التعبير الشفهي والقراءة والكتابة، أو في استراتيجيات تدريسه، أو في أساليب تقويمه بما يتناسب مع هؤلاء التلاميذ ذوي القدرات المختلفة.

وفي ضوء استعراض تعريفات مدخل التدريس المتمايز وصولا إلى المفهوم الإجرائي له فإنه يمكن التوصل إلى الأسس التالية لبناء البرنامج:

- مراعاة تضمين أهداف البرنامج طبيعة التلاميذ ذوي القدرات المختلفة داخل الصف الواحد سواء كانوا متفوقين أو متوسطين أو ضعاف.
- مراعاة التمييز في موضوعات التعبير الشفهي والقراءة والكتابة بما يتناسب مع اهتمامات التلاميذ ذوي القدرات المختلفة، وتفضيلاتهم الكلامية والقرائية والكتابية أثناء اختيار موضوعات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية داخل البرنامج.
- مراعاة التمييز في استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم المستخدمة في البرنامج لتلبية الاحتياجات الفردية لهؤلاء التلاميذ.

٢– طبيعة مدخل التدريس المتمايز:

للتدريس المتمايز طبيعة وخصائص مميزة له تتمثل في: (Wilson & Papadonis,2006؛ سامية المغربي،٢٠١١؛ معيض الحليسي،٢٠١١)

- توفير أساليب تدريس متنوعة؛ لإتاحة الفرص لجميع التلاميذ لاستكشاف المعرفة.
- التلاميذ مستكشفون، ونشطون، والمعلمون يقومون بتوجيه عمليات الاستكشاف؛ حيث يتم التخطيط لأنشطة متنوعة ومتزامنة في الفصول المتمايزة.
- المعلم ميسر للتعلم وليس ناقلا للمعلومات، ويكون المتعلم مسئولا عن عمله.
- يتم الاشتراك بين المعلمين والتلاميذ في تحديد الأهداف على أساس استعدادات التلاميذ واهتماماتهم.
- معالجة الذكاءات المتعددة؛ اللغوي، والمكاني، والحركي، والشخصي، ...إلخ
- المرونة في استخدام الوقت وفقا لمستويات التلاميذ واحتياجاتهم.
- توفير مهام متعددة يختار التلاميذ منها لتيسير التعلم، ومراعاة الفروق الفردية.
- تشجيع التلاميذ على استخدام خلفياتهم المعرفية بمجال الموضوع أثناء التعلم.
- استخدام الإبداع الفردي للتلاميذ، والمواهب المتعددة أثناء التعلم.
- استخدام أساليب تقييم متنوعة تلائم القدرات المختلفة للتلاميذ،ويتم التقييم بناء على نمو التلميذ وتحقيق الأهداف.

وفي ضوء استعراض طبيعة مدخل التدريس المتمايز يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاعتماد على خصائص مدخل التدريس المتمايز أثناء تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية من خلال اختيار موضوعات تجعل التلاميذ مستكشفون نشطون، واختيار أساليب تدريسية تلائم الفروق الفردية وتواجه الذكاءات المتعددة، وتوفير مهام متنوعة تساعد على الإبداع الفردي للتلاميذ.

٣- أسس مدخل التدريس المتمايز:

يستند مدخل التدريس المتمايز إلى مجموعة من الأسس النظرية لعل من أهمها: (Hall,2002؛ حسين عبد الباسط،٢٠١٣؛ ميعاد السراي وإلهام فارس، ٢٠١٥)

- الاعتماد على مبدأ توافر الفرص لجميع الطلاب لاستكشاف المفاهيم الأساسية للموضوع، وتطبيقها.
- الاعتماد على التقييم المستمر لاستعدادات التلاميذ، واهتماماتهم، ونموهم في المنهج الدراسي، وتقديم الدعم عند حاجة التلاميذ لتوجيهات إضافية.
- التقييم يقود إلى التعلم؛ حيث يستخدم المعلم أشكالا متعددة من التقييم لأغراض التقييم التكويني والتجميعي، ويقوم باكتشاف حاجات التلاميذ بهدف تقديم المعلومات المناسبة لمستواهم، ومتابعة وتوسيع خبراتهم بالمحتوى.
- استخدام المجموعات المرنة في الفصول المتمايزة؛ حيث يعمل التلاميذ فرادى، أو في أزواج، أو في مجموعات، وتستند المهام على استعداداتهم، واهتماماتهم.
- توفير بيئة تعليمية إيجابية تحفز التلاميذ على العمل بجد من خلال تقديم الاختيارات المناسبة، ورفع مستوى المسئولية لديهم.
- مسئولية التلاميذ عن تعلمهم وسلوكهم؛ حيث يخطط المعلم لعمليات التعلم، ويفكر التلاميذ بطريقة نشطة حول المحتوى، ومحكات تقويمهم.
- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تلبي احتياجات التلاميذ، وتناسب مستوياتهم.

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تخطيط المعلم لدروسه بطرق تسمح بتقديم تعليم أكثر فردية.
- التمييز سواء في الأهداف، أو المحتوى، أو العمليات، أو المنتجات، أو بيئة التعلم بما يلبي احتياجات التلاميذ ويساعدهم على النجاح.

وفي ضوء استعراض أسس مدخل التدريس المتمايز يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاعتماد على أسس مدخل التدريس المتمايز، واعتبارها أسسا لبناء البرنامج القائم على هذا المدخل لتنمية مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤ – أبعاد مدخل التدريس المتمايز:

لمدخل التدريس المتمايز أربعة أبعاد تتمثل فيما يلي: (Hall, 2002؛ Watts-Taffe, et.al.,2013؛Moyle,2012؛ صفاء أحمد،٢٠١٤)

(أ)**المحتوى:** حيث تستخدم مجموعة من العناصر لدعم المحتوى التعليمي، وتشمل: (المفاهيم، والتعميمات، والمبادئ، والمواقف، والمهارات) ويتم التمايز في طريقة اكتساب التعلم، ويضع المعلم أهدافا متمايزة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ حسب مستوياتهم العقلية، ويركز التعليم على المفاهيم والمبادئ والمهارات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ، ويمكن تنويعها لتلائم تنوع المتعلمين في الفصول.

(ب)**العمليات:** حيث يتم استخدام استراتيجيات متنوعة للمجموعات المرنة كي يتفاعل التلاميذ ويعملون معا عند تطوير معارفهم للمحتوى الجديد، ويكلف المعلم التلاميذ بمهام متعددة أثناء تعلمهم.

(ت)**المنتجات:** حيث يتم التقييم الأولي والمستمر لاستعدادات التلاميذ، ونموهم، ويشمل المقابلات، والمسوحات، وتقييم الأداء، وفي ضوء ذلك يوفر المعلمون المداخل المناسبة لتلبية احتياجات المتعلمين، واهتماماتهم، وقدراتهم المختلفة داخل الفصول الدراسية ذات التلاميذ المتنوعين، وبالتالي يكون التلاميذ مستكشفين نشطين مسئولين عن تعلمهم في ضوء المهام المحددة من قبل المعلم، وتوفير أساليب تقويم متنوعة لمواجهة استجابات التلاميذ المتنوعة لفهم المعرفة والتعبير عنها.

(ث)المخرجات: حيث تتنوع المخرجات، فقد تكون محدودة يحققها بعض التلاميذ، في حين يطلب من آخرين مخرجات أخرى أكثر عمقا في ضوء تنويع المعلم لأهدافه حسب المستويات العقلية.

وفي ضوء استعراض أبعاد مدخل التدريس المتمايز يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاعتماد على بعدي المحتوى، والعمليات أثناء اختيار موضوعات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية، وأثناء اختيار استراتيجيات تدريسها.

٥ –إستراتيجيات مدخل التدريس المتمايز :

لمدخل التدريس المتمايز مجموعة من الاستراتيجيات لعل من أهمها: (Palmer&Melissa,2010؛Robertson,2009؛Good,2006؛ ميعاد السراي وإلهام فارس،٢٠١٥)

- **إستراتيجية التعليم المباشر:** يستخدمها المعلم لعرض كم كبير من المعلومات في وقت محدد، وتوضيح كل ما يحتاجه الطلاب للتعلم.
- **إستراتيجية التعلم التعاوني:** وتقوم على تجميع فرق صغيرة من التلاميذ بطريقة غير متجانسة وفقا لقدراتهم، واهتماماتهم، وخلفياتهم، ويتم توزيع مهام التعلم عليهم.
- **إستراتيجية التعلم المرتكز على المهام:** وفيها يقوم المعلم بتوزيع مجموعة من المهام على كل تلميذ داخل الصف، وتختلف هذه المهام حسب قدرات التلاميذ.
- **إستراتيجية طرح الأسئلة:** وفيها يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتدرجة في الصعوبة على التلاميذ، ويطلب منهم التفكير في إجاباتها، حسب قدرات التلاميذ.
- **إستراتيجية معالجة المعلومات:** وتقوم على تعليم التلاميذ كيفية تنظيم المعلومات، وتخزينها، واسترجاعها، وتطبيقها حسب قدراتهم.
- **إستراتيجية التعلم بالتعاقد:** حيث يتم عقد اتفاق بين المعلم والتلاميذ قبل البدء في عملية التعلم يوضح فيه الغرض من التعلم، والمصادر التعليمية التي

سوف يحتاجونها، وطبيعة الأنشطة التي سيمارسونها، وأسلوب التقييم، وتوقيتاته.

- **إستراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة:** حيث يزود المعلم تلاميذه بمشكلة معقدة، وغير واضحة، ويتعين عليهم أن يبحثوا عن معلومات إضافية ليحددوا تلك المشكلة، وأن يعثروا على مصادر مناسبة، ويتخذوا قرارات بشأن حلها، ويطرحوا حلا لها، ويبحثوا عن فاعليته.
- **إستراتيجية فكر– زاوج– شارك:** حيث يتم فيها استثارة التلاميذ كي يفكروا كل واحد منهم على حدة، ثم يشترك كل اثنين منهم في مناقشة أفكار كل منهما، وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكيرهم، وترك الفرصة لهم كي يفكروا على مستويات مختلفة.

