مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية معاييرَ التعليم المتمايز

د. فاطمة شعبان محمد عسيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك - كلية التربية- جامعة الملك خالد

المخلص:

هدف البحث للكشف عن مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية معاييرَ التعليم المتمايز، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي أعدّت الباحثة قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة مكونة من (٤) معايير متضمنة (٢١) مؤشرًا، وفي ضوئها أُعدّت بطاقة التحليل، وطبقت بطاقة التحليل على (٧٩) هدفًا، و(٣٣) نصًّا، و(٤١٠) نشاطات تعليمية كعينة التحليل في (٦) وحدات من مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أن نسبة تحقيق أهداف مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز (٢٠.٦٨%) وهي نسبة تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في الأهداف، ونسبة تحقيق محتوى مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز (٦٨.٦٨%) وهي نسبة تُشير إلى تحقق معايير التعليم المتمايز في المحتوى، ونسبة تحقيق أنشطة التعلم بمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز (١٤.٨٤%) وهي نسبة تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في أنشطة التعلم، كما أنّ نسبة تحقيق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز (٣٢.٣٧%) وهي نسبة تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة. وفي ضوء هذه النتائج قدّمت الباحثة عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المعايير، التعليم المتمايز، مقررات لغتي الخالدة، المرحلة المتوسطة.

The Extent to Which the Courses of My Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia Achieve the Criteria for Differentiated Instruction

Dr. Fatimah Shaaban Mohammed Asiri

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language,

College of Education, King Khalid University

Abstract:

The study aimed to reveal the extent to which the courses of my Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia achieve the criteria for differentiated instruction. Using the descriptive analytical approach, the researcher prepared a list of differentiation criteria that should be included in the Arabic language curriculum at Intermediate School. It consists of (4) criteria including (21) standers. The analysis card was applied to (79) objectives, (33) texts, and (410) educational activities as the analysis sample in (6) units of Arabic language curriculum. The results showed that: the percentage of achieving the objectives of the courses of my Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia for the differentiated instruction was (20.68%)، which is percentage indicating that the differentiated instruction criteria were not achieved in the objectives, the percentage of achieving the content of the courses of my Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia for the differentiated instruction was (68.68%)، which is percentage indicating that the differentiated instruction criteria were achieved in the content, the percentage of achieving the learning activities of the courses of my Immortal Language at Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia for the differentiated instruction was (14.84%)، which is percentage indicating that the differentiated instruction criteria were not achieved in the learning activities, and the percentage of achieving the differentiation criteria for the courses of my Immortal Language at Intermediate School was 32.73%, which is percentage indicating that the differentiation criteria was not achieved in the courses of my Immortal Language at Intermediate School. The researcher presented a number of recommendations and suggestions in light of these results.

Keywords: criteria, differentiated instruction, Arabic language curriculum, my Immortal Language, intermediate school.

المقدمة:

يُعدّ الكتاب المدرسي أحد عناصر العملية التعليمية وأهم مصادر المعرفة فيها؛ حيث يُمثّل الجانب المعرفي للمنهج التعليمي والأداة لتحقيق أهدافه، وفي ذلك ذكر ناصر (٢٠١٣): أنّ الكتاب المدرسي "مصدر من مصادر التعلم المقروء، يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة ومساعدة في اكتساب المتعلم لهذا الجانب، بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية" (ص.٣٧٣). ويتفق في ذلك مرعي والحيلة (٢٠١٢) بقولهما: "الكتاب هو المصدر الرئيس لتعلم المتعلمين، وهو مصدر مقروء، ويجب أن يشمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي سيتعلمها المتعلمون" (ص. ٢٥١).

تلك الأهمية للكتاب المدرسي جعلت أيّ عملية تطوير للمنهج ترتبط بإعادة صياغته بشكل يتوافق مع متطلبات التطوير المرغوبة، وقد ذكر الحربي (٢٠١٥) أنّ عملية تقويم الكتب المدرسية وتحليلها تقود إلى تطوير المناهج وتحسين محتوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتعديل، وقد تفيد في فهم محتوى الكتب، وتحسين عملية التدريس، وتوضيح ما في الكتب من وسائل وأنشطة؛ مما يزيد من فاعلية استخدامها.

ومن المقررات التي حظيت باهتمام وزارة التعليم مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؛ حيث عمدت إلى تطويرها، وبنائها بما يتوافق مع مكانة اللغة العربية؛ حيث إنها الأساس الذي يُستَند إليه في التربية من جميع النواحي؛ كما أنها مرتكز كل نشاط يُؤدَى في المدرسة سواءً كان استماعاً، وتحدثاً، أو قراءة، وكتابة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧).

ومقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من منتجات المشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية، وكان من أهم الأسس الاستراتيجية له –كما نصت عليه وثيقة الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام (١٤٣٤هـ)– : " قيام وزارة التربية والتعليم بالتركيز بشكل أساسي على تطوير السياسات والتخطيط والمعايير والمناهج الدراسية، وتحسين البيئة التعليمية، وإعداد قيادات ذات مستوى عال، وتوفير الموارد والأدوات لإدارات التربية والتعليم والمدارس، ودعم الابتكار والتميز والتنافس في الممارسات التعليمية، ودعم العملية التعليمية، وتمكين إدارات التربية والتعليم والمدارس من توفير فرص تعلم للطلبة كافةً، وفق المعايير العالمية ومحددات التحفيز والمحاسبية" (ص. ١٨). وكان من أهداف المشروع الشامل لتطوير المناهج أيضًا "تحسين مهارات اللغة العربية (القراءة والفهم والكتابة والتحدث والاستماع) لجميع الطلاب". وقد اعتمدت على تنظيم جديد، يراعي البعد الكلي الذي يبرز الوحدة العضوية للغة، من خلال تمثل أسلوب المدخل التكاملي على طريقة الوحدة التعليمية (الغفيلي، ٢٠١٤).

وعلى الرغم مما حَظِيت به مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام وعلى وجه التحديد مناهج المرحلة المتوسطة من اهتمام وتطوير، فإنها تواجه عددًا من المشكلات وجوانب القصور التي رصدتها بعض الدراسات؛ ومنها دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) وكان من أهم المشكلات التي حظيت بنسبة عالية حسب ما أظهرته نتائج الدراسة: عدم مناسبة أهداف مقررات لغتي الخالدة لإمكانات المتعلمين وقدراتهم، كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة إلى أن

أساليب عرض المحتوى لا تناسب مستويات التلاميذ وقدراتهم، وأوصت الدراسة بضرورة ربط المحتوى بحياة المتعلمين وميولهم واحتياجاتهم.

وفي ذات السياق بحثت دراسة العنزي والسعودي (٢٠١٩) مشكلات مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وكانت أهم المشكلات المتعلقة بالمقرر الدراسي التي حظِيت بنسبة مرتفعة حسب ما أظهرته نتائج الدراسة: قلة الموضوعات التي تثير ميول المتعلمين واهتماماتهم، وقلة مراعاة الموضوعات للفروق الفردية بين المتعلمين، وضعف ارتباط المحتوى بواقع المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم، وصعوبة بعض الموضوعات على المتعلمين، وتركيز المحتوى على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي، كذلك ضعف مواكبة المحتوى لمتطلبات العصر الحالي ومستجداته، وقلة توافر المعايير العلمية في أسئلة التقويم الواردة في كتب اللغة العربية، إضافة إلى قلة الأنشطة اللغوية والأدبية المتضمنة في المقرر.

وقد قام الباحثون بتقويم مناهج اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومن تلك الدراسات دراسة عبد الرحمن (٢٠١٧) التي هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات ببعض مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الدوادمي، وقد أظهرت النتائج تطابق جميع مكونات كتاب اللغة العربية المطور مع أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات. ودراسة الصغير وقناعي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تعرف مدى تضمين كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة مهاراتِ التحدث المتعلقة بالأفكار والمعاني من وجهة نظر معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين كتب لغتي بالمرحلة المتوسطة مهاراتِ التحدث المتعلقة بالأفكار والمعاني ككل من وجهة نظر معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية لمدى تضمين كتب لغتي الخالدة مهاراتِ التحدث تعزى لمتغيرات الجنس وعدد الدورات التدريبية والصفوف الدراسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الوظيفة التعليمية أو سنوات الخبرة في التدريس.

وتناول عدد من الباحثين تحليل مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة؛ ومنها: دراسة آل سرحان (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف درجة تضمن محتوى مقرر لغتي الخالدة مهارات الحوار المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تضمن مهارات الحوار في مقرر لغتي الخالدة لم تكن كافية. ودراسة البشري (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف مدى تضمين مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة مهاراتِ الاستماع مقابل المهارات الأخرى (القراءة، والكتابة، والتحدث)، وأظهرت النتائج قصورًا في تضمين مهارة الاستماع في تلك المقررات، ودراسة الفهيقي والجليدي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الحياة، وأظهرت النتائج أن تضمين مهارات الحياة في محتوى الكتاب تراوح بين المتوسط والضعيف. وتناولت دراسة عطيف (٢٠٢١) في دراسة تحليلية تقويم محتوى مناهج اللغة العربية المرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تعزيز الشخصية، وأظهرت النتائج ضعفًا في

ذلك. وتناولت دراسة الرحيلي (٢٠٢٢) تحليل محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة لتعرف درجة تضمينها المهارات الإملائية في ضوء وثيقة معايير تعلم اللغة العربية، وأظهرت النتائج أن وثيقة منهج تعليم اللغة أغفلت بعض المهارات الإملائية الواردة في مقررات لغتي الخالدة..

وعلى مستوى تحليل محتوى مقررات لغتي الخالدة في ضوء المعايير تناولت دراسة النصار والمالكي (٢٠١٨) تحليل منهج لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء المعايير والأسس العامة لمناهج اللغة العربية، والكشف عن مواطن الضعف والقوة في هذا المنهج، وأظهرت النتائج أن التطبيقات التربوية للمعايير والأسس العلمية لبناء مناهج اللغة العربية كانت واردة في المنهج بدءًا بالمكونات وانتهاء بالأنشطة والتدريبات، وأن منهج لغتي يعتمد بالدرجة الأولى على الاستراتيجيات التي يفعلها المعلم، كما بينت ضعف المخرجات التعليمية للمتعلم رغم جودة الأهداف والمحتوى. كذلك دراسة النصار (٢٠١٩) وقد هدفت إلى تعرف درجة تضمين أسس بناء المناهج في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالفصل الدراسي الثاني مستندًا إلى وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومقتصرًا على ثلاثة أسس (العقدي، والنفسي، والاجتماعي). وأظهرت النتائج تضمن أسس بناء المنهج في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بدرجة متوسطة.

