HNSJ Humanities & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة (التصنيف: NSP)
معامل التأثير للعام 2022 = 4.91

عنوان البحث

البيداغوجيا الفارقية - المفهوم والتطبيق

د. نورالدين اوواه[1]، د. خديجة اوواه[2]

[1] باحث، طانطان، المغرب. بريد الكتروني: aouah1973@gmail.com

[2] باحثة، تزنيت، المغرب. بريد الكتروني: Khado197979@gmail.com

HNSJ, 2024, 5(4); https://doi.org/10.53796/hnsj54/19

تاريخ النشر: 2024/04/01م تاريخ القبول: 2024/03/15م

المستخلص

هدف هذا البحث الى دراسة البيداغوجية الفارقية في إفهام المتعلمين للنصوص التي يقرؤونها؛ حيث لاحظنا أن بعض المتعلمين قد يقرؤون النص بشكل سليم لكنهم لا يصلون إلى فهم معناه، وهو ما يحول دون تحقق التعلم التام الذي نسعى إليه. وبطيعة الحال، قد أظهر لنا التقويم التشخيصي بداية السنة تفاوتا كبيرا بين المتعلمين في المعارف الأساس للغة العربية، وهو ما طرح أمامنا مشكل تحقيق الإنصاف والمساواة في التعلمات. لكن تحقيق الإنصاف في كل المكونات أمر يتطلب سيرورة ممتدة لا يتسع لها بحثنا التدخلي، لذلك اقتصرنا على جانب فهم المقروء باعتماد البيداغوجيا الفارقية سبيلا لتحقيق ذلك، ووسيلة لتحقيق الإنصاف في مدرستنا. واخترنا العنوان الآتي عنوانا لموضع بحثنا: "أثر البيداغوجيا الفارقية في رفع مستوى فهم النصوص بالمستويات الثلاثة الأولى بالابتدائي". وصغنا الإشكالية كالتالي: كيف يمكن للبيداغوجيا الفارقية أن تسهم في الرفع من مستوى فهم النصوص لدى متعلمينا بالمستويات الثلاثة الأولى؟ وجزأنا تعاملنا مع هذه الإشكالية بطرحنا للأسئلة التالية: ما البيداغوجيا الفارقية؟ ما علاقة البيداغوجيا الفارقية بتدريس النصوص وإفهامها؟ كيف يمكن للبيداغوجيا الفارقية أن تسهم في رفع مستوى المتعلمين بفهم النصوص؟. نهدف من خلال هذا البحث إلى الرفع من أداء المتعلمين والمتعلمات بأقسامنا، وإلى الرفع من كفاءتنا المهنية بأقسامنا. وتلك غايتان للبحث التدخلي، نرجو تحقيقها، وذلك ما سنحاوله عبر شق نظري وشق عملي، وبينهما شق منهجي.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجية الفارقية، المتعلمون، النصوص.

RESEARCH TITLE

DIFFERENTIAL PEDAGOGY - CONCEPT AND APPLICATION

Noureddine Aouah[1], khadija Aouah[2]

[1] Researcher, Tan-Tan, Morocco. Email: aouah1973@gmail.com
[2] Researcher, Tiznit, Morocco. Email: Khado197979@gmail.com

HNSJ, 2024, 5(4); https://doi.org/10.53796/hnsj54/19

Published at 01/04/2024 **Accepted at 15/03/2024**

Abstract

This research aimed to study the differential pedagogy in understanding the learners of the texts they read, as we noticed that some learners may read the text properly but do not reach an understanding of its meaning, which prevents the achievement of the full learning we seek. Of course, the diagnostic assessment at the beginning of the year showed us a great disparity among learners in basic knowledge of the Arabic language, which presented us with the problem of achieving equity and equality in learning. But achieving equity in all components requires an extended process that our interventionist research cannot accommodate, so we limited ourselves to the aspect of reading comprehension by adopting differential pedagogy as a way to achieve this, and a means to achieve equity in our school. We have chosen the following title as the title of a place that urges us: "The impact of differential pedagogy on raising the level of understanding of texts at the first three levels of primary school". We formulated the problem as follows: How can differential pedagogy contribute to raising the level of understanding of texts among our learners at the first three levels? The aim of the research is to analyze the impact of employing pedagogy in reading and reading comprehension, through the application of bilateral and group work and focus on discussions between learners, to raise their motivation and learn with the peer.