وفي ضوء استعراض استراتيجيات مدخل التدريس المتمايز يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاستناد إلى توليفة مجمعة من استراتيجيات مدخل التدريس المتمايز بحيث تمتزج هذه الاستراتيجيات جميعاً مع بعضها البعض بهدف تمكين تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية.

ثانيا – التعبير الشفهي:

يهدف هذا العرض إلى تحديد مهارات التعبير الشفهي التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز، كما يهدف أيضاً إلى استخلاص أسس لبناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي تلك الأسس المرتبطة بمفهوم التعبير الشفهي، ومهاراته، وفيما يلي بيان ذلك:

١– مفهوم التعبير الشفهي:

عرف (حسن شحاتة ومروان السمان، ٢٠١٢) التعبير الشفهي بأنه عملية تتضمن قدرة التلاميذ على تحديد الأفكار وتنظيمها، واستخدام اللغة بالتعبير عن المشاعر، والأداء الصوتي، وإخراج الأصوات من مخارجها، والتعبيرات الملمحية المعبرة.

كما عرفه (محمود الناقة، ٢٠١٧) بأنه عملية تتضمن مزيجا من مجموعة عناصر تتمثل في التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، والأحداث كهيئة جسمية ملمحية تفاعلية.

وفي ضوء التعريفين السابقين للتعبير الشفهي فإنه يمكن التوصل إلى مفهومه في ضوء إجراءات هذا البحث بأنه قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على التحدث في موضوعات مختلفة من خلال تحديد مقدمة الحديث، ومتنه، وخاتمته، وذلك في ضوء استخدام فكر متنوعة ومناسبة لموضوع الحديث، وأيضا استخدام كلمات وجمل مناسبة لموضوع الحديث، وكذلك إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة، بالإضافة إلى استخدام التعبيرات الملمحية للوجه والجسم المعبرة عن مواقف الحديث المختلفة.

وفي ضوء استعراض تعريفات التعبير الشفهي وصولاً إلى المفهوم الإجرائي له فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء البرنامج:

- تدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على استخدام التفكير واللغة والصوت والأحداث التفاعلية أثناء التحدث في موضوعات مختلفة.

٢– مهارات التعبير الشفهي:

تم استخلاص مهارات التعبير الشفهي التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال دراسة الأبحاث والدراسات السابقة مثل: (فاطمة شريف، ٢٠٠٤؛ هناء شوكت، ٢٠٠٤؛ عمرو عيسى، ٢٠٠٥؛ محمد شعلان، ٢٠٠٦؛ يسري سيد، ٢٠٠٨؛ عمرو كمال، ٢٠٠٩؛ أحمد سلامة، ٢٠١١؛ شيماء العمري، ٢٠١١؛ أميرة أبو بكر، ٢٠١٢؛ رأفت عبد الحميد، ٢٠١٢؛ حسن درويش، ٢٠١٣؛ رابعة عقل، ٢٠١٣) وهي كما يلي:

أ – مهارات الجانب الفكري: وتتمثل فيما يلي:

- يمهد لموضوع الحديث بمقدمة مناسبة.
- يحدد فكرته الرئيسة.
- يولد فكرا فرعية من فكرته الرئيسة.
- ينهي حديثه بخاتمة مناسبة.

ب – مهارات الجانب اللغوي: وتتمثل فيما يلي:

- يستخدم الكلمات المناسبة لموضوع الحديث.
- يستخدم الجمل والتعبيرات المناسبة لموضوع الحديث.
- يستخدم اللغة الفصحى في حديثه.
- يضبط كلماته من حيث البنية أثناء الحديث.

ج – مهارات الجانب الصوتي: وتتمثل فيما يلي:

- يخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
- ينطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا واضحا.
- ينطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا.
- ينوع في صوته حسب الانفعالات المختلفة.
- يستخدم التنغيمات المناسبة للموقف.
- يعبر بالصوت عن الأساليب المختلفة.

د – مهارات الجانب الملمحي (الإشاري): وتتمثل فيما يلي:

- يستخدم لغة الجسد أثناء الحديث.
- يوظف هيئة الجسم أثناء الحديث.
- يعبر بحركات مناسبة لموقف الحديث.
- يستخدم الإيماءات المناسبة لموقف الحديث.
- يستخدم إشارات اليدين أثناء الحديث.

هـ – مهارات الجانب التفاعلي: وتتمثل فيما يلي:

- يبدأ بنقاط الاتفاق بينه وبين مستمعيه.
- يتعرف اتجاهات مستمعيه نحو موضوع الحديث.
- يحترم آراء مستمعيه نحو موضوع الحديث.
- يثني على مستمعيه.

وفي ضوء استعراض مهارات التعبير الشفهي فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاستناد إلى إستراتيجيات مدخل التدريس المتمايز، وأنشطته، ومجموعة من التدريبات التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثالثا – القراءة المكثفة:

يهدف هذا العرض إلى تحديد مهارات القراءة المكثفة التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز، كما يهدف أيضاً إلى استخلاص أسس لبناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي تلك الأسس المرتبطة بمفهوم القراءة المكثفة، ومهاراتها، وفيما يلي بيان ذلك:

١– مفهوم القراءة المكثفة:

عرف (رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي، ٢٠٠٦) القراءة المكثفة بأنها تلك القراءة التي تجرى داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الطلاب، وزيادة رصيدهم اللغوي، وتختار لها مواد قرائية على مستوى من الصعوبة يدرب فيها الطالب على اكتساب مهارات التعرف، والفهم، والنقد، والتفاعل، ويدور النشاط فيها تحت إشراف المعلم، وداخل الفصل الدراسي.

كما عرفها (بيتر شيفرد، وجريجوري ميتشل،٢٠٠٦) بأنها القراءة بعمق داخل النص، وتتم بعد مسح النص المقروء، وتحديد مفاهيمه الرئيسة، وتتضمن جمع الأفكار والحقائق، وتصنيفها حسب أهميتها، ومقارنتها بالخلفية المعرفية للقارئ، وتحليلها، وتفسيرها، وتقييمها.

بينما عرفها (Joyce,et.al.,2008) بأنها تلك القراءة التي تهدف إلى دراسة التراكيب النحوية، والتعمق في فهم التفاصيلالدقيقة في النص؛ للوصول إلى الفهم الحرفي للمعنى.

في حين أن (Weiping,2012) رأى أنها تلك القراءة التي تقوم على تحليل النص تحليلا دقيقا وتشمل دراسة التراكيب النحوية، والمفردات، والمناقشة العامة لأفكار النص.

بالإضافة إلى أن (عدنان الخفاجي،٢٠١٥) عرفها بأنها نشاط قرائي صفي تحت إشراف المعلم تهتم بدراسة كلمات النص، وتراكيبه، وتعبيراته اللغوية، وكيفية النطق بها؛ للوصول إلى فهم هذا النص.

وفي ضوء التعريفات السابقة للقراءة المكثفة فإنه يمكن التوصل إلى مفهومها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على

التفاعل مع النص المقروء، وتحليله، وتحديد الكلمات، والتراكيب النحوية، والتعبيرات اللغوية، والجمل، والأفكار، والمعارف، والحقائق التي تشكل هذا النص؛ لتحقيق أعلى مستويات فهمه المتمثلة في نقده، وتذوقه، وإنتاج نص جديد مواز له.

وفي ضوء استعراض تعريفات القراءة المكثفة وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء البرنامج:

- تدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تحليل النصوص المقروءة، وتحديد كلماتها، وتراكيبها، وأفكارها،ونقدها، وتذوقها، والتفاعل معها، وإنتاج نصوص موازية لها.

٢– مهارات القراءة المكثفة:

تم استخلاص مهارات القراءة المكثفة التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء العرض السابق لمفاهيمها والمفهوم الإجرائي لها كما يلي:

- يحدد الفكرة الرئيسة للنص.
- يحدد الأفكار الجزئية للنص.
- يحدد المعنى المناسب لبعض كلمات النص من السياق.
- يحدد مضاد بعض كلمات النص.
- يستنتج المعاني الضمنية في النص.
- يستنتج الاتجاهات، والقيم الشائعة في النص.
- يميز بين الحقيقة والرأي في النص.
- يكون رأيا حول القضايا، والأفكار المطروحة في النص.
- يفسر الدلالات الموحية لألفاظ النص، وتراكيبه.
- يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص.
- يضيف أفكارا جديدة للنص غير واردة فيه.
- يقترح حلولا جديدة لمشكلات وردت في النص.

وفي ضوء استعراض مهارات القراءة المكثفة فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاستناد إلى إستراتيجيات مدخل التدريس المتمايز، وأنشطته، ومجموعة من التدريبات التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

رابعا– الكتابة التفسيرية:

يهدف هذا العرض إلى تحديد مهارات الكتابة التفسيرية التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز، كما يهدف أيضاً إلى استخلاص أسس لبناء برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي تلك الأسس المرتبطة بمفهوم الكتابة التفسيرية، ومهاراتها ، وفيما يلي بيان ذلك:

١– مفهوم الكتابة التفسيرية:

عرف (Bean, et. al., 2004) الكتابة التفسيرية بأنها تلك الكتابة التي تستهدف الشرح والإيضاح؛ حيث يقوم الكاتب بشرح، وتوضيح وجهة نظره، وتأملاته حول موضوع ما، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنيا، والسبب والنتيجة، والتعدادية.

كما عرفها (Moss,2004) بأنها تلك الكتابة التي تستهدف توفير المعلومات التفصيلية حول الموضوع مدعومة بشرح واف؛ لمعالجة الفكرة المقدمة من خلال تقديم أدلة دامغة، وحجج مقنعة، وبيانات ومعلومات موثقة، وإحصائيات صادقة، وأمثلة معبرة تدعم التفسير وتوجهه، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنيا، والتعدادية، والمقارنة، والمتباينة.

في حين أن (Wilder&Mongillo,2007) عرفها بأنها تلك الكتابة التي يحتاجها الطالب للتعبير عن فكرة ما بعد التحقق منها من خلال تقييم الأدلة، وانتقائها، وشرحها، ثم عرضها بطريقة واضحة، وموجزة، وتشمل الكتابة التعريفية، والوصفية، والترتيبية، والتصنيفية، والمقارنة، والتحليلية، والإقناعية.