وبشكل خاص اقتصرت بعض الدراسات على تقويم أنشطة التعلم في مقررات اللغة العربية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ ومنها دراسة الخيري (٢٠١٤) التي هدفت إلى تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وتوصلت إلى أن مراعاة نشاطات التعلم لمجال الألفاظ والتراكيب ولمجال الأفكار والمعاني كان بنسبة مرتفعة، وأمّا مراعاة مجال العاطفة ومجال الصور والأخيلة كان بنسبة مرتفعة ومراعاة مجال الموسيقى كان بنسبة منخفضة. كذلك دراسة الذيابي (٢٠١٤) التي هدفت إلى تقويم أنشطة كتاب لغتي الخالدة بالصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ. وقد أظهرت نتائجها أن بعض مهارات الاستماع في مقرر لغتي الخالدة تراوحت ما بين ضعيفة ومرتفعة، في حين أن هناك بعض المهارات الفرعية التي لم تراع. ودراسة الزهراني (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وقد أظهرت نتائجها أن درجات مراعاة نشاطات التعلم لمهارات القراءة الإبداعية تراوحت ما بين منخفضة إلى مرتفعة. ودراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) التي هدفت إلى تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي، وأظهرت نتائجها ضعف تضمين مهارات الفهم القرائي. ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى تقويم الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، وقد أظهرت نتائجها ضعفًا في مراعاة الأنشطة لمهارات التفكير المستقبلي.

وبتأمل ما سبق يتبين أن الدراسات تُشير إلى وجود كثير من المشكلات في مناهج تعليم اللغة العربية بشكل عام، وتعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بشكل خاص، وربما يعود ذلك إلى عدم مراعاة التمايز في التعليم، فالتعليم المتمايز يقوم على مبدأ تحقيق فاعلية التعليم بتنويع طرق عرض المحتوى التعليمي، واستراتيجيات تدريسه، وتصميم أنشطته التعليمية، وتنويع أساليب التقويم، ذلك بدوره ينعكس على تحقيق فرص مختلفة لنجاح التعليم وتحقيق أهدافه المنشودة،

وهذا ما يراه شواهين (٢٠١٤، ص. ٨) بأن التعليم المتمايز يحقق فعّالية التعليم وذلك بتزويد المتعلمين بطرق مختلفة ومتنوعة؛ لمساعدتهم في اكتساب المحتوى، وبناء المعاني، وتوليد الأفكار، وتطوير مواد تعليمية، وطرق مناسبة للتقويم؛ ليتسنى لهم أن يتعلموا بشكل فعَّال داخل الصف الدراسي. كما أكّد طلبة (٢٠١٨)، والعطوي (٢٠١٨) ومرعي (٢٠١٩) والسويفي وطلبة (٢٠٢١) أن التمايز في التعليم لابد أن يراعي ميول المتعلمين ورغباتهم واستعداداتهم وخصائصهم وأنماط التعلم لديهم.

ولم يقف دور التربويين عند هذا المجال بل أكّدوا ضرورة تضمين خصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم وحاجاتهم وقدراتهم في الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية، فتُؤكد كوثر كوجك وآخرين (٢٠٠٨) أن تقديم المنهج بطرق متنوعة يقوم على مقارنة المحتوى بخصائص المتعلمين، وأشار القرني (٢٠١٧) إلى ضرورة الممايزة بين الأهداف والمحتوى والنتائج، كذلك ذكر طلبة (٢٠١٨) أنه ينبغي عرض المحتوى في صورة أنشطة تفاعلية تتوافق وأنماط المتعلمين المختلفة. وفي ذات السياق أشارت توملينسون (٢٠٠٥) إلى أن المجالات التي يستطيع المعلم الممايزة فيها هي المحتوى وهو ما يريد للمتعلمين أن يتعلموه، والآليات أو المواد التي يتم عبرها تحقيق ذلك، والعمليات وهي تصف الأنشطة المصممة للتأكد من أن المتعلمين يستخدمون المهارات الأساسية لفهم الأفكار والمعلومات الأساسية، والنواتج هي الوسائل التي يعرض من خلالها المتعلمون ما تعلموه ويتوسعون فيه. وأكدّ شواهين (٢٠١٤) أن تطبيق التمايز يكون في المحتوى، والمهام الصفية، والواجبات المنزلية، وكذلك التمايز في مدى تحقق الأهداف التعليمية ومدى فهم المتعلمين.

ما سبق يؤكد أن التعليم المتمايز عبارة عن تطويع التعليم بعناصره لتحقيق ذات المخرجات التعليمية لدى جميع المتعلمين على اختلاف أنماطهم ومستوياتهم التعليمية، ويُعدّ التعليم المتمايز امتدادًا للفلسفات التربوية التي تقوم على مبدأ تحقيق فاعلية التعليم بتنويع طرق عرض المحتوى التعليمي، واستراتيجيات تدريسه، وتصميم أنشطته التعليمية، وتنويع أساليب التقويم، ذلك بدوره ينعكس على تحقيق فرص مختلفة لنجاح التعليم وتحقيق أهدافه المنشودة، وهذا ما يراه شواهين (٢٠١٤، ص. ٨) بأن التعليم المتمايز امتدادٌ لفلسفة التعليم الفعّال الذي يعتمد على تزويد المتعلمين بطرق مختلفة ومتنوعة؛ لمساعدتهم في اكتساب المحتوى، وبناء المعاني، وتوليد الأفكار، وتطوير مواد تعليمية، وطرق مناسبة للتقويم؛ ليتسنى لهم أن يتعلموا بشكل فعَّال داخل الصف، لذا يجب أن يكون التمايز في التعليم في عناصر العملية التعليمية؛ لضمان حصول المتعلمين على تعليم يلبي رغباتهم وميولهم واحتياجاتهم، ويتوافق مع مستوياتهم وأنماطهم التعليمية، فيرى عبيدات وأبو السميد (٢٠١٣) إمكانية التمايز في العناصر الآتية:

١- الأهداف: ويتم بوضع المعلم أهدافًا متمايزة للمتعلمين بحيث يكتفي بوضع أهداف معرفية لدى بعضهم، وأهداف تحليلية لدى بعضهم الآخر.

٢- الأساليب: يُعدّ استخدام أساليب التدريس المتنوعة والمتمايزة أساسًا في التعليم المتمايز؛ إذ باستطاعة المعلم أن يكلف المتعلمين بمهمات وأنشطة متنوعة، فيجد بعضهم يفضل التعلم ذاتيًا، والبعض الآخر يفضل التعلم بالمشروعات، وهناك من يتعلم بحلّ المشكلات، وهناك من يتعلم بالممارسة والتدريب العملي، ومنهم من يتعلم بالحوار والمناقشة.

٣- المخرجات: كأن يكتفي المعلم بمخرجات محدودة يحققها بعض المتعلمين، ويطلب من آخرين مخرجات أكثر عمقًا دراسيًّا.

وبما أن التمايز يقوم على مراعاة خصائص النمو للمتعلمين؛ فلذا يجب تأكيد أن المرحلة المتوسطة تنفرد بخصائص ومتطلبات دون غيرها من المراحل الدراسية؛كونها تتسم بتغيرات كمية وكيفية، تبرز في عدّة مظاهر وتغيرات، فقد أشار عقل (٢٠١٩) إلى أن من تلك المظاهر نمو التذكر القائم على الفهم والاستنتاج، والقدرة على التخيل والتحليل والتجريد والاستنتاج، ومحاولة الاستقلال وتأكيد الذات. وذكر أبو سيف والقحطاني (٢٠١٦) أن المراهق تزداد لديه القدرة على التذكر والحفظ، وسرعة الإدراك الحسي، والمرونة العقلية، وحرية التفكير، واتساع الخيال، ويميل في هذه المرحلة إلى الثقة بالنفس، وتأكيد الذات، والاندماج مع الرفاق.

تلك الخصائص يقابلها متطلبات للتعلم بصفة عامة – والتعلم اللغوي على وجه الخصوص- وقد أكدّ العذيقي (٢٠١٦) أن من متطلبات التعلم بالمرحلة المتوسطة الاستفادة من الفروق الفردية بين المتعلمين في تنويع طرق التدريس، وتنويع الموضوعات التي تتناسب مع ميولهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم، وضرورة مراعاة ميولهم ورغباتهم، وتشجيعهم على العمل ضمن مجموعات تعاونية تتضمن تنوعاً في الاستراتيجيات، وذلك لمقابلة التمايز في القدرات، والميول، والمهارات ، ولتلبية هذه الاختلافات في الاستعدادات والقدرات والميول والاهتمامات أصبح احترام التنوع الموجود بين المتعلمين داخل الفصل الواحد من أكبر التحديات التي تقابل النظم التعليمية في القرن الحادي والعشرين على مستوى العالم، وأسهل طريقة للتواصل مع كل المتعلمين – على اختلافهم – هي منحهم التنوع والاختيار (جنسن، ٢٠٠٦، ص. ٣٧). ولاحتواء هذا التنوع الموجود داخل الصف الدراسي ظهر اتجاه من اتجاهات التدريس والتعلم المعاصرة، يرى أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم وعُرفَ بالتعليم المتمايز (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ص.٢٥).

وقد تناول الباحثون مفهوم التعليم المتمايز، وتعددت آراؤهم؛ إذ عرفه فرير (Ferrier,2007. P.26) بأنه: استراتيجية تعليمية يستخدمها المعلمون لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين داخل الفصول الدراسية. وعرفته كوجك وآخرون (٢٠٠٨) بأنه: " التعرف على اختلاف وتنوع خلفيات الطلاب، ومدى استعدادهم للتعلم، والتعرف على ميولهم واهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وأنماط ذكاءاتهم، ثم العمل على الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم المنهج بطرق متنوعة، أي أنه عملية مقارنة بين المحتوى وطرق تقديمه وصفات وخصائص المتعلمين في فصل دراسي واحد" (ص.٢٥). ويرى ماكسي (Maxey,2013) أن التعليم المتمايز: عملية التنويع في تعليم المتعلمين وفق احتياجات كل متعلم منهم.

