



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

رسالة دكتوراه في التربية الخاصة أعدتها الطالبة رنا عمار

ومشاركة الدكتور حسن عماد

بإشراف الدكتور آذار عبد اللطيف

الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة

العام الدراسي 2017-2018

إهداء

إلى **وطني الحبيب سورية**، الذي تكالبت عليه الأعداء، فأثخنه بالجراح، ودمرت الكثير من مقدراته، ولكنها لم تستطع تدمير وحدته وصموده، وعنفوان جيشه العظيم، وإباء الشرفاء من أبناء شعبه، وشموخ قائده وإيمانه الراسخ بعدالة القضية التي ناضل جميعاً من أجلها، وهي الحفاظ على كرامة الوطن، وسيادته ووحدته أراضيه. فعسى أن تكون هذه الرسالة لبنة علمية صغيرة تسهم، بين لبنات كثيرة أخرى، في بنائه العلمي الذي نريد جميعنا له أن يكون نافعا ومتطورا ومتألقا.

إلى **أرواح شهداء الوطن الأبرار**، الذين رسموا بتضحياتهم الجسام، ودمائهم الطاهرة التي عطرت تراب الوطن بعبقها الخالد، صورة مشرقة رائعة للعطاء الذي لا حدود له، والفداء الذي لا جزاء له إلا جنان الخلد، ونصرة الحق، وانتصار الوطن الأبّي على أعدائه. عسى أن تكون تضحياتهم قربانا شريفاً طاهراً يعزز قيم الحق والعدل، والتسامح والإخاء، والمحبة والإنسانية، التي تستطيع كلها بألقها السرمدي أن تبلسم الجراح، وتمحو الأحزان، وتزرع البسمة على وجوه الشكالي واليتامي والمتضررين من شرور ما لحق ببلدنا الحبيب من أذى وتدمير ويؤس وحرمان.

إلى **أبي وأمي اللذين وجهاني منذ طفولتي في اتجاه العلم هذا**، لأنهما كانا، ومازالا، مؤمنين إيماناً راسخاً بأن ثمراته هي أفضل الثمرات، وأن عطاءاته هي أروع العطاءات، فهنيئاً لهما إذن بأن يقطفا معي في هذا العمل، ثمرة جديدة من ثمراته الطيبات.

إلى **صغيرتيّ الحبيبتين: ليلاس وتاليا**، اللتين ولدتا في ظل الأزمة، ولم تدركا من آثارها شيئاً بعد. فعسى أن تجدا في اختيار والدتهما أن تسلك طريق العلم الوعر والطويل والمشرف والأصيل والممتع معاً، قدوة صالحة في التطلع إلى مستقبل مشرق واعد، يضمن لهما حرية العقل والفكر، وسلامة القصد والاختيار.

إلى **إخوتي الأحبة: خلدون وسوزان ورشاً**، الذين غمروني بحبهم وحنانهم وتشجيعهم طوال فترة إنجاز هذا العمل، ويسروا لي جواً من الاستقرار والهدوء كنت في أمس الحاجة إليه.

شكر

أبدأ بتوجيه شكري العميق وتقديري الخالص لأستاذيَّ الجليلين: الدكتور آزار عبد اللطيف والدكتور حسن عماد، اللذين رعىا هذه الرسالة منذ أن كانت فكرة إلى أن صارت مشروع بحث علمي، ثم غدت عملاً علمياً متكاملًا. لقد قرأها بعمق، وصوبا مسيرتها، ووجها من أجل تطويرها، وقدم لها خلاصة تجربتهما في الإشراف والبحث العلمي، حتى استقرت على الشكل الذي هي عليه الآن. جزاهما الله عني خير الجزاء، وحفظهما علَمَيْن في مسيرة البحث العلمي في كلية التربية، يسهمان في تطويرها، وإغناء عطائها، وإعلاء شأنها.

وواجب الاعتراف بالجميل يدعوني إلى التعبير عن بالغ احترامي ووافر معزّتي للأستاذ الدكتور رمضان درويش الذي عُنِيَ بالجانب الإحصائي في هذه الرسالة بدءًا من صدق أدواتها وثباتها، وانتهاء بنتائجها، فكان لجهده الكبير أثرًا عميقًا في الاطمئنان إلى صدقية تناول الإحصائي فيها وعلميته. أدامه الله علَمًا من أعلامها، وأستاذًا قديرًا من أساتذتها.

وإن أنسَ فلا أنسى أساتذتي الأجلاء في كلية التربية الذين تكرموا مشكورين بتحكيم أدوات الرسالة، وهم: الأستاذ الدكتور محمود السيد، والأستاذ الدكتور غسان أبو فخر، والأستاذة الدكتورة أمينة رزق، والأستاذ الدكتور علي نحيلي، والأستاذ الدكتور غسان منصور، والأستاذ الدكتور رمضان درويش، والدكتورة دانيا قدسي، والدكتورة عالية الرفاعي، والدكتورة رنا قوشحة. أدامهم الله أعلامًا في كلية التربية يقدمون خلاصة خبرتهم الغنية للراغبين في العلم والمعرفة.

أما أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة الحكم على هذه الرسالة، الذين تفضلوا بقراءتها وتحكيمها فلهم منى وافر الشكر، وبالغ الاعتراف بالفضل. حفظهم الله أعلامًا مبدعين في مسيرة العلم والتربية في جامعاتنا العربية السورية.

والشكر الجزيل أقدمه كذلك لمن استقبلني بكثير من المودة والاحترام عند تطبيق الجانب الميداني من دراستي، وأخص بالذكر مديرة مدرسة جمعيات أشرفية صحنايا للتعليم الأساسي الآنسة: منى بخيتان، وتلاميذها الذين طبقت عليهم دراستي الاستطلاعية. كما أخص بالذكر أيضًا

مديرة مدرسة الشهيد حسين زين للتعليم الأساسي في مدينة أشرفية صحنايا الأنسة: ريهان نصر،
والمرشدة الاجتماعية في المدرسة الأنسة: نسمة سلامة، وتلاميذ العينتين التجريبية والضابطة الذين
طبقت عليهم الاختبار.

وأختم بأن أتقدم ببالغ والشكر والتقدير لكل مَنْ مدَّ لي يد العون في هذه الرسالة وفاتني أن
أذكره بالاسم في هذه الصفحة.

فهرس المحتوى

الصفحة	المحتوى
أ	إهداء.....
ب	شكر.....
د	فهرس المحتوى.....
ح	فهرس الجداول.....
ط	فهرس الملاحق.....
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
2	1. مقدمة.....
4	2. مشكلة الدراسة.....
6	3. أهمية الدراسة.....
7	4. أهداف الدراسة.....
7	5. فرضيات الدراسة.....
8	6. منهج الدراسة.....
8	7. مجتمع الدراسة وعينتها.....
8	8. حدود الدراسة.....
9	9. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
13	المحور الأول: صعوبات التعلم والفهم القرائي.....
13	أولاً: تعريف صعوبات التعلم.....
15	ثانياً: تصنيف صعوبات التعلم.....
19	ثالثاً: خصائص صعوبات التعلم.....
20	رابعاً: المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم.....
22	خامساً: الاتجاهات المختلفة في علاج صعوبات التعلم.....
23	سادساً: مفهوم الفهم القرائي وتعريفه.....
25	سابعاً: عمليات الفهم القرائي.....
26	ثامناً: مكونات الموقف القرائي.....
27	تاسعاً: مستويات الفهم القرائي.....

38	عاشراً: استراتيجيات تنمية الفهم القرائي.....
40	حادي عشر: صعوبات الفهم القرائي.....
41	ثاني عشر: أسباب صعوبات الفهم القرائي.....
41	ثالث عشر: تشخيص صعوبات الفهم القرائي.....
42	رابع عشر: علاج صعوبات الفهم القرائي.....
	المحور الثاني: نظرية الذكاءات المتعددة ودورها في تطوير أداء التلاميذ ذوي
43	صعوبات التعلم.....
43	أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة: جذورها ومفهومها.....
45	ثانياً: الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة.....
48	ثالثاً: المبادئ الرئيسية في نظرية الذكاءات المتعددة.....
49	رابعاً: مفهوم الذكاءات المتعددة وأنواعها.....
53	خامساً: استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة.....
64	سادساً: أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي.....
67	سابعاً: نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم.....
69	خاتمة الفصل.....

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

72	1. تمهيد.....
72	2. تصنيف الدراسات السابقة.....
	أ. دراسات تناولت دور الذكاءات المتعددة في التعلم في تحسين تعلم المواد
72	الدراسية المختلفة.....
78	ب. دراسات تناولت تحسين تعلم مهارات القراءة والفهم القرائي.....
84	3. تعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.....

الفصل الرابع: عينة الدراسة وأدواتها وإجراءاتها

88	1. تمهيد.....
88	2. عينة الدراسة ومسوغات اختيارها وتشخيصها.....
92	3. أدوات الدراسة.....
92	أ. أدوات تشخيصية.....
92	1. مقياس مايكل بست لتقدير سلوك التلميذ.....
94	2. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.....

95	3. اختبار الفهم القرائي.....
95	4. قائمة تبلي للذكاءات المتعددة.....
96	ب. أدوات إنجاز الدراسة.....
96	1. قائمة مهارات الفهم القرائي.....
97	2. البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة.....
102	3. اختبار مهارات الفهم القرائي.....
111	4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....
	1. معامل الصعوبة.
	2. معامل التمييز.
	3. معامل الصدق التمييزي.
	4. معامل صدق الاتساق الداخلي.
	5. معادلة كودر - ريتشاردسون.
	6. معادلة سبيرمان - براون.
	7. معادلة ألفا - كرونباخ.
	8. اختبار مان - ويتني.
	9. اختبار ويلكوكسن.
	10. معادلة فاقد الكسب.
	11. النسبة المئوية لفاقد الكسب.
	12. النسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل.

الفصل الخامس: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

113	1. تمهيد.....
113	2. نتائج الدراسة.....
113	أ. اختبار صحة الفرضية الأولى.....
115	ب. اختبار صحة الفرضية الثانية.....
116	ج. اختبار صحة الفرضية الثالثة.....
118	د. فاقد الكسب.....
119	3. مناقشة نتائج الاختبار وتفسيرها.....
	أ. مناقشة نتيجة المقارنة بين أداء العنيتين التجريبية والضابطة في الاختبار
119	البعدي.....

ب. مناقشة نتيجة المقارنة بين أداءى العينة التجريبية فى التطبيقين القبلى	
والبعدى لاختبار الفهم القرائى.....	120
ج. مناقشة نتيجة المقارنة بين أداءى العينة التجريبية فى التطبيقين البعدى	
والبعدى المؤجل لاختبار الفهم القرائى.....	125
4. توصيات الدراسة ومقترحاتها.....	126
المراجع	128
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	141

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول
91	الجدول رقم (1): الذكاءات المتعددة مرتبة تنازلياً بحسب الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في كل منها.
92	الجدول رقم (2): تكافؤ أفراد مجموعتي البحث في مستوى الذكاء والعمر والاختبار القبلي.
97	الجدول رقم (3): توزيع مهارات الفهم القرائي على مستوياته الثلاثة.
101	الجدول رقم (4): توزيع جلسات البرنامج التعليمي وأنشطته على مهارات الفهم القرائي.
104	الجدول رقم (5): أسئلة الاختبار موزعة على مهارات الفهم القرائي ومستوياته الثلاثة.
106	الجدول رقم (6): معاملات صعوبة أسئلة اختبار الفهم القرائي.
107	الجدول رقم (7): معاملات تمييز أسئلة الاختبار.
108	الجدول رقم (8): نتائج اختبار مان- ويتني للفرق بين رتب المجموعتين العليا والدنيا في اختبار الفهم القرائي.
109	الجدول رقم (9): معاملات صدق الاتساق الداخلي لمستويات مهارات الفهم القرائي في الاختبار وفق معامل ارتباط بيرسون.
110	الجدول رقم (10): قيم الثبات بحسب معادلات: كودر-ريتشاردسون 21، وسبيرمان- براون، وألفا كرونباخ.
114	الجدول رقم (11): اختبار مان- ويتني للفرق بين رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي البعدي.
116	الجدول رقم (12): اختبار ويلكوكسن للفرق بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختباري الفهم القرائي: القبلي والبعدي.
117	جدول رقم (13): اختبار ويلكوكسن للفرق بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختباري الفهم القرائي: البعدي والبعدي المؤجل
119	الجدول رقم (14): النسبة المئوية لفاقد الكسب وللاحتفاظ المؤجل لدى العينة التجريبية

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق
145	الملحق رقم (1): قائمة بأسماء أعضاء الهيئة التدريسية الذين حكّموا أدوات الدراسة ومرتباتهم وأقسامهم العلمية.
146	الملحق رقم (2): قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولى.
147	الملحق رقم (3): قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية.
148	الملحق رقم (4): البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في صورته النهائية.
232	الملحق رقم (5): اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية.
236	الملحق رقم (6): مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي.
240	ملحق رقم (7): نتائج العينة التجريبية في الاختبارات: القبلي والبعدي والبعدي المؤجل.
241	الملحق رقم (8): مقياس مايكل بست لتقدير سلوك التلميذ.
248	الملحق رقم (9): اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.
296	الملحق رقم (10): قائمة تيلي للذكاءات المتعددة.
309	الملحق رقم (11): كتاب نائب رئيس جامعة دمشق لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا إلى مديرية التربية بريف دمشق للسماح للباحثة بتطبيق دراستها في مدارس المديرية
310	الملحق رقم (12): إقرار إدارة مدرسة جمعيات أشرافية صحنايا للتعليم الأساسي بإجراء الدراسة الاستطلاعية.
311	الملحق رقم (13): إقرار إدارة مدرسة حسين زين المختلطة للتعليم الأساسي في أشرافية صحنايا بإجراء الدراسة التجريبية والاختبارات.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1. مقدمة.
2. مشكلة الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. فرضيات الدراسة.
6. منهج الدراسة.
7. مجتمع الدراسة وعينتها.
8. حدود الدراسة.
9. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1. مقدمة

تمثل نظرية الذكاءات المتعددة التي خرج بها هوارد (جاردنر) توجهاً جديداً كلياً في فهم طبيعة الذكاء، وبذلك شكلت تحدياً واضحاً للمفهوم التقليدي للذكاء، الذي لم يعترف إلا بشكل واحد من أشكاله يبقى ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته. لقد فاجأ (جاردنر) العالم بوجود سبعة أنواع من الذكاء (أو سبع طرائق) يستطيع بها الإنسان معرفة العالم، لا ذكاء واحد، أو طريقة واحدة. وقد عبّر عن ذلك بقوله: "لقد ذهبت إلى أن الكائنات الإنسانية كلها قادرة على معرفة العالم بسبع طرائق مختلفة سميتها في مكان آخر: (أنواع الذكاء السبعة). ووفقاً لهذا التحليل، نستطيع معرفة العالم من خلال اللغة، والتحليل المنطقي والرياضي، والتمثيل المكاني، والتفكير الموسيقي، واستخدام الجسم لحل المشكلات، أو صنع الأشياء، وفهم الآخرين، وفهم الذات. ويختلف الناس بحسب هذا التصور في قوة أنواع الذكاء هذه لدى كل منهم (وهو ما نسميه هيئة proile الذكاء)، كما يختلفون كذلك في الطرائق التي تُستدعى فيها هذه الأنواع وترتّب لتنفيذ مهمات مختلفة، وحل مشكلات متنوعة، والتقدم في مجالات متعددة" (جاردنر، 1991: 30-31)

ويعني ذلك أن علم النفس أمام ثورة فيما يخص الذكاء، انبثقت من الدراسة المعرفي الحديث، أساسها، على حد تعبير (جاردنر)، مدى اختلاف عقول التلاميذ، الذي يجعلهم يتعلمون ويتذكرون ويفهمون بطرائق مختلفة. ويتابع (جاردنر) شرح تصوره بالقول: "ثمة أدلة على أن بعض الناس يسلكون، أساساً، طريقاً لغوية إلى التعلم، في حين يفضل آخرون سبيلاً مكانياً أو كميّاً. وبالمثل، يؤدي بعض التلاميذ على نحو أفضل إذا طُلب إليهم التعامل برموز متنوعة، في وقت يكون أداء آخرين في نشاط عملي أو في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين" (المرجع نفسه، 1991: 30).

هذا التصور الجديد للذكاء الذي جاء به (جاردنر) يُفترض فيه أن يؤدي إلى تغييرات حاسمة في الميدان التربوي فيما يخص طرائق التعليم وأساليبه وتقنياته، لتتمكّن من التعامل بنجاح مع أنواع

الذكاء المتعددة هذه، وتستثمرها جميعاً في تطوير آفاق العملية التعليمية التعلمية من أجل تحسين أداء التلاميذ ونجاحهم في دراستهم، ومن أجل تطوير بنيتهم المعرفية وتوظيفها في حياتهم داخل المدرسة وخارجها.

ونظرية الذكاءات المتعددة وتنوعها لدى التلاميذ يقتضي من التربويين الذين كانوا يتعاملون مع نوع واحد من الذكاء بطرائق محددة، أن يعيدوا النظر في طرائق تعليمهم وأساليبهم وتقنياتهم التربوية، لتتلاءم مع النظرية الجديدة وتطبيقاتها التربوية الممكنة، وتستثمرها إلى أقصى حد ممكن.

وقد جاءت نظرية الذكاءات المتعددة لتعطي أهمية متساوية لجميع القدرات العقلية للمتعلم بما فيها تلك التي لا تأخذها مقاييس الذكاء بعين الاعتبار (المركز الوطني لتنمية القوة البشرية، 2001: 45). ومن الطبيعي إذاً أن تُوظف في خدمة مجالات التعلم، ولاسيما تلك التي مازالت تحتاج إلى مزيد من العناية والتطوير، كمجال صعوبات التعلم.

ومصطلح صعوبات التعلم يدل على اضطراب نمائي في العمليات العقلية الأساسية، التي يؤدي اضطراب أي منها إلى اضطراب أو صعوبة في ثلاثة مجالات أكاديمية هي القراءة والكتابة والحساب، أو في أحدها، ولكن الصعوبات في تعلم مهارات القراءة هي أهمها وأبعدها تأثيراً في حياة ذوي صعوبات التعلم؛ لأن أثر إجادة القراءة أو التقصير فيها يترك أثره الإيجابي أو السلبي في باقي المواد الدراسية الأخرى، فالتلاميذ جميعاً يدرسون مختلف المواد باللغة الرسمية التي يمكن أن يعاني بعضهم من صعوبات في قراءتها أو كتابتها، فيؤثر ذلك بالنتيجة في تعلمهم باقي المواد، وفي تحصيلهم فيها. ولذلك من المتوقع أن التلاميذ الأدنى مستوى في القراءة يلجؤون إلى أساليب غير مناسبة في أداء العمليات الخاصة بالقراءة. والقراءة وسيلة تساعد على التوافق الشخصي والاجتماعي، وتساعد على اكتساب القيم والاتجاهات، كما أنها من العوامل الأساسية في استمرارية التعلم وخلق الدافعية للإنجاز والتحصيل (مختار، 2012: 2).