بالإضافة إلى أن (Kirsten,2011) عرفها بأنها تلك الكتابة التي يسعى من خلالها الكاتب إلى تقديم المعلومات إلى القارئ حول نظريات، أو تنبؤات، أو حقائق، أو أشخاص، أو تعميمات، وذلك من أجل تفسير فكرة معينة، وتشمل

النموذج الإسهابي، والسردي، والتذكيري، والوصفي، والترتيبي، والمقارن، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل.

علاوة على أن (ريحاب مصطفى،٢٠١٦) عرفتها بأنها كتابة غير روائية تستهدف تقديم معلومات تفصيلية حول موضوع ما مدعومة بشرح واف لمعالجة الأفكار المتضمنة فيه؛ مما يستلزم تقديم أدلة وشواهد تؤكد صحة الأفكار المقدمة.

وفي ضوء التعريفات السابقة للكتابة التفسيرية فإنه يمكن التوصل إلى مفهومها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على الكتابة السردية، والوصفية، والترتيبية، والمقارنة، والتحليلية؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح واف لأفكارها وعناصرها؛ مما يستلزم تقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات، ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييمها وعرضها عرضا موجزا.

وفي ضوء استعراض تعريفات الكتابة التفسيرية وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء البرنامج:

- تدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على كتابة موضوعات سردية، ووصفية، ومقارنة، وتحليلية، بالإضافة إلى تدريبهم على تقديم معلومات تفصيلية حول قضية ما مع تقديم الأدلة التي تدعمها، وتقييم هذه الأدلة.

٢– مهارات الكتابة التفسيرية:

تم استخلاص مهارات الكتابة التفسيرية التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال دراسة الأبحاث والدراسات السابقة مثل: (Applebee & ؛Wilder&Mongillo,2007؛Barbara,2001 ؛Gagnon & Ziarko,2012؛David & Kristin,2011؛Langer,2009؛ ريحاب مصطفى،٢٠١٦) وهي كما يلي:

- يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.
- يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.
- يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.
- يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.
- يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.
- يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة.
- يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.

- يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.
- يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.
- يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.
- يراعي الصحة النحوية، والإملائية أثناء الكتابة.
- يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة.

وفي ضوء استعراض مهارات الكتابة التفسيرية فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاستناد إلى إستراتيجيات مدخل التدريس المتمايز، وأنشطته، ومجموعة من التدريبات التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

بناء البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

تم بناء البرنامج وفقا للخطوات الآتية:

أولا – تحديد أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى تحديد هذه المهارات التي ينبغي أن يمتلكها هؤلاء التلاميذ كما يلي:

أ – قائمة مهارات التعبير الشفهي:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها: (شيماء العمري، ٢٠١١؛ أميرة أبو بكر، ٢٠١٢؛ رأفت عبد الحميد، ٢٠١٢؛ حسن درويش، ٢٠١٣؛ رابعة عقل، ٢٠١٣) وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم ثلاثا وعشرين مهارة من مهارات التعبير الشفهي (انظر ملحق (٢) قائمة مهارات التعبير الشفهي في صورتها المبدئية).

ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات التعبير الشفهي، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة (انظر ملحق (٣) استبانة للحكم على مهارات التعبير الشفهي).

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (انظر ملحق (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم)، وقد رأى السادة المحكمون حذف ثلاث مهارات لعدم مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي: يستخدم التنغيمات المناسبة للموقف، يعبر بالصوت عن الأساليب المختلفة، يوظف هيئة الجسم أثناء الحديث. كما رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارتين، وهما: ينطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا واضحا، وتعدل إلى ينطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا سليما. يحترم آراء مستمعيه نحو الموضوع، وتعدل إلى يحترم آراء مستمعيه نحو قضية الموضوع.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون،وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم عشرين مهارة من مهارات التعبير الشفهي تمثل أهدافا للبرنامج. (انظر ملحق (٤) قائمة مهارات التعبير الشفهي في صورتها النهائية).

ب – قائمة مهارات القراءة المكثفة:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها: (Muhammed,2011؛Joyce,et.al.,2008؛ عدنان الخفاجي، ٢٠١٥) وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم اثنتي عشرة مهارة من مهارات القراءة المكثفة (انظر ملحق ٥ يوضح قائمة مهارات القراءة المكثفة في صورتها المبدئية).

ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات القراءة المكثفة، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة (انظر ملحق (٦) استبانة للحكم على مهارات القراءة المكثفة).

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (انظر ملحق (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم)، وقد رأى السادة المحكمون حذف مهارتين لعدم مناسبتهما لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهما: يستنتج المعاني الضمنية في النص، يقترح حلولا جديدة لمشكلات وردت في النص. كما رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارتين، وهما: يستنتج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص، وتعدل إلى يستنتج القيم المتضمنة في النص. يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص، وتعدل إلى يحدد بعض مواطن الجمال في النص.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون،وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم عشر مهارات للقراءة المكثفة تمثل أهدافا للبرنامج. (انظر ملحق (٧) قائمة مهارات القراءة المكثفة في صورتها النهائية)

ج – قائمة مهارات الكتابة التفسيرية:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي،والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها: (Moss,2004؛ Kirsten,2011؛ ريحاب مصطفى،٢٠١٦) وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم اثنتي عشرة مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية (انظر ملحق (٨) قائمة مهارات الكتابة التفسيرية في صورتها المبدئية).

ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الكتابة التفسيرية، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما(مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة (انظر ملحق (٩) استبانة للحكم على مهارات الكتابة التفسيرية).

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (انظر ملحق (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم)، وقد رأى السادة المحكمون حذف مهارتين لعدم مناسبتهما لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهما: المهارة الأولى: يراعي الصحة النحوية والإملائية أثناء الكتابة، والمهارة الثانية: يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة،كما رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارة واحدة هي:يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة، وتعدل إلى: يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون،وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم عشر مهارات للكتابة التفسيرية تمثل أهدافا للبرنامج. (انظر ملحق (١٠) قائمة مهارات الكتابة التفسيرية في صورتها النهائية)

ثانيا – تحديد محتوى البرنامج:

تضمن محتوى البرنامج ثلاث وحدات تعليمية مقررة في الفصل الدراسي الثاني على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بالإضافة إلى تضمين موضوعات التعبير الشفهي والكتابة التفسيرية في كل درس من دروسها مع مراعاة التمييز في هذه الموضوعات وفقا لاهتمامات التلاميذ، وتفضيلاتهم؛ حيث يتم اختيار التلاميذ لموضوعي التعبير الشفهي والكتابة المرتبط باهتماماتهم كما يلي: (انظر ملحق (١٧) البرنامج، ومكوناته)

- **الوحدة الأولى:** عنوانها (الحياة كنوز)، وتضم درسين للقراءة المكثفة متضمنين موضوعين للتعبير الشفهي (إلقاء الكلمات)، وموضوعين آخرين للكتابة التفسيرية (السردية) وهما: الدرس الأول: عنوانه (الكنز قبل أن يضيع)

ويتضمن موضوعا لإلقاء الكلمات، وآخر للكتابة السردية، والدرس الثاني: عنوانه (نعمة العقل) ويتضمن موضوعا لإلقاء الكلمات، وآخر للكتابة السردية.

- **الوحدة الثانية:** عنوانها (اختراعات واكتشافات)، وتضم درسين للقراءة المكثفة متضمنين موضوعين للتعبير الشفهي (الوصف الشفهي)، وموضوعين آخرين للكتابة التفسيرية (الوصفية) وهما: الدرس الأول: عنوانه (اختراعات عربية) ويتضمن موضوعا للوصف الشفهي، وآخر للكتابة الوصفية، والدرس الثاني: عنوانه (عالم من ذهب) ويتضمن موضوعا للوصف الشفهي، وآخر للكتابة الوصفية.
- **الوحدة الثالثة:** عنوانها (لغة خالدة)، وتضم درسا للقراءة المكثفة، وعنوانه (الكلمة) متضمنا موضوع التعبير الشفهي (إلقاء الكلمات أو الوصف الشفهي)، وموضوعا آخر للكتابة التفسيرية (السردية، أو الوصفية).

ثالثا – إستراتيجيات تدريس البرنامج:

تم الاستناد إلى توليفة مجمعة من استراتيجيات مدخل التدريس المتمايز المتمثلة في: (التعلم بالتعاقد، والتعلم القائم على المشكلة، والتعلم التعاوني، والتعلم المرتكز على المهام، والتعليم المباشر، وطرح الأسئلة، وفكر– زاوج– شارك، ومعالجة المعلومات) بحيث تمتزج هذه الإستراتيجيات جميعاً مع بعضها البعض، وبحيث تناسب قدرات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ومستوياتهم،بهدف تمكينهم من مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية، وتتمثل إجراءاتها فيما يلي:

- يقوم المعلم بتحديد مستويات تعلم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأنماط تعلمهم، وقدراتهم، واستعداداتهم للتعلم، وتفضيلاتهم له، واهتماماتهم، عن طريق درجاتهم في اختبارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية، وكذلك عن طريق دراسة السجلات السابقة لأداء التلاميذ؛ لتحديد مستوى قدراتهم وتعلمهم السابق، واستخدام المقابلات والاستبانات؛ لتحديد اهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وتفضيلاتهم له، ثم يتم تقسيم التلاميذ وفقا لقدراتهم، واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم.