وفي مجال تعليم اللغة العربية تناول الباحثون مفهوم التعليم المتمايز في دراساتهم بوجهات نظر متقاربة؛ فعرفه القرني (٢٠١٧) بأنه: " استراتيجية تعليمية حديثة تتمركز حول المتعلم وتأخذ بعين الاعتبار التمايز والاختلاف الموجود بين تلاميذ الفصل الواحد، وتعمل هذه الاستراتيجية على تلبية الاحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للتلاميذ؛ حيث يبدأ المعلم من حيث الوضع الذي يكون عليه التلميذ، وليس من مقدمة دليل المنهج. ويمكن أن يأخذ التعليم المتمايز

أشكالًا وأساليب تعليمية مختلفة مثل التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة والتدريس وفق أنماط المتعلمين والتعلم التعاوني، ويمكن للمعلم الذي يعمل وفق مبادئ التعليم المتمايز أن يمايز بين الأهداف والمحتوى والناتج. وتعتبر المرونة والاحترام المتبادل من أهم أسس هذا النوع من التعليم" (ص. ٢٤٩).

وفي ذات السياق ورد في تعريف التعليم المتمايز بدراسة القرني (٢٠١٧) بأنه يأخذ أشكالًا وأساليب تعليمية مختلفة؛ مثل: التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، والتدريس وفق أنماط المتعلمين، والتعلم التعاوني، وهذا يعطي مؤشرًا على أن توظيف التعليم المتمايز في التدريس يأخذ أشكالًا عدّة؛ استجابة للاختلافات بين المتعلمين، إلا أنه في الوقت ذاته يتداخل مع عدد من المصطلحات التي قد تعطي تصوراً بأنها تتضمن مفهوم التدريس المتمايز رغم الفرق الشاسع بينهم؛ ولعل أهم تلك المصطلحات هو تفريد التعليم، ومبدأ الفروق الفردية؛ فتفريد التعليم يركز على كل متعلم منفرد عن غيره، وفي ذلك أشارت كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص. ٣٩) إلى أن تنويع التدريس لا يركز على كل متعلم منفرداً ويضع له برنامجه الخاص، ولكن يركز على معرفة قدرات المتعلمين وميولهم وخلفياتهم ، وباستخدام استراتيجية المجموعات المرنة يوزع المعلم المتعلمين في مجموعات صغيرة، أو يطلب من كل متعلم العمل مع زميل له، وذلك وفقاً لمحور التشابه بين المتعلمين بمعنى أن المجموعات لا تكون ثابتة طوال العام، ولكنها تختلف من موضوع إلى آخر. أما تفريد التعليم فيتطلب التزام كل متعلم بالبرنامج الذي خُطِّط خصيصاً له طوال العام.

كما يقوم التعليم المتمايز على تنويع التدريس؛ لتلبية احتياجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم ومستوياتهم، وفي ذلك ذكرت صاكال وخليفة (٢٠١٧، ص. ١١) أن التعليم المتمايز فلسفة تربوية تُبنى على أساس تنويع المعلمِ طرائقَ تدريسه؛ تبعًا لاختلافات المتعلمين؛ لتتماشى مع تنوع قدرات المتعلمين في الفصل وميولهم ومهاراتهم؛ بمعنى أن المعلم يعدل في عناصر المنهج لتتوافق مع خصائص المتعلمين، وليس العكس، فلا يجب أن يتوقع المعلم أن يغير المتعلم نفسه ليتوافق مع المنهج. وأكّد عطية (٢٠٠٩، ص. ٣٢٦) أن التدريس المتمايز يسعى إلى تحقيق المخرجات نفسها ولكن بأساليب وعمليات مختلفة.

ويأخذ التعليم المتمايز في مجال التدريس أشكالًا عدّة؛ منها التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، وفيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات من خلال تعرف المعلم على ذكاءات التلاميذ، وتدريسهم وفقها (مرعي، ٢٠١٩، ص.٦٣٩). والتدريس وفق أنماط المتعلمين، وفيها يتم توجه أساليب التدريس وإجراءاته نحو الطرائق الخاصة والمفضلة لدى المتعلم، والتي من خلالها يُفضل استقبال المعلومات ومعالجتها وتشمل النمط (الحركي، السمعي، البصري) (العلية، ٢٠١٢). والتعليم التعاوني: قد يلجأ المعلم إلى تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متجانسة، وفق ميولهم وأنماط تعلمهم، أو ذكاءاتهم المتعددة لتحقيق أهداف التعلم (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ص. ١٦٦).

وقد تنوعت الاستراتيجيات التي تقع تحت مظلة التعليم المتمايز، ويتضح ذلك من خلال بعض الدراسات التي تناولته في الميدان فعلى سبيل المثال استخدمت دراسة طلبة (٢٠١٨) الأنشطة المتدرجة، والخرائط الذهنية، والحوار والمناقشة، والتعلم بالتعاقد، والمجموعات المرنة. واستخدمت دراسة الريس وآخرين (٢٠١٨) حلقات الأدب، وفكر زاوج

شارك، والأنشطة المتدرجة، والتعلم القائم على المشروعات، وخرائط المفاهيم، والأجندات الشخصية، ولوحة الخيارات. في حين وظفت دراسة مرعي (٢٠١٩) بعض استراتيجيات التعليم المتمايز وفق أنماط التعلم؛ ففي النمط السمعي استخدمت المناقشة، والعصف الذهني، والقراءة بصوت عال، والعروض الشفوية، وفي النمط البصري استخدمت البطاقات الخاطفة، والصور والرسوم، والخرائط الذهنية، وفي النمط الحركي استخدمت الألعاب التعليمية، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وجميعها أظهرت نتائج إيجابية لاستراتيجيات التعليم المتمايز لدى المتعلمين.

ويقوم تمايز التعليم على عدد من النظريات، فتشير درابيو (Drapeau, 2004) إلى أنه تأثر بالنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي الذي نادى بأن يتم التعليم وفقًا لاستعدادات المتعلمين وقدراتهم. وتعدَّ النظرية البنائية الاجتماعية واحدة من النظريات التي تأثر بها التعليم المتمايز؛ حيث يرى حسين (٢٠٠٩، ص. ٩١) بأن فيجوتسكي – وهو العالم الروسي الذي ظهرت على يده هذه النظرية– يعتقد أنّ العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، وفي محاولة تحقيق الفهم يربط المتعلم المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ويشكل معنى جديداً، وتختلف أفكار فيجوتسكي عن أفكار بياجيه؛ إذ كان تركيز بياجيه على مراحل النمو العقلي بغض النظر عن السياق الاجتماعي نجد أن فيجوتسكي أعطى أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم

كما تؤكّد درابيو (Drapeau, 2004) أن تمايز التعليم تأثر بنظرية الذكاءات المتعددة التي ترجع إلى هوارد جاردنرGardener في بداية الثمانينيات (١٩٨٣)؛ التي انطلقت من البحوث المعرفية الحديثة التي أوضحت أن المتعلمين مختلفون في عقولهم، وأنهم يتعلمون، ويتذكرون، ويفهمون بطرق مختلفة (عبيدات، وأبو السميد، ٢٠١٣، ص. ٢٥٣).

وتأثر تمايز التعليم كذلك بنظرية عمل المخ البشري وأنماط التعلم، التي تُعدّ أهم الاتجاهات العلمية في مجال البحوث المتعلقة بالعقل، والتي لها علاقة بالتعليم المتمايز فقد ظهر نموذج التعلم القائم على العقل، وتمخضت نتائج دراسات المخ البشري عن اكتشافات أفضل تعلّم طبيعيّ للعقل، فهذا النموذج يشمل العديد من مفاهيم التعلم الفعال التي تهدد نموذج التعلم التقليدي بالانهيار (جستن، ٢٠٠٦، ص. ١٣).

وفي هذا السياق أكّد زيتون (٢٠٠٣) أن أنماط التعلم سمعية وبصرية وحركيَّة، ويتم التدريس وفق أنماط التعلم بمراعاة النمط المناسب لكل متعلم، فعندما يستطيع المعلم أن يوافق النمط التعليمي للمتعلم، سيجد أن اتجاهات المتعلم نحو المادة قد تحسنت، وكذلك العمل المدرسي، والأنشطة، والتحصيل، والتفكير وصولًا إلى تحقيق الأهداف والغايات المنشودة في المناهج وتدريسها.

وينطلق التعليم المتمايز من عدد من الأسس التي تقوم على مراعاة التمايز والاختلاف بين المتعلمين لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع، وقد بيّنت كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص. ٣٨) أن المتعلمين بينهم اختلافات، ويتعلمون بطرق مختلفة.

وترى توملينسون (٢٠٠٥) أن من أسس التعليم المتمايز أنه يهدف إلى تحقيق النمو بأقصى درجاته والنجاح لكل متعلم، كما أن تعديل المحتوى، والعملية، والناتج تكون استجابة لاستعداد المتعلم وأسلوبه التعليمي، وفيه يخطَّط المحتوى

بناء على معرفة المعلم بالفروق بين المتعلمين، وتستمر عملية التقويم بهدف ملاءمة المهمات لحاجات المتعلمين، إضافة إلى تصميم أنشطة سهلة باعثة للاحترام يشارك فيها كل المتعلمين بالتساوي بحيث لا يبدو كل نشاط منفصلًا عن الآخر، ويرى روجوتسن (٢٠١٢) أن التمايز الفعّال يُبنى على ثلاثة أسس، تبدأ بالتخطيط للمحتوى عبر معرفة معارف ومهارات المتعلمين حول الموضوع، وتبدأ المرحلة الثانية من خلال ما سيقدمه المعلم من تعديلات في المحتوى والعملية والمنتج والبيئة التعليمية لمساعدة المتعلمين في إحراز مستويات متقدمة، أما المرحلة الثالثة فتركز على ما تعلمه المتعلمون والتقدم الذي أحرزوه.