Key Words: Differential pedagogy, learners, texts.

مقدمة

اختار علماء التربية طوال التاريخ استراتيجية "عباءة واحدة تلائم الجميع" للتعليم في الأقسام، فقد درَّسوا كل المتعلمين بالطريقة نفسها وفي المدة الزمنية نفسها أيضا ووفقا لورميلي (Wormeli) من غير المحتمل أن تكون هذه الاستراتيجية فعالة؛ فالأقسام المعاصرة مختلفة للغاية، وتتسم باختلافات ثقافية وعاطفية واقتصادية ومادية وثقافية. ويختلف المتعلمون في السن نفسه، في الاستعداد للتعلم، وفي الاهتمام بالتعلم وفي أسلوب التعلم وفي معرفتهم الخلفية، وفي ظروف عيش هم وتؤثر هذه الاختلافات في تعلم المتعلمين وفي الفضاء الذي يتعلمون فيه. كما أنَّ كل العمليات المعرفية للمتعلمين محددة بمواقفهم الفريدة، ومن الواضح أن الأستاذة يحتاجون إلى تلبية الاحتياجات الفكرية لكل متعلم

ويعمل التعليم الذي يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين على تحفيز المتعلمين ويؤدي إلى زيادة التعلم ووفقا لتوملنسون وآخرون(Tomlinson et al) ، يحدث التعلم بشكل جيد للغاية حينما يعدِّل الأستاذ باستمرار المنهاج تبعا لاستعداد التلاميذ بشكل فردي، وتبعا لاهتمامهم ومسار تعلمهم وكما قال طوملنسون ودوبيت:(Tomlinson and Doubet)

"يتطلب الاختلاف في مستويات المتعلمين من أولئك الذين يدرسونهم الوعيَ التام باختلافهم، وامتلاكَ المهارات الضرورية لمعالجة تنوعهم، بما في ذلك أولئك الذين يظهرون قدرات معرفية متقدمة وأولئك الذين لديهم إمكانيات لم تظهر بعدُ "ولقد انتهى جورج (George) إلى أن استراتيجيات التعليم بالفارقية تعي باختلاف المتعلمين، وتوصي بتنويع تعلماتهم، وتَعِدُ بضمان تعلمات فعالة لكل متعلم

بناء على ما سبق نروم في هذا البحث التدخلي استثمار البيداغوجية الفارقية في إفهام المتعلمين للنصوص التي يقرؤونها؛ حيث لاحظنا أن بعض المتعلمين قد يقرؤون النص بشكل سليم لكنهم لا يصلون إلى فهم معناه، وهو ما يحول دون تحقق التعلم التام الذي نسعى إليه. وبطبيعة الحال، قد أظهر لنا التقويم التشخيصي بداية السنة تفاوتا كبيرا بين المتعلمين في المعارف الأساس للغة العربية

1-مراجعة الأدبيات

قال جيروم برونر منذ خمسين سنة مضت أنه ينبغي علينا لاحترام اختلاف المتعلمين في أقسامنا أن نهتم بالمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم بالطريقة نفسها التي نهتم بها بالمتعلمين الموهوبين[1]، مؤكدا أهمية الحفاظ على ثقة المتعلم في سيرورة التعلم، وداعيا المدرسين إلى إعادة النظر في ممارساتهم التدريسية لضمان شعور المتعلمين جميعا بأنهم مرحب بهم في القسم[2].