- يقوم المعلم بجذب انتباه التلاميذ إلى موضوع التعبير الشفهي أو القراءة المكثفة أو الكتابة التفسيرية من خلال طرح أسئلة تتعلق بهذا الموضوع، أو ربطه بالأحداث الجارية، أو سرد قصة تتعلق به...إلخ
- يعقد المعلم اتفاقا مع التلاميذ قبل البدء في موضوع التعبير الشفهي أو القراءة المكثفة، أو الكتابة التفسيرية يوضح لهم فيه أهداف الموضوع، والمصادر التي سوف يحتاجونها، وطبيعة الأنشطة التي سيمارسونها، وأسلوب التقييم، وتوقيتاته مستخدما إستراتيجية التعلم بالتعاقد.
- يطرح المعلم على تلاميذه مشكلة تتعلق بموضوع التعبير الشفهي أو القراءة المكثفة أو الكتابة التفسيرية، ويطلب منهم أن يبحثوا عن معلومات ليحددوا تلك المشكلة، وأن يعثروا على مصادر مناسبة لها مستخدما إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة.
- يقوم المعلم بتنويع أساليب عرض المشكلة المطروحة بطرق متعددة منها سمعية، وبصرية، وسمعية بصرية، لمراعاة أنماط تعلم التلاميذ، ومراعاة الذكاءات المتعددة لهم، وترك الفرصة للتلاميذ للتأمل والتفكير وفقا لأنماط تعلمهم، وترك الفرصة لاختيار ما يفضلونه وفقا لاهتماماتهم.
- يقوم المعلم بتجميع مجموعات صغيرة من التلاميذ بطريقة غير متجانسة وفقا لقدراتهم، واهتماماتهم، وخلفياتهم مستخدما إستراتيجية التعلم التعاوني، كما يوفر فرص التعلم فردي، أو في أزواج، أو في مجموعات مرنة، ويوفر مصادر تعلم متنوعة.
- يقوم المعلم بتوزيع مجموعة من المهام المتعلقة بالمشكلة المطروحة في موضوع التعبير الشفهي أو القراءة المكثفة أو الكتابة التفسيرية على كل مجموعة داخل الصف، ويقوم قائد كل مجموعة بتوزيع مهام المجموعة على كل تلميذ داخل المجموعة، وتختلف هذه المهام حسب قدرات التلاميذ مستخدما إستراتيجية التعلم المرتكز على المهام.
- يقوم المعلم بشرح بعض المهام المتعلقة بالمشكلة المطروحة في موضوع التعبير الشفهي أو القراءة المكثفة أو الكتابة التفسيرية، وتوضيحها للتلاميذ مستخدما في ذلك إستراتيجية التعليم المباشر.
- يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتدرجة في الصعوبة التي تناسب التلاميذ المتعثرين والمتوسطين والمتقدمين في ضوء المهام التي كلفهم بها

والمشكلة المطروحة في موضوع التعبير الشفهي أو القراءة المكثفة أو الكتابة التفسيرية، ويطلب منهم التفكير في إجاباتها مستخدما في ذلك إستراتيجية طرح الأسئلة.

- يقوم المعلم باستثارة التلاميذ كي يفكروا في الإجابة عن الأسئلة المطروحة كل واحد منهم على حدة، ثم يشترك كل اثنين منهم في مناقشة أفكار كل منهما، مستخدما إستراتيجية فكر – زاوج – شارك.
- يتلقى المعلم إجابات التلاميذ عن هذه الأسئلة من خلال مجموعاتهم، بحيث تعرض كل مجموعة ما قامت به من مهام على المعلم وبقية مجموعات الفصل، وما توصلت إليه من معلومات حول تلك المشكلة ومصادرها، ويطلب المعلم منهم تجميع هذه المعلومات وتخزينها بطريقة معينة مستخدما في ذلك إستراتيجية معالجة المعلومات.
- يطرح التلاميذ حلولا للمشكلة المطروحة، ويتوصلوا إلى قرارات بشأنها، ويقوم التلاميذ بالتعبير عما تم التوصل إليه شفهيا، ثم كتابتها كتابة سردية، أو وصفية، أو مقارنة.
- يقدم المعلم أنشطة وتدريبات تناسب جميع مستويات التلاميذ؛ أما بالنسبة للتلاميذ المتعثرين فتقدم أنشطة، وتدريبات أكثر سهولة حول مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية (السردية، والوصفية) تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم، وأما بالنسبة للتلاميذ المتقدمين فقد تم تجاوز التدريب على مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية التي سبق إتقانها، وتقديم أنشطة، وتدريبات معقدة ترتبط بموضوعات شفهية وقرائية وكتابية متميزة.
- يوفر المعلم تنوعا في المنتجات المطلوبة من التلاميذ تتمثل في كتابة مقالات، وتقديم تقارير، وجمع معلومات من مصادر الإنترنت، وإعداد رسوم تخطيطية، كما ينوع في أساليب التقييم بين الاختبارات، وبطاقة تقدير الأداء، واستخدام التقويم القبلي والتكويني والنهائي.

رابعا – تحديد الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة:

تم التمييز في الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج وفقا لاهتمامات التلاميذ، وقدراتهم، وأنماط تعلمهم كما يلي:

- تكليف التلاميذ المتقدمين ببعض الأبحاث حول موضوعات التعبير الشفهي أو القراءة المكثفة أو الكتابة التفسيرية من خلال الرجوع إلى بعض المراجع المتصلة بالموضوع.
- تكليف التلاميذ المتوسطين بجمع معلومات عن الموضوعات الكلامية والقرائية والكتابية من خلال مكتبة المدرسة أو الإنترنت.
- تكليف التلاميذ المتوسطين بقراءة بعض الكتب المتخصصة في المجالات التي يفضلون القراءة والكتابة فيها، وتلخيصها، وكتابة مقالات حولها، وعرضها على الزملاء.
- تكليف التلاميذ المتعثرين بتجميع بعض الصور المتعلقة بالموضوعات الكلامية والقرائية والكتابية، وعرضها على الزملاء .
- استخدام مجلة الفصل والمدرسة لنشر أبحاث التلاميذ، ومقالاتهم، وصورهم.

كما تم التمييز في الوسائط التعليمية المستخدمة في البرنامج كما يلي:

- جهاز العارض فوق الرأس متصل بجهاز عرض المعلومات (Data Show) لعرض النصوص المقروءة، والموضوعات الكلامية والكتابية على التلاميذ، وهو مناسب للتلاميذ ذوي النمط البصري في التعلم.
- جهاز كمبيوتر لعرض الموضوعات الكلامية، والقرائية، والكتابية على التلاميذ، وهو مناسب للتلاميذ ذوي النمط السمعي البصري في التعلم.
- جهاز تسجيل لإسماع التلاميذ الموضوعات القرائية، وهو مناسب للتلاميذ ذوي النمط السمعي في التعلم.

خامسا – تقويم البرنامج:

يتضمن البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز ثلاث أدوات تقويم هي:

أ – اختبار مهارات التعبير الشفهي.

ب – اختبار مهارات القراءة المكثفة.

ج – اختبار مهارات الكتابة التفسيرية

وفيما يلي بيان بهذه الأدوات:

أ – اختبار مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

- **الهدف من الاختبار:** يهدف بناء اختبار مهارات التعبير الشفهي إلى الحكم على مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات التعبير الشفهي، وقياس أدائهم فيها.

- **بناء الاختبار:** يتكون اختبار مهارات التعبير الشفهي من سؤالين؛ حيث يتناول السؤال الأول نمط إلقاء الكلمات، ويتناول السؤال الثاني نمط وصف المواقف والأحداث اليومية، ويتم معالجة جميع مهارات التعبير الشفهي في كل نمط منهما، كما خصص لكل سؤال أربعون درجة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات التعبير الشفهي:

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات التعبير الشفهي

م	مهارات التعبير الشفهي	عدد المفردات	توزيع المهارات على المفردات
أ	**مهارات الجانب الفكرى:**	----	--------
١	يمهد لموضوع الحديث بمقدمة مناسبة.	٢	الأول والثانى
٢	يحدد فكرته الرئيسة.	٢	الأول والثانى
٣	يولد فكرا فرعية من فكرته الرئيسة.	٢	الأول والثانى
٤	ينهى حديثه بخاتمة مناسبة.	٢	الأول والثانى
ب	**مهارات الجانب اللغوى:**	----	-------
٥	يستخدم الكلمات المناسبة لموضوع الحديث.	٢	الأول والثانى
٦	يستخدم الجمل والتعبيرات المناسبة لموضوع الحديث.	٢	الأول والثانى
٧	يستخدم اللغة الفصحى فى حديثه.	٢	الأول والثانى
٨	يضبط كلماته من حيث البنية أثناء الحديث.	٢	الأول والثانى
ج	**مهارات الجانب الصوتى:**	-----	--------
٩	يخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة.	٢	الأول والثانى
١٠	ينطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا سليما.	٢	الأول والثانى
١١	ينطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا.	٢	الأول والثانى
١٢	ينوع فى صوته حسب الانفعالات المختلفة.	٢	الأول والثانى
د	**مهارات الجانب الملمحى (الإشارى):**	-----	-------
١٣	يستخدم لغة الجسد أثناء الحديث.	٢	الأول والثانى
١٤	يعبر بحركات مناسبة لموقف الحديث.	٢	الأول والثانى
١٥	يستخدم الإيماءات المناسبة لموقف الحديث.	٢	الأول والثانى
١٦	يستخدم إشارات اليدين أثناء الحديث.	٢	الأول والثانى
هـ	**مهارات الجانب التفاعلى:**	-----	-------
١٧	يبدأ بنقاط الاتفاق بينه وبين مستمعيه.	٢	الأول والثانى
١٨	يتعرف اتجاهات مستمعيه نحو موضوع الحديث.	٢	الأول والثانى
١٩	يحترم آراء مستمعيه نحو قضية موضوع الحديث.	٢	الأول والثانى
٢٠	يثنى على مستمعيه.	٢	الأول والثانى
	المجموع = عشرون مهارة	**٤٠**	----

- **صياغة تعليمات الاختبار:** تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت إلى المعلم مجموعة من التعليمات عند توجيه

التلاميذ للإجابة عن أسئلة الاختبار شفهيا، وتتضمن ضرورة أن يراعي المعلم: إلقاء أسئلة الاختبار بصوت واضح على التلاميذ، وتوجيه التلاميذ إلى الاستماع إلى كل موضوع جيداً قبل التحدث فيه، وكذلك الاستماع إلى رأس الموضوع جيداً لفهم المطلوب منه، بالإضافة إلى اختيار موضوع واحد – فقط – في كل نمط من أنماط الاختبار وهي: نمط إلقاء الكلمات ونمط وصف المواقف والأحداث اليومية، والتحدث فيه بحرية تامة، واستخدام بطاقة تقدير أداء التلاميذ في التعبير الشفهي– من إعداد الباحث – أثناء تحدث التلاميذ لتحديد مدى استجاباتهم لبنودها.