وأشار سميتون (Smeeton, 2016) إلى أن تمايز المحتوى التعليمي، يعني المادة الدراسية، بما تتضمنه من معارف وجوانب فهم ومهارات يتوقع المعلمون من المتعلمين تعلمها، وباستخدام التمايز فإنّ المعلم لن يغير المحتوى التعليمي، ولكن يغير عرض المواد التعليمية، وهو المقصود بتمايز المحتوى

وقد أثبت الباحثون من خلال دراساتهم الدور الإيجابي للتعليم المتمايز، ففي دراسة ريس وآخرين (Reis & et al, 2011) التي هدفت إلى تعرف أثر القراءة المتمايزة على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، طُبقت على خمسة صفوف دراسية قسموا وفق مستوياتهم الدراسية إلى مجموعات متباينة وفق المناطق الجغرافية المختلفة يقدم لهم محتوى قرائي إثرائي تفاعلي، أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا للقراءة المتمايزة على الفهم القرائي. وكذلك دراسة اليسيا (Alicia, 2012) التي هدفت إلى تعرف أثر التعليم المتمايز على القراءة لدى طلاب الصف الأول الابتدائي غرب ولاية تينيسي، وفيها قُسِّم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات متجانسة؛ مجموعة تتضمن التلاميذ المتعثرين في القراءة، ومجموعة تتضمن ذوي القدرات القرائية العادية، ومجموعة تتضمن ذوي المستوى المتقدم في القراءة، وأظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًا للتعليم المتمايز. وفي دراسة ديدريك وآخرين (Dedrick & et al, 2015) التي هدفت إلى تعرف أثر القراءة المتمايزة على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي واتجاهاتهم نحو القراءة قُدِّم المنهج بطرق متنوعة تناسب الاختلافات بين التلاميذ، وأظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًا للتعليم المتمايز على الفهم القرائي وكذلك الاتجاه نحو القراءة. وفي دراسة طلبة (٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري في النصوص القرائية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، روعيت الفروق الفردية وأنماط تعلم تلميذات الصف الأول الإعدادي، من خلال عرض محتوى دروس القراءة والنصوص في صورة أنشطة تفاعلية تتوافق مع أنماط تعلمهن المختلفة: السمعية والبصرية والحركية من جانب، والتحليلية والتأملية من جانب آخر، وأظهرت نتائجها فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة التحليلية. كذلك دراسة مرعي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، وفيها روعيت خصائص التلاميذ وهي أنماط التعلم (بصري، سمعي، حسي) ومستوى التلميذ (ضعيف، متوسط، متفوق) وأظهرت النتائج فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإملائية.

عطفاً على ما سبق، وفي ضوء دور التعليم المتمايز الإيجابي الذي أثبتته نتائج الدراسات التي أظهرت أثرًا إيجابيًا لاستخدام استراتيجياته في تنمية التحصيل والمهارات اللغوية؛ ومنها: دراسات (Reis & et al, 2011)؛ و(Alicia,

2012)؛ (Dedrick & et al, 2015)؛ والقرني، (٢٠١٧)؛ وطلبة، (٢٠١٨)؛ ومرعي، (٢٠١٩)؛ ومحمد (٢٠٢١)، كذلك الدراسات التي أظهرت نتائجها ضعفًا في وعي معلمي اللغة العربية بالتعليم المتمايز ومدى ممارستهم لاستراتيجياته؛ ومنها دراسة عبد العزيز وآخرين (٢٠١٩) التي هدفت للكشف عن مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدى ممارستهم لها، وكذلك وجود صعوبات ومعوقات بنسبة مرتفعة في تطبيق التعليم المتمايز متعلقة بالمنهج المدرسي كما في دراستي (البرديني، ٢٠٢٠؛ والناصر، ٢٠٢٠) التي هدفت لتقصي معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، واستجابة لتوصيات تلك الدراسات التي أوصت بضرورة تطوير مناهج اللغة العربية لتواكب متطلبات التعليم المتمايز، فإن هذا البحث يأتي للكشف عن مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

على الرغم مما حظِيت به مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من اهتمام وتطوير إلّا أنّها تواجه بعض المشكلات في معايير التعليم المتمايز كما أظهرته نتائج دراستي خليفة والشهري (٢٠١٦)؛ والعنزي والسعودي (٢٠١٩) أهمها أن مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا تناسب مستوياتهم وميولهم. كما تواجه مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة قصورًا في تضمين بعض المهارات اللغوية ومهارات التفكير في أنشطة التعلم كالفهم القرائي، والتذوق الأدبي، والقراءة الإبداعية، والاستماع، كما أظهرته نتائج دراسة الخيري (٢٠١٤)، والذيابي (٢٠١٤)، والزهراني (٢٠١٦)، والأحمدي وبريكيت (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠٢١). كذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات التي تناولت تحليل محتوى مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المهارات والمعايير قصورًا في تضمين تلك المهارات والمعايير في محتوى مقررات لغتي الخالدة؛ حيث جاءت بنسب تراوحت ما بين ضعيفة ومتوسطة؛ ومنها دراسة آل سرحان (٢٠١٧)، والبشري (٢٠١٧)، وعطيف (٢٠٢١)، والفهيقي والجليدي (٢٠١٩)، والبشر (٢٠٢٢)، والرحيلي (٢٠٢٢). ومن جانب آخر فإن مراعاة مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة معاييرَ بناء المنهج لم يكن على الوجه المطلوب وفق ما أظهرته دراسة النصار (٢٠١٩) وعلى وجه الخصوص الأسس النفسية للطلاب. وبالاستناد إلى واقع التعليم المتمايز من خلال نتائج الدراسات التي أظهرت فاعليته؛ ومنها: دراسة (Reis & et al, 2011)؛ و(Alicia, 2012)؛ (Dedrick & et al, 2015)؛ والقرني، (٢٠١٧)؛ وطلبة، (٢٠١٨)؛ ومرعي، (٢٠١٩)؛ ومحمد (٢٠٢١)، وفي المقابل الصعوبات والمعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي التي يواجهها تطبيق التعليم المتمايز وفقًا لنتائج دراستي البرديني (٢٠٢٠)، والناصر (٢٠٢٠)، واستجابة لتوصيات تلك الدراسات بضرورة تطوير مناهج اللغة العربية لتواكب متطلبات التعليم المتمايز؛ وحيث إنّ الباحثة لم تجد – في حدود علمها- دراسة تناولت تحليل أو تقويم مقررات اللغة العربية في ضوء معايير التعليم المتمايز فإنّ البحث الحالي سيركز على الكشف عن مدى تحقيق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، مقتصرًا على الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة

المتوسطة؟ وتفرع عنه الأسئلة التالية:

١- ما معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة؟
٢- ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أهداف مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟
٣- ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟
٤- ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أنشطة التعلم بمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

١- إعداد قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.
٢- تعرف درجة تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة المتعلقة بالأهداف.
٣- تعرف درجة تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة المتعلقة بالمحتوى.
٤- تعرف درجة تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة المتعلقة بأنشطة التعلم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد في:

١- المساهمة في المراجعة المستمرة لمقررات لغتي الخالدة؛ حيث تقدم نتائج البحث تغذية راجعة يمكن أن يستفيد منها واضعو مناهج اللغة العربية ومطوروها بالمرحلة المتوسطة؛ حيث تحدد لهم معايير التعليم المتمايز التي ينبغي تحققها في مقررات لغتي الخالدة.
٢- تقديم قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة يمكن أن يستفيد منها القائمون على تعليم اللغة العربية؛ حيث يتم التخطيط في ضوئها، وبناء عليها توجه الممارسات التدريسية.
٣- المساهمة في سدّ الفجوة البحثية في مجال الكشف عن مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة نظرًا لقلّة الدراسات – في حدود علم الباحثة- في مجال معايير التعليم المتمايز، والتي قد يستفيد منها الباحثون في إجراء دراسات وبحوث ذات علاقة.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على الآتي:

١- قائمة معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وبطاقة التحليل التي تم التوصل إليهما في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وآراء الخبراء.
٢- الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم المضمنة في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة للعام الدراسي (١٤٤٣هـ) للفصول الثلاثة الأول والثاني والثالث.

مصطلحات البحث:

معايير التعليم المتمايز:

عرف زيتون (٢٠٠٣) المعايير بأنها: "العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير أداء المعلم" (ص. ١١٥).

وتعرف معايير التعليم المتمايز في هذا البحث بأنها: عبارات تحدد مدى تلبية مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة لخصائص المتعلمين، ومستويات تفكيرهم، وذكاءاتهم المتعددة، وأنماط التعلم لديهم التي تميز بعضهم عن بعض، وذلك في مجالات: (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم).

مقررات لغتي الخالدة:

عرّف علي (١٤٣٢هـ) المقرر الدراسي بأنه: "جزء من البرنامج الدراسي يحتوي على مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يُلزم التلاميذ بدراستها في فترة زمنية محددة، تتراوح بين فصل دراسي واحد أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة، ويُعطى المقرر المدرسي عنوانًا ومستوى تعليميًّا أو رقمًا محددًا، مثل: علوم الصف الخامس الابتدائي..." (ص.١٩).

ويقصد بمقررات لغتي الخالدة في هذا البحث: الكتب التعليمية لمقررات اللغة العربية (لغتي الخالدة) التي يدرسها طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في الفصول الدراسية الثلاثة الأول والثاني والثالث للعام الدراسي (١٤٤٣هـ) بالمملكة العربية السعودية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة للعام الدراسي (١٤٤٣هـ)، وعددها ستة كتب، وقد اقتصرت العينة على (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم) في (٦) وحدات دراسية في تلك المقررات ويوضح الجدول الآتي المقررات التي حُلِّلت:

جدول رقم (١)عينة التحليل

المقرر	الصف الدراسي	الوحدة الدراسية	عدد الأهداف	عدد النصوص	عدد الأنشطة
لغتي الخالدة	الأول المتوسط	الوطن	١١	٥	٨٨
		البيئة والصحة	١٢	٥	٧٤
	الثاني المتوسط	نوادر وقيم	١٤	٥	٦٢
		قضايا الشباب	١٥	٦	٥٨
	الثالث المتوسط	حقوق وواجبات	١٤	٦	٥٥
		الثورة المعلوماتية	١٣	٦	٧٣
المجموع	٣	٦	٧٩	٣٣	٤١٠

أدوات البحث:

أعدت الباحثة قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، وبطاقة التحليل في ضوء القائمة، وفيما يأتي توضيح خُطوات بناء هاتين الأداتين:

أولًا– قائمة معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة:

١– الهدف من القائمة: تحديد معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة.

٢– مصادر بناء القائمة: تم بناء القائمة بالاعتماد على ما ورد في الدراسات السابقة التي تناولت التعليم المتمايز، والكتابات المتخصصة فيه.

٣– وصف القائمة في صورتها الأولية: في ضوء المصادر السابقة توصل البحث إلى (٤) معايير متضمنة (٢٧) مؤشرًا لثلاثة مجالات؛ هي: (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم) نظمت في صورة استمارة يمكن الإجابة عنها بأبعاد ثلاثة هي: مدى ملاءمتها مقرراتِ لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة (ملائمة، غير ملائمة)، درجة أهميتها (مهمة بدرجة عالية، مهمة بدرجة متوسطة، غير مهمة)، ومدى ارتباط كل مؤشر بمعياره (مرتبط، غير مرتبط).

٤– صدق القائمة: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق القائمة على صدق المحكمين؛ حيث عرضت القائمة – بصورتها الأولية– على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.