وتصنف صعوبات القراءة إلى نوعين، طبقاً للمهارات القرائية، هما: صعوبات التشفير التي تعني: صعوبات تعرف الكلمة أو العسر القرائي؛ وصعوبات الفهم القرائي التي تتمثل في صعوبة فهم الجملة والنص في أثناء قراءته أما قراءة جهرية أو قراءة صامتة (أبو علام وآخرون، 2014: 604). ويعتبر الفهم القرائي البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها التلميذ إلى تعلم المواد الدراسية الأخرى واستيعابها، وخصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي. والتلميذ الذي يتجاوز الصعوبة في الفهم القرائي يستطيع التغلب على المشكلات التي تواجهه في فهم المحتوى المقدم إليه؛ لأن مهارات الفهم القرائي تتمثل في القدرة على "معرفة الفكرة الرئيسية، والتفصيلات الفرعية، وتطوير التخيل البصري، والتنبؤ بالمخرجات، واتباع التعليمات، وتنظيم الوقت، والقراءة الناقدة" (السليمان، 2006: 3-4).

وتعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسي القاعدة الأساسية التي تتوقف عليها التنمية الشاملة للأطفال، ففي هذه المرحلة تُكتسب العادات السلوكية والمهارات والاتجاهات الأساسية اللازمة للنمو. وفي هذا المستوى أيضًا تُنمى المهارات الأساسية التي تمكن الطفل من الحصول على المعرفة التي تمثل العامل الأساسي في الحكم على مدى تقدمه ونموه التعليمي (العكاري، 2010: 4).

وإذا كانت العناية بالتلاميذ وتطويرهم مطلوبين في مراحل التعليم كلها، فإن هذه العناية وهذا التطوير مطلوبان أكثر في مرحلة التعليم الأساسي، ولا سيما الحلقة الأولى منها؛ لأنها المرحلة التأسيسية في التعليم، التي تؤسس فيها معارفهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وتبنى شيئًا فشيئًا. وإذا كان التركيز يتوجه عمومًا إلى التلاميذ العاديين في أية عملية تطوير باعتبارهم الشريحة الأكبر التي تشكل الغالبية الساحقة من المتعلمين فإن توجيه الاهتمام إلى فئة ذوي صعوبات التعلم يبقى أحد المحاور الأساسية للتربية المعاصرة، وأحد التحديات التي تستحق مزيدًا من الرعاية والعناية، لمنح هذه الفئة أبسط حقوقها في المساواة، ولتسهيل دمجها في التعليم أولًا، وفي المجتمع وفي الحياة ثانيًا.

ومن هذا المنطلق كان توجُّه الباحثة إلى بحث تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة، التي أخذت تترك بصماتها عميقة في التربية، على مستوى التلاميذ العاديين عمومًا، وعلى مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بوجه خاص، لأنهم فئة بقيت مهملة في التعليم حتى عهد قريب نسبيًا، وبدت نتائج الدراسات التي وظفت نظرية الذكاءات المتعددة لديهم واعدة مبشرة. ولذلك كله توجهت الباحثة إلى دراسة دور نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم.

ولعل من المناسب الإشارة هنا إلى أن التمكن من القراءة الذي يقوم جوهريًا على الفهم القرائي يبقى هدفًا كبير الأهمية، بالنظر إلى أن الصعوبات في الفهم القرائي تشكل عقبة كبيرة أمام النجاح المدرسي، وتنعكس نتائجها السلبية على المواد الدراسية جميعها.

2. مشكلة الدراسة

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى التفاوت بين قدرات الفرد وإمكاناته المختلفة. وهذا يعني أن بعض هذه القدرات والإمكانات قد يكون ضعيفًا لدى الفرد، في حين أن بعضها الآخر قد يكون قويًا. ويمتلك ذوو صعوبات التعلم وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة بعض الذكاءات المرتفعة التي تظهر بوضوح في مجالات الرسم والموسيقى والتربية البدنية (جابر، 2003: 169-171).

ونظرية الذكاءات المتعددة سعت إلى معالجة ظاهرة صعوبات التعلم من خلال تبنيها وجود أنواع متعددة من الذكاء تختلف نسبة ظهورها لدى الفرد؛ فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذين يعانون من تدنٍّ واضح في الذكاء اللغوي أو الرياضي أو في كليهما معًا، قد تسهم الذكاءات الأخرى (الموسيقى،

والمكاني، والحركي، والشخصي، والاجتماعي) في الرقي بهم إلى المستوى المتوسط أو المرتفع، فتمكّنهم بذلك من تجاوز صعوباتهم (العنيزات، 2006: 18).

وقد عالج عدد من الدراسات دور الذكاءات المتعددة في تحسين تعلم المواد الدراسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من بينها دراسة بيلتزمان (Beltzman, 1995) التي تناولت دراسة حالة تصف تطبيق نظرية هوارد غاردنر في الذكاء المتعدد كما هو مطبق على تعليم الطلبة المعوقين، ودراسة (عرفه، 20 02) التي اختبرت أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم، ودراسة (أحمد، 2014) التي درست أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الكفاءة الاجتماعية والمفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة أبو حمد (2014) التي عالجت أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم. وخلصت هذه الدراسات كلها إلى نتائج إيجابية تبين الدور الفاعل لنظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن الطبيعي أن تترك هذه النظرية الحديثة في علم النفس المعرفي أثراً كبيراً في التربية؛ لأنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى التي اعتمدت على التقييم الفردي واختبارات الذكاء التقليدية. لقد نبهت هذه النظرية إلى الكثير من القدرات التي يتمتع بها التلميذ، وساعدت على الكشف عن القدرات المختلفة الكامنة لديه. وهي بذلك تساعد على توجيه التلميذ العادي أو ذي صعوبة التعلم إلى الوظيفة التي تلائمها، وتناسب قدراته، ليتمكن من النجاح فيها. فإذا استخدم التلميذ نوع الذكاء المناسب فقد يساعده ذلك في حل مشكلته أو تجاوز الصعوبة التعليمية التي يعاني منها (العكاري، 2010: 6)

وفي هذا الخصوص يرى (العنيزات، 2006: 18) أن المناهج التعليمية الموجهة أصلاً للعاديين لم تستفد من هذه الحقيقة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لفئة ذوي صعوبات التعلم. فما زال تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم معتمداً على الأساليب التقليدية، كالتكرار والنسخ والحفظ، التي تركز بمجملها على جوانب الضعف لدى التلميذ، وتهمل تشجيع جوانب القوة عنده.

وقد أثبتت الدراسات التي استخدمت الذكاءات المتعددة في تدريس القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنها تؤدي دوراً كبيراً في تحسين تعلمهم وتحصيلهم الدراسي فيهما. من هذه الدراسات دراسة العنيزات (2007) التي تناولت فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ودراسة العلي (2015)، التي اختبرت فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

ولكنّ الباحثة لم تجد، بالمقابل، أية دراسة تناولت تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة بهدف تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتعتبر مهارة القراءة من أعقد الأنشطة العقلية، فهي تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعياً وبصرياً، كما تتطلب التفكير وتوقع المعاني التي تتضمنها الكلمات. إنها تتضمن كل أنواع التفكير من التقويم وإصدار الأحكام، والتخيل والاستنتاج وحل المشكلات. فالقراءة الحقيقية هي التي تقتزن بالفهم الذي يعتمد على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم أو المعاني التي اكتسبها عن طريق التجربة (السليمان، 2001: 4-5).

وقد أكد ذلك الزيات (الزيات، 1998: 461-463) عندما بين أن صعوبات الفهم القرائي من أكثر الصعوبات تأثيراً في ذوي صعوبات التعلم، وهي الأقل قابلية للعلاج، فالتلاميذ الذين يدرّسون على مهارات تعرف الكلمات، وتعالج لديهم مشكلاتها لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً في اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم كبيرة إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعد على الفهم، وإلى التدريب عليها. وسبب ذلك أن الفهم القرائي عملية معرفية تعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي، وعلى المعرفة الملائمة للتراكم اللغوية القائمة في النص موضوع القراءة.

وانطلاقاً من أهمية نظرية الذكاءات المتعددة ودورها الفاعل في تحسين التعلم لدى التلاميذ عموماً، ولدى فئة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً؛ وأهمية هذه الفئة من التلاميذ بالذات، التي ما زالت تحتاج إلى مزيد من الدعم والعناية والتطوير؛ وأهمية المرحلة التعليمية المؤسسة تربوياً، التي هم فيها؛ وأهمية دور تنمية الفهم القرائي في تطوير الأداء الدراسي بمجمله لدى التلاميذ عامة، ولدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، انبثقت مشكلة الدراسة التي تتحدد في دراسة فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وكان توجه الباحثة إلى القيام ببحث يتعلق بدور الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يسعى إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

3. أهمية الدراسة

تستمد هذا الدراسة أهميته من مجالين هما:

أ. الأهمية النظرية، وتتجلى في:

1. إلقاء الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها.

2. تناول مفهوم الفهم القرائي ومهاراته بالعرض والتحليل والعمل على تنمية هذه المهارات التي تتدرج تحت ثلاثة مستويات هي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي).
3. الربط بين البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة والتنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم.

ب. الأهمية التطبيقية، وتتجلى في:

1. إمكانية الاستفادة من البرنامج الذي تقدمه هذه الدراسة، في تنمية مهارات الفهم القرائي والتخلص من الضعف الذي يعاني منه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في هذا المجال.
2. تقديم مجموعه من التدريبات والأنشطة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، التي يؤمل أن تفيد العاملين في المجال التربوي، في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من ضعف في الفهم القرائي، والتي يُفترض أن تنعكس إيجابياً على تحصيل التلميذ.
3. وضع مجموعة من الحلول والمقترحات بين أيدي المعلمين، يؤمل أن تسهم في تطوير تدريسهم، وتحسين تعاملهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي.

4. هدف الدراسة

يرمي الدراسة إلى تحقيق الهدف الآتي:

1. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ صعوبات أفراد عينة الدراسة. وتحقيق هذا الهدف يتطلب:
 - أ. وضع قائمة بمهارات الفهم القرائي التي سيقبها البرنامج التعليمي.
 - ب. تصميم برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد عينة الدراسة.
 - ج. تصميم أداة لقياس فاعلية البرنامج في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد عينة الدراسة، وهي اختبار مهارات الفهم القرائي.

5. فرضيات الدراسة

يسعى الدراسة إلى التحقق من الفرضيات الآتية: (اختبرت الفرضيات كلها عند مستوى

(0.05

1. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ورتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، يُعزى إلى فاعلية البرنامج.

2. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي ورتب درجاتهم في الاختبار القبلي يُعزى إلى فاعلية البرنامج.

3. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي المؤجل ورتب درجاتهم في الاختبار البعدي، يعزى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

6. منهج الدراسة

منهج البحث المناسب لهذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي الذي يعرف بأنه: "المنهج الذي يقوم بشكل رئيسي على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي في الطبيعة دون أن يقوم الإنسان بالتدخل فيها". فعندما يكون الباحث عاجزاً عن استخدام المنهج التجريبي يقوم بتصميم النماذج الشبه التجريبية التي يدرس من خلالها الظاهرة التي يرغب في معرفة نتائجها دون أن يترك أي أثر يضر بعينة الدراسة.

وقد تعددت التصاميم شبه التجريبية وكثرت، ولكن التصاميم التي حددها كامبل وستانلي في عام 1971 تعد من أهم التصاميم شبه التجريبية. وللتصاميم شبه التجريبية مجموعة من الرموز، من بينها الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، والمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، بالإضافة إلى إدخال المتغير المستقل (<https://www.bts-academy.com/>).

7. مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة هو تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة حسين زين المختلطة للتعليم الأساسي في مدينة أشرفية صحنيا في محافظة ريف دمشق. أما عينة الدراسة فقد تكونت من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي في هذه المدرسة. وقد بلغت العينة النهائية (12) تلميذاً وتلميذة، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل منهما من ستة تلاميذ. وستفصل الباحثة في هذه النقطة في الفصل الرابع.

8. حدود الدراسة

تتحدد حدود الدراسة في:

1. التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي في الصف الرابع الأساسي في مدرسة

حسين زين المختلطة بمدينة أشرفية صحنيا في محافظة ريف دمشق.

2. العام الدراسي 2017-2018.

3. صعوبات التعلم في الفهم القرائي.

9. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

أ. صعوبات التعلم

أقرت اللجنة القومية المشتركة (National Joint Committee on Learning Disabilities) (NJCLD) في عام (1994) تعريف صعوبات التعلم بأنها: "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تنجم عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر على شكل مشكلات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الإصغاء أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وهي داخلية المنشأ، تحدث خلال حياة الفرد، ويمكن أن تتلازم مع بعض المشكلات، كالقصور الحسي والتخلف العقلي. ولكن هذا لا يعني أن صعوبات التعلم ناجمة عن هذه المشكلات" (NJCLD, 1994, P65)، نقلاً عن (الزيات، 1998: 121-122). وتتبنى الباحثة تعريف صعوبات التعلم هذا لأغراض دراستها.

ب. ذوو صعوبات التعلم في الفهم القرائي

تعرف الباحثة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم: التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في فهم ما يقرؤون، وفي الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليهم حول النص المقروء، في مستويات الفهم القرائي الحرفي أو الاستنتاجي أو النقدي.

ج. الفهم القرائي (Reading Comprehension)

يعرف (غاليسون وكوست) (Galison & Coste, 1983: 110) الفهم القرائي بأنه "عملية عقلية ناجمة عن فك ترميز رسالة مكتوبة (نص مكتوب)، تتيح للقارئ أن يحيط بالمعنى الذي تشتمل عليه الكلمات المكتوبة التي تتكون منها هذه الرسالة (النص المكتوب)". وتعرف الباحثة الفهم القرائي إجرائياً بأنه: نشاط عقلي يمكن القارئ من فهم المعنى الذي تشتمل عليه التراكيب والكلمات التي يتكون منها النص المقروء، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها تلاميذ العينة التجريبية من خلال إجاباتهم عن بنود الاختبار الذي أعدته الباحثة لقياس الفهم القرائي.

د. الذكاءات المتعددة

هي نظرية في علم النفس المعرفي، جاء بها عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر الذي رأى أن الذكاء ليس واحدًا وحيدًا يرتبط بالاستعدادات الكمية أو اللفظية كما كان يُعتقد. فالإنسان بحسب نظريته، يمتلك أنواعًا متعددة من الذكاء تبعًا للميادين التي يرتبط بها. وذكر جاردنر سبعة أنواع من الذكاء، هي: الذكاء اللفظي/اللغوي، والذكاء المنطقي/الرياضي، والذكاء المكاني/البصري، والذكاء الجسمي/الحركي، والذكاء الموسيقي/الإيقاعي، والذكاء الخاص بالعلاقات بين الأشخاص (الاجتماعي)، والذكاء الشخصي. ثم طور النظرية فيما بعد فأضاف، على مرحلتين، الذكاء الطبيعي، ثم الذكاء الوجودي (عمار والموسوي، 2013: 81).

وتعرف الباحثة الذكاءات المتعددة إجرائيًا بأنها: الذكاءات التي اشتملت عليها نظرية جاردنر السابقة. وتُقاس هذه الذكاءات بالدرجات التي يحصل عليها تلاميذ العينة التجريبية من خلال إجاباتهم عن بنود مقياس قائمة تيلي للذكاءات المتعددة، التي طبقتها الباحثة عليهم.

هـ. تنمية مهارات الفهم القرائي

التنمية في اللغة هي الزيادة والتحسين والتقوية، وتعرف الباحثة تنمية مهارات الفهم القرائي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: تحسين هذه المهارات وتقويتها من خلال البرنامج التعليمي المعد لهذا الهدف، لمساعدة تلاميذ العينة التجريبية على فهم النصوص التي تناسب مستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي العمري وقدراتهم العقلية. وتقاس هذه التنمية بالدرجات التي يحصل عليها تلاميذ العينة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي المعد لهذا الهدف.

و. الفاعلية

يعرف القلا وناصر (1993: 213) الفاعلية بأنها: "مدى النجاح في تحقيق الأهداف، أي مدى الإتيان" الذي تحقق لدى المتعلم. وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: التطور الإيجابي المتمثل في تحقيق أهداف التعلم، نتيجة تطبيق البرنامج التعليمي. وتقاس الفاعلية بالفرق بين الدرجات التي تحصل عليها المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي والدرجات التي سبق لها أن حصلت عليها في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: صعوبات التعلم والفهم القرائي.

- أولاً: تعريف صعوبات التعلم.
- ثانياً: تصنيف صعوبات التعلم.
- ثالثاً: خصائص صعوبات التعلم.
- رابعاً: المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم.
- خامساً: الاتجاهات المختلفة في علاج صعوبات التعلم.
- سادساً: مفهوم الفهم القرائي وتعريفه.
- سابعاً: عمليات الفهم القرائي.
- ثامناً: مكونات الموقف القرائي.
- تاسعاً: مستويات الفهم القرائي
- عاشراً: استراتيجيات تنمية الفهم القرائي
- حادي عشر: صعوبات الفهم القرائي
- ثاني عشر: أسباب صعوبات الفهم القرائي.
- ثالث عشر: تشخيص صعوبات الفهم القرائي.
- رابع عشر: علاج صعوبات الفهم القرائي.

المحور الثاني: نظرية الذكاءات المتعددة ودورها في تطوير أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة: جذورها ومفهومها.
- ثانياً: الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة.

ثالثاً: المبادئ الرئيسية في نظرية الذكاءات المتعددة.

رابعاً: مفهوم الذكاءات المتعددة وأنواعها.

خامساً: استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة.

سادساً: أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي.

سابعاً: نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم.

خاتمة الفصل.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل جانبين رئيسيين يغطيان المفاهيم النظرية الأساسية للدراسة المتعلقة بصعوبات التعلم والفهم القرائي والذكاءات المتعددة، وتعرض تطور هذه المفاهيم، وتصنيفاتها. تقدم هذين الجانبين في محورين هما: صعوبات التعلم والفهم القرائي؛ ونظرية الذكاءات المتعددة ودورها في تطوير أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المحور الأول: صعوبات التعلم والفهم القرائي

يعدّ مجال صعوبات التعلم واحدًا من المجالات التي حازت على اهتمام كبير في مجال التربية الخاصة في العقود الأخيرة، فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعليمية معينة قد يفشل في المجال الذي يعاني من الصعوبة فيه، ولكنه قد يبرع أو يبذل في مجالات أخرى. ولأنّ الفهم القرائي أحد المجالات التي قد يجد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبةً فيها، ستسعى الباحثة من خلال هذا المحور إلى أن تقدم لمحة واضحة عن أسباب صعوبات التعلم وأنواعها، بالإضافة إلى تناول مفهوم الفهم القرائي ومستوياته ومهاراته.

أولاً: تعريف صعوبات التعلم

تطورت تعريفات مفهوم صعوبات التعلم عبر الاستعمال، فقد أرجع كيرك (Kirk, 1962) نقلاً عن (البطايينه وآخرين، 2005: 30) صعوبات التعلم إلى "عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو الحساب، نتيجة لخلل محتمل في وظيفة الدماغ، أو لاضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية".