- **بناء بطاقة تقدير أداء التلاميذ في التعبير الشفهي :**تم بناء بطاقة تقدير أداء التلاميذ في التعبير الشفهي من خلال تقسيمها إلى أربعة أنهر؛ حيث خصص النهر الأول لمهارات التعبير الشفهي، وخصص النهر الثاني لتقدير كفء (درجتان)، وخصص النهر الثالث لتقدير متوسط (درجة واحدة)، وخصص النهر الرابع لتقدير ضعيف (صفر). (انظر ملحق (١٢) بطاقة تقدير أداء التلاميذ في التعبير الشفهي).
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات التعبير الشفهي من خلال ما يلي:

١– صدق الاختبار: ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١٦١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات التعبير الشفهي العشرين يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها وهي مهارات التعبير الشفهي، وللتأكد من صدق اختبار مهارات التعبير الشفهي عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم). وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات التعبير الشفهي المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وقد تلقى الباحث آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشهم فيها، وأجرى التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق رقم

(١١) اختبار مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢ – **التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار شفهيا، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها ثلاثين تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو عشرون دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = ٢٥ دقيقة، وزمن آخر تلميذ=١٥ دقيقة.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** حيث تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد مرور فاصل زمني (١٥) يوم أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط لبيرسون من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١٩٧)

$$ر = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢} \times \text{ن مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}}}$$

حيث إن: ن = عدد الطلاب (٣٠) تلميذاً، س = درجات التلاميذ في التطبيق الأول للاختبار، ص = درجات التلاميذ في التطبيق الثاني للاختبار، وبالتعويض في المعادلة اتضح أن معامل ثبات الاختبار =٠.٨٢ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

ب – اختبار مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

- **الهدف من الاختبار:** يهدف بناء اختبار مهارات القراءة المكثفة إلى الحكم على مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات القراءة المكثفة، وقياس أدائهم فيها.
- **بناء الاختبار:** يتكون اختبار مهارات القراءة المكثفة من عشرين سؤالاً موضوعيا من أسئلة الاختيار من متعدد؛ حيث خصص لكل مهارة من مهارات القراءة المكثفة سؤالان، كما خصص لكل سؤال درجة واحدة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة المكثفة:

جدول (٢) مواصفات اختبار مهارات القراءة المكثفة

م	مهارات القراءة المكثفة	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
١	يحدد الفكرة الرئيسة للنص.	٢	%١٠	١، ١١
٢	يحدد الأفكار الجزئية للنص.	٢	%١٠	٢، ١٢
٣	يحدد المعنى المناسب لبعض كلمات النص من السياق.	٢	%١٠	٣، ١٣
٤	يحدد مضاد بعض كلمات النص.	٢	%١٠	٤، ١٤
٥	يستنتج القيم المتضمنة في النص.	٢	%١٠	٥، ١٥
٦	يميز بين الحقيقة والرأي في النص.	٢	%١٠	٦، ١٦
٧	يكون رأيا حول القضايا، والأفكار المطروحة في النص.	٢	%١٠	٧، ١٧
٨	يفسر الدلالات الموحية لألفاظ النص، وتراكيبه.	٢	%١٠	٨، ١٨
٩	يحدد بعض مواطن الجمال في النص.	٢	%١٠	٩، ١٩
١٠	يضيف أفكارا جديدة للنص غير واردة فيه.	٢	%١٠	١٠،٢٠
	المجموع = عشر مهارات	**٢٠**	**%١٠٠**	----

- **صياغة تعليمات الاختبار:** تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ مجموعة من التعليمات عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ: قراءة كل نص جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه، وقراءة رأس السؤال جيداً حتى يفهم المطلوب منه

في هذا السؤال، وعدم ترك سؤال دون إجابة، ووضع دائرة حول الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

- **وضع مفتاح تصحيح الاختبار:** وضع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار مهارات القراءة المكثفة، وكيفية توزيع الدرجات. (انظر ملحق (١٤) مفتاح تصحيح اختبار مهارات القراءة المكثفة).
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات القراءة المكثفة من خلال ما يلي:

١- **صدق الاختبار:** ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١٦١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات القراءة المكثفة العشر يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها وهي مهارات القراءة المكثفة، وللتأكد من صدق اختبار مهارات القراءة المكثفة عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم). وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات القراءة المكثفة المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وقد تلقى الباحث آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشهم فيها، وأجرى التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق رقم (١٣) اختبار مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢- **التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً

على عينة عشوائية عددها ثلاثين تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو خمس وثلاثون دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = ٣٠ دقيقة، وزمن آخر تلميذ=٤٠ دقيقة.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** حيث تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٢١٠)

$$\text{رأأ} = \frac{\text{ن ر}}{١ + (\text{ن} - ١)\ \text{ر}}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين للاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية،ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) =٠.٩٣ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه .

ج– اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

- **الهدف من الاختبار:** يهدف بناء اختبار مهارات الكتابة التفسيرية إلى الحكم على مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات الكتابة التفسيرية، وقياس أدائهم فيها.
- **بناء الاختبار:** يتكون اختبار مهارات الكتابة التفسيرية من سؤالين مقالين؛ حيث يتناول السؤال الأول نمط الكتابة السردية، ويتناول السؤال الثاني نمط الكتابة الوصفية، ويتم معالجة جميع مهارات الكتابة التفسيرية في كل نمط منهما، كما خصص لكل سؤال عشرون درجة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة التفسيرية:

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات الكتابة التفسيرية

م	مهارات الكتابة التفسيرية	عدد المفردات	توزيع المهارات على المفردات
١	يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.	٢	الأول والثاني
٢	يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.	٢	الأول والثاني
٣	يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.	٢	الأول والثاني
٤	يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.	٢	الأول والثاني
٥	يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.	٢	الأول والثاني
٦	يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.	٢	الأول والثاني
٧	يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.	٢	الأول والثاني
٨	يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.	٢	الأول والثاني
٩	يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.	٢	الأول والثاني
١٠	يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.	٢	الأول والثاني
	المجموع = عشر مهارات	**٢٠**	----

- **صياغة تعليمات الاختبار:** تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ مجموعة من التعليمات عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ: قراءة كل موضوع جيداً قبل الإجابة عنه، وقراءة رأس الموضوع جيداً حتى يفهم المطلوب منه، واختيار موضوع واحد – فقط – في كل سؤال، والإجابة عن الأسئلة بحرية تامة.
- **بناء بطاقة تقدير درجات التلاميذ في الكتابة التفسيرية:** تم بناء بطاقة تقدير أداء التلاميذ في الكتابة التفسيرية من خلال تقسيمها إلى أربعة أنهر؛ حيث خصص النهر الأول لمهارات الكتابة التفسيرية، وخصص النهر الثاني لتقدير كفء (درجتان)، وخصص النهر الثالث لتقدير متوسط (درجة واحدة)، وخصص النهر الرابع لتقدير ضعيف (صفر). (انظر ملحق رقم (١٦) يوضح بطاقة تقدير درجات التلاميذ في الكتابة التفسيرية).
- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات الكتابة التفسيرية من خلال ما يلي:

١– صدق الاختبار: ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١٦١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار– السابق عرضه – والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الكتابة التفسيرية العشر يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها وهي مهارات الكتابة التفسيرية، وللتأكد من صدق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق (١) أسماء السادة المحكمين ووظائفهم). وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات الكتابة التفسيرية المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وقد تلقى الباحث آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشهم فيها، وأجرى التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق رقم (١٥) اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢ **– التجربة الاستطلاعية:** بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها ثلاثين تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٢٣٤)

زمن الاختبار = (زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه) / ٢

وقد تحدد زمن الاختبار وهو خمس وأربعون دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = ٤٠ دقيقة، وزمن آخر تلميذ=٥٠ دقيقة.

حساب معامل ثبات الاختبار: حيث تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد مرور فاصل زمني (١٥) يوم أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط لبيرسون من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١٩٧)

$$ر = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \times \text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2}}$$

حيث إن: ن = عدد الطلاب (٣٠) تلميذاً، س = درجات التلاميذ في التطبيق الأول للاختبار، ص = درجات التلاميذ في التطبيق الثاني للاختبار، وبالتعويض في المعادلة اتضح أن معامل ثبات الاختبار =٠.٨٧ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

سادسا – بناء دليل المعلم لتنفيذ البرنامج:

هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي لتدريس البرنامج الذي يقدمه هذا البحث؛ لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد تضمن هذا الدليل ما يلي: (انظر ملحق (١٨) دليل المعلم لتنفيذ البرنامج).

١ – **أهداف البرنامج:** وتتضمن مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية.

٢ – **محتوى البرنامج:** ويتضمن موضوعات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية المختارة سابقا، مع بيان عدد الحصص المخصصة لكل موضوع على حدة.

٣ – **خطوات تدريس البرنامج وإجراءاته** باستخدام مدخل التدريس المتمايز.

٤ – **الوسائط والأنشطة التعليمية** وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس البرنامج.

٥ – **تخطيط لدرسين من دروس البرنامج.**

تطبيق البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

يتضمن تطبيق البرنامج ما يلي:

أولاً – عينة البحث والتصميم التجريبي المتبع:

تم اختيار ثلاثين تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة محمد عبده الإعدادية بنين بإدارة عين شمس التعليمية بمحافظة القاهرة كمجموعة بحث، وتم تصنيفهم في ضوء مستويات تعلمهم من خلال تطبيق اختبارات هذا البحث إلى (٤) أربع تلاميذ متقدمين، و(١٩) تسعة عشر تلميذا متوسطين، و(٧) سبع تلاميذ متعثرين، وذلك ليتم تطبيق البرنامج الذي يقدمه هذا البحث عليهم؛ ومن ثم فقد اعتمد هذا البحث على تصميم تجريبي يعتمد على مجموعة واحدة، وقياس قبلي بعدي؛ نظرا لطبيعة برنامجه.

ثانيا– التطبيق القبلي لاختبارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية:

تم تطبيق اختبارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية قبليا على مجموعة البحث؛ للتأكد من مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية قبل تطبيق البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز.