٥– حساب نسب الاتفاق بين محكمي القائمة: حُسبَت نسب الاتفاق بين محكمي القائمة عن طريق تطبيق معادلة (cooper) وقد عدّت الباحثة المعايير التي حظيت بمتوسط نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر مناسبة.

٦– وصف القائمة في صورتها النهائية: اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (٤) معايير متضمنة (٢١) مؤشرًا لثلاثة مجالات؛ هي: (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم).

ثانيًا– بطاقة التحليل:

أُعدت بطاقة تحليل الكتب؛ لاستخدامها في رصد تكرار معايير التعليم المتمايز، ونسبها المئوية في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وتم ذلك في ضوء عدد من الاعتبارات:

١– تحديد الهدف من بطاقة التحليل: وتمثل في رصد تكرارات مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، ونسبها المئوية.

٢– تحديد فئات التحليل: حُددت فئات التحليل في معايير التمايز ومؤشراتها التي توصل إليها البحث الحالي، وعددها (٤) معايير، و(٢١) مؤشرًا، ووُصفت فئات التحليل وشُرِحت لضمان الاتفاق على دلالتها أثناء عملية التحليل.

٣– تحديد وحدة التحليل: تمثلت وحدة التحليل في كل جملة تمثل هدفًا تعليميًا أو محتوىً ونشاطًا تعليميًا في مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.

٤– إعداد بطاقة التحليل: متضمنة فئات التحليل لكل مجال من مجالات التحليل (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم)، وخانات رصد التكرار لكل فئة.

٥– إجراءات التحليل: التزمتُ بعدد من الخطوات لضمان نجاح التحليل؛ هي:

- القراءة المركزة لفئات التحليل والتوصيف الإجرائي المرتبط لكل فئة.
- الاطلاع على مجالات التقويم المستهدفة في مقررات لغتي الخالدة عينة التحليل؛ لتكوين فكرة شاملة عن طبيعة محتوياتها.
- تحليل مجالات كل مقرر على حدة.
- حساب التكرارات حسب تحقق كل معيار ومؤشراته في المجالات المستهدفة بالتحليل في المقررات.
- حساب التكرارات أثناء عملية التحليل بوضع علامة (✓) عن كل تكرار ثم تحويلها إلى درجات.

٦– صدق بطاقة التحليل: للتأكد من ذلك عرضتُ البطاقة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في مدى وضوح التوصيف الإجرائي لكل فئة من فئات التحليل (واضحة، غير واضحة)، مدى مناسبة وحدة التحليل للمحتوى المراد تحليله (مناسبة، غير مناسبة)، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على البطاقة؛ حيث لم يكن لهم ملاحظات عليها.

٧– ثبات التحليل: استخدمت طريقة اتفاق المحلل مع محلل آخر وقد استعانت الباحثة بزميل من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ حيث اختير عدد من الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم عشوائيًا بلغ مجموعها (٢٠٠) هدف تعليمي ونص لغوي ونشاط تعليمي، وحُلِّلت ثم حُسب ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي $R = \frac{M2}{N1+N2}$ والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)ثبات التحليل

المعايير	ثبات التحليل
مراعاة خصائص المتعلم	%٩٠
تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا	%٩٢.٥
مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم (سمعي، بصري، حسي)	%٨٥
تنمية أنواع الذكاءات المختلفة	%٨٢.٥
المجموع	٨٧.٥

ويُلاحظ من الجدول رقم (٢) أن نسب الاتفاق تراوحت بين (٨٢.٥- ٩٢.٥)، وبلغت نسبة الثبات الكلي (٨٧.٥%) وهي نسب تشير لثبات استمارة التحليل، وبذلك تعطي مؤشرًا مطمئنًا لإمكانية الاعتماد عليها في تحقيق أهداف البحث.

جدول رقم (٣)تفسير نسبة تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة

النسبة	مدى التحقيق
٠-٣٥	غير متحققة
٣٦-٥٥	متحققة إلى حدما
٥٦-٨٥	متحققة
٨٦-١٠٠	متحققة تماما

الأساليب الإحصائية:

أُستخدمت التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد معايير التعليم المتمايز، وللتعرف على مدى تحققها في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وكذلك معادلة هولستي $R = \frac{C_{12}}{C_{1+C_2}}$؛ لحساب عدد مرات الاتفاق بين المحللين.

نتائج البحث:

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما معايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة"؟ توصل البحث إلى قائمة بمعايير التعليم المتمايز ومؤشراتها اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؛ حيث تكونت (٤) معايير اندرج تحتها (٢١) مؤشرًا في مجالات (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم) على النحو الآتي:

أولًا- مراعاة خصائص المتعلم؛ وتضمن مؤشرات: النمو الحركي، والنمو العقلي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، والنمو اللغوي.

ثانيًا- تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا؛ وتضمن مؤشرات: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
ثالثًا- مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم؛ وتضمن مؤشرات: التعلم السمعي، والتعلم البصري، والتعلم الحسي.
رابعًا- تنمية أنواع الذكاءات المختلفة؛ وتضمن مؤشرات: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي، والذكاء الطبيعي البيئي.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أهداف مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل معيار في مجال الأهداف عينة البحث وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤) مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أهداف مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة

معايير التعليم المتمايز	الصف الأول م		الصف الثاني م		الصف الثالث م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
مراعاة خصائص المتعلم.	٤٥	٣٩,١٣	٥٢	٣٥,٨٦	٥٠	٣٧,٠٤	١٤٧	٣٧,٢٢
تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا.	٢٤	١٧,٣٩	٣٠	١٧,٢٤	٢٧	١٦,٦٧	٨١	١٦,٧٤
مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم (سمعي، بصري، حسي).	٨	١١,٥٩	١٠	١١,٤٩	١٥	١٨,٥٢	٣٣	١٣,٩٢
تنمية أنواع الذكاءات المختلفة.	٢٧	١٦,٧٧	٢٣	١١,٣٣	٣٢	١٦,٩٣	٨٢	١٤,٨٣
المجموع	١٠٤	٢١,٥٣	١١٥	١٨,٨٨	١٢٤	٢١,٨٧	٣٤٣	٢٠,٦٨

يتبين من الجدول رقم (٤) أن أهداف مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة تضمنت معايير التعليم المتمايز الأربعة، وتكرر قياسها (٣٤٣) مرة، إلا نسبة تضمينها في أهداف مقررات لغتي الخالدة في جميع صفوف المرحلة المتوسطة كانت بنسبة بلغت (٢٠.٦٨)، وعلى مستوى الصفوف الثلاثة تكررت معايير التمايز في أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الأول متوسط (١٠٤) مرات بنسبة (٢١.٥٣) وفي أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط (١١٥) مرة بنسبة (١٨.٨٨) وفي أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط (١٢٤) مرة بنسبة (٢١.٨٧).

كما يوضح الجدول أن معيار مراعاة خصائص المتعلم حصل على أعلى نسبة (٣٧.٢٢)، ثم معيار تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا بنسبة (١٦.٧٤) في حين حصل معيار تنمية أنواع الذكاءات المختلفة على نسبة (١٤.٨٣) وأخيرًا معيار مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم بنسبة (١٣.٩٢)، وعلى الرغم من اختلاف نسبها إلا أنّ أهداف مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لا تحقق معايير التعليم المتمايز إلّا في معيار مراعاة خصائص المتعلمين؛ حيث يُعدّ متحققًا إلى حدّ ما، وربما يعود ذلك لتركيز مؤلفي تلك المقررات على شمول الأهداف للمهارات اللغوية بالدرجة الأولى وارتباطها بدرجة كبيرة بما يُدَرّس من خلال الوحدات الدراسية من معارف ومهارات دون مراعاة معايير التعليم المتمايز التي يجب أن

تتحقق في الهدف التعليمي في ظل التوجهات المعاصرة للتعليم، التي تؤكد أهمية إعداد المتعلمين إعدادً متكاملًا بما يتفق واحتياجاتهم، وهذا يعد أحد أهم معايير التعليم المتمايز؛ حيث وردت الأهداف عامة لكل وحدة على حدة، وهذا يُشير إلى أهمية إعادة النظر في الأهداف لتتناسب ومعايير التعليم المتمايز الذي يَفْتَرِض أن التعليم هو لجميع المتعلمين بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفياتهم، وأن كُلّ صف دراسي يحوي متعلمين مختلفين في قدراتهم المعرفية وأنماط تعلمهم وخصائصهم وتجاربهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها أن أهداف المنهج لا تناسب إمكانات المتعلمين وقدراتهم، ولا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل معيار في مجال المحتوى عينة البحث وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة

معايير التعليم المتمايز	الصف الأول م		الصف الثاني م		الصف الثالث م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
مراعاة خصائص المتعلم.	٣٥	٧٠	٤٤	٨٠	٤٩	٨١,٦٧	١٢٨	٧٧,٥٨
تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا.	٤٦	٧٦,٦٧	٦٢	٩٣,٩٤	٣٩	٥٤,١٨	١٤٧	٧٤,٢٤
مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم (سمعي، بصري، حسي).	٢٤	٨٠	٢٣	٦٩,٦٩	١٩	٥٢,٧٨	٦٦	٦٦,٦٧
تنمية أنواع الذكاءات المختلفة.	٤٢	٦٠	٤٣	٥٥,٨٤	٥٠	٥٩,٥٢	١٣٥	٥٨,٤٤
المجموع	١٤٧	٧٠	١٧٢	٧٤,٤٦	١٥٧	٦٢,٣٠	٤٧٦	٦٨,٦٨

يتبين من الجدول رقم (٥) أن محتوى مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة تضمنت معايير التعليم المتمايز الأربعة، وتكرر قياسها (٤٧٦) مرة، ونسبة تضمينها في محتوى مقررات لغتي الخالدة في جميع صفوف المرحلة المتوسطة بلغت (٦٨.٦٨)، وعلى مستوى الصفوف الثلاثة تكررت معايير التعليم المتمايز في محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الأول متوسط (١٤٧) مرة بنسبة (٧٠) وفي محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط (١٧٢) مرة بنسبة (٧٤.٤٦) وفي محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط (١٥٧) مرة بنسبة (٦٢.٣٠).