أكد نوبل (Nobel) الوجود الدائم للاختلاف في الأقسام الدراسية، مشيرا إلى أن الحركة المدرسية الإدماجية المعاصرة التي دافعت عن دمج المتعلمين ذوي الإعاقات وذوي صعوبات التعلم في الأقسام، جعلت قبول الاختلاف وأخذه بعين الاعتبار يصبح أمرا يطرح نفسه بقوة[3]. وقد أدرك العديد من رواد التربية منافع التعليم بالبيداغوجية الفارقية، وضمنوها في خططهم الإصلاحية للمدرسة[4]. والإيمان أن التعليم باعتماد البيداغوجية الفارقية ليس موضة عابرة، جعلت

---

[1] – ورد هذا القول في كتاب طوملنسون وآخرين (2003):

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover., L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review ofliterature. Journal for the Education ofthe Gifted, 27(2/3), 119- 145

[2] – المرجع نفسه.

[3] – ينظر في هذا الصدد دراسة نوبل (2004):

Noble, T. (2004). Integrating the Revised Bloom's Taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. Teachers College Record, 106(1), 193- 211.

[4] – ينظر في هذا الصدد دراسة وورملي (2007):

فانسكريفر (VanScriver) يذهب إلى القول: "ينبغي أن يكون التعليم بالفارقية أمريكيا كفطيرة التفاح أو البيسبول"[5]. ويقوم التعليم بالفارقية على تعديل

أربعة عناصر مرتبطة بالمنهاج هي: **المحتوى** (المعرفة، والفهم والمهارات التي نريد من المتعلمين تعلمها)، **والسيرورة** (كيفية فهم المتعلمين للمحتوى)، **والمنتوج** (كيفية إظهار ما عرفه المتعلمون وفهموه، وقدرتهم على فعل ما يمكن لهم فعله في مدة زمنية من التعلم)، **والأثر** (كيفية تأثير مشاعرهم وأحاسيسهم في تعلمهم)[6].

ويكون تعديل الممارسات التعلمية بالفارقية سهلا، حينما يعالج الأساتذة الأصناف الثلاثة لاحتياجات المتعلم[7]؛ أي **الاستعداد** (قرب المتعلم من المعرفة والفهم والمهارات الخاصة)، **والاهتمام** (الانتباه والفضول والمشاركة) والملف الشخصي للمتعلم (تفضيله لمحتوى ما واستكشافه له والتعبير عنه).

1-1-مفهوم التعليم بالفارقية

يسمح التعليم بالفارقية للمدرسين بتصميم دروس تجعل المتعلمين ينخرطون في التعلم وتلبي احتياجاتهم الفردية، وتوفر فرصا متساوية لهم للوصول إلى إمكانياتهم الكاملة. وقد قالت وزارة أونتاريو للتعليم (The Ontario Ministry of Education, 2013) إن "التعليم بالفارقية" قادر على إدراك المستويات المختلفة للمتعلمين انطلاقا من معرفتهم الخلفية، واستعدادهم للتعلم، وقدرتهم اللغوية، وأولياتهم التعليمية، واهتماماتهم، وذلك عبر الاستجابة لذلك بشكل مسؤول"[8]. والفكرة الأساس التي قدمتها البيداغوجيا الفارقية هي استجابة المدرسين لاحتياجات المتعلمين[9]. ومن أهم العناصر في هذا التعليم معرفة الأساتذة لمتعلميهم قبل بدء تنزيل استراتيجيات التعليم بالفارقية.

لقد وجدت تافرولا وماري (Stravoula and Mary) أن التعليم بالفارقية يزيد من نتائج التعلم لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفيتهم الاقتصادية والاجتماعية. وأن تطبيقه بفعالية، يقدم فرصة لكل المتعلمين لتحسين تعلماتهم وأدائهم بغض النظر عن خلفياتهم.

وقد حُددت الطريقة المثلى لتنزيل للتعليم بالفارقية في ثلاثة عناصر أساسية. وقد أشرنا إليها أعلاه ب: المحتوى والسيرورة والمنتوج. وأضافت وزارة التعليم لأونتريو عنصرا رابعا هو بيئة التعلم، أي المكان الذي يجري فيه التعلم.