وفي عام 1968 وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية نقلاً عن (كيرك وكالفانت، 1988: 15) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن "مصطلح الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم يعني: أولئك الأطفال الذين يعانون قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، أو في الأداء فيهما. ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة؛ أو على أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخ، أو خلل وظيفي مخي بسيط، أو إلى عسر في القراءة، أو إلى حُبسة في الكلام. ولا يشتمل مفهوم صعوبات التعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي".

وفي عام (1994) أقرت اللجنة القومية المشتركة (National Joint Committee on Learning Disabilities) (NJCLD) (NJCLD, 1994, 65)، نقلاً عن (الزيات، 1998: 121-122)، تعريف صعوبات التعلم على أنها: "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تتجم عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر على شكل مشكلات واضحة في اكتساب قدرات الاستماع أو الإصغاء أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب، أو استخدامها. وهي داخلية المنشأ، تحدث خلال حياة الفرد، ويمكن أن تتلازم مع بعض المشكلات، كالقصور الحسي والتخلف العقلي. ولكن هذا لا يعني أن صعوبات التعلم ناجمة عن هذه المشكلات".

وقد عرف الباحثان (كوافحة وعبد العزيز، 2010: 118) ذوي صعوبات التعلم بأنهم مَنْ "يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل: استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم المفاهيم العلمية واستيعابها، كالرياضيات أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة، كما أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر قليلاً ولا يعانون من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية أو من حرمان بيئي أو ثقافي".

كما عرف (أبو الديار، 2012: 124) صعوبات التعلم بأنها "مجموعة من الاضطرابات النمائية المختلفة وغير المتجانسة الموجودة لدى بعض الأفراد والتي ترجع إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر على قدرتهم على استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبات في القدرة على الكلام، والإصغاء، والقراءة، والكتابة، والفهم، والتهجئة، والاستدلال، والحساب، كما تؤثر تلك الصعوبات سلبياً على جوانب أخرى مثل الانتباه، والذاكرة، والتفكير، والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي".

ومن خلال العرض السابق لعدد من تعريفات صعوبات التعلم نجد أنها ركزت على أن صعوبات التعلم ناجمة عن خلل محتمل في وظيفة الدماغ؛ وأنها غير ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي، أو أي نوع من الإعاقات، سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية؛ وأن هذا الخلل يظهر في عدم القدرة على القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية أو الإصغاء أو الكلام.

ثانياً: تصنيف صعوبات التعلم

تصنف صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين، هما:

1. صعوبات التعلم النمائية

يرى (الشريف، 2011: 91) بأن هذه الصعوبات تتعلق بالعمليات المعرفية المتمثلة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، وهذه العمليات هي التي تشكل الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي والتحصيل الدراسي، وتظهر مشكلاتها في مرحلة ما قبل المدرسة. وإن لم تكتشف بسرعة وتعالج فإنها تقود إلى صعوبات التعلم الأكاديمية عندما يلتحق الطفل بالمدرسة.

كما يرى (أبو فخر، 2004: 163) أنها صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية. ويظهر هذا النمو مختلفاً، أو يبدو فيه خلل يجعل الطفل يقصر في المهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، فالطفل الذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين. وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية؛ لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات النمائية السابقة لها.

2. صعوبات التعلم الأكاديمية

يعرف (كيرك وكالفانت، 1988: 21) صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها "المشكلات التي تظهر أصلاً لدى تلاميذ المدارس. وهي تشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالرياضيات". فإذا أظهر التلميذ قدرة كامنة على التعلم، ثم فشل فيه بعد دخوله المدرسة، اعتبر ذلك دليلاً على وجود صعوبة خاصة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجئة، أو التعبير الكتابي. وفيما يأتي توصيف مقتضب لهذه الصعوبات.

أ. صعوبات تعلم القراءة

تشير (ليرنر، ترجمة الحسن، 2014: 363) إلى أن صعوبات تعلم القراءة حالة من الاضطراب الشديد في القراءة، حيرَ التربويين لسنوات عديدة. فهي من الصعوبات التي يجد الأفراد الذين يعانون منها صعوبة كبيرة في تعرف الحروف والكلمات، وفي تفسير المعلومات المكتوبة. وعلى الرغم من وجود تعاريف كثيرة لصعوبات تعلم القراءة (الديسلوكسيا) لا نجد فيها اتفاقاً حول عدة نقاط:

1. الأساس البيولوجي للديسلوكسيا الذي يسببه اضطراب الدوائر الكهربائية في الدماغ.
 2. استمرار الديسلوكسيا في المراهقة والرشد.
 3. الأبعاد: المفاهيمي والمعرفي واللغوي للديسلوكسيا.
 4. ارتباط الديسلوكسيا بصعوبات تظهر في جوانب متعددة من حياة الفرد وتترافق نموه.
 5. نجاح العديد من الأفراد الذين يعانون من الديسلوكسيا، وتميزهم في مجالات حياتية متعددة.
- وعلى الرغم الاختلاف في تعريفات صعوبات تعلم القراءة، الذي أشارت إليه الباحثة، يرى (العيزات، 2006: 29) أن صعوبات التعلم القرائي تتحدّد "بعدم القدرة على القيام بالمهارات الأساسية لتعلم القراءة، أو بالقراءة البطيئة جداً، أو بالخلط بين الأحرف والكلمات مع تكرار المقروء وعدم الالتزام بالترقيم وحذف عدد من الحروف. كما تتحدد بعدم قدرة التلاميذ على فهم كل ما يقرؤونه بالمعنى التفصيلي، ولذلك فهم يواجهون مشكلة في فهم الأسئلة التي تطرح عليهم بشكل مباشر بعد القراءة".
- وينقل (علي، 2008: 51) عن جيرمان (German) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات، فمعدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع ذات الكلمات لدى التلاميذ العاديين، ويرى أن ذلك يرجع إلى مشكلات أو اضطرابات في الذاكرة لديهم.
- وينقل (علي، 2008: 52) أيضاً عن تومسون ومارسلاند (Thompson & Marsland) أن من مؤشرات صعوبات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم:

1. أن تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات وجودهم في المدرسة.

2. أنهم لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف في المخ أو أي انحراف أساسي في الشخصية.

3. أنهم يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون إلى إبداء نوع من الاضطراب في قراءة الكلمات التي تتشابه بالشكل العام.

4. أنهم ضعاف أساساً في التهجئة، وأنهم يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر اتجاه الحروف في محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة.

وينقل (علي، 2008: 52) أيضاً عن فيرنون (Vernon) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض السلوكيات التي تصاحب ضعفهم في القراءة مثل:

1. ضعف التمييز البصري بين الأحرف والكلمات، الذي يؤدي إلى أخطاء عكسية.

2. عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.

3. ضعف الذاكرة البصرية، بشكل خاص بالنسبة للكلمات وليس بالنسبة للحروف المفردة.

4. ضعف التمييز السمعي.

5. القدرة غير الكافية على تشكيل ترابطات بين الصوت والرمز.

6. الصعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.

7. تمركز ذكائهم عند المتوسط أو أعلى منه.

8. القيام بعكس الحروف في أثناء القراءة.

9. بذل جهد ضخم من أجل تعرف الكلمات، فيفقدون ذلك القدرة على الفهم.

ب. أنماط صعوبات تعلم القراءة

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، وهي

تتمثل فيما يلي: (www.gulfkids.com).

1. حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها التلميذ (سافر بالطائرة).

2. إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
3. إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع)، وهكذا.
4. إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر، فمثلاً قد يقرأ: (غسلت الأم الثياب)، فيقول: (غسلت الأم....غسلت الأم الثياب).
5. قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، فقد يقرأ التلميذ الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة: فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز)، فيقول (زر)، وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (لفت)، فيقول (فتل)، وهكذا.
6. ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل (ع و غ) أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن) أو (س و ش)، وهكذا.
7. ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل: (ك و ق) أو (ت و د و ظ ض) أو (س و ز)، وهكذا. وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً، وهكذا.
8. ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).
9. صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكته عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه في أثناء القراءة.
10. قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
11. قراءة الجملة بطريقة بطيئة: كلمة/كلمة.

ج. صعوبات تعلم الكتابة

يبين (الزيات، 2002: 509) أن صعوبات تعلم الكتابة "ترتبط بآلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثمّ بتناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تتابعياً لكتابة الحروف أو الأرقام"، في حين يرى (البطينة وآخرون، 2009: 156) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات الكتابة "يواجهون مشكلات متداخلة، تتمثل في عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها، أو في مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية، أو في رداءة الخط وعدم تناسقه، أو في الرسم الإملائي الخاطئ أو الإدراك الخاطئ

للمسافات بين الحروف والكلمات. وهذا ما يجعل من قراءة ما هو مكتوب أمرًا صعبًا، ويترك أثرًا بالغًا في تحصيلهم الأكاديمي

د. صعوبات تعلم الرياضيات

يبين (القاسم، 2015: 107-108) أن "بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات يواجهون صعوبة في تعلم المهارات الأولية البسيطة، كالجمع والطرح والقسمة والضرب، في حين أن بعضهم لا يواجهون هذه الصعوبات إلا عندما يصلون إلى المستويات العليا في الحساب، كحساب الكسور والأعشار والجبر والهندسة".

ويرى (العنيزات، 2006: 34) أن هذا المصطلح يشير "إلى صعوبة حادة في تعلم الرياضيات واستخدامها وتوظيفها"، في حين يرى (القمش والمعاينة، 2007: 181) أن صعوبات التعلم "تتمثل في مشكلات أجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل. ويعني ذلك عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية".

ثالثًا: خصائص صعوبات التعلم

لصعوبات التعلم خصائص عدة تتمثل فيما يأتي:

أ. الخصائص السلوكية

يرى (الروسان، 2006: 204-207) أن صعوبات التعلم تتمثل أحيانًا في مظاهر سلوكية، كالصعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية، واستمرار الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم في النشاط المطلوب منه دون أن يدرك نهايته، كأن يستمر في كتابة أرقام 1، 2، 3 حتى نهاية الصفحة على سبيل المثال. ومن المظاهر السلوكية أيضاً مسألة اضطراب المفاهيم، فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم يجد صعوبة في التمييز بين المفاهيم المتجانسة أو المتقاربة، مثل الملح والسكر أو الأشكال الهندسية. ومن المظاهر كذلك اضطرابات السلوك الحركي والنشاط الزائد، فقد يعاني الطفل من اضطراب في التوازن الحركي أو في المشي، ومن صعوبة في القبض على الأشياء وسرعة الانفعال.

ب. الخصائص العصبية أو البيولوجية

تتمثل هذه المظاهر لدى (الراشد، الغفور، 2006: 3) في حدوث اضطرابات عصبية تعود إلى إصابة الدماغ قبل حدوث الولادة أو في أثنائها، بالإضافة إلى جملة من المظاهر اللغوية، كالصعوبة في القراءة التي تظهر إما بسبب الضعف في تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية، وإما نتيجة لأسباب طبية، تتمثل في خلل وظيفي في الدماغ.

ج. الخصائص اللغوية

من أمثلة هذه المظاهر كما يراها (الراشد، الغفور، 2006: 3) تأخر ظهور الكلام، والمقصود بذلك تأخر ظهور أول كلمة لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات تعليمية حتى سن الثالثة، في حين أن الطفل العادي ينطق بالكلمة الأولى عادة في عمر السنة. كما أنها تظهر في سوء تنظيم الكلام أو تركيبه أو فقدان القدرة المكتسبة على الكلام بعد تعلم اللغة، وذلك نتيجة لإصابة وظيفية في الدماغ.

رابعاً: المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم

قبل الحديث عن المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم من المفيد الإشارة إلى مجموعة من الخطوات أو المراحل التي تسهم في تحديد صعوبات التعلم وتقويمها، وتخطيط علاجها، وهي: (كيرك وكالفانت، 1988، 84)

1. المرحلة الأولى: تعرف الطلبة ذوي الأداء المنخفض.
2. المرحلة الثانية: ملاحظة السلوك ووصفه.
3. المرحلة الثالثة: إجراء تقييم غير رسمي.
4. المرحلة الرابعة: قيام فريق التقييم بإجراء تقييم رسمي.
5. المرحلة الخامسة: كتابة نتائج التشخيص.
6. المرحلة السادسة: تخطيط البرنامج العلاجي

أما المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم فهي الآتية:

1. محك التباعد الذي يعتمد على تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة الآتية: (علي، 2005، 35).

أ. تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.

ب. التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.

ج. تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من السن نفسها.

2. محك الاستبعاد، الذي يعتمد في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد حالات التخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الحرمان البيئي والثقافي، أو النقص في حالات فرص التعلم (علي، 2005، 38).

3. محك التربية الخاصة، الذي يعتمد على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرائق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية في التعليم (علي، 2005، 38)

4. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج

من المعروف أن معدلات النمو تختلف من طفل على آخر. وهذا يؤدي إلى صعوبة في تهيئته لعمليات التعلم. فالأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، وهذا يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهينين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة. وهذا يعوق تعلمهم اللغة، و بالتالي يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات، التعلم سواء أكان ذلك يرجع إلى عوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية (أبو رزق، 2011، 42)

5. محك العلامات المورفولوجية

من خلال هذا المحك يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ، الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائية. وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ على الاضطرابات العقلية، وعلى صعوبة الأداء الوظيفي. ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلباً على العمليات العقلية. وهذا يعوق الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها (مصطفى، 2005، 31).

خامساً: الاتجاهات المختلفة في علاج صعوبات التعلم

من أبرز هذه الاتجاهات في علاج صعوبات التعلم:

أ. **الاتجاه الطبي**، الذي يقوم على مبدأ أساسي، هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ، أو عن خلل بيوكيميائي في الجسم. ويكون العلاج من خلال: (محمود، 2007: 21)

1. **العقاقير الطبية**، وذلك في حالات فرط النشاط، لأن التقليل من الحركة الزائدة يحسّن من الاستعداد للتعلم لدى الطفل.

2. **ضبط البرنامج الغذائي**، بحيث لا يحتوي على سكريات أو كيماويات مضافة أو مواد ملونة أو حافظة أو نكهات صناعية، من شأنها أن تزيد من فرط النشاط.

3. **العلاج عن طريق الفيتامينات**، لأن إعطاء الطفل جرعات من الفيتامينات في بعض حالات الذهان الطفولي يؤدي إلى تحسّن في فترة الانتباه لدى الأطفال ويخفف من فرط النشاط.

وهذا الاتجاه يعمل إذن على التقليل من حدة الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم، ولكنه ليس علاجاً مباشراً لها، ومن ثمّ فهو يعتبر من الأساليب العلاجية غير المباشرة.

ب. الاتجاه النمائي

يرى (علي، 2005: 24) أن المؤيدين لهذا الاتجاه في علاج صعوبات التعلم يفترضون أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف، يقود إلى سلوكيات غير سوية وبعيدة عن الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم. وبسبب من اختلاف معدلات النضوج من طفل إلى آخر، وجّه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام في النضج، أي وجود خلل في عملية النضج، تشكل أحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم.

ج. الاتجاه السلوكي

يبين (علي، 2005: 27) أن هذا الاتجاه يقوم على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المُشكّل، وعلى محاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل أنماط السلوك غير الفعالة، والتركيز على الصعوبة ذاتها وعلى السلوكيات المرتبطة بها، ويدعو إلى معرفة الأسباب الأساسية لانحراف

الأداء الفعلي للطفل في مجال صعوبات التعلم عن أدائه المتوقع. ومن ثمَّ يهتم بالعمل المباشر على السلوكيات التي تشكل الصعوبات لدى الطفل.

د. الاتجاه النفسي التربوي

يعتمد هذا الاتجاه عمومًا على ثلاث استراتيجيات، هي:

- التدريب القائم على تدريب العمليات النفسية. وتهدف هذه الاستراتيجية بحسب (الشايخ، بدون تاريخ: 3) إلى علاج مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر في التعلم. وهي تُعنى بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية المعرفية المسؤولة عن التعلم.
- التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها، وتفترض هذه الاستراتيجية في رأي (أبو نيان، 2001: 205) عدم وجود مشكلة نمائية أو عجز نمائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وإنما تفترض أن المشكلة تكمن في نقص التدريب والخبرة بالمهمة ذاتها، ومن ثمَّ تعتمد هذه الاستراتيجية على المهمة بشكل يسمح للتلميذ بإتقان عناصرها البسيطة.
- التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية والنمائية. وتقوم هذه الاستراتيجية في رأي (أبو نيان، 2001: 206) على دمج المفاهيم الأساسية لكل من استراتيجية تحليل المهمة واستراتيجية العمليات النفسية النمائية.

ترى الباحثة هنا أن تأمل هذه الاتجاهات التي حاولت تقديم علاجات لصعوبات التعلم يبين أنها متكاملة، وذلك لأن تبني اتجاه بعينه دون غيره يعتبر غير كافٍ في علاج صعوبات التعلم، وبالتالي لا بد من مراعاة هذه الاتجاهات المتكاملة جميعًا عند وضع برنامج علاجي لطفل يعاني من صعوبة في التعلم.

سادسًا: مفهوم الفهم القرائي وتعريفه

يعتبر الفهم القرائي الأساس في عمليات القراءة، وهو العامل الرئيس في التحكم بجميع مهارات اللغة. وفي هذا الصدد يرى أورتلبي (Ortlieb, 2013: 145) أن الفهم القرائي هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وأنه من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية. كما أنه يؤثر في التحصيل الدراسي وفي النجاح في مختلف المواضيع الدراسية. ونظراً لأهميته المركزية، حاز على اهتمام الباحثين التربويين والنفسيين، الذين درسوا العوامل التي تؤثر فيه، والاستراتيجيات التي تسهم في تقويته.

والفهم القرائي عند مور (Moore, 2008: 124) هو عملية معقدة مرتبطة بعمل الدماغ، فهي تتطلب ربط المادة التعليمية بالخبرات الحياتية للشخص المتعلم، واستخدام المعلومات التي كان قد اكتسبها في مراحل عمرية سابقة، من أجل بناء معنى لنص ما. كما أنها تتطلب بناء صور ذهنية وإدراك بصري للرموز والكلمات الموجودة.

وعرفته تامبسون (Thompson, 2000: 3-4) بأنه "عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق"، أو أنه "مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص إلى آخر، بل إنها تختلف عند الفرد الواحد، من فترة لأخرى، ومن مرحلة لأخرى".

وعرفته سنو (Snow, 2002: 11-14) بأنه "العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبناءه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن ثلاثة عناصر أو مكونات، هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق".

كما عرفه (عبد الباري، 2009: 8) بأنه "عملية عقلية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع. ويُستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

وعرفه (البصيص، 2011: 62) بأنه "اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جيدة تضاف إليه".