كما يوضح الجدول أن معيار مراعاة خصائص المتعلم حصل على أعلى نسبة (٧٧.٥٨)، ثم معيار تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا بنسبة (٧٤.٢٤) في حين حصل معيار مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم على نسبة (٦٦.٦٧)

وأخيرًا معيار تنمية أنواع الذكاءات المختلفة بنسبة (٥٨.٤٤)، وعلى الرغم من اختلاف نسبها إلا أنّ هذه النتائج تُشير إلى تحقيق محتوى مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز؛ ويعود ذلك إلى تنوع المحتوى المقدم ما بين نصوص دينية وشعرية ونثرية بما يخدم طبيعة التعلم اللغوي الثريّ ما بين فنون لغوية (استماع، قراءة، كتابة، تحدث) ومهارات (نحوية، وإملائية، وأدبية، وبلاغية) مع الحرص على تقديمها بما يتفق وطبيعة النمو العقلي واللغوي للمتعلمين، وكذلك تنوع أساليب تقديم المحتوى ما بين محتوى مكتوب ومصور ومسموع، وتقديم أجزاء من المحتوى في خرائط ذهنية وعروض تقديمية ومشاهد تمثيلية وجداول ورسوم توضيحية، والتي تُعدّ من أهم معايير التعليم المتمايز.

وقد اتفقت هذه النتيجة في أهمية تمايز المحتوى مع نتائج دراسة ريس وآخرين (Reis & et al, 2011)، ودراسة اليسيا (Alicia, 2012)، ودراسة ديدريك وآخرين (Dedrick & et al, 2015)، ودراسة طلبة (٢٠١٨)، ومرعي (٢٠١٩)، في حين اختلفت مع دراسة الزهراني (٢٠١٦) التي أظهرت وجود ضعف في تضمين مقررات اللغة العربية معاييرَ وأسس بناء المناهج ومنها بصورة أكثر تحديدًا الأسس النفسية والتي تُعدّ جانبًا مهمًّا من جوانب خصائص المتعلمين التي لا بد من مراعاتها، وكذلك دراسة العنزي والسعودي (٢٠١٩) التي بيّنت وجود مشكلات تتعلق بمحتوى مقررات اللغة العربية أبرزها قلة الموضوعات التي تثير ميول المتعلمين واهتماماتهم، وقلة مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين، ودراسة الفهيقي والجليدي (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف في تضمين مهارات الحياة في محتوى مقررات لغتي الخالدة، كذلك دراسة عطيف (٢٠٢١) التي أظهرت ضعفًا في تضمين متطلبات تعزيز الشخصية في محتوى مقررات لغتي الخالدة.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أنشطة التعلم بمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل معيار في مجال أنشطة التعلم عينة البحث وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦)مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في أنشطة تعلم مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة

معايير التعليم المتمايز	الصف الأول م		الصف الثاني م		الصف الثالث م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
مراعاة خصائص المتعلم.	٣٤٥	٢٣,٩٦	٣٢٩	٢٢,٨٥	٢٩٨	٢٠,٦٩	٩٧٢	٢٢,٥٠
تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا.	٢٨٨	١٦,٦٧	٢٦٠	١٥,٠٥	٢٥٧	١٤,٨٧	٨٠٥	١٥,٥٣
مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم (سمعي، بصري، حسي).	٧٧	٨,٩١	٨٤	٩,٧٢	٧٤	٨,٥٦	٢٣٥	٩,٠٧
تنمية أنواع الذكاءات المختلفة.	٢٤٣	١٢,٠٥	٢٣٤	١١,٦١	٢٠٣	١٠,٠٧	٦٨٠	١١,١٨
المجموع	٩٥٣	١٥,٧٦	٩٠٧	١٤,٩٩	٨٣٢	١٣,٧٦	٢٦٩٢	١٤,٨٤

يتبين من الجدول رقم (٦) أن أنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة تضمنت معايير التعليم المتمايز الأربعة، وتكرر قياسها (٢٦٩٢) مرة، ونسبة تضمينها في أنشطة تعلم مقررات لغتي الخالدة في جميع صفوف المرحلة المتوسطة بلغت (١٤.٨٤)، وعلى مستوى الصفوف الثلاثة تكررت معايير التعليم المتمايز في أنشطة تعلم مقرر لغتي الخالدة للصف الأول متوسط (٩٥٣) مرة بنسبة (١٥.٧٦) وفي أنشطة تعلم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط (٩٠٧) مرات بنسبة (١٤.٩٩) وفي أنشطة مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط (٨٣٢) مرة بنسبة (١٣.٧٦).

كما يوضح الجدول أن معيار مراعاة خصائص المتعلم حصل على أعلى نسبة (٢٢.٥٠)، ثم معيار تنمية مستويات التفكير العليا والدنيا بنسبة (١٥.٥٣) في حين حصل معيار تنمية أنواع الذكاءات المختلفة على نسبة (١١.١٨) وأخيرًا معيار مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلم بنسبة (٩.٠٧)، وعلى الرغم من اختلاف نسبها إلا أنّ أنشطة مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لم تُحقق معايير التعليم المتمايز، وربما يعود ذلك إلى التركيز على الجوانب المعرفية واللغوية أثناء صياغة أنشطة التعلم، وعلى الرغم من وفرة أنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة فإنها تندرج بصورة كبيرة ضمن المستويات المعرفية الدُّنيا لتصنيف بلوم وتُقَدّم بصورة كبيرة في إطار أسئلة مباشرة يَنْدر أن تتطلب مستويات التحليل والنقد والتقويم والتركيب، ويَنْدِر كذلك أن تُقدم في صورة سابرة عميقة، أو حتى تَمنح المتعلمين حرية في اختيار الصورة أو الطريقة التي يُقَدِم بها النشاط بما يتناسب وقدراتهم وأنماط تعلمهم ومستوياتهم المعرفية، إلاّ في حدود ضيقة كمشروعات كتابية أو إكمال خريطة ذهنية وغيرها، رغم أنّ الموضوعات اللغوية بيئة خصبة وثرية يُمكن من خلالها تقديم أنشطة تعلم مرنة تخدم مختلف الأنماط والخصائص وأنواع التفكير بِوصْف التعلم اللّغوي في جزء كبير منه نشاطًا تفكيرًا يُثري التحليل، والنّقد، والإبداع، والتخيل، والتأمل.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الخيري (٢٠١٤)، ودراسة الذيابي (٢٠١٤)، ودراسة الزهراني (٢٠١٦) ودراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود ضعف في تضمين أنشطة عدد من المقررات بعضَ مهارات اللغة العربية ومهارات التفكير، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) ودراسة العنزي والسعودي (٢٠١٩) في أن أنشطة التعلم في مقررات اللغة العربية لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كذلك اتفقت مع دراسة طلبة (٢٠١٨) ودراسة مرعي (٢٠١٩) في أهمية مميزة الأنشطة التعليمية.

وللتعرف على مدى تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لكل المعايير في مجال الأهداف، ومجال المحتوى، ومجال أنشطة التعلم وظهرت النتائج كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٧)مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة معاييرَ التعليم المتمايز

المجالات	الصف الأول م		الصف الثاني م		الصف الثالث م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
الأهداف .	١٠٤	٢١,٥٣	١١٥	١٨,٨٨	١٢٤	٢١,٨٧	٣٤٣	٢٠,٦٨
المحتوى .	١٤٧	٧٠	١٧٢	٧٤,٤٦	١٥٧	٦٢,٣٠	٤٧٦	٦٨,٦٨
أنشطة التعلم.	٩٥٣	١٥,٧٦	٩٠٧	١٤,٩٩	٨٣٢	١٣,٧٦	٢٦٩٢	١٤,٤٨
المجموع	١٢٠٤	٢٨,٤٩	١١٩٤	٣٧,١٤	١١١٣	٣٢,٦٨	٣٥١١	٣٢,٣٧

يتبين من الجدول رقم (٧) أن مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة تضمنت معايير التعليم المتمايز في مجالات (الأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم)، وتكرر قياسها (٣٥١١) مرة، ونسبة تضمينها في مقررات لغتي الخالدة بجميع صفوف المرحلة المتوسطة بلغت (٣٢.٣٧) وهي نسبة تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، وعلى مستوى الصفوف الثلاثة تكررت المعايير في أهداف ومحتوى وأنشطة تعلم مقرر لغتي الخالدة للصف الأول متوسط (١٢٠٤) مرات بنسبة (٢٨.٤٩) وفي أهداف ومحتوى وأنشطة تعلم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط (١١٩٤) مرة بنسبة (٣٧.١٤) وفي أهداف ومحتوى وأنشطة مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط (١١١٣) مرة بنسبة (٣٢.٦٨).

كما يوضح الجدول أن مجال المحتوى حصل على أعلى نسبة بلغت (٦٨.٦٨) وهذا يُشير إلى تحقيق معايير التعليم المتمايز في محتوى مقررات لغتي الخالدة، وحصل مجال الأهداف على نسبة (٢٠.٦٨) في حين حصل مجال أنشطة التعلم على أقل نسبة بلغت (١٤.٤٨)، وهي نسب تُشير إلى عدم تحقق معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، ويُمكّن تفسير ذلك بتركيز مؤلفي مقررات لغتي الخالدة على الجوانب المعرفية واللغوية أكثر من غيرها واتضح ذلك في نتائج تحليل الأهداف وأنشطة التعلم لهذه المقررات، كذلك القصور في الإلمام بالاتجاهات المعاصرة في التعليم عند تأليف المقررات الدراسية والتي تؤدي دورًا كبيرًا في بناء شخصية المتعلم؛ ومنها اتجاه التعليم المتمايز والذي يعُدّ ظهوره في مجال التعليم حديثًا نسبيًا، وربما يعود ذلك أيضًا لانفراد المتخصصين في اللغة العربية بتأليف مقررات لغتي الخالدة دون إشراك غيرهم من المتخصصين في المجالات الأخرى بما فيهم الخبراء في مجال التعليم المتمايز، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٦) في وجود ضعف في تضمين مقررات اللغة العربية معاييرَ وأسس بناء المناهج، وكذلك دراسة خليفة والشهري (٢٠١٦) ودراسة العنزي والسعودي (٢٠١٩) في وجود مشكلات تتعلق بمقررات اللغة العربية، أبرزها: أن أهداف المنهج لا تناسب إمكانات المتعلمين وقدراتهم، ولا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن أساليب عرض المحتوى لا تناسب مستويات التلاميذ وقدراتهم، كذلك قلة الموضوعات التي تثير ميول المتعلمين واهتماماتهم، وقلة توفر المعايير العلمية في الأنشطة والأسئلة الواردة في المقررات، كذلك نتائج دراسة الخيري (٢٠١٤)، ودراسة الذيابي (٢٠١٤)، ودراسة الزهراني (٢٠١٦) ودراسة الأحمدي وبريكيت (٢٠١٩)

ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود ضعف في تضمين عدد من المقررات بعضَ مهارات اللغة العربية ومهارات التفكير، ودراسة الفهيقي والجليدي (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف في تضمين مهارات الحياة في محتوى مقررات لغتي الخالدة، كذلك دراسة عطيف (٢٠٢١) التي أظهرت ضعفًا في تضمين متطلبات تعزيز الشخصية في محتوى مقررات لغتي الخالدة.

ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.

٢- أنّ أهداف مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لم تحقق معايير التعليم المتمايز؛ حيث تكررت معايير التعليم المتمايز في أهداف المقررات بالصفوف الثلاثة (٣٤٣) وبنسبة (٢٠.٦٨).

٣- أنّ محتوى مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة حقق معايير التعليم المتمايز؛ حيث تكررت معايير التعليم المتمايز في محتوى المقررات بالصفوف الثلاثة (٤٧٦) وبنسبة (٦٨.٦٨).

٤- أنّ أنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لم تحقق معايير التعليم المتمايز؛ حيث تكررت معايير التعليم المتمايز في أنشطة التعلم في المقررات بالصفوف الثلاثة (٢٦٩٢) وبنسبة (١٤.٤٨).

٥- أن مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لم تحقق معايير التعليم المتمايز في مجالات: (الأهداف، المحتوى، أنشطة التعلم)؛ حيث تكررت معايير التعليم المتمايز في تلك المجالات مجتمعة بالصفوف الثلاثة (٣٥١١) وبنسبة (٣٢.٣٧).

توصيات البحث:

١- تضمين مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة معايير التعليم المتمايز اللازمة لها بالاستفادة من القائمة الواردة في هذا البحث.

٢- صياغة أهداف مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بما يضمن تحقيقها معايير التعليم المتمايز، من خلال ربطها بحاجات وخصائص المتعلمين، ومستويات تفكيرهم وأنماط تعلمهم وذكاءاتهم المتعددة.

٣- تنويع أنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة وصياغتها بما يضمن تحقيقها معاييرَ التعليم المتمايز بتقّديمها في قوالب تتيح للمتعلم فرصة اختيار تنفيذ النشاط وفق قدراته واحتياجاته، وبما يتفق ومستوى تفكيره ونمط تعلمه.

٤- مراعاة التوازن والشمول والتكامل عند تضمين معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بحيث تشمل جميع عناصر المنهج.

٥- تحقيق التكامل والربط بين أهداف ومحتوى وأنشطة التعلم في مقررات لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة.

٦- الاستفادة من الخبراء والمختصين في مجال التعليم المتمايز عند بناء المقررات؛ وألاّ يقتصر بناء المقررات على مختصي اللّغة العربية دون غيرهم من الخبراء في المجالات الأخرى.

مقترحات البحث:

١- تصور مقترح لتضمين معايير التعليم المتمايز في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.

٢- تقويم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير التعليم المتمايز.

٣- تقويم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير التعليم المتمايز.

٤- درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للأساليب التدريسية المتمايزة في المراحل المختلفة من التعليم.

المراجع:

آل سرحان، إبراهيم عبد الرحيم. (٢٠١٧). درجة تضمن محتوى مقرر لغتي الخالدة مهارات الحوار المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٣ (٤)، ص ص٣٣٥- ٣٧٨.

أبوسيف، حسام، والقحطاني، عبد الله. (٢٠١٦). *علم نفس النمو "ما قبل الميلاد وحتى المراهقة"* . مكتبة المتنبي.

الأحمدي، حنان؛ وبريكيت، أكرم. (٢٠١٩). تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٤)، ص ص٣٨٩- ٤١٢.

الأخشمي، أحمد علي. (٢٠١٧). تقويم محتوى منهج لغتي للمرحلتين الابتدائية العليا والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الخط العربي. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٧ (٤)، ص ص١٢٩- ٢٠٠.

البرديني، محمد حجازي. (٢٠٢٠). معوقات استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المادة في محافظة العقبة بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣٠)، ص ص١١٢- ١٣١.

البشري، محمد. (٢٠١٧). مهارة الاستماع في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨ (١)، ص ص٢١٧- ٢٤٢.

البشر، منى. (٢٠٢٢). تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مفاهيم الأمن الفكري. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، ٧ (١)، ص ص٥٥٣- ٥٩١.

توملينسون، كارل آن. (٢٠٠٥). *الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف*. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

جنسن، إيريك. (٢٠٠٦). *التدريس الفعّال أكثر من ١٠٠٠ طريقة عملية للتدريس الناجح*. ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

الحربي، بدر. (٢٠١٥). تقويم النشاطات المضمنّة في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات) في ضوء المهارات النحوية المناسبة للطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٩). *٥ استراتيجيات جديدة للتعليم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

خليفة، حمادة؛ الشهري، محمد. (٢٠١٦). مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريسه. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١ (٢)، ص ص٢٧٩- ٢٩٨.

الخيري، بدر. (٢٠١٤). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

دغريري، عبد الله؛ القحطاني، عادل. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في أثناء تدريس الوظيفة النحوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٣١)، ص ص٥٦- ٧٥.

الذيابي، بدر. (٢٠١٤). تقويم أنشطة كتاب لغتي الخالدة بالصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى.

الرحيلي، أمجاد عطية. (٢٠٢٢). مستوى تضمين مقرر لغتي الخالدة للمهارات الإملائية في ضوء وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة طيبة.

الريس، إسراء؛ عطية، محمد؛ الدمرداش، نعمت. (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تحصيل النصوص الأدبية وتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، (٢٤). ص ص٥٦٨- ٥٩٥.

روجوتسن، جولا. (٢٠١٢). *استراتيجيات التدريس المتمايز في غرفة الصف. معايير برمجة تربية الموهوبين (المحرر سوزان جونسن)*. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

الزهراني، إسماعيل. (٢٠١٦). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى.

الزهراني، علي خلف. (٢٠٢٠). تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٣)، ص ص ١٠٩- ١٢٤.

زيتون، حسن. (٢٠٠٣). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

السلمي، عبد المولى. (٢٠١٨). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات النحو المناسبة لهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٧ (١٩)، ص ص١٤٥- ١٩٢.

السويفي، وائل؛ وطلبة، أماني. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٨٥)، ص ص ٩٩٤- ٩٥١.

الشمري، زيد مهلهل. (٢٠١٧). تقويم كتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء أسس ومبادئ المنهج التكاملي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، ٣١ (١٢٣)، ص ص١٠١- ١٤٤.

الشمري، عبد العزيز. (٢٠١٩). درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٦)، ص ص٢٣٧- ٢٧٤.

شواهين، خير سليمان. (٢٠١٤) *التعليم المتمايز وتصميم المناهج الدراسية*. إربد: عالم الكتب الحديث.

صاكال، فاطمة؛ وخليفة، عبد السلام. (٢٠١٧). الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم. *مجلة كلية التربية*، (٧)، ص ص١-١٤.

الصغير، أحمد؛ وقناعي، يحيى. (٢٠٢٢). مدى تضمين كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة لمهارات التحدث المتعلقة بالأفكار والمعاني من وجهة نظر معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، (١١٥)، ص ص٣- ٧٥.

طلبة، خلف. (٢٠٢٠). استراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٧٧)، ص ص١٩٠٩- ١٩٥٧.

عبد الرحمن، فايزة أحمد. (٢٠١٧). تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٥)، ص ص٢١- ٦٨.

عبد العزيز، إيناس؛ عمارة، جيهان؛ عبد المقصود، أماني. (٢٠١٩). مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدى ممارستهم لها. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٩)، ص ص٩٥- ١٢٢.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة. (٢٠١٣). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العذيقي، ياسين. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس المتمايز في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

العطوي، سعد. (٢٠١٨). واقع استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر لغتي الجميلة من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربي بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٤ (٣)، ص ص٣٢٧- ٣٧٢.

عطيف، يحيى. (٢٠٢١). تقويم محتوى مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات تعزيز الشخصية: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٦)، ص ص١١٢- ١٣١.

عقل، محمود. (٢٠١٩). *النمو الإنساني الطفولة والمراهقة*. دار الزوايا العلمية للنشر والتوزيع.

علي، أمل. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المتمايز لتدريس النص الشعري في تنمية مهارات الإلقاء والفهم الوجداني لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، (١)، ص ص٥٩-٨٨.

علي، محمد السيد. (١٤٣٢هـ). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، عائشة؛ والسعودي، خالد. (٢٠١٩). مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٦ (١)، ص ص٩٧- ١١٦.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الغفيلي، عبد العزيز. ٢٠١٤). مشكلات تدريس منهج لغتي الجميلة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في منطقة القصيم التعليمية ومقترحات علاجها. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية*، ٢٩ (٣)، ص ص٧١- ٩٢.

الفهيقي، عويد؛ والجليدي، حسن. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض مهارات الحياة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥ (٨)، ص ص٤٨١- ٥٠٥.

القحطاني، سعيد سعد. (٢٠٢٢). تقويم الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (١٠)، ص ص٣٥٠- ٣٩٦.

القرني، موسى. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢(١٨)، ص ص٢٤٣- ٢٨٠.

قناعي، يحي؛ الصغير، أحمد. (٢٠٢١). مدى تضمين مقرر لغتي بالمرحلة الابتدائية لمهارات الاستماع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة أبها. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ١ (٩٠)، ص ص٣٥- ١٠٣.

كوجك، كوثر؛ السيد، ماجدة؛ فرماوي، فرماوي؛ خضر، صلاح؛ عياد، أحمد؛ أحمد، علية؛ فايد، بشرى. (٢٠٠٨). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي.

محمد، محمود عبد الحافظ. (٢٠٢١). فاعلية التدريس المتمايز في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٤٢)، ص ص١٥- ٦٦.

مرعي، هيام. (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣٠ (١١٩)، ص ص٦٢٥- ٦٦٦.

مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمد. (٢٠١٢). *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الناصر، محمد عبد الله. (٢٠٢٠). صعوبات التدريس المتمايز من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٤٤)، ص ص٣٨- ٦٠.

ناصر، يونس. (٢٠١٣). *تصميم المناهج وبناؤها*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

النصار، صالح؛ المالكي، سلمى. (٢٠١٨). كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط (دراسة تحليلية)، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (٢)، ص ص٨٩- ١٠٨.

النصار، محمد. (٢٠١٩). درجة تضمين أسس بناء المنهج في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط دراسة ميدانية في ضوء وثيقة المنهج. *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية*، (٦)، ص ص٢٨٠- ٣٢١.

وزارة التربية والتعليم؛ ومشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام (تطوير). (١٤٣٤). مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧) وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التربية التعليم. (١٤١٦). *وثيقة سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية*. اللجنة العليا لسياسة التعليم.