يبدأ الأساتذة الذين يستعلمون العناصر الأربعة بتقييم مستوى متعلميهم، ثم يصممون دروسهم بطريقة تلائم اهتمام كل متعلم وأسلوب تعلمه واحتياجاته. والتعليم بالفارقية هو سيرورة مرنة تبرزُ من التقويمات المستمرة والفعالة للمتعلم، ومن تجمعات مرنة، وأنشطة متعددة وتنظيمات للتعلم، ويتعاون المتعلمون والأساتذة في عملية التعلم[10].

Wormeli, R. (2007). Differentiation: From planning to practice Grades 6-12. Portland, OR: Stenhouse Publishers & National Middle School Association.

[5] – ينظر في هذا الصدد دراسة فانسكريفر (2005):

VanSciver, J. H. (2005). NCLB fitfully fits differentiated instruction. Education Digest, 70(9), 37-39. P. 2.

[6] – تنظر دراسة طوملنسون وإيمبو (2010):

Tomlinson, C.A., Imbeau, M.B. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. P. 15-16.

[7] – المرجع نفسه، ص. 16-17.

[8] – The Ontario Ministry of Education, 2013, p. 17.

[9] – ينظر في هذا الصدد لدراسة طوملنسون وألان (2000):

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools & classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

[10] – ينظر في هذا الصدد لدراسة طوملنسون وألان (2000):

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools & classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

2-2-التحديات الأساس لتطبيق التعليم بالفارقية

ليس التعليم بالفارقية مهمة سهلة؛ فهو يحتاج الكثير من الوقت والجهد في تصميم الدروس وإعدادها لكل المتعلمين، وللتأكد من أنها تلائم احتياجاتهم. وهناك ورشات تطوير مهني ودروس للأساتذة لمساعدتهم على تعلم كيفية التطبيق الأمثل للتعليم بالفارقية. ووفقا لدراسة أجرتها، طوملنسون وكالاهان (Tomlinson and Callahan) بخصوص أستاذة المستوى الإعدادي، قد وجدا أن 50 في المائة منهم لا يُدَرِّسُونَ بالفارقية لكونهم لا يرون سببا لفعل ذلك، وأن العديد منهم يدرسون بها حينما يجِدُون وقتا لذلك أو حينما يحسُّونَ أن تطبيقها سيكون سهلا عندهم[11].

قد يجعل التخطيط للتعليم بالفارقية من الأساتذة غير مرتاحين لكون الأمر يتعلق بتنويع الفرص. وقد وجدت طوملنسون وألان أن بعض الأساتذة لا يعرفون كيف يكونون عادلين بالاستجابة لاختلافات متعلميهم. ووجد البحث أن الأساتذة غير مهتمين بإعطاء بعض المتعلمين فرصا لا تعطى لغيرهم من المتعلمين. كما اقترح البحث أن هناك تحديا وقلقا من الأساتذة بخصوص التخطيط للتعليم بالفارقية، وتدبير ذلك. ويحاف العديد منهم من عدم تلقي الدعم الكافي من الإدارة[12]؛ فإذا لم يحس الأستاذة بدعم الإدارة ودعم زملائهم، فمن غير المحتمل أن يُدَرِّسُوا بالفارقية. ويمكن للتعليم بالفارقية أن يزيد العديد من التحديات التي يواجهها الأستاذة كل يوم، كما أن العديد منهم عبروا عن "الفشل وعدم القدرة على تلبية احتياجات كل تلاميذهم"[13].

علاوة على ذلك، عبَّر العديد من المدرسين عن كون تلبية احتياجات كل متعلميهم من أكبر التحديات التي واجهوها؛ لكونهم يفتقدون إلى معرفة كيفية تكييف المنهاج، وكيفية تعديل استراتيجيات التعلم بفعالية من دون الإخلال بتعلم كل المتعلمين[14].