ثالثا – تنفيذ برنامج البحث:

استغرق تنفيذ البرنامج على مجموعة البحث ستة أسابيع بواقع خمس حصص كل أسبوع، وبلغ عددها ثلاثون حصة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥م – ٢٠١٦م، والجدول التالي يوضح الجدول الزمني لتنفيذ برنامج البحث:

جدول (٤) الجدول الزمني لتنفيذ برنامج البحث

الوحدات التعليمية	دروس الوحدة	عدد المهارات	عدد الحصص
الوحدة الأولى	الدرس الأول: الكنز قبل أن يضيع	مهارتان للقراءة المكثفة	حصتان
	موضوع إلقاء كلمات	أربع مهارات للتعبير الشفهي	حصتان
	موضوع كتابة سردية	مهارتان للكتابة التفسيرية	حصتان
	الدرس الثاني: نعمة العقل	مهارتان للقراءة المكثفة	حصتان
	موضوع إلقاء كلمات	أربع مهارات للتعبير الشفهي	حصتان
	موضوع كتابة سردية	مهارتان للكتابة التفسيرية	حصتان
الوحدة الثانية	الدرس الأول: اختراعات عربية	مهارتان للقراءة المكثفة	حصتان
	موضوع وصف شفهي	أربع مهارات للتعبير الشفهي	حصتان
	موضوع كتابة وصفية	مهارتان للكتابة التفسيرية	حصتان
	الدرس الثاني: عالم من ذهب	مهارتان للقراءة المكثفة	حصتان
	موضوع وصف شفهي	أربع مهارات للتعبير الشفهي	حصتان
	موضوع كتابة وصفية	مهارتان لكتابة التفسيرية	حصتان
الوحدة الثالثة	درس: الكلمة	مهارتان للقراءة المكثفة	حصتان
	موضوع إلقاء كلمات أو وصف شفهي	أربع مهارات للتعبير الشفهي	حصتان
	موضوع كتابة سردية أو وصفية	مهارتان للكتابة التفسيرية	حصتان
المجموع	خمسة دروس للقراءة المكثفة، وخمسة موضوعات للتعبير الشفهي، وخمسة موضوعات للكتابة التفسيرية.	عشر مهارات للقراءة المكثفة، وعشرون مهارة للتعبير الشفهي،وعشر مهارات للكتابة التفسيرية.	ثلاثون حصة

رابعًا– التطبيق البعدي لاختبارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية:

تم تطبيق اختبارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية تطبيقا بعديا على مجموعة البحث المختارة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك لتحديد مقدار النمو في مهارات كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية؛ ومن ثم قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

خامسا – المعالجة الإحصائية للنتائج:

تم تحليل النتائج من خلال حساب قيمة (ت) للمتوسطين المرتبطين؛ لمقارنة نتائج أفراد مجموعة البحث قبل التدريس باستخدام البرنامج وبعده؛ للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى مجموعة البحث، وقد استخدم في ذلك حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها:

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يلي:

أولاً – نتائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

١- **الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه:ما مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية،وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقا.

٢- **الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه:ما مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية،وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقا.

٣- **الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه:ما مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية،وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقا .

٤- **الإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما أسس بناء البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء البرنامج من خلال دراسة طبيعة كل من مدخل التدريس المتمايز، والتعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلا أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٥-**الإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة**

التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض مكونات البرنامج وهي: أهداف البرنامج، ومحتواه، واستراتيجياته، والأنشطة، والوسائط التعليمية المستخدمة، وأدوات تقويمه، ودليل المعلم لتنفيذه، وقد تم عرض هذه المكونات تفصيلا أثناء عرض بناء البرنامج.

٦-الإجابة عن السؤال السادس، والذي نصه:ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التعبير الشفهي في اختبار التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن التلاميذ من كل مهارة من مهارات التعبير الشفهي، وعددها عشرون مهارة، وكذلك مدى تمكنهم من مهارات التعبير الشفهي ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات التعبير الشفهي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن تلاميذ مجموعة البحث من كل مهارة من مهارات التعبير الشفهي على حده، وكذلك من مهارات التعبير الشفهي ككل:

جدول (٥) الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التعبير الشفهي

مهارات التعبير الشفهي	نوع القياس	المتوسط م	متوسط الفروق م ف	لانحراف المعياري ع ف	قيمة ت	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
١. يمهد لموضوع الحديث بمقدمة مناسبة.	القبلي البعدي	٠.٥٣ ٠.٨٣	٠.٣٠	٠.٦٠	٢.٧٦	دالة
٢. يحدد فكرته الرئيسة.	القبلي البعدي	٠.٣٠ ٠.٨٧	٠.٥٧	٠.٥٠	٦.١٦	دالة
٣. يولد فكرا فرعية من فكرته الرئيسة.	القبلي البعدي	٠.٦٠ ٠.٩٧	٠.٣٧	٠.٤٩	٤.١٠	دالة
٤. ينهي حديثه بخاتمة مناسبة.	القبلي البعدي	٠.٤٧ ٠.٨٣	٠.٣٧	٠.٦١	٣.٢٧	دالة

مهارات التعبير الشفهي	نوع القياس	المتوسط م	متوسط الفروق م ف	الانحراف المعياري ع ف	قيمة ت	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
٥. يستخدم الكلمات المناسبة لموضوع الحديث.	القبلي البعدي	٠.٥٣ ٠.٩٠	٠.٣٧	٠.٥٦	٣.٦١	دالة
٦. يستخدم الجمل والتعبيرات المناسبة لموضوع الحديث.	القبلي البعدي	٠.٤٧ ٠.٨٣	٠.٣٧	٠.٤٩	٤.١٠	دالة
٧. يستخدم اللغة الفصحى في حديثه.	القبلي البعدي	٠.٥٧ ٠.٩٠	٠.٣٣	٠.٦١	٣.٠١	دالة
٨. يضبط كلماته من حيث البنية أثناء الحديث.	القبلي البعدي	٠.٥٧ ٠.٨٧	٠.٣٠	٠.٦٠	٢.٧٦	دالة
٩. يخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة.	القبلي البعدي	٠.٥٧ ٠.٩٧	٠.٤٠	٠.٥٦	٣.٨٩	دالة
١٠.ينطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا سليما.	القبلي البعدي	٠.٤٠ ٠.٨٠	٠.٤٠	٠.٦٢	٣.٥٣	دالة
١١.ينطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا.	القبلي البعدي	٠.٣٧ ٠.٧٣	٠.٣٧	٠.٦٧	٣.٠٠	دالة
١٢.ينوع في صوته حسب الانفعالات المختلفة.	القبلي البعدي	٠.٤٣ ٠.٨٧	٠.٤٣	٠.٦٣	٣.٧٩	دالة
١٣.يستخدم لغة الجسد أثناء الحديث.	القبلي البعدي	٠.٥٣ ٠.٩٧	٠.٤٣	٠.٥٠	٤.٧١	دالة
١٤.يعبر بحركات مناسبة لموقف الحديث.	القبلي البعدي	٠.٥٧ ٠.٩٠	٠.٣٣	٠.٥٥	٣.٣٤	دالة
١٥.يستخدم الإيماءات المناسبة لموقف الحديث.	القبلي البعدي	٠.٥٣ ٠.٩٠	٠.٣٧	٠.٤٩	٤.١٠	دالة
١٦.يستخدم إشارات اليدين أثناء الحديث.	القبلي البعدي	٠.٣٣ ٠.٩٠	٠.٥٧	٠.٥٧	٥.٤٦	دالة
١٧.يبدأ بنقاط الاتفاق بينه وبين مستمعيه.	القبلي البعدي	٠.٦٣ ٠.٩٧	٠.٣٣	٠.٤٨	٣.٨١	دالة
١٨.يتعرف اتجاهات مستمعيه نحو موضوع الحديث.	القبلي البعدي	٠.٢٧ ٠.٨٠	٠.٥٣	٠.٦٣	٤.٦٥	دالة
١٩.يحترم آراء مستمعيه نحو قضية موضوع الحديث.	القبلي البعدي	٠.٤٣ ٠.٨٧	٠.٤٣	٠.٥٧	٤.١٨	دالة
٢٠.يثني على مستمعيه.	القبلي البعدي	٠.٣٠ ٠.٧٣	٠.٤٣	٠.٦٣	٣.٧٩	دالة
المجموع = مهارات التعبير الشفهي ككل	القبلي البعدي	٩.٤ ١٧.٤	٨	٣.٦٢	١٢.٠٧	دالة

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات التعبير الشفهي على حده، وفي تنمية مهارات التعبير الشفهي ككل لدى مجموعة البحث؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين

القبلي والبعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات التعبير الشفهي، ومهارات التعبير الشفهي ككل، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

٧- **الإجابة عن السؤال السابع، والذي نصه:ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي و البعدي لمدى نمو مهارات القراءة المكثفة في اختبار القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن التلاميذ من كل مهارة من مهارات القراءة المكثفة، وعددها عشر مهارات، وكذلك مدى تمكنهم من مهارات القراءة المكثفة ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات القراءة المكثفة، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن تلاميذ مجموعة البحث من كل مهارة من مهارات القراءة المكثفة على حده، وكذلك من مهارات القراءة المكثفة ككل:

جدول (٦) الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة المكثفة

مهارات القراءة المكثفة	نوع القياس	لمتوسط م	متوسط الفروق م ف	الانحراف المعياري ع ف	قيمة ت	لدلالة عند مستوى ٠.٥
١- يحدد الفكرة الرئيسة للنص.	القبلي البعدي	٠.٤٧ ١.٩	١.٤٣	٠.٦٣	١٢.٥٤	دالة
٢ – يحدد الأفكار الجزئية للنص.	القبلي البعدي	٠.٤٣ ١.٩٧	١.٥٣	٠.٥٧	١٤.٧٠	دالة
٣ – يحدد المعنى المناسب لبعض كلمات النص من السياق.	القبلي البعدي	٠.٤٣ ١.٩٧	١.٥٣	٠.٥١	١٦.٥٥	دالة
٤ – يحدد مضاد بعض كلمات النص.	القبلي البعدي	٠.٣ ١.٩	١.٦٠	٠.٥٦	١٥.٥٦	دالة
٥ – يستنتج القيم المتضمنة في النص.	القبلي البعدي	٠.٥ ١.٨٣	١.٣٣	٠.٤٨	١٥.٢٣	دالة
٦ – يميز بين الحقيقة والرأي في النص.	القبلي	٠.٣	١.٦٠	٠.٥	١٧.٥٩	دالة