Al-Azeeqi, Yassin. (2016). The effectiveness of a proposed strategy based on differentiated teaching in developing language production skills and maintaining the learning effect among third-grade intermediate students. Unpublished PhD thesis, College of Education - Umm Al-Qura University.

Atwi, Saad. (2018). The reality of using the differentiated education strategy in teaching the curriculum of "My Beautiful Language" from the point of view of Arabic language teachers and supervisors at the primary stage. Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 34 (3), pp. 327-372.

Akl, Mahmoud. (2019). Human development in childhood and adolescence. Scientific Corners House for Publishing and Distribution.

Ali, Amal , (2020). The effectiveness of a proposed strategy based on differentiated instruction for teaching poetic text in developing recitation skills and emotional comprehension among middle school students. Al-Madinah International University Journal of Educational and Psychological Sciences, (1), pp. 59-88.

Ali, Mohamed El-Sayed. (1432 AH). Encyclopedia of educational terms. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Anzi, Aisha; and Saudi, Khaled. (2019). Problems of teaching Arabic language subject (my immortal language) to the intermediate stage from the point of view of its teachers in the Tabuk region, Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences Studies, 46 (1), pp. 97-116.

Attia, Mohsen Ali, (2009). Comprehensive quality and new in teaching. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Abd Elaal, Fatimah. A. (2020). Programme Basé sur L'approche de L'enseignement Française Langue en Critique écriture'L de Compétences les Développer pour Différencié .FLE. *Education Journal*, 1 (185), pp 713- 771.

Abu Seif, Husam, and Al-Qahtani, Abdullah. (2016). Developmental Psychology "Before Birth to Adolescence". Al Mutanabbi Library.

Abdel Rahman, Fayza Ahmed. (2017). Evaluation of the developed Arabic language book (My Immortal Language) for the first intermediate grade in light of the objectives of the comprehensive development of the curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (85), pp. 21-68.

Abdelaziz, Enas; Emara, Jihan; Abdel Maqsoud, Amani. (2019). The extent of awareness of some Arabic language teachers in the primary stage about differentiated education and its strategies, and the extent of their practice of it. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (109), pp. 95-122.

Al-Qarni, Musa. (2017). The effect of using the differentiated education strategy on the academic achievement in my language curriculum for fifth grade students. Journal of Scientific Research in Education, 2(18), pp. 243-280.

A differentiated classroom to the needs of all class students. Translation of Dhahran National Schools, Dhahran: House of Educational Book for Publishing and Distribution.

Al-Harbi, Badr. (2015). Evaluating the activities included in the language competencies books at the secondary stage (the curriculum system) in the light of the appropriate grammar skills for students. Unpublished Master's Thesis, College of Education - Umm Al-Qura University.

Alicia, Bradfield. (2012). The Effects of Differentiated Instruction on Struggling Readers in First Grade, Doctoral Dissertation, University of Ione.

Al-Akhshmi, Ahmed Ali. (2017). Evaluating the content of the Lughati curriculum for the upper and middle primary stages in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Arabic calligraphy standards. Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University, 17 (4), p. 129-200.

Alkhairy , Badr , Evaluation of learning activities in My immortal Language course in the light of the literary appreciation skills required for first intermediate grade students. Unpublished Master's Thesis, College of Education - Umm Al-Qura University.

Al-Thiabi, Bader. (2014). Evaluating the activities of the book My Timeless Language in the first intermediate grade in the light of the students' appropriate listening skills. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Nasser, Muhammad Abdullah. (2020). Difficulties of differentiated teaching from the point of view of Arabic language teachers in Qatif Governorate, Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (44), pp. 38-60.

Al Rayes, Esraa; Attia, Muhammad; Demerdash, Nimat. (2018). The effect of using the differentiated teaching strategy on the achievement of literary texts and the development of critical reading skills for preparatory stage students. Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (24). pp. 568-595.

Al-Salami, Abdel Mawla. (2018). Evaluation of learning activities in the "My Beautiful Language" course for sixth graders in the light of the appropriate grammar skills for them. Journal of Scientific Research in Education, 7 (19), pp. 145-192.

Al-Swaify, Wael; and Tolba Amani. (2021). The effectiveness of using the differentiated learning strategy to teach reading in developing phonemic awareness, reading comprehension and oral fluency among third graders of primary school. Sohag University Educational Journal, (85), pp. 994-951.

Al-Shammari, Zaid Muhalhal. (2017). Evaluation of the book "My Beautiful Language", which is scheduled for fifth graders in the light of the foundations and principles of the integrative curriculum from the point of view of teachers and educational supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia. Kuwait University Educational Journal, 31 (123), pp. 101-144.

Al-Shammari, Abdulaziz. (2019). The degree of availability of the dimensions of the human entrance in the books "My Beautiful Language" for the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (116), pp. 237-274.

Al-Saghir, Ahmed; And my mask, Yahya. (2022). The extent to which the books of "My Immortal Language" in the intermediate stage include speaking skills related to ideas and meanings from the point of view of Arabic language teachers and supervisors at the intermediate stage in the General Administration of Education in Jazan Region. Journal of the College of Education at Mansoura University, (115), pp. 3-75.

Al-Zahrani, Ali Khalaf. (2020). Evaluation of the "My Language" course for the first grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the views of Arabic language teachers in Makkah Al-Mukarramah. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (13), pp. 109-124.

Al-Zahrani, Ismail. (2016). Evaluation of learning activities in My Immortal Language curriculum in the light of the creative reading skills needed for the second intermediate grade pupils. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Dedrick. S. Elizabeth; Evans, Linda; Ferron, John & Lindo, Myriam. (2015). Effects of Differentiated Reading on Elementary Students' Reading Comprehension and Attitudes Toward Reading. National Association for Gifted Children, 95 (2), pp 91- 107.

Drapeau, P. (2004). Differentiated Instruction Making It work. New York: Scholastic.

Dagheri, Abdullah; Al-Qahtani, Adel. (2021). Attitudes of Arabic language teachers towards the use of differentiated teaching strategies while teaching the grammatical function. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (31), pp. 56-75.

El-Bardini, Mohamed Hegazy. (2020). Obstacles of a differentiated education strategy in teaching Arabic from the point of view of subject teachers in Aqaba Governorate, Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (30), pp. 112-131.

Ferrier,Ann M. (2007).The Effects of Differentiated Instruction on Academic Achievement in a Second-Grade Science Classroom, doctoral study, School OF Education, Walden University,U.S.A.

Ghofaili, Abdel Aziz. 2014). Problems of teaching the "My Beautiful Language" curriculum from the point of view of Arabic language teachers in the Qassim educational region and suggestions for their treatment. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 29 (3), pp. 71-92.

Hussein, Mohamed Abdel Hadi. (2009). 5 new strategies for education. Al-Ain: University Book House. Khalifa, Hamada; Shehri, Mohammed. (2016). Problems of teaching the developed Arabic language curriculum in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of teachers and their attitudes towards teaching it. Taibah University Journal of Educational Sciences, 11 (2), pp. 279-298.

Jensen, Eric. (2006). Effective Teaching More than 1,000 practical methods for successful teaching. Translation of Jarir Bookstore, Riyadh: Jarir Bookstore.

Kanaey, Yahya, Alsagheer , Ahmed, The extent to which my language curriculum was included in the primary stage for listening skills from the point of view of Arabic language teachers in primary schools in Abha city. Sohag University Educational Journal, 1 (90), pp. 35-103.

Kojk, Kawthar; Mr. Magda; pharmawy, pharmawy; Khader, Salah; Ayyad, Ahmed; Ahmed, Aliyah; Fayed, Bushra. (2008). Diversifying teaching in the classroom A teacher's guide to improving teaching and learning methods in schools in the Arab world. Beirut: UNESCO Regional Office.

Mohamed, Mahmoud Abdel Hafez. (2021). The effectiveness of differentiated teaching in developing grammatical concepts among secondary school students. Reading and Knowledge Magazine, (242), pp. 15-66.

Maxey,K,S.(2013). Differentiated Instruction: Effects on Primary Students' Mathematics Achievement, Doctoral study, Education, Northcentral University, U.S.A

Marey, (2019). A proposed program based on differentiated teaching to develop the spelling skills of Al-Azhar primary school students. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 30 (119), pp. 625-666.

Maree, Tawfiq; Alheela , Mohamed , (2012). Modern educational curricula, its concepts, elements, foundations, and operations. Amman: Dar Al Masira for publishing, distribution and printing.

Nasser, Yunus. (2013). Curriculum design and construction. Damascus: Damascus University Press.

Nassar, Saleh; Al-Maliki, Salma. (2018). My Immortal Language book for the first intermediate grade (analytical study), Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (2), pp. 89-108.

Nassar, Muhammad. (2019). The degree of inclusion of the foundations of curriculum construction in the book My Immortal Language for the third intermediate grade, a field study in the light of the curriculum document. The Islamic University Journal of Arabic Language and Social Sciences, (6), pp. 280-321.

Obeidat, Thoukan; and Abu Al-Sameed, Suhaila. (2013). Teaching strategies in the twenty-first century teacher and educational supervisor guide. Amman: Debono Center for Teaching Thinking.

Reis, M. Sally; McCoach. Betsy; Little.A. Catherine; Muller.M. Lisa. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48 (2), pp. 462–501 DOI: 10.3102/0002831210382891 2011 AERA. http://aerj.aera.net.

Rogotsen, Jula. (2012). Differentiated teaching strategies in the classroom. Gifted Education Programming Standards (Editor: Susan Johnson). Riyadh: King Abdulaziz and his Companions Foundation for Giftedness and Creativity.

Shawhin, Khair Suleiman. (2014) Differentiated education and curriculum design. Irbid: The Modern World of Books.

Smeeton, G. (2016). Differentiated instruction: An analysis of approaches and applications (Order No. 10109251). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (1795585156).

Tolbah, Khalaf A strategy based on the entrance to differentiated education in the Arabic language to develop analytical reading skills and awareness of the concepts of intellectual security among middle school students. Sohag University Educational Journal, (77), pp. 1909-1957.

The Ministry of Education; and the King Abdullah project for the development of public education. Project of the national strategy for the development of public education. Riyadh, Saudi Arabia.

The Ministry of Education (1427) document the Arabic language curriculum for the primary and intermediate levels in general education. Educational Development Center, General Administration of Curricula.

The Ministry of Education (1427) document the Arabic language curriculum for the primary and intermediate levels in general education. Educational Development Center, General Administration of Curricula.

Zaitoon, Hassan. (2003). Teaching strategies, a contemporary view of teaching and learning methods. Cairo: The world of books.