2-3-الممارسات الفعالة للتعليم بالفارقية لتسريع وتيرة فهم المقروء

تناولت دراسات قليلة دور التعليم بالفارقية في تسريع وتيرة فهم المقروء؛ حيث ركزت معظم الدراسات على التحفيز والمشاركة، مقدمة استراتيجيات قليلة لفهم المقروء. وركزت هذه الاستراتيجيات على التعلم الاجتماعي في العادة. ومن الممارسات المعروفة في ذلك احتياج المتعلمين إلى الوقت للسماح بمناقشة الكتب التي يقرؤونها رفقة أقرانهم في مجموعات صغيرة وبشكل زوجي، وفي شكل حديث عن الكتب[15].

---

[11] – تنظر دراسة طوملنسون وكالاهان (1997):

Tomlinson, C., Callahan, C., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations: Case studies of high-potential, culturally diverse young children. Gifted Child Quarterly, 41(2), 5-17.

[12] – ينظر في هذا الصدد دراسة ريس وآخرين (2011):

Reis, S. M., Mccoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. American Educational Research Journal, 48(2), 462-501.

[13] – ينظر في هذا الصدد دراسة شميدت وآخرين:

Schmidt, R. J., Rozendal, M. S., & Greenman, G. G. (2002). Reading instruction in the inclusion classroom: Research-based practices. Remedial and Special Education, 23(3), 130-140. P. 136.

[14] – تنظر دراسة توبين تيبيت (2014):

Tobin, R., Tippett, C.D. (2014). Possibilities and Potential and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. Int J of Sci and Math Educ 12, 423-443.

[15] – ينظر في هذا الصدد دراسة نولز (2009):

Knowles, L. (2009). Differentiated instruction in reading: Easier than it looks!. School Library Media Activities Monthly, 25(5), 26-28.

لقد أكد البحث أن تشجيع المتعلمين على تحمل مسؤوليتهم في القراءة بإجراء محادثات حول الكتب يجعلهم يركزن اكثر فيما يقرؤونه ويستفيدون منه[16]. ويرى غامبريل (Gambrell) أن التفاعل الاجتماعي يشجع المتعلمين على القراءة، ويسرّع فهم المقروء بثلاث طرائق: آراء القرين يمكن ان يطور فضول المتعلم، حينما يلاحظ المتعلم تقدم أقرانه يمكن أن يؤثر ذلك في ثقته وقدرته عل النجاح بشكل إيجابي، وحينما يعمل المتعلمون معا يشجع بعضهم اهتمام بعض ويشاركون في التعلم[17]. وأشار غامبريل إلى إفادة العديد من الدراسات بأن التدريس بدمج التفاعل الاجتماعي في القراءة يزيد من تحفيز المتعلم وأدائه في فهم المقروء.

استعملت مناهج جمع بيانات متعددة، حيث استعملنا روائز قبلية وبعدية لتقويم معرفة المتعلمين بالقراءة وبفهم المقروء عند بداية الخطة وعند نهايتها (انظر المحلق)؛ وذلك لقياس التغيرات الحاصلة في قدرتهم على فهم النصوص التي يقرؤونها، كما اعتمدنا على الملاحظة وما سجلناه في دفتر ملاحظات الأستاذ أثناء القيام بالدروس التي وظفنا فيها البيداغوجيا الفارقية.

كان المنهج الأول لجمع البيانات في البحث عبارة عن تقويمات قبلية وبعدية، واستعملنا فيها المقابلة مع التلاميذ وسؤالهم أسئلة مغلقة مصممة لجمع معلومات حول فهمهم لقصة قرئت بصوت مرتفع. حيث قاموا بقراءة القصة بصوت مرتفع، ثم سُئِلُوا أسئلة بشكل فردي حول عناصر القصة، بالتركيز على الأحداث البدئية والشخصيات والزمان والمكان والمشكل والحل والموضوع. وسجلنا أجوبة المتعلمين في الأوراق الخاصة بذلك.