مهارات القراءة المكثفة	نوع القياس	المتوسط م	متوسط الفروق م ف	الانحراف المعياري ع ف	قيمة ت	لدلالة عند مستوى ٠.٠٥
	البعدي	١.٩				
٧ – يكون رأيا حول القضايا، والأفكار المطروحة في النص.	القبلي البعدي	٠.٥٣ ١.٩٣	١.٤٠	٠.٥٦	١٣.٦١	دالة
٨ – يفسر الدلالات الموحية لألفاظ النص، وتراكيبه.	القبلي البعدي	٠.٦٣ ١.٩	١.٢٧	٠.٦٩	١٠.٠٣	دالة
٩ – يحدد بعض مواطن الجمال في النص.	القبلي البعدي	٠.٥ ١.٩٣	١.٤٣	٠.٥٧	١٣.٨١	دالة
١٠– يضيف أفكارا جديدة للنص غير واردة فيه	القبلي البعدي	٠.٣٣ ١.٩	١.٥٧	٠.٦٣	١٣.٧١	دالة
المجموع = مهارات القراءة المكثفةككل	القبلي البعدي	٤.٤٣ ١٩.١٣	١٤.٧٠	١.٥٣	٥٢.٤٧	دالة

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة المكثفة على حده، وفي تنمية مهارات القراءة المكثفة ككل لدى مجموعة البحث؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات القراءة المكثفة، ومهارات القراءة المكثفة ككل، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للبحث.

٨–**الإجابة عن السؤال الثامن، والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية في اختبار الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن التلاميذ من كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية، وعددها عشر مهارات، وكذلك مدى تمكنهم من مهارات الكتابة التفسيرية ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى تمكن

تلاميذ مجموعة البحث من كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية على حده، وكذلك من مهارات الكتابة التفسيرية ككل:

جدول (٧) الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية

مهارات الكتابة التفسيرية	نوع القياس	المتوسط م	متوسط الفروق م ف	الانحراف المعياري ع ف	قيمة ت	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
١- يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.	القبلي	٠.٨٣	٣	٠.٥٩	٢٧.٩٨	دالة
	البعدي	٣.٨٣				
٢- يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.	القبلي	٠.٩	٢.٩٧	٠.٤٩	٣٣.١٥	دالة
	البعدي	٣.٨٧				
٣- يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.	القبلي	٠.٨٧	٢.٩٣	٠.٥٢	٣٠.٨٤	دالة
	البعدي	٣.٨				
٤- يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.	القبلي	٠.٩	٢.٨٠	٠.٦١	٢٥.١٣	دالة
	البعدي	٣.٧				
٥- يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.	القبلي	٠.٧٧	٢.٩٧	٠.٦١	٢٦.٤٢	دالة
	البعدي	٣.٧٣				
٦- يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.	القبلي	٠.٥٧	٣.٣٠	٠.٦٥	٢٧.٧٥	دالة
	البعدي	٣.٨٧				
٧- يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.	القبلي	٠.٩	٢.٨٠	٠.٥٥	٢٧.٨٤	دالة
	البعدي	٣.٧				
٨- يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.	القبلي	٠.٥٧	٣.٢٠	٠.٧١	٢٤.٥٣	دالة
	البعدي	٣.٧٧				
٩- يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.	القبلي	٠.٧٣	٣.١٠	٠.٥٥	٣١	دالة
	البعدي	٣.٨٣				
١٠-يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.	القبلي	٠.٦٧	٢.٩٧	٠.٨١	٢٠.٠٩	دالة
	البعدي	٣.٦٣				
المجموع = مهارات الكتابة التفسيرية ككل	القبلي	١.٣٣	٣٠.٠٣	٢.٨٥	٥٧.٧٩	دالة
	البعدي	٣.٠٣				

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية على حده، وفي تنمية مهارات الكتابة التفسيرية ككل لدى مجموعة البحث؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية، ومهارات الكتابة التفسيرية ككل، وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث.

ثانيا– مناقشة النتائج، وتفسيرها:

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن للبرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز الذي قدمه البحث الحالي فاعلية في تنمية مهارات كل من التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ حيث إن البرنامج المقترح قد اعتمد في تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية على:

- توليفة مجمعة من إستراتيجيات مدخل التدريس المتمايز المتمثلة في التعليم المباشر، والتعلم التعاوني، والتعلم المرتكز على المهام، وطرح الأسئلة، ومعالجة المعلومات، والتعلم بالتعاقد، والتعلم المستند إلى المشكلة، وفكر – زاوج – شارك؛ مما شجع تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تمكنهم من مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية.
- أسس مدخل التدريس المتمايز المتمثلة في تمييز التدريس بطرق تلبي احتياجات التلاميذ، والتقييم يؤدي إلى التعلم، وتوفير بيئة تعليمية إيجابية شاملة تحفز التلاميذ على العمل بجد، وترفع مستوى المسئولية لديهم، ومسئولية التلاميذ عن تعلمهم وسلوكهم،...إلخ.
- مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يمكن أن تهتم بمهارات التعبير الشفهي مثل أنشطة المسابقات الشفهية، والمناظرات الشفهية، وطرح الأسئلة الشفهية حول الموضوعات التي تحدثوا فيها،...إلخ.
- مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يمكن أن تهتم بمهارات القراءة المكثفة مثل أنشطة تنظيم المحتوى المقروء، وتلخيص المعلومات التي قرءوها، وكتابة تقارير عن الموضوعات التي قرءوها،...إلخ.
- مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يمكن أن تهتم بمهارات الكتابة التفسيرية مثل الأنشطة تهتم بالكتابة السردية، والأنشطة التي تهتم بالكتابة الوصفية، ويمكن أيضا توظيف ما قرأه التلاميذ في موضوعات القراءة المكثفة أثناء الكتابة التفسيرية.
- مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تؤكد طبيعة مدخل التدريس المتمايز وتبرز نشاط التلاميذ واستكشافهم للمعرفة، وتحفزهم للتعلم، واستقلاليتهم فيه، والعمل كفرادى أو في أزواج أو في مجموعات، مع إعطائهم وقتا كافيا لتنفيذ هذه الأنشطة والاختيار منها في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم، كما

تهتم بمراعاة الذكاءات المتعددة لديهم، وتلبية احتياجاتهم المختلفة، وتنمية الإبداع الفردي لديهم.

- اعتماد تدريس موضوعات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية على استخدام إطار عام لتدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على إجراءات البرنامج المقترح، وهي تلك الخطوات والإجراءات التي توصل إليها البحث في ضوء استراتيجيات مدخل التدريس المتمايز، مما ساعد على تمكين التلاميذ من استخدام هذه الإجراءات أثناء تحدثهم في الموضوعات المختلفة وقراءتهم لها وكتابتهم لها.
- اعتماد البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمايز على استخدام مصادر تعليمية مناسبة لأهداف تنمية مهارات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية، ومناسبة أيضا لاحتياجات التلاميذ، وتوظيف التقنيات التعليمية المناسبة، واستخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة، وفاعلة في إدارة الصف، وتوفير بيئات صفية متنوعة تسمح بالاستخدام الأمثل لها.
- تعدد أدوار المعلم القائم بتطبيق البرنامج، ومن هذه الأدوار معرفة مستويات التلاميذ وقدراتهم، وتحديد المهارات والقدرات الخاصة بكل تلميذ، وإجراء دراسة شاملة للسجلات السابقة لأداء التلاميذ لتحديد مستوى المهارات والقدرات السابقة لديهم، وتعرف اهتمامات التلاميذ وتفضيلاتهم للتعلم، وتحديد أساليب التعلم المناسبة، والتخطيط لمهام التعلم والأنشطة؛ مما ساعد على تنمية مهارات كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لديهم.
- تنويع أساليب تقويم التلاميذ بما يتناسب مع أهداف تنمية التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية؛ حيث تم استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التقييم منها اختبار التعبير الشفهي، واختبار القراءة المكثفة، واختبار الكتابة التفسيرية، وبطاقة تقدير أداء التلاميذ في التعبير الشفهي، وبطاقة تقدير أداء التلاميذ في الكتابة التفسيرية، واستخدام التقويم القبلي والتكويني والنهائي، وتصميم أنشطة تعليمية في ضوء نتائج تقييم التلاميذ، ومتابعة التلاميذ أثناء أدائهم لمهام التعلم وأنشطته، وتزويدهم بالتغذية الراجعة.
- ارتفاع مستوى دافعية تلاميذ الصف الثاني الإعدادي أثناء التدريس، نظراً لتقديم موضوعات التعبير الشفهي، والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية المتميزة

من خلال برنامج جديد قائم على مدخل التدريس المتمايز؛ مما ساعد على ارتفاع مستوى مهارات كل من التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ.

- اعتماد التدريس باستخدام البرنامج المقترح على المناقشة الفاعلة بين الباحث والمعلم القائم بالتطبيق، والتلاميذ؛ مما أدى إلى زيادة الثقة والود بين التلاميذ والباحث والمعلم القائم بالتطبيق، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- اعتماد التدريس باستخدام البرنامج المقترح على أنشطة تعليمية متنوعة ووسائط متعددة؛ مما أدى إلى تطوير أداء التلاميذ الشفهي والقرائي والكتابي، وتشجعيهم على التفكير الناقد والتفاعل مع النص وزيادة الثروة اللغوية لديهم.
- اعتماد التدريس باستخدام البرنامج المقترح على أسلوبي التقويم البنائي والختامي معاً عقب كل موضوع تعبير شفهي وقرائي وكتابي؛ مما أدى إلى زيادة تقدم التلاميذ في التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية.