أما غاليسون وكوست (Galissou & Coste, 1983: 110) فعرفاه بأنه: "عملية عقلية ناجمة عن فك ترميز رسالة مكتوبة (نص مكتوب)، تتيح للقارئ أن يحيط بالمعنى الذي تشتمل عليه الكلمات المكتوبة التي تتكون منها هذه الرسالة (النص المكتوب)".

ومن خلال ما تقدم من تعاريف تخلص الباحثة أن الفهم القرائي: واحدة من العمليات العقلية المعقدة التي يقوم بها القارئ من خلال ربط النص المقروء بخبراته الحياتية، وبالأشياء التي كان قد تعلمها سابقاً، ليستطيع فهم النص المقروء فهماً عاماً أو حرفياً، واستخلاص معرفة جديدة. ويمكن الاستدلال على الوصول إلى هذا الفهم، سواء أكان عاماً أم حرفياً، من خلال مؤشرات سلوكية محددة تدل عليه.

سابعًا: عمليات الفهم القرائي

اهتمت الدراسات والأبحاث اللغوية والنفسية والتربوية بالفهم القرائي، فتناولت عملياته ومهاراته واستراتيجياته. كما أنها وصفت طبيعة التفاعل بين النص والقارئ، وبينت العوامل المؤثرة فيه. ويمر الفهم القرائي عمومًا بحسب ما يرى (الصيداوي، 2015: 47) في ثلاث مراحل، هي:

- مرحلة الاستقبال الحسي (Perception)، وفيها تُحوّل الرموز والإشارات المكتوبة إلى ما يمثلها من ألفاظ.
- مرحلة الإبانة عن المعنى (Parsing)، وفيها تُحوّل الألفاظ إلى ما يمثلها من معاني في الذاكرة.
- مرحلة التوظيف (Utilization)، وفيها تربط المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلومات والمعاني الموجودة في الذاكرة.

أما (البصيص، 2011: 67-68) فيرى أن الفهم يتضمن عمليات إدراكية معقدة متكاملة ومتدرجة، تبدأ بالعمليات البسيطة، وتتدرج صعودًا لتصل إلى العمليات المعقدة، كما يلي:

1. **العمليات الصغرى الجزئية**، وتشمل على فهم الكلمة المفردة، وتجميع الكلمات في التركيب الواحد وفقًا للعلاقات بينها في صورة أكبر، وانتقاء الفكرة من خلال الوحدات اللغوية المتضمنة لها.
2. **العمليات التكاملية**، وتشمل عمليتين أساسيتين، هما: فهم الروابط وفهم العلاقات بين تركيبين.
3. **العمليات الكلية**، وتضم التنظيم الكلي الشامل وفق نمط محدد من أنماط التنظيم، وهذه العمليات الكلية تتضمن أيضاً عمليتين فرعيتين هما: استخدام القارئ النمط العام للتنظيم الذي اتبعه الكاتب، والتلخيص الذي يتضمن الاختيار وحذف المعلومات غير المهمة أو تجاوز التفاصيل الضعيفة الارتباط وتعرف الفكرة العامة وتكوينها.
4. **العمليات المتممة (الإسهاب)**، وتشتمل على خمس عمليات فرعية، هي: الاستجابات النشطة، وتكوين الصور الذهنية، ومكاملة المعارف السابقة، والتنبؤات، وعمليات التفكير العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).
5. **عمليات ما وراء المعرفة**، وتتضمن وعي القارئ بذاته وأهدافه، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية والتحكم فيها وتوجيهها، وامتلاك مهارات الدراسة، كالفهم واستدعاء المعلومات.

ثامناً: مكونات الموقف القرائي

يبين (عبد الباري، 2009: 48) أن الموقف القرائي يتكون من ثلاثة عناصر هي:

1. **القارئ** الذي يعد العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يقوم بالقراءة ويتفاعل مع الموضوع. ويحصل هذا التفاعل من خلال توظيف القارئ لقدراته العقلية واللغوية توظيفاً ملائماً.
2. **والنص القرائي** الذي يعتبر من العناصر الشديدة التأثير التي تساعد القارئ على الفهم أو تعيقه عنه. ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة على بلوغ هذا الفهم ومن هذه التمثيلات:
3. **والسياق** الذي يقصد به البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، التي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها؛ والذي يتطلب أن تأخذ عمليات تعلم القراءة مكانها داخل هذه البيئة.

ويطور (عبد الباري، 2010: 32-35) في مكان آخر رؤيته لهذه العناصر فيبين:

1. أن على **القارئ** أن يوظف في قراءته قدراته العقلية واللغوية من خلال:
- كفاءته المعرفية بما تشمله من انتباه، وذاكره، وقدرة على التحليل الناقد، والاستدلال، والقدرة على التصور.
 - دافعيته نحو القراءة بما تتضمنه من تحديد غرضه من القراءة، وميلها إلى المحتوى القرائي، وكفاءة ذاته القرائية.
 - قدرته اللغوية بما تتضمنه من معرفة دلالات المفردات اللغوية، الرئيسية للنص، ومعرفة المعلومة الرئيسية في النص، ومعرفة نظام اللغة من قواعد وصرف ونحو وإملاء.
 - معرفته باستراتيجيات الفهم القرائي التي تتضمن معرفته بالإجراءات التي تتيح له التفاعل الجيد مع موضوع القراءة وفهمه.
 - خبرتها السابقة التي تتيح له استدعاء مألديه من معارف سابقة وربطها ببطاً جيداً بالمعلومات الجديدة.

2. أن عليه بخصوص **النص القرائي**، أن يقوم بتمثيلات عقلية تساعد على بلوغ الفهم ومنها:

- الشيفرة الظاهرة للنص التي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع عبر استعمال مفردات وتراكيب تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية.
- أساس النص أو قاعدته التي يقصد بها مجموعة الأفكار المكونة للموضوع، والتي تعبر عن معناه العام.
- النماذج العقلية التي يقصد بها الطرائق التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في النص لتعين على توصيل الفكرة العامة أو الغاية من الموضوع إلى القارئ.

3. أن **السياق** يؤثر تأثيراً فاعلاً في عملية الفهم القرائي، وأن الاختلاف في الفهم القرائي بين الأفراد إنما يرجع في بعض الأحيان على اختلاف البيئات والثقافات.

أما (أحمد، 2014: 65) فيقدم العناصر الثلاثة السابقة (القارئ والنص والسياق) بشرح مختلف قليلاً ويضيف مكوناً رابعاً هو المعلم، كما يأتي:

1. **القارئ** الذي يتأثر في قراءته النص بعدة عوامل هي: عمره الزمني، ودفاعيته، وأهدافه من القراءة، وحالته النفسية، وخبراته السابقة، وإلمامه باللغة وقواعدها.
2. **بيئة القارئ** التي تضم العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية التي توفر الراحة العامة للقارئ مثل: الجو الاجتماعي والثقافي الذي يقرأ فيه، ومكان جلوسه في أثناء القراءة، والإضاءة.
3. **النص القرائي** الذي تؤثر طبيعته المتمثلة في صعوبة اللغة التي كتب بها أو سهولته وفي أسلوبه تأثيراً مباشراً في استيعاب القارئ.
4. **المعلم** الذي يؤثر في الموقف القرائي من خلال أساليبه في التدريس، وطرائقه، وخبراته، واتجاهاته، ومهاراته.

تاسعاً: مستويات الفهم القرائي

للفهم القرائي مستويات تصنف تصنيفاً تدرجياً، أفقياً ورأسياً. ويضم كل مستوى منها مجموعة من المهارات. وقد وضعت التصنيفات لتسهيل على المعلمين فهم هذه المهارات ومناقشتها ومساعدتهم على تنظيم تدريسها، وصوغ الأهداف التعليمية التي تتعلق بها (العُذيفي، 2009: 37).

أ. التصنيفات الأفقية، وهي التي تتدرج مستوياتها ومهاراتها من الكلمة إلى النص بكامله. ومنها: تصنيف جاب الله (1997، 172)، نقلًا عن أحمد (2013: 68)، الذي يضم المستويات والمهارات الآتية:

1. مستوى فهم الكلمة، ويضم المهارات الآتية:

- تحديد معنى الكلمة.
- تحديد ضد الكلمة.
- إدراك العلاقات بين كلمتين وتحديد نوع هذه العلاقات.
- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

2. مستوى فهم الجملة، ويضم المهارات الآتية:

- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
- نقد معنى الجملة.
- ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ وتحديد نوعها.
- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين وتحديد نوعها.
- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.

3. مستوى فهم الفقرة، ويضم المهارات الآتية:

- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
- إدراك الفكرة الأساسية في الفقرة.
- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

ومنها كذلك تصنيف سلطان (2006: 32)، الذي يضم المستويات الثلاثة التي ذكرها جاب الله، ولكنه زاد عدد المهارات في كل من مستويي فهم الكلمة وفهم الفقرة، وقلص عدد مهارات مستوى فهم الجملة، على الشكل الآتي:

1. مستوى فهم الكلمة، ويضم المهارات الآتية:

- تحديد مرادفات الكلمة.
- تحديد معاني الكلمات.
- تحديد دلالات الكلمات.
- تحديد أضداد الكلمات.
- تحديد العلاقات بين الكلمات.
- تحديد أكثر الكلمات دقة.

2. مستوى فهم الجملة، ويضم المهارات الآتية:

- تحديد معاني الجمل.
- تحديد المكونات الأساسية للجمل.
- تحديد المعنى السياقي للجمل.
- تحديد العلاقات بين الجمل.

3. مستوى فهم الفقرة، ويضم المهارات الآتية:

- تحديد الفكرة الأساسية للنص
- تحديد الأفكار الجزئية فيه.
- استنتاج الأفكار الضمنية فيه.
- التنبؤ بالأحداث التي لم يخبر عنها النص.
- استنباط أغراض المؤلف من النص.

• تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص (نقد النص)

ومنها أيضًا تصنيف العذيفي تصنيف العذيفي (2009: 37-38) الذي احتوى التصنيف الثلاثي السابق لمستويات الفهم، ولكنه لم يسرد مهارات، بل قدم شروحًا، فرأى أن فهم معنى الكلمة يتمثل في مراعاة مقتضى الحال الذي جاءت فيه الكلمة؛ وأن فهم معنى الجملة يعتمد على فهم الكلمات التي يتكون منها التركيب، وعلى ترتيبها فيه وتتابعها؛ وأن فهم معنى الفقرة يتطلب فهم الترتيب الذي جاء فيه الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تسعى الفقرة إلى التعبير عنه، ثم تحديد الفكرة الرئيسية فيها.

ولكن العذيفي أضاف مستوى رابعًا سماه فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص)، الذي يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، أي أن يفهم التلميذ الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء لل فقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع. ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، وتنسيق لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

ب. رأي الباحثة التصنيفات الأفقية

تتفق الباحثة بخصوص التصنيفات الأفقية لمستويات الفهم القرائي ومهاراته مع أحمد (2014)، في أنها تمتاز بسهولة إدراج المهارات تحت مستوياتها، لأن المعيار المعتمد في ذلك هو مدى ارتباط التصنيف بالكلمة أو الجملة أو الفقرة أو النص. غير أن ما يؤخذ على هذه التصنيفات أنها لا تميز بين المهارات من حيث المستويات المعرفية التي تتطلبها، سواء أكانت مستويات عليا أم دنيا؛ فقد يشتمل أحد المستويات في هذه التصنيفات الأفقية على مهارات استنتاجية ونقدية وإبداعية في آن معًا، مادامت تتناول استيعاب معنى الجملة مثلًا (أحمد، 2014: 90).

ج. تصنيفات الفهم الرأسي، التي تتدرج مستوياتها من الأدنى إلى الأعلى، ومنها:

1. تصنيف موسى (2001: 87)، الذي يجعل مستويات الفهم القرائي ستة يضم كل منها عددًا من

المهارات، وهي:

• مستوى الفهم الحرفي، ويتضمن المهارات الآتية:

1. ذكر حقيقة محددة وردت في النص المقروء.

2. ذكر الأعداد التي وردت في النص المقروء.

3. ذكر الشخصيات التي وردت في النص المقروء.

4. ذكر الأماكن الواردة في النص المقروء.

5. ذكر الألوان الواردة في النص المقروء.

• **مستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن المهارات الآتية:**

1. استنتاج معنى كلمة وردت في القطعة باستخدام السياق.

2. استنتاج ما يدل على الأسلوب الإنشائي الوارد في القطعة.

3. استنباط الدروس والعبر من القطعة المقروءة.

4. تحديد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في النص.

5. تفسير سبب ظاهرة وردت في النص.

6. تفسير الكلمات المجازية التي وردت في النص المقروء.

7. التفريق بين التعبيرات الدالة على الزمن.

8. توقع الأسباب والعلاقات في ضوء الذي قرأه في النص.

9. استنتاج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في النص.

10. تصنيف الأفكار، والأحداث في مجموعات متجانسة.

• **مستوى الفهم التطبيقي، ويتضمن المهارات الآتية:**

1. استنتاج تعميمات يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة من النص المقروء.

2. استنتاج درس جديد يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ.

3. تحديد سبب جوهري لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في النص المقروء.

4. حل مشكلة عامة أو خاصة مستخدماً ما قرأ.

5. اقتراح الحلول لتحسين ظاهرة وردت في النص.

• **مستوى الفهم النقدي، ويتضمن المهارات الآتية:**

1. إصدار حكم على ظاهرة أو شخصية وردت فيما قرأ.
2. تحديد الرأي في تصرف أو ظاهرة وردت في النص المقروء.
3. تحديد مدى إتقانه لما ورد في النص المقروء.
4. تحديد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في الموضوع الذي يقرأه.
5. تحديد نقاط جديدة في النص المقروء

• **مستوى الفهم الوجداني، ويتضمن المهارات الآتية:**

1. تحديد المشاعر والانفعالات التي اشتمل عليها النص.
2. تحديد القيم والاتجاهات في النص.
3. تحديد بعض جوانب الإعجاب في النص.

• **مستوى الفهم الإبداعي ويتضمن المهارات الآتية:**

1. وضع عنوان جديد للنص.
2. تقديم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطوير النص.
3. تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات التي وردت في النص.
4. تقديم صياغة جديدة للنص.

2. **تصنيف حراشة (2007، 81-80)، الذي يجعل مستويات الفهم القرائي خمسة يضم كل منها عددًا من المهارات، وهي:**

• **مستوى الفهم الحرفي، ويضم المهارات الآتية:**

1. تحديد المعنى المناسب.
2. تحديد المترادفات.
3. تحديد الأضداد.

4. تحديد المعنى المشترك.

5. تحديد الفكرة العامة.

6. تحديد الفكر الفرعية.

7. إدراك الترتيب الزمني والمكاني.

8. ترتيب الأولويات وفق الأهمية.

• **مستوى الفهم الاستنتاجي، ويضم المهارات الآتية:**

1. استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.

2. استنتاج العلاقات بين الفكر.

3. إدراك العلاقات السببية.

4. تحديد أهداف الكاتب وفق مقاصده.

5. معرفة الاتجاهات والقيم الواردة في النص والفكر الضمنية العميقة.

• **مستوى الفهم الناقد، ويضم المهارات الآتية:**

1. التمييز بين الفكر الرئيسة والفكر الفرعية.

2. التمييز بين المعقول وغير المعقول.

3. التمييز بين الحقائق والآراء.

4. تحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه.

5. تكوين رأي حول الأفكار الواردة في النص.

6. الحكم على أصالة المقروء ومدى مناسبه للعصر.

• **مستوى الفهم التدقيقي، ويضم المهارتين الآتيتين:**

1. إحساس القارئ بمشاعر كاتب النص.
 2. إدراك القيم الجمالية السامية أو الإيحائية أو الحالة الشعورية لكاتب النص.
- **مستوى الفهم الابتكاري أو الإبداعي**، ويضم المهارات الآتية:
 1. اقتراح حلول جديدة للمشكلات الواردة في النص.
 2. التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءة النص.
 3. بيان نهاية المقروء إن لم يحدده الكاتب.
 4. تمثيل المقروء ومسرحته.
 5. تحديد عناصر المقروء وحبكته وأحداثه.
 6. ترتيب أحداث النص بصور إبداعية.
3. **الغذيفي (2009: 37-38)**، الذي يجعل مستويات الفهم القرائي أربعة، وبدلاً من التفصيل الترتيبي لمهاراتها كما فعل السابقون، قدم توضيحاً وشرحاً لها على الشكل الآتي:
 - **مستوى الفهم الحرفي**، الذي يعني فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.
 - **مستوى الفهم الاستنتاجي**، الذي يقصد به قدرة التلميذ على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص.
 - **مستوى الفهم النقدي**، الذي يعني إصدار حكم على النص المقروء لغوياً، ووظيفياً، وتقويمه من حيث الجودة، والدقة، ومدى تأثيره في القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.
 - **مستوى الفهم التدوقي**، وهو الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس الكاتب أو الشاعر. وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها لتعبير عن هذه الفكرة.

- **مستوى الفهم الإبداعي.** ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم على مدى صحتها أو خطئها.

4. **تصنيف أحمد (2014: 190-189)،** الذي توصل في دراسته للدكتوراه إلى أربعة مستويات للفهم القرائي في الصف الرابع الأساسي، هي:

- **مستوى الفهم الحرفي،** ويضم المهارات الآتية:

1. ذكر بعض الحقائق الواردة في النص.
2. تحديد مرادف الكلمة.
3. تحديد ضد الكلمة.
4. تحديد شخصيات النص وصفاتها.
5. تحديد معنى مناسب للكلمة من السياق.
6. معرفة الزمان.
7. معرفة المكان.
8. معرفة تسلسل الأحداث.

- **مستوى الفهم الاستنتاجي،** ويضم المهارات الآتية.

1. استنتاج عنوان مناسب للنص.
2. استنتاج فكر النص.
3. استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
4. استنتاج معنى ضمني من النص.
5. استنتاج غرض الكاتب في النص.

6. استنتاج أسلوب الكاتب في النص.

• **مستوى الفهم الناقد، ويضم المهارات الآتية:**

1. تكوين رأي حول قضية مطروحة في النص.

2. التمييز بين الفكر الفرعية والفكر الثانوية.

3. التمييز بين الحقيقة والرأي.

4. التمييز بين الواقع والخيال.

• **مستوى الفهم التدقيقي، ويضم المهارات الآتية:**

1. الموازنة بين بعض الأساليب والتعبيرات اللغوية.

2. تحديد القيم السائدة في النص.

3. تذوق دلالة الألفاظ الإيحائية في النص.

5. تصنيف الغوثاني (2016: 109)، الذي يجعل مستويات الفهم القرائي في الصف الرابع الأساسي

أربعة، هي:

• **مستوى الفهم الحرفي، ويضم المهارات الآتية:**

1. شرح المعنى المناسب للكلمة من السياق.

2. إعطاء مضاد للكلمة.

3. إعطاء مرادف للكلمة.

4. التمييز بين المفرد والمتنوع والجمع.

5. تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء.

6. تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء

• **مستوى الفهم الاستنتاجي، ويضم المهارات الآتية:**

1. استنتاج الفكرة الرئيسية.
2. استنتاج الأفكار الفرعية.
3. استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
4. استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء.
5. استنتاج صفات الشخصيات.