وظفنا أيضا لجمع البيانات العمل بالمجموعات والقراءة بشكل مشترك في زوجين أو في مجموعات ومناقشة النصوص المقررة في الأسابيع الأربعة التي شملها زمن البحث.

وقد لاحظنا عمل المتعلمين وسجلنا ملاحظات بخصوص عملهم ومناقشاتهم. وقد بدأت الأسابيع الأربعة بقراءة نص بصوت مرتفع، ثم تركنا الفرصة للمتعلمين لمناقشة عناصر القصة التي شرحناها لها مسبقا.

استثمرنا البيداغوجيا الفارقية في جعل المتعلمين يناقش بعضهم بعضا بخصوص النصوص في عمل قائم على التعليم بالقرين أو في المجموعات، وذلك في دمج للمعرفة القبلية للمتعلمين بالمعرفة المبنية من أجل فهم النص.

3-تحليل البيانات

هدف البحث هو تحليل أثر توظيف البيداغوجيا في القراءة وفهم المقروءة، وذلك عبر تطبيق عمل ثنائي وبالمجموعات والتركيز على المناقشات بين المتعلمين، رفعا لحافزيتهم وتعلما بالقرين. وقد أبرزت نتائج الرائز القبلي النتائج الآتية:

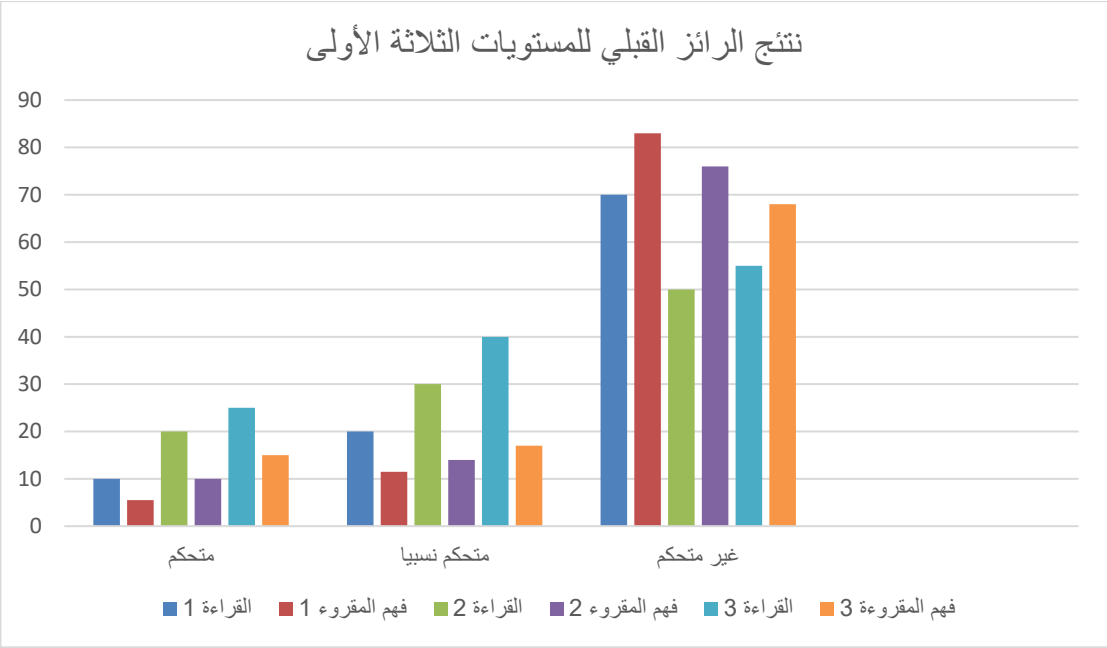
---

[16] – المرجع نفسه.

[17] – ينظر في هذا الصدد إلى دراسة غامبريل (2011):

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. The Reading Teacher, 65(3), 172-178.