ثالثاً– توصيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصي هذا البحث بما يلي:

١) لما كان هذا البحث قد توصل إلى ثلاث قوائم؛ إحداها بمهارات التعبير الشفهي، والثانية بمهارات القراءة المكثفة، والثالثة بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لذا يوصي هذا البحث بإعادة النظر في أهداف تدريس التعبير الشفهي والقراءة والكتابة في الصف الثاني الإعدادي في ضوء هذه القوائم.

٢) لما كان هذا البحث قد قدم برنامجا مقترحا قائما على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لذا يوصي هذا البحث بما يلي:

أ) إعادة النظر في إستراتيجيات تدريس التعبير الشفهي والقراءة والكتابة، وأساليبها الحالية في المرحلة الإعدادية في ضوء البرنامج المقترح الذي يقدمه هذا البحث الذي يستند إلى مدخل التدريس المتمايز في تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ب) عقد دورات تدريبية،وورش عمل للمعلمين لتدريبهم على تدريس التعبير الشفهي والقراءة المكثفة، والكتابة التفسيرية باستخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل التدريس المتمايز بهدف تنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ج) إعادة النظر في أدوات، ووسائل تقويم مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية في ضوء الأساليب التي يقدمها هذا البحث وهي: اختبار التعبير الشفهي، واختبار القراءة المكثفة، واختبار الكتابة التفسيرية، وبطاقة تقدير أداء التلاميذ في التعبير الشفهي، وبطاقة تقدير أداء التلاميذ في الكتابة التفسيرية.

رابعاً– المقترحات:

١. إستراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة التذوقية للنصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٢. برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة الوظيفية والكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٣. تطوير منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء مدخل التدريس المتمايز.
٤. نموذج تدريسي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٥. برنامج قائم على مداخل متعددة لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٦. تطوير تدريس التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية في المرحلة الإعدادية في ضوء مداخل أخرى.

المراجـــع

أولا – المراجع العربية:

أحمد سلامة (٢٠١١): تقويم مدى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من المهارات الشفهية. **رسالة ماجستير**. غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

أميرة أبو بكر (٢٠١٢): فاعلية إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والمحاكاة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير**. غير منشورة. كلية التربية – جامعة عين شمس.

بيتر شيفرد، وجريجوري ميتشل (ترجمة) أحمد شوشان (٢٠٠٦): **القراءة السريعة؛ كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل**. الأردن: دار المسيرة.

حسن درويش (٢٠١٣): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي في تنمية مهارات الكلام والتحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **رسالة دكتوراه**. غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢): **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

ـــــــــــــــ (٢٠١٦): **المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد**. القاهرة: دار العالم العربي.

حسين عبد الباسط (٢٠١٣): فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية**، عدد (٣).

رابعة عقل (٢٠١٣): فاعلية برنامج قائم على المدخل البنائي لدى عبد القاهر الجرجاني في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراه**. غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

رأفت عبد الحميد (٢٠١٢): فاعلية إستراتيجية قائمة على الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة

الأخيرة من التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير**. غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦): **تعليم القراءة والأدب؛ استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ريحاب مصطفى (٢٠١٦): فعالية المخططات الرسومية في تنمية بعض مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، عدد (١٧٢)، جزء (٢).

سامية المغربي (٢٠١١): فعالية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. **رسالة ماجستير**، غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

سيد رجب (٢٠١٦): برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، عدد (٢١٣).

شيماء العمري (٢٠١١): فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها. **رسالة دكتوراه**. غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

صفاء أحمد (٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد (٤٩)، جزء (٢).

عدنان الخفاجي (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق. **رسالة دكتوراه**، غير منشورة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

علي خطاب (٢٠٠١): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

علي قورة، ووجيه أبو لبن، ومحمود خلف الله (٢٠١٣):**اتجاهات حديثة في تعليم التعبير**. المملكة العربية السعودية: نادي الجوف الأدبي الثقافي، بيروت: مؤسسة الانتشار العربي.

عمرو عيسى (٢٠٠٥): تنمية مهارات التعبير الشفهى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة. **رسالة ماجستير**. غير منشورة. كلية التربية – جامعة عين شمس.

عمرو كمال (٢٠٠٩): فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **رسالة ماجستير**. غير منشورة. كلية التربية – جامعة أسيوط.

فاطمة شريف (٢٠٠٤): برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **رسالة دكتوراه**. غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

فايز المهداوي (٢٠١٤): أثر استخدام التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. **رسالة ماجستير**، غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمد البلوي (٢٠١٦): فاعلية التدريس المتنوع في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي في مقرر الفقه لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **رسالة دكتوراه**، غير منشورة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

محمد شعلان (٢٠٠٦):فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير**. غير منشورة. كلية التربية –جامعة عين شمس.

محمود الناقة (٢٠١٧): **تعليم اللغة العربية لأبنائها؛ المداخل، والطرائق، والفنيات، والإستراتيجيات المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

معيض الحليسي (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي. **رسالة ماجستير**، غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ميساء الشريف (٢٠١٤): فاعلية وحدة مقترحة قائمة على التعليم المتنوع في تنمية بعض المهارات والاتجاهات نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة المعلمة. **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**، عدد (١٠٠)، جزء (١).

ميعاد السراي، وإلهام فارس (٢٠١٥): برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة المطبقين وأثره في تحصيلهم بمادة التربية العملية واتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات. **مجلة تربويات الرياضيات**، مجلد (١٨)، عدد(٧)، جزء (١).

هناء شوكت (٢٠٠٤): العلاقة بين الطلاقة الشفهية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية وتمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفوى. **رسالة ماجستير**. غير منشورة. كلية التربية – جامعة طنطا فرع كفر الشيخ.

يسري سيد (٢٠٠٨):أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الشفهي وبعض المهارات الاجتماعية لدى الدارسين في فصول محو الأمية ذوى صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**. غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية –جامعة القاهرة.

يوسف الرحيلي (٢٠١٣): أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. **رسالة ماجستير**، غير منشورة، كلية التربية – جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

ثانيا– المراجع الأجنبية:

Applebee, A.& Langer, J. (2009): "What's happening in the Teaching of Writing? "**English Journal**, Vol. (98), No. (5).

Barbara, M. (2001): **Step- By- Step Strategies for Teaching Expository Writing**. New York: Scholastic Professional Books.

Bean, et.al. (2004): **Reading Rhetorically.** New York: Pearson/Longman.

Berbaum, K. (2009): "Initiating Differentiated Instruction in General Education Classrooms with Inclusion Learning Support Students: A Multiple Case Study", **ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation**, Walden University, ED526746.

Chien, G. (2012): "Analysis of Differentiated Instruction in ELL Teachers' Professional Development: A Case Study" **Teacher Education and Practice**, Vol. (25), No. (1).

David, F. & Kristin, C. (2011): "Improving Expository Writing Skills with Explicit and Strategy Instructional Methods in Inclusive Middle School Classrooms International", **Journal of Special Education**, Vol. (26), No. (3).

Ernest, J., et.al, (2011): "Increasing the Teaching Efficacy of a Beginning Special Education Teacher UsingDifferentiated Instruction: A Case Study", **International Journal of Special Education**, Vol. (12), No. (1).

Gagnon, R. &Ziarko, H. (2012): "The Writing of Expository Texts in Early Grades: What Predicative Analysis Teaches Us, **Journal of Articles, Reports and Research**, Vol. (13), No. (2).

Good, M. (2006): "Differentiated Instruction: Principles and Techniques for the Elementary Grades", **Online Submission**, ED491580.

Hall, T. (2002): "Differentiated Instruction", Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Available at: http:// www.cast.org/Publications/ncac/ncac/_diffinstruc.html.

Joyce, H., et.al, (2008): **Investigation the Impact of Intensive Pedagogy in Adult Literacy**. NCVER: The Canadian Modern Reading Language Review.

Kirsten, A. (2011): "Access to English Program, More on Expository Essays", Available at: http://access-socialstudies.cappelendamm.no/c319365/artikkel/vis.html?tid=382116.

Logsdon, A. (2014): "Top 4 Facts on Differentiated Instruction vs. Traditional Methods" Available at: http://learningdisabilities.about.com/od/instructionalmaterials/tp/differinstruct.htm.

Moss, B. (2004): "Teaching Expository Text Structures Through Information Trade Book Retellings". **In Reading Teacher**, Vol. (57), No. (8).

Moyle, K. (2012): "Differentiated Classroom Learning, Technologies and School Improvement: What Experience and Research can Tell Us?", School Improvement: What Does Research Tell Us About Effective Strategies?, **Sydney Convention and Exhibition Centre Darling Harbor, NSW, Australian Council for Educational Research, ACER Research Conference Proceedings, 26-28 August.**

Muhammed, M. (2011): "The Effectiveness of Using Intensive Reading in Developing the Reading Comprehension Skill of Islamic Mission Students at Al-Azhar University and their Attitudes towards the English Language". **Unpublished MA Thesis**. Institute of Arab Research and Studies.

Palmer, T. & Melissa, M. (2010): "Differentiating Instruction to Challenge All Students", **Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Education**

Curriculum and Instruction. University of Wisconsin.

Robertson, V. (2009): "Drop Out or Persist? The Influence of Differentiated Instruction and Teacher Behavior on College Freshmen and GED Students", ProQuest LLC, **Ph. D . Dissertation**, The University of Southern Mississippi, ED513024.

Tomlinson, C. (2000): "Differentiation of Instruction in the Elementary Grades", **ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education**.

Torgesen, J. (2006): **Intensive Reading Intervention for Struggling Readers in Early Elementary School**. Florida: Florida State University.

Watts-Taffe, S., et.al. (2013): "Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions", **Reading Teacher**, Vol. (66), No. (4).

Weiping, D. (2012): "Intensive Reading and Necessity to Integrate learning Strategies Instruction", **English Language and Literature Studies**, Vol. (2), No. (1).

Wilder, H. &Mongillo, G. (2007): "Improving Expository Writing Skills of Preserves Teachers in an Online Environment", **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, Vol. (7), No. (1).

Wilson, W. &Papadonis, J. (2006): "Differentiated Instruction for social Studies Instructions and Activities for Diverse Classroom", Walch Publishing, Available at**: Walch.com/samplepages/059113**.