• **مستوى الفهم الناقد، ويضم المهارات الآتية:**

1. التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به.
2. التمييز بين الحقيقة والرأي.
3. تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

• **مستوى الفهم الإبداعي، ويضم المهارات الآتية:**

1. اختيار حل مناسب لموقف أو مسألة واحدة.
2. وضع أكثر من مرادف لكلمة واحدة.
3. انتقاء عنوان مناسب للنص.

د. رأي الباحثة في التصنيفات الرأسية

إن نظرة تأملية في التصنيفات الرأسية السابقة لمستويات الفهم القرائي ومهاراتها تبين أنها تراوحت بين أربعة مستويات وستة. أما التصنيفات التي استقرت عند أربعة مستويات (الغوثاني، 2016؛ أحمد، 2014) هي: الحرفي والاستنتاجي والناقد (أو النقدي) المستوى الإبداعي، وإن كان أحمد استخدم لفظ التدوقي بدلاً من الإبداعي. وترى الباحثة هنا أن التدوق يرتبط بقوة بالنقد من جهة، وبالإبداع من جهة

ثانية، لأنه يتضمن الإحساس بالجمال وتصوره وتقديره، وتحسس مشاعر الكاتب، وحالته النفسية التي تتجلى في نصه.

أما التصنيفات التي جعل اثنتان منهما هما مستويات الفهم القرائي خمسة (حراحشة، 2007؛ والعذيفي، 2009)، وجعلها الثالث ستة (موسى، 2001)، فليس فيهما في رأي الباحثة سوى توسيعات (أو تفصيلات) لبعض مكونات المستويات الأربعة؛ فتصنيفا حراحشة والعذيفي أضافا بعد المستوى الناقد، المستوى التدفقي (ذكرنا تحته ما يتعلق بالتعبير عن المشاعر، والإحساس بالجمال) الذي سبق أن أشارت الباحثة إلى أنه يرتبط بالمستوى الناقد؛ وتصنيف موسى أضاف بعد المستوى الاستنتاجي مستوى ثالثاً أسماه المستوى التطبيقي، ولكن تأمل مهاراته يبين أنها في جزء منها استنتاجية بدليل أنه يبدوها بكلمة استنتاج، وفي جزء آخر ترتبط بالمستوى النقدي، فلا جديد عنده إذاً هنا. ثم يضيف المستوى الوجداني بين المستويين الناقد والإبداعي. ولكن تأمل مهاراته يبين أن بعضها يرتبط بالمستوى الناقد (أو النقدي) وبعضها يرتبط بالمستوى الإبداعي، فلا جديد عنده أيضاً هنا في تقدير الباحثة.

تخلص الباحثة بعد هذا التحليل الناقد لمستويات الفهم القرائي إلى أنها قابلة للتصنيف إلى أربعة مستويات متدرجة صعوداً من البسيط إلى المعقد، ومن الأدنى إلى الأعلى، وهي المستويات: الحرفي، فالاستنتاجي، فالناقد، فالإبداعي. وهذا التصنيف، الذي تمثله قائمة الغوثاني، هو الذي ستنبأه الباحثة في تصنيف مهارات الفهم القرائي التي ستعمل على تنميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي.

عاشراً: استراتيجيات تنمية الفهم القرائي

من أبرز الاستراتيجيات التي يذكرها الأدب التربوي لتنمية الفهم القرائي:

1. استراتيجية خرائط المفاهيم

يرى (عبد اللاه، 2008: 73-75) أنها إحدى الاستراتيجيات المهمة في تيسير عملية التعلم ذي المعنى، الذي يحدث عندما يدرك المتعلم الروابط الواضحة بين المعلومة الجديدة والمفاهيم المطروحة. واستخدام هذه الاستراتيجية يساعد التلاميذ على فهم هيكل المعرفة البنائي وعلاقاته الداخلية، كما يساعدهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية في مكونات الهيكل، وهي تقوم على رسم تخطيطي ترتب فيه مفاهيم

المادة المدروسة في تسلسل هرمي وبطريقة البعد الرأسي حيث تترابط المفاهيم وتتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية. وكلما اتجهنا نحو الأسفل نحصل على المفاهيم الأقل عمومية والأكثر فرعية إلى أن نصل على قاعدة الخريطة.

2. استراتيجية (أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت)

أشار عبد اللاه (2008: 79) إلى أن هذه الاستراتيجية تدور حول ثلاثة أسئلة، هي:

أ. ماذا أعرف بالفعل عن هذا الموضوع؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال، يحدد المتعلم ما يمتلكه بالفعل من معلومات عن الموضوع قبل أن يطور معرفتي به.

ب. ماذا أريد أن أتعلم بنتيجة دراسة هذا الموضوع؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال يحدد المتعلم أهدافه بدقة الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها من دراسته للموضوع الجديد.

ج. ماذا تعلمت بالفعل؟

والإجابة عن هذا السؤال تحدد ناتج التعلم الذي توصل إليه المتعلم بعد دراسته الموضوع واختباره به.

3. استراتيجية التفصيل والتوضيح

بيّن عبد اللاه (2008: 80) أن هذه الاستراتيجية تستخدم لمساعدة المتعلمين على حفظ ما يقرؤون وتذكره. وهي تقوم على الخطوات الآتية:

1. إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الأساسية،

2. ثم طرح أسئلة تتناول أبرز جوانب الموضوع بعد هذه القراءة التمهيدية،

3. ثم القيام بعد ذلك بأربعة أفعال، متتالية، هي: 1. اقرأ، 2. تصور بصرياً، 3. سمّع، 4. راجع.

والملاحظ على هذه الاستراتيجية أنها ترتب السلوك التعلّمي عمومًا وفق أربع خطوات، هي: الانتقال بالمتعلم من العام إلى الخاص من أجل تحديد المقدار الذي يعرفه عن الموضوع الذي سيدرس، ثم جعله يواجه الموضوع الجديد بالاطلاع عليه عبر المصادر التي يوجّه إلى قراءتها، وعبر طرح الأسئلة حوله لتطوير معرفته به وتركيزها، ثم دعوته إلى حفظها وتسميعها بهدف ترسيخها، ثم استرجاعها واختبارها للتأكد مما احتفظ به منها. وهذه الخطوات المركزة تضبط سلوك المتعلم وتوجهه بدقة نحو الهدف النهائي من التعلم، وهو تعزيز الفهم القرائي وتطويره.

حادي عشر: صعوبات الفهم القرائي

أشار طاحون وآخرون (2015: 7) إلى أن علماء النفس والتربويين قسموا صعوبات الفهم القرائي إلى عدة أقسام تمييزًا لمستوياتها وتحديدًا لنوع كل صعوبة، وهذا التقسيم يساعد المعلمين على العناية بكل مستوى منها وفقًا لمتطلباته، وفي قياس تقدم التلاميذ في كل منها

وقد عرف الزيات (2015: 405) صعوبات الفهم القرائي بأنها: "قصور في قدرات التلميذ على الفهم واستخلاص المعاني من النص".

أما عن أنواع هذه الصعوبات فقد بين بكري (2007: 20-36) أنها تتمثل في: صعوبة تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة، وتحديد المعنى المناسب للكلمة، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج خصائص أسلوب الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وتحديد مواطن الجمال في الفقرة، وتحديد نهاية القصة، وتطوير أفكار جديدة غير المعروضة.

وحدد بايا (Piia, 2008: 409-426) أهم صعوبات الفهم القرائي في صعوبة استنتاج الأفكار الرئيسية، والإلمام بالتفاصيل، والقدرة على تحليل الموضوع ونقده، واستخلاص النتائج من المقروء، وتحديد هدف الكاتب واتجاهه، والقدرة على ربط المقروء بالخبرة الشخصية للقارئ.

وأوضح أومبرا (Ombra, 2013: 122) أن صعوبات الفهم القرائي تكمن في: صعوبة تعرف المفردات، وتحديد معناها، وتعرف على الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتحديد الأفكار الرئيسية، وتحديد التفاصيل الداعمة لها، وفهم علاقات السبب بالنتيجة، وتعرف هدف الكاتب واتجاهه، والقدرة على توقع النتائج.

ثاني عشر: أسباب صعوبات الفهم القرائي

إذا كانت عملية الفهم القرائي كما يراها أبو علام وآخرون (2014: 612) تنتج من تفاعل مجموعة من العوامل فإن صعوبات الفهم القرائي التي تسببها هي الأخرى ناتجة عن تضافر مجموعة من العوامل أيضاً، من أبرزها عدم مشاركة الوالدين في متابعة الأبناء في أثناء تعلمهم القراءة، ومعاونة التلاميذ من صعوبات في التعلم، وعدم مراعاة المنهج الدراسي للفروق الفردية بين التلاميذ، وانخفاض دافعية التلاميذ، وافتقارهم للانضباط الذاتي، والحاجة إلى تدريب المعلمين لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

أما بونجراتز (Bongratz, 2002: 3) فرأى أن أسباب صعوبات الفهم القرائي تعود إلى نقص في مهارات التفسير الصوتي وتعلم المفردات لدى المتعلم، وعدم ملاءمة المنهج لاحتياجات التلاميذ، ونقص مشاركة الوالدين الأبناء في تعلم القراءة، ونقص معرفة التلاميذ السابقة، وانخفاض تقدير التلاميذ لذواتهم، والتفاوت في تدريب المعلمين، والتفاوت في الأنشطة المختارة في المنهج لتعليم القراءة. وهذا كله يؤدي معاناة التلاميذ من صعوبات الفهم القرائي.

وحول الموضوع ذاته يؤكد تشين (Chen, 2009: 6-9) أن هناك جملة من العوامل تتفاعل مع بعضها لتسبب صعوبات الفهم القرائي، وتؤثر في الفهم القرائي بشكل كبير. وهي ترتبط بالنص، والسياق، والقارئ، والتأثر بالمعرفة السابقة، ومن ثمّ نجدها تلعب دوراً أساسياً في عملية الفهم القرائي، بالإضافة إلى توظيف القارئ لاستراتيجيات الفهم وتعرف الكلمة.

ثالث عشر. تشخيص صعوبات الفهم القرائي

أشار سليمان وخلف الله (2012: 19) إلى أن تشخيص صعوبات الفهم القرائي يعتمد على أسلوبين اثنين هما:

1. المقاييس غير الرسمية، التي تقوم على ملاحظة المعلم لتلاميذه بغية تعرف مستواهم في الفهم القرائي، وأنواع الأخطاء التي يقعون فيها، وفي هذه الطريقة يقدم المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي نصاً قرائياً، وبعد قراءتهم له يطرح عليهم أسئلة تتراوح بين 4- 10 أسئلة متدرجة في الصعوبة، وهنا يحدد المعلم المستوى الذي يعتبره دليلاً على وجود صعوبات في الفهم القرائي بنسبة 70% وما دونها.

2. الاختبارات الرسمية التي تقسم على اختبارات مسحية، واختبارات تشخيصية، وبطاريات شاملة. أما الاختبارات المسحية فهي مجموعة من الاختبارات تعطي صورة عامة لمستوى التحصيل القرائي لدى التلميذ، من ضمنها درجة خاصة لتعرف الكلمة، ودرجة خاصة بفهم المقروء، ومن أمثلتها سلسلة اختبارات القراءة والتحصيل. وأما الاختبارات التشخيصية فهي اختبارات فردية تزودنا بمعلومات أكثر عمقاً عن نقاط القوة والضعف التي تظهر في أثناء قراءة التلميذ، ومن أمثلتها: قائمة تحليل القراءة، والتقييم الشخصي للقراءة باستخدام طريقة استراتيجية المعلم، واختبار جيتس لتشخيص القراءة. وأما البطاريات الشاملة فهي اختبارات ذات عناصر تقيس مجالات أكاديمية متعددة، تعتبر القراءة واحدة منها، ومن أمثلتها: اختبار كوفمان للتحصيل التربوي.

رابع عشر: علاج صعوبات الفهم القرائي

تعتمد استراتيجيات علاج صعوبات الفهم القرائي كما يرى الزيات (2105: 412) على تحليل مكوناته وتشخيصها بدقة ومن ثمَّ يكون من الممكن علاج هذه الصعوبات من خلال التدريب على الخطوات التالية:

1. إعداد قوائم بالمعاني الملائمة للكلمات، والجميل في ضوء السياق.

2. استخدام استراتيجيات توليد أسئلة حول النص.

3. استخدام استراتيجيات التوضيح والمراجعة.

4. تحليل الأفكار.

5. النقد.

أما سليمان وخلف الله (2012: 20) فيريان أن تنوع أساليب واستراتيجيات علاج صعوبات الفهم القرائي واستخدام الطرائق والأساليب المناسبة في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ سوف يساعدان دون شك على تحسين دافعيّتهم للقراءة. وقد وجهت الدراسات التربوية إلى عدد من الأمور العامة التي ينبغي لمعلم لعلاج صعوبات الفهم القرائي أن يلتزم بها، ومن أهمها:

1. تقديم مهمة سهلة للتلميذ يستطيع النجاح بها، ثم يثني عليه بعد أن ينجزها بنجاح.

2. توضيح الغرض من عملية القراءة للتلميذ مع طرح أسئلة تساعد على التركيز في قراءته.

3. التدرج في اختيار النصوص القرائية، إذ ينبغي أن يبدأ التلميذ من السهل إلى الصعب.

4. الإشارة إلى السياق الثقافي الذي يدور حوله النص، ولا سيما إذا كان يتعرض لثقافة بيئية معينة أو لحقبة تاريخية محددة.

5. التنبيه على ضرورة الاعتماد على المفاهيم التي وردت في النص بشكل رئيسي وعدم الاعتماد على الخلفية المعرفية بشكل مباشر، وإن كان النص المقروء يتعلق بها.

وفي هذا السياق أيضاً يرى مختار (2012: 226) أنه لا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل في علاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي وتعليمهم، ولكن هناك كثيراً من الطرق التي تساعد على تجاوز هذه الصعوبات ومنها استراتيجية النمذجة. والأساس الذي تنطلق منه هذه الاستراتيجية هو المحاكاة وإعطاء نموذج القراءة الصحيحة الذي يمكن أن يقلده التلميذ في أثناء قراءتهم. وتبدأ هذه الاستراتيجية بقراءة جهرية يقوم بها المعلم بعد التمهيد للدرس، ثم يناقشهم في معاني الألفاظ الصعبة والأساليب الغامضة إذا شعروا بذلك، ثم ينتقل إلى تقسيم الموضوع إلى فقرات، ويدعو أقرهم إلى محاكاته. وبعد أن يقرأ عدد كافٍ من التلاميذ، يناقشهم المعلم في معنى ما قرأوه، وفي أخطائهم في النطق. وعندما يتقن التلاميذ الفقرة الأولى فهماً ونطقاً، ينتقل إلى بقية فقرات النص متبعاً الطريقة نفسه

المحور الثاني: نظرية الذكاءات المتعددة ودورها في تطوير أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة واحدة من النظريات التي تحدث مفهوم الذكاء التقليدي؛ فقد تحدثت في البداية عن وجود سبعة أنواع من الذكاء. ثم تطورت هذه النظرية ليصل عدد الذكاءات فيها إلى عشرة. وبذلك تجاوزت إلى حد بعيد نظريات الذكاء الواحد التقليدية، وفتحت الباب لدراسة دورها في تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ عامة، ولذوي صعوبات التعلم خاصة. وسيقدم هذا الفصل تعريفاً بهذه النظرية وتفصيلاً بأنواع الذكاءات التي شملتها، ثم يتناول دورها في المجال التربوي، ولا سيما مجال صعوبات التعلم.

أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة: جذورها ومفهومها

تشير أبو حمد (2014: 27-28) أن جذور نظرية الذكاءات المتعددة تعود إلى عام (1979) عندما طلبت مؤسسة فان لير من جامعة هارفارد القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقويم المعارف العلمية والقدرات الذهنية للأفراد وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة. ولتحقيق هذا الهدف شكل فريق

بحث من تخصصات مختلفة قاموا بأبحاث مضمينة على مدى سنوات، بحثوا خلالها في التاريخ الإنساني، والعلوم الطبيعية والفلسفية والإنسانية. وقد أظهرت النظرة التأملية للباحثين ذوي التخصصات المتعددة الذين أسهموا في هذا الدراسة، العمل الرائع الذي أنجز في مجال دراسة إمكانات الدماغ البشري والذي مكن الباحث هوارد جاردنر (Gardner H.) من صوغ نظرية الذكاءات المتعددة.

أما إعلان (جاردنر) عن نظرية الذكاءات المتعددة فقد كان عام 1983 من خلال كتابه: **أطر العقل**. وهذه النظرية تختلف عن نظريات الذكاء التقليدية التي ترى أن الإنسان لا يملك سوى نوع واحد من الذكاء في أنها تتحدث عن امتلاك الإنسان لأنواع عديدة من الذكاء موجودة لديه بنسب متفاوتة، تختلف من شخص إلى آخر. وقد بين آرمسترونج (2006: 1) أن (جاردنر) سعى إلى توسيع الإمكانات البشرية إلى ما وراء حدود الدرجات التي تسجلها اختبارات الذكاء، وشكك في مصداقية تحديد ذكاء شخص ما من خلال إبعاده عن بيئته التعليمية الطبيعية، والطلب منه أن يقوم بأفعال معزولة متفرقة لم يفعلها من قبل.

وبين سيّد (2001: 213) أن (جاردنر) انتقد النظريات التقليدية في الذكاء التي تقوم على اختبارات الذكاء التقليدية، ورأى أنها لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة مناسبة؛ لأنها تعتمد على عدد قليل من القدرات العقلية. يضاف إلى ذلك أنها ليست عادلة، لأنها تتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو لفظية فقط؛ فالاختبارات التي تقيس القدرة المكانية لا تسمح للأطفال الصغار بالمعالجة اليدوية للأشياء أو بناء تركيبات ثلاثية الأبعاد. واختبارات الذكاء التقليدية، على الرغم من أنها تستطيع أن تقيس الأداء المدرسي، لا تستطيع أن تنتبأ بالأداء المهني. وهذا يدل على وجود فجوة كبيرة بين قدرة المتعلم المقيسة وأدائه الفعلي.

ورأى عبد الحميد (2003: 9) أن (جاردنر) قدم عام (1983) في كتابه **أطر العقل**، مفهوماً جديداً للذكاء الإنساني، من خلال نظرية الذكاءات المتعددة التي اقترحت وجود سبعة أنواع أساسية من الذكاء على الأقل، وهي: اللغوي، والرياضي، المكاني، والجسمي، والموسيقي، والشخصي، والاجتماعي؛ وأنه سعى في نظريته هذه إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية لتتعدى نسبة الذكاء، فاقترح أن يُنظر إلى الذكاء على أنه إمكانية تتعلق بالقدرة على حل المشكلات، وتشكيل النواتج في سياق طبيعي. أما أبو حمد (2014: 14-15) فذكرت أن (جاردنر) حدد مفهوم الذكاء بالنقاط الآتية:

1. القدرة على حل المشكلات باعتبارها شكلاً من أشكال المواجهات في الحياة الواقعية.

2. القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلة المطروحة.

3. القدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة ضمن ثقافة واحدة.

وفي عام 1989 وضع غادنر وهاتش (Gardner et hatch, 1989: 4-10) أن بعض هذه الذكاءات منفصل عن بعض تشريحياً. غير أنها من النادر أن تعمل بشكل مستقل، فهي تعمل بصورة منسجمة وتوافقية ويكمل بعضها بعضاً، فالفرد الذي يقوم بتطوير مهارة معينة أو حل مشكلة في أثناء تعلمه، يحتاج إلى معظم هذه الذكاءات. وعلى سبيل المثال يستطيع التلميذ أن يتفوق في دراسته إذا كان لديه أربعة ذكاءات: ذكاء رياضي أو منطقي يمكنه من فهم الحقائق وربط بعضها ببعض، واكتشاف النماذج والأنماط، واستخلاص النتائج؛ وذكاء لغوي يمكنه من التعبير عن نفسه بلغة سهلة مفهومة وعن المعلومات التي لديه بطلاقة؛ وذكاء شخصي يمكنه من حل التناقضات الداخلية بالإضافة إلى احترام الذات وقوة الشخصية؛ وذكاء اجتماعي يمكنه من فهم كيفية إقناع زملائه وأساتذته بشيء معين وجذبهم عاطفياً إلى أعمال.

ونظرية الذكاءات المتعددة تقودنا، بحسب هيمينغ (Heming, 2008: 17)، إلى ثلاث نتائج، هي:

1. أن كل الناس يمتلكون مجموعة كاملة من الذكاءات.

2. أنه ليس هناك من شخصين، حتى لو كانا توأمين، يمتلكان بروفيلاً واحداً (هيئة) لذكاء بعينه.

3. أن امتلاك ذكاء قوي لا يعني بالضرورة التصرف بذكاء.

ثانياً: الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة

لقد أجاب أرمسترونج (Armstrong, 2000: 3) عن السؤال الذي طرحه كثير من المفكرين بخصوص نظريته، وهو: "لماذا أصر (جاردنر) على أن يطلق على هذه الأنواع من القدرات العقلية مصطلح الذكاءات، وليس المواهب أو الاستعدادات؟" بقوله: إنه كان "واعياً تماماً لاستخدامه هذا المصطلح لوصف كل ذكاء من الذكاءات التي أشار إليها. ولكي يتمكن من توفير أساس نظري سليم لإدعاءاته وضع اختبارات محددة تقيس كل نوع منها وتحده بدقة". وقد تضمنت هذه الاختبارات أو المحكات التي وضعها العوامل الآتية:

أ. غياب بعض الذكاءات وظهور بعضها الآخر نتيجة تلف دماغي

بين كلين (Klien, 2003: 50) أن (جاردنر) اعتمد في هذا المعيار على أبحاث الدماغ التي توصلت إلى تحديد المناطق الدماغية والعصبية المسؤولة عن كل نشاط حيوي يقوم به الفرد، والتي أثبتت أن هذه المناطق تتمتع باستقلالية نسبية في وظائفها تسمح لها بشيء من التخصص، فإذا تعرض جزء معين من الدماغ للتلف فإن الأجزاء الباقية تكمل عملها بشكل طبيعي. وينتج عن ذلك أن الشخص الذي لديه إصابة في منطقة الفص الجبهي الأيسر، على سبيل المثال، يتأثر ذكاؤه اللغوي وتظهر لديه صعوبة في القراءة والكتابة والتحدث، ولكن القدرات الأخرى (الرياضية والموسيقية والحركية والانفعالية) تظل تعمل بالكفاءة نفسها.

ب. أفراد متميزون

أشار آرمسترونج (Armstrong, 2008: 9) إلى رؤية (جاردنر) لبعض الأفراد بأنهم يتفوقون في ذكاء معين، ولكنهم يظهرون في الوقت نفسه تدنيًا ملحوظًا في قدرات أو ذكاءات أخرى. ويبيّن أن هذا يؤكد العزلة النسبية للقدرات العقلية. مثال ذلك الأفراد الذين يظهرون تفوقًا في القدرات الرياضية المنطقية والفراغية، ولكنهم يظهرون في الوقت نفسه قصورًا واضحًا في القدرة على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم.

ج. تاريخ تنموي متميز ومجموعة أداءات محددة ومقتنة

بيّن تسودا (Tsuda, 2008: 34) أن (جاردنر) يرى أن لكل ذكاء تاريخه التطوري الخاص، وأن هذا يعني أن لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة نمطًا نمائياً خاصاً به، يبدأ من الطفولة وينمو خلال المراحل النمائية المتتالية. فالذكاء الموسيقي مثلاً يبدأ في مرحلة عمرية مبكرة ويبقى مرناً حتى الشيخوخة. أما الذكاء المنطقي فيختلف مساره النمائي: إنه يظهر في مرحلة متأخرة من الطفولة ويبلغ ذروته في مرحلة المراهقة، ليتدهور بعد ذلك مع التقدم في العمر.

د. تاريخ تطوري وقابلية للتصديق تطورية

أيّد آرمسترونج (Armstrong, 2000: 5-9) مقولة (جاردنر): إن لكل نوع من الذكاءات النمائية جذورًا كانت مغروسة عميقاً في تطور البشرية، ويبيّن أن بالإمكان دراسة الذكاء البصري- المكاني من خلال الرسوم الموجودة على جدران الكهوف، ومن خلال ملاحظة الطريقة التي توجه بها بعض الحشرات أنفسها

وهي تتابع الزهور. وبصورة مشابهة يمكن تتبع الذكاء الموسيقي من خلال العودة إلى الأدلة الأثرية عن الأدوات الموسيقية القديمة.

وأشار كذلك إلى أن لنظرية الذكاءات المتعددة سياقاً تاريخياً معيناً، ووفق هذا السياق نجد أن ذكاءات معينة كانت أكثر أهمية من غيرها في وقت سابق. وربما كان الذكاء الجسماني - الحركي والذكاء الطبيعي قبل مئة سنة أكثر أهمية مما هما عليه الآن في الولايات المتحدة الأمريكية، ففي ذلك الوقت كانت أغلبية الشعوب تعيش في مستوطنات ريفية، وكانت القدرة على الصيد وجني المحصول وبناء الصوامع تلقى استحساناً اجتماعياً قوياً. وكذلك الأمر بخصوص أنواع أخرى من الذكاء التي قد تصبح أكثر أهمية من غيرها، أو أكثر أهمية مما هي عليه الآن؛ فمع تزايد نسبة الناس الذين يتلقون معلوماتهم عن طريق الأفلام والتلفاز قد تزداد أهمية الذكاء المكاني - البصري، وهكذا.

هـ. مساندة من مكتشفات القياس النفسي

ذكر تسودا (Tsuda, 2008: 34) أن (جاردنر) أشار إلى وجود اختبارات مقننه تدعم نظرية الذكاءات المتعددة، فعلى سبيل المثال يتضمن مقياس وكسلر لذكاء الأطفال اختبارات فرعية تتطلب ذكاء لغوياً (المعلومات، المفردات)، وذكاء رياضياً - منطقياً (الحساب)، وذكاء مكانياً (ترتيب الصور). ويتضمن بدرجة أقل الذكاء الجسمي - الحركي (تركيب الأشياء).

و. مساندة من المهام النفسية التجريبية

يرى تسودا (Tsuda, 2008: 34) أن الدراسات النفسية تبين أن كل نوع من أنواع الذكاء يعمل بشكل منفصل عن سواه، فعلى سبيل المثال يعمل بعض الأفراد على مهارات القراءة، ولكنهم يخفقون في تحويل مهاراتهم فيها إلى مناطق أخرى من الذكاء، كالذكاء الرياضي مثلاً. وفي الدراسات المتماثلة تذكر بعض الأفراد الكلمات، ولكنهم أخفقوا في تذكر الوجوه، في حين أن آخرين تمكنوا من إدراك الأصوات الموسيقية بشكل قوي من دون أن يتذكروا المقاطع اللفظية. وهذا يشير إلى أن الناس يمكن أن تثبت وجود مستويات مختلفة من الكفاءة عبر أنواع متعددة من الذكاء في كل مجال من مجالات المعرفة.

ز. قابلية التشفير وفق نظام رموز

تحدث نوفل (2007: 109) عن اعتقاد (جاردنر) بأن قدرة الإنسان على الترميز هي أحد أهم العوامل التي تميزه عن غيره من المخلوقات الأخرى، وبين أن رؤية الفرد لصورة قطة تتمثل بمجموعه من العلامات المطبوعة بطريقة معينة، في حين أن رؤيته للقطعة تستدعي لدى الفرد مجموعه من الترابطات والذكريات من الذاكرة البعيدة المدى، وهذه العملية تعتبر تمثيلاً وتصويراً لشيء، أو مثير موجود بالفعل.

ح. عملية أو مجموعة عمليات أساسية قابلة للتحديد

عرض أرمسترونج (Armstrong, 2000: 10) رؤية (جاردنر) التي تقول: إنه كما يحتاج برنامج الحاسوب إلى مجموعة عمليات ليتمكن من أداء المهام، يحتاج كل نوع من أنواع الذكاء إلى مجموعة من العمليات الأساسية التي تخدم في ربط الأنشطة المتنوعة بالذكاء المناسب لها؛ وقدم مثلاً عليها الذكاء الموسيقي الذي قد تمثل فيه هذه العمليات، حساسية تجاه درجة الصوت، أو القدرة على التمييز بين التركيبات الإيقاعية المتنوعة؛ والذكاء الجسمي- الحركي الذي قد تتضمن العمليات الأساسية فيه القدرة على تقليد الحركات الجسمية للآخرين أو القدرة على إتقان الحركات الروتينية الدقيقة اللازمة للقيام بحركة معينة. وهذه العمليات الأساسية قد تصبح قابلة للتحديد في المستقبل تحديداً بالغ الدقة يجعل محاكاتها في الحاسوب ممكنة.

ثالثاً: المبادئ الرئيسية في نظرية الذكاءات المتعددة

تقوم نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من المبادئ تتمثل فيما يلي:

أ. إمكان تطوير الفرد لأنماط الذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة

أشارت أحمد (2011: 11-12) إلى رؤية (جاردنر) المتعلقة بقدرة كل شخص تقريباً على تطوير الذكاءات كلها إلى مستوى معقول من الأداء العالي إذا توافر له التشجيع والإثراء والتدريس الملائم. وإعطائه مثلاً على ذلك برنامج سوزوكي لتربية المواهب الذي دلل على كيفية تمكن الفرد صاحب المواهب الموسيقية الطبيعية المتواضعة من أن يحقق مستوى متقدماً من الكفاءة في العزف على الكمان أو البيانو إذا توفرت له التأثيرات البيئية الصحيحة، من مثل اهتمام أحد الوالدين به، واستماعه إلى الموسيقى الكلاسيكية منذ الطفولة، والتدريب المبكر.

ب. امتلاك كل شخص للذكاءات كلها

بيّن آرمسترونج (Armstrong, 2000: 11) أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية في النوع لتقرير الذكاء الوحيد الملائم، بل هي نظرية الأداء المعرفي، وهي تقول: إن لدى كل فرد قدرات من الذكاءات كلها. وهذه الذكاءات تعمل، بطبيعة الحال، سوياً، وبطرق فريدة لدى كل شخص، فبعض الناس يبدون وكأنهم يمتلكون مستويات أداء عالية جداً في جميع الذكاءات أو في معظمها. ولكن معظمنا يقع في الوسط بين قطبين أحدهما يدل على اكتساب معظم الذكاءات، والآخر يشير إلى الافتقار إلى معظم هذه الذكاءات.

ج. عمل الذكاءات سوياً وبطرائق معقدة

بين آرمسترونج (Armstrong, 2000: 11) أنه لا يمكن لأي من هذه الذكاءات أن يعمل بمفرده في الحياة الواقعية، فالذكاءات تعمل متفاعلاً بعضها مع بعضها الآخر بصورة مستمرة؛ ولكي تفكر الفرد جيداً لا بد له من أن يقرأ، ولكي تتفاعل مع مجتمعه لا بد له أن يفهم نفسه.

د. إمكان أن يكون الفرد ذكياً ضمن كل فئة من الفئات، بطرائق متنوعة

بيّن آرمسترونج (Armstrong, 2000: 12) إلى أنه ليس ضرورياً أن يمتلك الفرد مجموعة محددة من الصفات ليتمكن اعتباره ذكياً في مجال من المجالات، فقد يكون الشخص غير قادر على القراءة، ولكنه ماهر جداً في اللغة بسبب قدرته على رواية قصة رائعة أو امتلاكه مفردات غزيرة.

رابعاً: مفهوم الذكاءات المتعددة وأنواعها

أشار عبد المجيد (2013: 116) إلى تصور (جاردنر) في بداية السبعينيات وجود الدليل المقنع على امتلاك البشر للكثير من القدرات الفكرية الذاتية، التي أطلق عليها لاحقاً مصطلح الذكاء الإنساني؛ ولذلك عمل على دراسة القدرات العقلية مستفيداً من الأبحاث النفسية للعلوم البيولوجية، بالإضافة إلى البيانات المتعلقة بتطور المعرفة واستعمالها في مختلف الحضارات. وقد عرض (جاردنر)، في أثناء استعراضه للمصادر المختلفة لدراسة الملكات الإنسانية، أفضل طريقة للتعبير عن اكتشافاته التي تمثلت في البداية باستعمال مصطلحات (القدرات، والكفاءات، والمهارات، والمواهب). ولكنه أدرك أن تلك الكلمات غير ملائمة، وأن لكل منها عيوبها؛ ولذلك فكر في كلمة الذكاء على أن يقوم بتعديلها ومواءمتها من خلال

استخدام صيغة جمع جديدة لها، على غير قواعد اللغة. وتستعرض الباحثة فيما يلي أنواع الذكاءات التي تحدث عنها جاردنر.

أ. الذكاء اللغوي (Linguistic intelligence)

يرى النور (2013: 168) أن الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام الكلمات شفهاً بكفاءة. وأن المتعلمين المتفوقين في هذا الذكاء يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص. أما أبو حمد (2014: 12) فرأت أن الذكاء اللغوي، كما يذكره (جاردنر)، تمكن رؤيته بوضوح عندما نرى شاعراً يبذل قصارى جهده في صياغة قصيدة شعرية؛ ولذلك لا بد له من أن يكون حساساً للمعاني، ملماً بقواعد اللغة، مالاً خيلاً خصباً يستطيع من خلاله أن يرتب الصور. أما الناس العاديون غير الشعراء فاستخدامهم للغة يتحدد باختصاصهم، وذكاءهم اللغوي يظهر في إطار المهن التي يقومون بها؛ فرجال القانون يستخدمون بلاغة اللغة في إقناع الآخرين، في حين أن المعلمين يستخدمون ذكاءهم اللغوي في الشرح والتفسير، ومساعدة تلاميذهم على تذكر المعلومات، وتوجيههم نحو التأمل والتفكير في الموضوعات. وهذا الذكاء يظهر لدى تلاميذ المدارس من خلال التلاعب بالألفاظ وسرد القصص والحكايات وكتابة التقارير والملاحظات.

ب. الذكاء الرياضي المنطقي (Logicalmathematical Intelligence)

وضح النور (2013: 169) أن الذكاء الرياضي يشير إلى القدرة على استخدام الأرقام والأشكال البيانية وسلاسل الأعداد بكفاءة، وهو الذكاء الأساسي لعلماء الرياضيات والإحصاء والمحاسبين. والمتعلمون الذين يظهرون تفوقاً في هذا الذكاء يمتلكون مهارات عالية في حل المشكلات، وقدرة عالية على التفكير. ويبيّن جاردنر (2005: 185) أن هناك اتفاقاً على أن مناطق معينة من الدماغ مثل الفصوص الجدارية ومناطق الارتباط الصدغية والخلفية المتاخمة لها، يمكن أن تكتسب أهمية خاصة في أمور المنطق والرياضيات. ويضيف (جاردنر) أن إصابة الجزء المسؤول عن هذا الذكاء تسبب صعوبة في تعلم الحساب دون غيره من أنواع الذكاءات الأخرى. ويظهر هذا الذكاء عند المحاسبين والرياضيين (المتخصصين في الرياضيات) ومبرمجي الحاسوب وأساتذة المنطق والمهندسين.

ج. الذكاء المكاني البصري (Spatial Visual Intelligence)

يرى جاردنر (2005: 201) أن الذكاء المكاني يتضمن القدرة على إدراك المكان والموقع والشكل والفراغ والتصور البصري والتصميم وإنتاج المخططات اللونية. والمتعلمون الذين لديهم درجات عالية في هذا الذكاء يمتلكون مهارة عالية في إعادة إنتاج الأشياء بيانياً، وقدرة عالية على التحليل وإدراك العلاقات بين الأشياء. ويبيّن أن الأبحاث التي أجريت على الدماغ أكدت استقلالية الذكاء المكاني البصري، إذ تبين أن الشق الأيمن من الدماغ هو المقر الأكثر أهمية للمعالجات المكانية، وإذا ما أصابه

أدى فقد الإنسان قدرته على الانتباه للنصف الأيسر للمكان من حوله. وتبين كذلك أن التلف الذي يلحق بالمناطق الخلفية اليمنى يسبب فقدان المرء القدرة على معرفة معالم طريقه في مكان ما. كما وضع جاردر (Gardner, 2004: 355) أن هذا الذكاء يظهر عن طريق الاستدلال المكاني وارتباطه بالإدراك الحسي، ويظهر ذلك عند المكفوفين الذين يستطيعون تعرف الأشكال بطريقة غير مباشرة من خلال تمرير اليد على الأشياء، فالنظام الإدراكي اللمسي لدى المكفوفين يوازي النموذج البصري عند الأشخاص السليمين.

د. الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence)

عرف جاردر (Gardner, 1999: 42) هذا الذكاء أنه "المهارة في الأداء، وفي التأليف، وفي تقويم الأنماط الموسيقية". ويضم هذا النوع من الذكاء بحسب جاردر (Gardner, 2004: 239) الحساسية للإيقاع والنغمة أو للميزان الموسيقي أو لقطعة موسيقية. وهو الفهم الحدسي الكلي للموسيقى أو الفهم التحليلي لها. وهذه القدرة تسمح لصاحبها بتشخيص النغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية، وجرس الأصوات وإيقاعها، والانفعال بالتأثيرات العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. وهناك أجزاء معينة من الدماغ تؤدي دوراً هاماً في وجود الحس الموسيقي لدى الفرد ليكون قادراً على إدراك الموسيقى، وتذوقها، والتمييز بين أنواعها، وألحانها. وتتركز هذه الأجزاء في القسم الأيمن من الدماغ. أما استقلالية هذا النوع من الذكاء فيستدل عليه (جاردر) بوجود بعض الأطفال الصم الذين يعزفون الموسيقى على نحو رائع مثل (بتهوفن وموزارت)، وبظهور هذا الذكاء مبكراً عند أفراد أسوياء لا يمتازون بموهبة خاصة في مجالات أخرى.