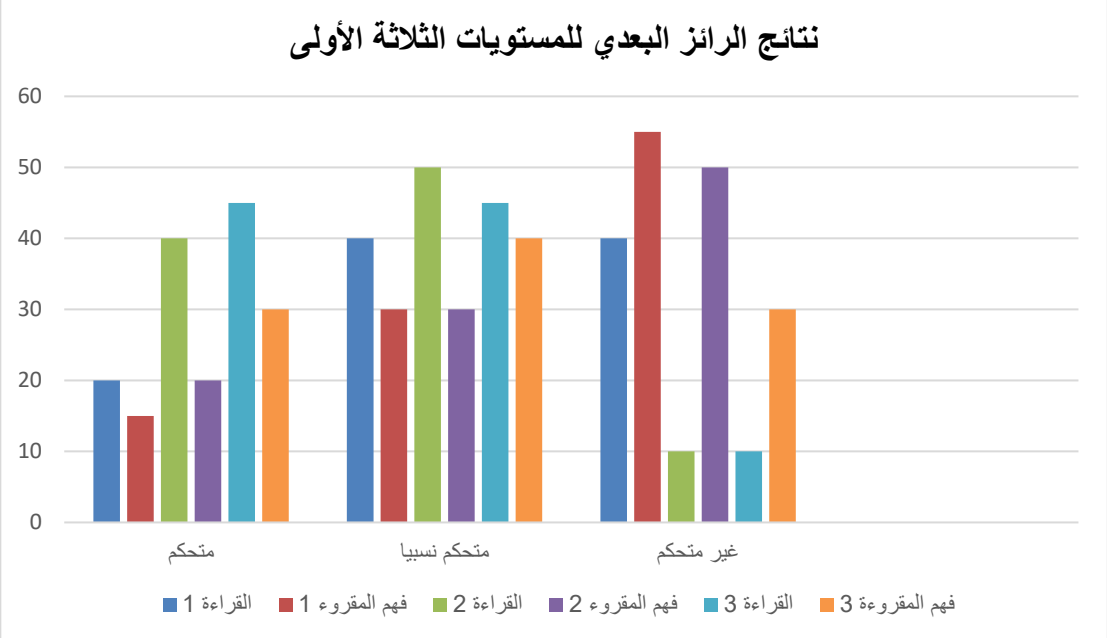
المبيان (1) نتائج الرائز القبلي للمستويات الثلاثة الأولى



برز المبيان أعلاه أن نسبة غير المتحكمين في القراءة وفهم المقروء مرتفع بالمقارنة بنسبة المتحكمين، كما ان نسبة المتحكمين نسبيا مرتفعة قليلا فقط، وهذا راجع بالضرورة إلى ما عرفته بلادنا من جائحة قللت زمن التعلمات، وخفضت مستوى الجودة. ومما يمكن الإشارة إليه هنا أيضا أن نسبة التحكم تزيد من سنة لأخرى، وهذا راجع بالأساس إلى صعوبة السنة الأولى في عملية التعلم، إذ تحتاج مجهودا كبيرا من قبل المتعلمين.

بعد أربعة أسابيع من التدريس بالفارقية في إطار العمل بالمجموعات، ومناقشات المتعلمين مع بعضهم بعضا، أفرزت نتائج الرائز البعدي ما يلي:

المبيان (2) نتائج الرائز البعدي للمستويات الثلاثة الأولى



يبرز المبيان أعلاه تحسنا ملموسا لدى عينة البحث؛ إذ لاحظنا ارتفاعا في معدل القراءة بدرجة واضحة، وفهم المقروء بدرجة أقل لدى عينة الدراسة، وربما يرجع السبب إلى اعتماد البيداغوجيا الفارقية، لكن ملاحظاتنا التي دوناها في

دفتر الملاحظات كانت تشير دوما إلى زيادة حافزية المتعلمين أثناء العمل بالمجموعات، وأن عملية التعلم زادت بالتعلم بالقرين أكثر من التعلم بالاستماع وبالوضعيات البنائية، وهو ما أكد لنا أهمية التعلم بالقرين.

تجدر الإشارة إلى أن المتعلمين أبانوا عن إدراكهم لعلميات فهم النصوص السردية، باستيعاب عناصر النص السردي وأن العمل المستمر يمكن أن يؤتي ثماره أكثر لو استمرت المدة. وهو ما قمنا به فأبان لنا عن نجاعته.

الخانمة:

غاية هذا البحث تحديد إسهام التدريس بالبيداغوجيا الفارقية في الرفع من القراءة وفهم مقروئية المتعلمين بالمستويات الثلاثة الأولى بالسلك الابتدائي. وكان رهاننا جعل حصص القراءة المشتركة في مجموعات للنصوص سببا في تحسين فهم المتعلمين لما يقرؤونه، وقراءته بشكل سليم. وقد دربنا المتعلمين على كيفية مناقشة النصوص الحكائية، وتحديد عناصرها وإعادة سردها. وثبت لك نجاح هذه الاستراتيجية في تحسين قراءتهم وفهمهم لما يقرؤونه.

لقد ساعدتهم المناقشات على:

- تطوير مهارات القراءة السليمة للنصوص برفع الصوت حينا واحترام علامات الترقيم حينا آخر، بل والتعبير عن الأفعال الكلامية أيضا من هدوء وأمر واستفهام واستغراب إلى غير ذلك؛
- تطوير قدرات فهم النصوص الحكائية بتملّك عناصر المختلفة، وهو ما سمح لهم بفهم الحكايات واستيعاب مضامينها والأهم من ذلك القدرة على إعادة سردها وفق العناصر البنائية لها؛

نوصي باستعمال هذه الخطة في السنوات الأولى من القراءة كاستراتيجية يمكن استعمالها في القراءة وفهم المقروء، ونوصي باستعمالها في فهم النصوص الأخرى الحجاجية والشعرية، بل وجعل التدريس بالفارقية أمرا روتينيا في التدريس.

مصادر ومراجع الدراسة

1. Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. The Reading Teacher, 65(3), 172-178.
2. George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. Theory Into Practice, 44(3), 185-193
3. George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. Theory Into Practice, 44(3), 185-193
4. Knowles, L. (2009). Differentiated instruction in reading: Easier than it looks!. School Library Media Activities Monthly, 25(5), 26-28.
5. Noble, T. (2004). Integrating the Revised Bloom's Taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. Teachers College Record, 106(1), 193- 211.
6. Reis, S. M., Mccoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. American Educational Research Journal, 48(2), 462-501.
7. Schmidt, R. J., Rozendal, M. S., & Greenman, G. G. (2002). Reading instruction in the inclusion classroom: Research-based practices. Remedial and Special Education, 23(3), 130-140.
8. The Ontario Ministry of Education, 2013.
9. Tobin, R., Tippett, C.D. (2014). Possibilities and Potential and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. Int J of Sci and Math Educ 12, 423–443.
10. Tomlinson, C. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom: What does it mean? How does it look? Understanding Our Gifted, 14(1), 3-6
11. Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools & classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
12. Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools & classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
13. Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover., L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review ofliterature. Journal for the Education ofthe Gifted, 27(2/3), 119- 145
14. Tomlinson, C., & Doubet, K. (2006). Smart in the middle grades. Classrooms that work for bright middle schoolers. Westerville, OH: National Middle School Association.
15. Tomlinson, C., Callahan, C., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations: Case studies of high-potential, culturally diverse young children. Gifted Child Quarterly, 41(2), 5–17.
16. Tomlinson, C.A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
17. Tomlinson, C.A., lmbeau, M.B. (2010). Leading and managing a differentiated classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
18. VanSciver, J. H. (2005). NCLB fitfully fits differentiated instruction. Education Digest, 70(9), 37-39. P. 2.
19. Wormeli, R. (2007). Differentiation: From planning to practice Grades 6-12. Portland, OR: Stenhouse Publishers & National Middle School Association.
20. Wormeli, R. (2007). Differentiation: From planning to practice Grades 6-12. Portland, OR: Stenhouse Publishers & National Middle School Association.