هـ. الذكاء الجسمي الحركي (Kinesthetic or Bodily Intelligence)

أشار عبد المجيد (2013: 119) إلى أن هذا النوع من الذكاء يتضمن الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وفي سهولة استعمال اليدين في تشكيل الأشياء. كما أنه يضم مهارات جسمية، كالتأزر الحركي، والتوازن، والمهارة، والقوة، والمرونة، وبمعنى أدق هو قدرة الشخص على استعمال قدرته العقلية في التحكم بحركاته الجسدية والتعامل مع الأشياء بمهارة. أما أساس هذا الذكاء فيقع في اللحاء الحركي، مع سيطرة كل نصف كرة مخية على نصف الجسم الذي يرتبط به (Gardner, 2005: 45). ويظهر هذا النوع من الذكاء بشكل خاص عند الممثل والراقص والرياضي والنحات والميكانيكي والجراح.

و. الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence)

يرى جاردر (Gardner, 2004: 430) أن الذكاء الاجتماعي يتمثل في القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين، والتمييز بينها، وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، بالإضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، وأنه يتضمن كذلك القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه المؤشرات الاجتماعية

بطريقة تؤثر في توجيه الآخرين. إن القدرة على ملاحظة الاختلافات بين الأفراد في طبائعهم ودوافعهم هي القدرة المركزية في هذا الذكاء؛ فإذا فحصنا هذا الذكاء في أكثر صورة بدائية له وجدناه يتضمن قدرة الطفل الصغير على التمييز بين الأفراد من حوله. أما إذا فحصناه في صورته المتقدمة وجدناه فيه المعرفة الشخصية لفرد راشد قادر على قراءة تصرفات الناس ورغباتهم حتى لو كانوا يخفونها، والقدرة على التصرف وفقاً لهذه المعرفة.

هـ. الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence)

يبين جابر (2003: 12) أن الذكاء الشخصي يشمل القدرة على معرفة الفرد لذاته، وعلى تصرفه بشكل متوافق مع تلك المعرفة، وعلى معرفته الدقيقة بنواحي القوة والضعف لديه، ووعيه بحالته المزاجية، وقدرته على تأديب الذات وفهمها وتقديرها. وقد عرفه جاردنر (Gardner, 2004: 430) بأنه "القدرة على معرفة الشخص لعالمه الداخلي، وقبوله مشاعره، والتمييز بينها، ومن ثمّ فهمه لذاته". وقد بين جاردنر أن الذكاء الشخصي قد لا يزيد في -أكثر أنماطه بدائية- إلا قليلاً عن القدرة على التمييز بين الشعور بالمتعة، والشعور بالألم، على نحو يجعل المرء قادراً على الانغماس في الموقف أو الانسحاب منه. أما في أكثر أنماطه تقدماً فإنه يتيح للفرد تحديد مجموعات معقدة ومتمايزة من المشاعر وتركيزها.

ز. الذكاء الطبيعي (Natural Intelligence)

أشار عبد المجيد (2013: 120) إلى أن الذكاء الطبيعي يمثل القدرة على تعرف النباتات والحيوانات والموضوعات الأخرى المرتبطة بالطبيعة وتصنيفها. وهو يعبر قدرة الفرد على فهم العالم الطبيعي الذي يحتوي على الحيوانات والنباتات، والتمييز بين أعضاء كل فصيلة، وإدراك العلاقات بينها. والمتفوقون في هذا الذكاء يمتلكون القدرة على وضع جداول للتصنيف والتمييز بين الأنماط المختلفة؛ فهم يميلون إلى فهم أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء، ويحاولون معرفة أدق التفاصيل عن البيئة الطبيعية. وهذا الأمر يشكل أمراً مغريباً لهم. ويرى جاردنر (Gardner, 1999: 50) أيضاً أن بالإمكان الاستدلال على استقلالية هذا الذكاء من خلال وجود أفراد يتميزون بإدراك النماذج والأنماط الطبيعية، في الوقت الذي يفتقر فيه آخرون إلى هذا النوع من الذكاء.

ح. الذكاء الوجودي (Existential Intelligence)

عرف جاردنر (2003: 7) هذا الذكاء بأنه "القدرة على التفكير بطريقة تجريدية، ومعالجة أسئلة عميقة حول الوجود الإنساني مثل الحياة، والموت، وما وراء الطبيعة". والبحوث حول هذا النوع من الذكاء مازالت مستمرة لمزيد من معرفته، والوصول إلى العمليات المحورية التي تسهم فيه.

ط. الذكاء الروحاني (Spiritual intelligence)

أشار جاردنر (19: Gardner, 2006) إلى وجود الذكاء الروحاني، وبيّن أنه تبيّن، من خلال قراءته حول وجود هذا الذكاء، أن لدى الناس وجهات نظر قوية حول الدين والروح؛ فبخصوص بعض الناس كانت التجارب حول الروح هي الأكثر أهمية، في حين أن بعضهم الآخر يفترض أن الذكاء الروحاني ليس موجوداً فحسب، ولكنه يوضح في الواقع أعظم الإنجازات للبشرية.

خامساً: استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة

تقوم الذكاءات المتعددة على فكرة أن لدى كل إنسان عدة أنواع من الذكاء، وأن هذه الأنواع تختلف في درجة وجودها لدى الأفراد، فبعض الأفراد مثلاً يكون الذكاء اللغوي لديهم أعلى من غيره من الذكاءات، في حين أن شخصاً آخر يكون الذكاء المكاني أعلى لديه. وعلى هذا الأساس تفتح نظرية الذكاءات المتعددة المجال واسعاً أمام المدرسين للاستفادة من استراتيجياتها في تنمية قدرات التلاميذ وتوظيف أنواع الذكاءات الموجودة لدى كل تلميذ في زيادة فهمه وتحصيله الدراسي.

وستعرض الباحثة في هذا الفصل أهم الاستراتيجيات الخاصة بتدريس كل نوع من أنواع الذكاءات السبعة الأولى التي رافقت إعلان نظريته في كتابه: **أطر العقل** عام 1983.

أ. استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي

يعتبر الذكاء اللغوي من الذكاءات التي نالت قدراً كبيراً من الاهتمام، فقد ارتبط بالتعليم في المدارس، الذي ساعد على تنمية استراتيجيات تدريس خاصة به، ومنها:

1. رواية القصص

وهي تعني كما عبر عنها حسين (2007: 73) أن يُنظر إلى القصة على أنها استراتيجية تدريس حيوية يمكن استخدامها لإكساب التلاميذ الأفكار والمفاهيم والاتجاهات على نحو مباشر. وهنا يمكن الاستفادة من هذه الفكرة من خلال وضع العناصر الأساسية المراد تناولها، ومن ثم استخدام الخيال في وضع الشخصيات الرئيسية في القصة وحبتها. ومن المفيد أن تكون القصة قريبة من واقع الأطفال الذين سيتأثرون بمعلمهم ويسعون إلى أن يكونوا مبدعين في التحدث عن الموضوع.

2. العصف الذهني

بين حسين (2007: 73) أن عملية العصف الذهني تقوم على إعطاء التلاميذ كمية كبيرة من الأفكار التي يمكن تسجيلها على السبورة حول موضوع معين يتعلق عمومًا بالمادة التي يدرسونها. وتقوم القواعد العامة للعصف الذهني على: المشاركة بكل ما يخطر على البال، فكل فكرة لها أهميتها؛ وعدم انتقاد أي فكرة؛ وتسجيل هذه الأفكار ترتيبها. وهذه الاستراتيجية تتيح أن تكون الأفكار الأصلية لكل تلميذ موضع تقدير واحترام.

3. التسجيل الصوتي

يرى حسين (2007: 73) أن التسجيل الصوتي قد يكون أكثر أدوات التعلم قيمة، لأنه يقدم أداة يستطيع التلاميذ من خلالها التعبير عن قدراتهم اللغوية واستخدام مهاراتهم اللفظية في حل المشكلات، بالإضافة إلى التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم. وهذا يساعد التلاميذ الذين لا يعتبرون أنفسهم قادرين على الكتابة بشكل جيد على تسجيل أفكارهم على شريط بوصفها وسيلة فعالة للتعبير.

4. كتابة اليوميات

أشار حسين (2007: 74) إلى أن كتابة اليوميات التي تتمثل في استعمال دفتر شخصي يسجل عليه التلميذ أفكاره الخاصة، تساعد على الاندماج في عملية الكتابة والتسجيل النوعي الدقيق لما يريده. وقد تكون هذه الاستراتيجية مجالاً مفتوحاً يستطيع التلميذ من خلاله أن يسجل أية فكرة قد تخطر في باله، وقد يكون محدوداً، أي خاصاً بمادة معينة كالرياضيات أو التاريخ مثلاً، أو أي موضوع آخر. ويحمل التلميذ هذا الدفتر معهم إلى الصف ليقروا لزملائهم بانتظام ما يكتبون.

5. النشر

يرى حسين (2007: 74) أن من الضروري أن ينبه المربون تلاميذهم في البداية على أن الكتابة طريقة جيدة للتواصل مع الآخرين ونقل ما يفكرون به إليهم، والتأثير فيهم. ومن خلال مساعدة التلاميذ على نشر أعمالهم تبرز نقاط القوة لديهم، ويتخذ النشر صوراً كثيرة: من ذلك مثلاً تصوير كتاباتهم وتوزيعها أو رقعها حاسوبياً وتوزيعها في ملفات مستقلة. ومنها كذلك أن يقدموا كتاباتهم إلى صحيفة المدرسة أو إلى

مجلة للأطفال. كما يمكن أن تجمع أعمال التلاميذ وتوضع في كتاب في مكتبة المدرسة. وهذه الاستراتيجية تزيد من فاعلية التلاميذ اللغوية، ومن دافعيتهم إلى تنمية كتاباتهم وتحسينها.

بعد هذا العرض لاستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي ترى أنها عامل مهم وفاعل في تطوير أفكار التلاميذ، وتنمية المفردات التي تعبر عنها، والأساليب اللغوية التي تقدّم بها، ويترسخ ذلك كله ويتعزز من خلال المشاركة والتفاعل بين التلاميذ، سواء أكان ذلك عن طريق طرح أفكار جديدة أم تسجيلها أم نشرها. ومن الممكن أن يكون التعبير لغوياً عما يعتل في ذهن التلميذ من أسهل الطرائق التي تساعد على تنمية المحصول اللغوي، ومن ثمّ على تنمية الذكاء المرتبط به.

ب. استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي/المنطقي

يرتبط التفكير المنطقي بوضوح بالرياضيات، وقد يرتبط بالعلوم بدرجة أقل. ويمكن الاستفادة من استراتيجيات تدريس هذا الذكاء وتطبيقها في التعليم لتطوير التفكير الرياضي المنطقي، ومنها:

1. حسابات وقياسات كمية

يرى آرمسترونج (2006: 71) أن من المناسب هنا تشجيع المعلمين على استخدام الأرقام والتحدث بها من خلال التركيز على الإحصاءات. من ذلك مثلاً: عدد الضحايا في الحروب، وعدد سكان الدول، وعدد الأيام في كل شهر، وفي الأسبوع، وفي السنة، إلخ. ومن الممكن ربط ذلك بحياة الأطفال، كأن يجمعوا أيام كل فصل من الفصول الأربعة ويقارنوا بينها؛ وأن يقارنوا بين ساعات الأيام الطويلة في الصيف والقصيرة الشتاء، ويحاولوا مناقشتها، وإن أمكن تعليلها؛ وأن يعدّ كل منهم الكتب في مكتبة أبيه، ثم يقارنوا بينها.

مثل "هذه الأمثلة توفر وسيلة للتفكير المنطقي الرياضي، فالأمر هنا إذاً لا يعني أن نصوغ المسائل الرياضية وحسب، وإنما أن نستخدم الأرقام في موضوعات الحياة اليومية. وهذا كفيل بأن يساعد التلميذ على تشغيل المستوى المنطقي الرفيع لديه".

2. التوبيب والتصنيف

يكون التوبيب والتصنيف بحسب (آرمسترونج، 2006: 72) من خلال استثارة العقل المنطقي بإعطاء معلومات من نوع الإطار العقلاني، سواء أكانت لغوية أو رياضية - منطقية أو غيرها. مثال ذلك

أننا في درس في الجغرافيا عن المناخ يمكن أن نطلب من التلاميذ إعطاء قائمة عشوائية من المواقع الجغرافية، ثم القيام بتبويبها وفقاً للمناخ (صحراوي، جبلي، سهلي، استوائي). وفي اللغة العربية مثلاً يمكننا أن ندعو التلاميذ إلى ذكر عدد من المفاهيم النحوية والصرفية والكلمات، ثم ندعوهم إلى تصنيفها إلى فئاتها الأساسية: الأسماء والأفعال والحروف، والمرفوعات والمنصوبات والمجرورات،.. إلخ. فهذه الاستراتيجية "تساعد على ترتيب الأفكار أو المواضيع الأساسية وتجميعها ليسهل تذكرها ومناقشتها".

3. منهج سقراط في طرح الأسئلة

أشار آرمسترونج (2006: 72) إلى فائدة استعمال منهج سقراط في طرح الأسئلة من خلال قيام المعلم ومن يشارك معه من التلاميذ في الحوارات والنقاشات بطرح الأسئلة، بهدف كشف الصواب والخطأ، فلا يكون دور المعلم تلقينياً فحسب، وإنما يتجه نحو توجيه التلاميذ إلى اختبار الفرضيات التي تطرح حول موضوع معين بحثاً عن الوضوح والترابط المنطقي للأفكار.

4. حلول بديلة تخمينية تعتمد على التجربة

يشير آرمسترونج (2006: 72-73) هنا إلى مجموعة غير مترابطة من الاستراتيجيات والبداهيات والاقتراحات لحل المسائل بصورة منطقية، مثل العثور على حل لمشكلة تشبه المشكلة التي نرغب في حلها، والفصل بين الأجزاء المختلفة للمشكلة، واقتراح حل لها، ثم الرجوع إلى الوراء لمعرفة الخطوات التي قام بها التلميذ في سعيه إلى الوصول إلى الحل.

5. التفكير في العلوم

تقوم هذه الاستراتيجية كما وضحتها آرمسترونج (2006: 73) على فكرة السعي وراء الأفكار العلمية في مجالات أخرى غير العلوم. فعلى سبيل المثال يمكن للتلاميذ أن يدرسوا تأثير الأفكار العلمية المهمة في التاريخ، مثال ذلك تأثير تطوير القنبلة الذرية في نتائج الحرب العالمية الثانية.

تخلص الباحثة بعد عرض استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي أنها تنشط وتنمي قدرة التلميذ على تعلم كيفية التحليل التركيب وتركيز التفكير لدى معالجة المسائل التي تطرح عليه، لأنها تحفزه على تأملها بمنهجية وتحليلها بهدف فهمها، ثم الربط المنطقي بين أجزائها للوصول إلى أفضل الحلول الممكنة. ومن

الممكن تعميم تطبيق هذه الاستراتيجيات في الحياة اليومية، بالإضافة إلى المنهج الدراسي، لترسخ في نفس التلميذ من جهة، وليفيد منها في حياته العملية من جهة ثانية.

ج. استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني/البصري

يعرف نوفل (2007: 214) الذكاء المكاني بأنه "القدرة على التخيل وإدراك العالم البصري بدقة وتعرف الاتجاهات، وإدراك التفاصيل، وتكوين الصور الذهنية". وهذا النوع من الذكاء يظهر لدى الأشخاص الذين يمتلكون قدرات فنية، كالرسامين ومهندسي الديكور والمعماريين؛ فالتلاميذ الذين يرتفع لديهم مستوى الذكاء المكاني يستجيبون للصور والأفلام والبرامج الإلكترونية.

وفيما يلي عرض للاستراتيجيات المتبعة في تدريس هذا النوع من الذكاء:

1. التصور البصري أو التخيل

يرى نوفل (2007: 214) أن التصور البصري أحد الأساليب التي تساعد على معالجة المعلومات وترجمة المادة الدراسية إلى صورة عقلية. وتعتمد هذه الاستراتيجية على ترجمة المادة العلمية إلى صور ذهنية، من خلال الطلب من التلميذ إغماض عينيه وتخيل ما قام بدراسته. وهذا يتطلب منه أن يتصور ذهنياً ما يشبه السبورة أو الشاشة السينمائية التي تعرض ما قام بتخيله.

2. الرموز اللونية

وضح جابر (2003: 95) أن استخدام التلاميذ للورق الملون أو الصور الملونة أو الطباشير الملون أو الأقلام الملونة للتعبير عن أفكارهم وأنشطتهم وواجباتهم هو استراتيجية تعليمية تعتمد على اللون. وفي هذه الاستراتيجية يستطيع المعلم أن يستعمل الألوان في التمييز بين الأشكال الهندسية، كأن يعطي المربع لوناً معيناً، والدائرة لوناً آخر، والمستطيل لوناً ثالثاً. وهذا يساعد على رسم صورة مكانية للأشكال الهندسية في عقل التلميذ. واستخدام الألوان في تعليم التلميذ يترك أثراً كبيراً في نفسه، ويزيد من اهتمامه بالدرس ويلطف مزاجه. وهذا كله يساعده على تركيز المعلومات، وإدراك الروابط المكانية بين الألوان والأشكال، الذي يعزز بدوره تعلم التلميذ.

3. الصور البيانية

يبين (جابر، 2003: 96) أن الصور البيانية هي التعبير عن فكرة في ذهن في صورة بصرية من خلال استخدام الأشكال البيانية أو الرسومات. و"جوهر هذه الاستراتيجية هو أنها صيغة كلية، أي أن مكانها في الجزء الأيمن من الدماغ، وهي تعمل على التركيز على عمليات التعرف، وفهم الأنماط والمبادئ العامة التي تكون المفاهيم المتعلقة بالحقائق والمبادئ التي يتعرض لها التلميذ، أما قيمتها التربوية فتكمن في أنها تقوم على تكوين الترابطات بين ما يعرفه التلميذ وما يقدم له أو يعرض عليه من معلومات وخبرات جديدة".

وتخلص الباحثة بعد عرض استراتيجيات التدريس الخاصة بالذكاء المكاني - البصري، إلى أن استخدام تسهم بشكل فعال في توضيح المعلومة في ذهن التلميذ، وترسيخها، واستيعابه لها بشكل أفضل، ولا سيما أنها تقوم على الربط بين المعنوي (الفكرة) والحسي (الرسم واللون). وهذا من شأنه أن يعزز العلاقة بين ما يأخذه التلميذ في الصف والواقع الذي يعيشه. وهذا الاستعمال للألوان المحببة أصلاً إلى التلميذ يقربه مما يتعلم، ويزيد من اهتمامه به، ويرسخه في ذهنه، ويعمق احتفاظه به.

د. استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي الحركي

يرى العكاري (2010: 42) أن هذه الاستراتيجيات تستند إلى قدرة الفرد على استخدام جسمه بطريقة بارعة في حل المشكلات، لأغراض تعبيرية أو موجهة نحو هدف ما، بالإضافة إلى مهارات جسمية مثل التآزر والتوازن والقوة والمرونة والسرعة، ومن ثمّ فهو يدل على التناغم بين الجسم والعقل. والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الذكاء الجسمي الحركي هي الآتية:

1. مسرح الصف

يوضح الصميلي والزهراني (1434: 27) أن هذه الاستراتيجية تقوم على دعوة كل تلميذ إلى أن يقدم تمثيلاً حركياً للنصوص والمشكلات وغيرها من المواد التي يُطلب منه تعلمها. من ذلك أن يمثل التلاميذ مسألة حسابية تتطلب ثلاث خطوات لحلها بإعداد مسرحية من ثلاثة فصول وتمثيلها. ويمكن أن يكون المسرح الصفي مسرحاً ارتجالياً، كارتجال قرائي لقطعة القراءة لمدة دقيقة واحدة ثم تلخيص ما فهمه التلميذ

منها. ويمكن أن يقوم التلاميذ بعرض لدمى متحركة (عرائس) أو لدراما مصغرة، كإظهار كيفية تصوير المعركة، من خلال وضع تماثيل صغيرة لجنود على أرض المعركة وتحريكها لإظهار تحركات القوات

2. إجابات الجسم

ينقل (العكاري، 2010: 43) عن عبد الحليم وآخرين (2008: 563) أن هذه الاستراتيجية تقوم على واحد من أسلوبين هما: تقديم المفاهيم للتلاميذ من خلال حركات جسدية؛ أو قيام التلاميذ أنفسهم بحركات إيمائية لتمثيل مفاهيم محددة أو ألفاظ وردت في النص. وهذا يحتاج إلى أن يترجم التلاميذ المعلومات التي يحصلون عليها من نظم رمزية لغوية إلى تعبيرات جسمية حركية، من مثل عملية طرح الأعداد، وحركة الكواكب، وعملية الضرب، .. إلخ.

3. مفاهيم حركية

وتقوم هذه الاستراتيجية بحسب الصميلي والزهراني (1434: 26) على دعوة التلاميذ إلى استخدام أجسامهم في التعلم بوصفها وسيطاً للتعبير، كالطلب منهم رفع أيديهم دلالة على الفهم. ويمكن التنويع في هذه الاستراتيجية، فبدلاً من رفع الأيدي يمكن أن يعبر التلميذ بابتسامة أو برفع الإصبع، .. إلخ.

4. اليدين على التفكير

يرى حسين (2007: 80) ضرورة أن تتاح الفرصة للتلاميذ الذين يظهرون علامات الذكاء الجسمي لكي يتعلموا من خلال تناول الأشياء أو صنعها بأيديهم، كأن يستخدم التلميذ اليدين في التفكير. فعند مستوى الحفظ الصم على سبيل المثال يستطيع التلاميذ أن يتعلموا تهجي الكلمات أو تعلم كلمة جديدة وتشكيلها بالصلصال، .. إلخ.

5. خرائط الجسم

يوضح حسين (2007: 81) أن الجسم الإنساني يوفر أداة بيولوجية مريحة حين يتحول إلى نقطة مرجعية أو خريطة لمجالات معرفية. ومن أكثر أمثلة ذلك شيوعاً استخدام الأصابع للعد والحساب. كما يمكن أن يستخدم الجسم لرسم خريطة لاستراتيجية حل المسألة في الرياضيات. مثال ذلك ضرب عدد من رقمين في عدد من رقم واحد. هنا يمكن أن يُمثّل القدمان العدد ذا الرقمين، وتمثل الركبة اليمنى العدد ذا الرقم الواحد. ويستطيع التلاميذ أن يؤدوا الأفعال الآتية في حل المسألة. نقول للتلميذ: المِس الركبة اليمنى

والقدم اليمنى للحصول على أول حاصل ضرب (يوضح بلمس على الفخذين)؛ والمِمس الركبة اليمنى والقدم اليسرى للحصول على حاصل الضرب الثاني (يوضح بلمسات على المعدة)؛ والمِمس الفخذين والمعدة لكي تبين جمع الحاصلين، ثم المِمس الرأس لتوضيح حاصل الضرب النهائي. ويتكرر هذه الحركات يستطيع التلاميذ أن يستنبطوا على نحو تدريجي الفكرة أو العملية.

وهكذا يبدو للباحثة وللقارئ المتأمل في استراتيجيات الذكاء الجسدي أن استعمالها في التدريس يشكل خطوة ممكنة وسهلة وناجعة تساعد على حفظ المعلومة أو استيعابها بسرعة وثبات من خلال ربطها بجزء معين من الجسم عند استخدامه في التعبير عنها.

هـ. استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي

يدرك المعلمون أهمية الموسيقى في التعليم، ولكن عددًا قليلًا من المقطوعات الموسيقية يمكن ربطها بالمدرسة وطرائق التعليم فيها. والاستراتيجيات الآتية تساعد على تحقيق التكامل بين الموسيقى والمنهج التعليمي:

1. إيقاعات، دقات، أناشيد

يرى حسين (2007: 81) أن بالإمكان وضع جوهر ما يدرسه التلميذ في صيغة إيقاعية تمكنه من غنائها، أو الترتم بها، أو التعبير عنها بالنقرات أو الأناشيد. وقد يعني هذا عند مستوى الحفظ الصم مثلاً غناء جدول الضرب على أساس أغنية شعبية. ومن نماذجها كذلك ما يتعلمه الأطفال من معلومات من خلال الغناء، كما في برامج الأطفال.

2. جمع الأقراص المدمجة وتصنيفها

تقوم هذه الاستراتيجية كما يعرضها جابر (2003: 104) على أساس إكمال مراجع المنهج التعليمي بقوائم من المختارات الموسيقية، المكونة من أقراص مدمجة وتسجيلات توضح المحتوى الذي نريد أن نوصله للتلميذ. ففي درس الثورة المصرية نستطيع أن نجعل الأغاني الوطنية المتعلقة بتلك الفترة من الزمن، وبعد الاستماع إلى الأغاني نناقش التلاميذ في محتوى هذه الأغاني، وعلاقتها بالدرس. ومثل ذلك نستطيع أن نفعل بخصوص المناسبات الاجتماعية والوطنية والقومية المختلفة في سورية وفي سواها من البلدان العربية.

3. موسيقى الذاكرة القوية

ينقل العكاري (2010: 35) عن نوفل (2007: 237) أن هذه الاستراتيجية تعتمد على وضع خلفية موسيقية في أثناء شرح الدرس. على أن يدعى التلاميذ إلى الاسترخاء وهم يضعون رؤوسهم على المقعد. وهذا يساعدهم على الحفظ السريع.

4. المفاهيم الموسيقية

تقوم هذه الاستراتيجية كما يوضحها العكاري (2010: 35) على استخدام الأنشطة الموسيقية بوصفها أدوات إبداعية للتعبير عن المفاهيم في المواد الدراسية. كما يستطيع المعلم أن يستخدم الإيقاعات للتعبير عن الأفكار وتثبيتها لدى التلاميذ.

5. موسيقى المناخ الانفعالي

تقوم هذه الاستراتيجية بحسب جابر (2003: 105) على الدراسة عن موسيقى مسجلة تخلق مزاجاً مناسباً ومناخاً انفعالياً لدرس معين. ويمكن أن تضم هذه الموسيقى مؤثرات صوتية، وأصواتاً طبيعية، وقطعاً موسيقية كلاسيكية تسمح بحدوث حالات انفعالية معينة ملائمة للدرس.

بالاستناد إلى ما سبق أن أوردته الباحثة عن استراتيجيات الذكاء الموسيقي، تخلص إلى القول: إن استعمال الموسيقى في التدريس يمنح الدرس المتعلمين متعة وحيوية تحفزهم على الفهم والاستيعاب، ولا سيما أن معظم التلاميذ يرتاحون إلى الطرائق المجددة في التدريس التي تمنح المتعلم مناخاً أكثر حرية وانفتاحاً، وفرصاً أوسع للتفاعل مع الدرس، ومع المعلم، وتخفف من هيمنته عليه.

و. استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي

يمتلك الأطفال جميعاً ذكاء اجتماعياً ولكن بدرجة أو بأخرى؛ لذلك يفترض بالمربي أن يكون على وعي بالأساليب التدريسية التي تستوعب التفاعل بين الناس. والاستراتيجيات التالية يمكن أن تساعد في إشباع حاجة التلميذ إلى الانتماء إلى الجماعة والتفاعل معها.

1. مشاركة الأتراب

يعتبر الزهراني والصميلي (1434: 28) أن هذه الاستراتيجية من أسهل استراتيجيات تدريس الذكاء المتعدد تنفيذاً. وكل ما نحتاجه فيها أن نقول للتلميذ: اتجه نحو شخص قريب منك واشترك معه في إنجاز العمل.

2. التمثيل

يوضح جابر (2003: 106) أن هذه الاستراتيجية تتضمن اجتماع التلاميذ في أي وقت ليمثلوا فكرة أو مفهوماً معيناً، فإذا كان التلاميذ يدرسون الهيكل العظمي مثلاً يمكنهم أن يبنوا نموذجاً للهيكل العظمي بحيث يمثل كل شخص عظماً أو مجموعة من العظام. ومثل ذلك يمكنهم أن يفعلوا في درس اللغة، فهم يستطيعون أن ينفذوا تمثيلية عند تهجئة بعض الكلمات.

3. الجماعات التعاونية

يقوم محور التعلم التعاوني كما يراه حسين (2007: 84-83) على أساس تشكيل مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف تعليمية معينة، ومثل هذه المجموعات يحتمل أن تعمل بفاعلية أكبر عندما يتراوح عدد أفرادها بين ثلاثة أعضاء وثمانية، والجماعات التعاونية تلائم الذكاءات المتعددة على وجه الخصوص، لأنها تُشكّل بحيث تضم تلاميذ يمثلون جميع الذكاءات.

4. المحاكاة

تتضمن المحاكاة كما يعرضها حسين، (2007: 84) أن تجتمع مجموعة من الأفراد ليخلقوا بيئة يمكن أن نطلق عليها عبارة: (كما لو أن!). وهذا الموقف المؤقت يصبح سياقاً للتفاعل المباشر بدرجة أكبر مع المادة التعليمية فإذا كان التلاميذ يدرسون حقبة تاريخية معينة، يمكنهم أن يعمدوا إلى ارتداء ملابس تمثل تلك الفترة من الزمن.

وفي ختام الحديث عن استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي، ترى الباحثة أن هذه الاستراتيجيات التي تقوم إجمالاً على تفاعل التلاميذ فيما بينهم، ومع المعلم، وتشكيل مجموعات من أجل التحوار في فكرة معينة أو موقف معين أو موضوع محدد، تسهم بفاعلية ودون تكلف، في خلق جو من الألفة والثقة والتعاون

والتشاركية بين التلاميذ، يزيد من قابليتهم لفهم للدرس المعطى، واستيعابهم له؛ فالأطفال هنا يمكنهم أن يتبادلوا أدوار المعلم والمتعلم، والصديق والرفيق.

ز. استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي

يرى العكاري (2010: 47) أن هذا النوع من الذكاء يتضمن قدرة التلميذ على معرفة ذاته من خلال معرفة نقاط القوة والضعف لديه، بالإضافة إلى معرفة الحالات النفسية الداخلية والدوافع والرغبات وفهم الذات. ولأن التلميذ يقضي ساعات طويلة في المدرسة يستطيع المعلمون أن يوفرُوا له من خلالها فرصاً كبيرة لإقامة علاقات وطيدة مع زملائه. والاستراتيجيات التالية تساعد على تنمية الذكاء الشخصي لدى التلميذ.

1. لحظة الانفعال

تقوم هذه الاستراتيجية كما يوضحها العلي (2015: 54) على تقديم المعلومات للتلاميذ بطريقة عاطفية من خلال خلق حالة وجدانية في أثناء الحصة الدراسية، كالفرح أو الحزن، أو الإشفاق أو التضامن، .. إلخ. وقد أثبتت الأبحاث المتعلقة بالدماغ أن التعليم في جو خالٍ من العقاب يزيد من سرعة التعلم لدى التلميذ، لأنه يخلق جوًّا من الانبساط والارتياح الانفعالي.

2. فترات تأمل لمدة دقيقة واحدة

يرى حسين (2007: 85) أن من المناسب جداً أن يتاح للتلميذ وقت مستقطع للتأمل والتفكير العميق في أي مشروع يعمل فيه. وفترات التأمل لمدة دقيقة واحدة تسمح للتلاميذ أن يفهموا المعلومات التي عرضت عليهم ويربطوها بحياتهم اليومية. ويمكن أن تحدث هذه الفترة في أي وقت من اليوم الدراسي، ولكنها تكون مفيدة أكثر بعد عرض المعلومات التي تتحدى التفكير. وخلال هذه الفترة يجب أن يتوقف الحديث ويترك للتلميذ حرية التفكير فيما عرض عليه من معلومات. كما ينبغي ألا يشعر التلميذ بأنه مجبر على أن يشارك بأفكاره باقي التلاميذ بالصف.

3. جلسات تحديد الأهداف

يرى الزهراني، الصميلي (1434: 32) أن الأشخاص ذوي الذكاء الشخصي يتميزون بقدرتهم على وضع أهداف واقعية لأنفسهم؛ ولذلك يجب على المعلمين مساعدة التلاميذ على توفير فرص لتحديد أهدافهم

التي قد يحتاج وضعها زمناً قصيراً، في مثل: (أخبرني: كيف يمكن أن ترى العمل الذي تقوم به الآن بعد خمسة وعشرين عاماً؟)؛ أو التي قد تتطلب تخطيطاً عميقاً قد يستمر عدة شهور. كما أن هذه الأهداف قد ترتبط بنواتج أكاديمية، مثل: (ما التقديرات التي حددت أنك ستحصل عليها في الفصل؟)، وقد ترتبط بنواتج تعلم أوسع: (ما الشيء الذي تريد أن تعرف كيفية عمله عندما يحين وقت تخرجك؟)، وقد تكون أهدافاً حياتية: (مانوع المهنة التي ترغب بمزاومتها بعد تركك المدرسة؟).

4. الصلات أو الروابط الشخصية

يرى حسين (2007: 85) أن هذه الاستراتيجية تتطلب نسج وربط النداءات الشخصية والمشاعر والخبرات بما يتعلمه التلميذ في المدرسة، ويمكن أن يعبر عنها بعبارات مثل: (قد تتساءل: ما علاقة هذا بحياتك إذا خططت أن تعمل هكذا؟ أريد منك أن تعود إلى الماضي وتفكر وتتأمل حين....). من خلال ما تم عرضه عن استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة ترى الباحثة أن هذه الاستراتيجيات وضعت لمساعدة التلميذ على فهم المواد التعليمية بطريقة مشوقة بعيدة كل البعد عن الطريقة التقليدية التي تقوم على الشرح والتلقين دون حصول تفاعل بين المعلم والتلميذ أو مشاركة أو تعاون بينهما. كما أنها تساعد التلميذ على تحسين تحصيله الدراسي، فهي لا تعتمد على ذكاء واحد، وإنما توظف جميع الذكاءات الموجودة لدى التلميذ والمتفاوتة الدرجات، لمساعدته على فهم مواده، وتحسين أدائه داخل الصف. كما أنها تسمح له بالاستفادة من الأنشطة التي تتوافق مع أكثر أنواع الذكاء ارتفاعاً لديه.

سادساً: أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في المجال التربوي

يوضح الفقيهي (2012: 7) أن نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر نظرية تعلم تحاول تفسير الطريقة التي يتفاعل فيها الأشخاص بفاعلية مع المهمة الموكلة إليهم ومع البيئة. كما أنها تقدم للمعلمين فرصة واسعة للإبداع في عدد من المواقع التعليمية، فهم يقومون الأطفال، ويركزون على جوانب القوة لديهم، ويقومون بالخبرات التعليمية التي تحفزهم على التعلم.

وقد أحدثت هذه النظرية منذ ظهورها وتطبيقها تغييراً كبيراً في العديد من الأنظمة التربوية، حبيب المدرسة إلى المتعلمين، وجعلهم يحققون ذواتهم من خلال ممارسة مختلف الأنشطة التي تتفق مع اهتماماتهم وأساليب تعليمهم وتعلمهم، وقد أدى ذلك إلى أن تنتشر هذه النظرية انتشاراً واسعاً، وتُدْرَج مفاهيمها في البرامج الدراسية والمناهج التعليمية المتطورة.

كما ترجع أهمية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التدريس في رأي أحمد (2011: 104-105) إلى أنها:

1. تجعل المتعلم فعالاً نشطاً، لأنه يشكل فيها محور العملية التعليمية التعليمية.
 2. تساعد في تحسين أداء المتعلمين.
 3. تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتساعد في الكشف عنها.
 4. تراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم وحاجاتهم، كما تنمي مهارات التعلم الذاتي.
 5. تساعد على تنمية القدرات المتوفرة لدى التلاميذ وعلى توظيفها بفاعلية في العملية التعليمية التعليمية.
 6. تثير دافعية المتعلمين من خلال تنويع الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة.
 7. تنمي جميع أنواع الذكاءات لدى التلميذ.
 8. تجعل المعلم قادراً على توليد طرائق وأساليب مناسبة لكل موضوع تعليمي يسعى إلى تدريسه؛ وتفتح آفاقاً واسعة أمامه للابتكار والإبداع في تدريسه.
- ومن هذا المنظور التربوي أيضاً ترى أحمد (2011: 16) أن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد على تحقيق هدفين تعليمين، هما:

1. أنها تسمح بالتخطيط للبرامج التعليمية التي تمكن التلاميذ من تحقيق حالات مرغوب فيها، كأن يصبح التلميذ عالماً أو موسيقياً أو سياسياً.. إلخ.
2. أنها تساعد على اكتشاف التلاميذ الذين يسعون إلى فهم النظريات الهامة والمفاهيم الدراسية المختلفة.

وفي هذا المجال أيضاً ينقل العكاري (2010: 41-42) عن (جاردنر) ثلاث طرائق إيجابية تؤكد الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، وهي:

1. تنمية المهارات التي تتطلبها الأدوار الاجتماعية المختلفة. فإذا كان من المعتقد مثلاً أن من الضروري للطفل أن يمتلك قدرة موسيقية فإن هذا يعني أن تنمية الذكاء الموسيقي الذي يؤدي إلى تحقيق هذه الغاية هو ذو قيمة في المدرسة.

2. تقريب المفاهيم والمبادئ والنظريات والمعارف المنظمة بطرائق متنوعة، التي تساعد في تعميق عملية الفهم لدى التلميذ ومساعدته على أن يكون على وعي كامل بتلك الطرائق، من خلال سرد القصص، والاستكشاف الفني، والتجريب المباشر أو المحاكاة، والمناقشة،.. إلخ.

3. تفريد التعليم. فنظرية الذكاءات المتعددة تؤكد أننا، نسبياً، لسنا متشابهين، وأن التعلم يصبح في قمة فاعليته إذا أخذنا بالاعتبار الفرق بين المتعلمين في التفكير والقدرات بدلاً من أن ننكرها.

ومن الممكن إجمالاً تلخيص الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في رأي عبد المجيد وناجي (2013: 11-12) بالنقاط التالية:

1. تعد نظرية الذكاءات المتعددة نتاجاً حديثاً للدراسة المتعمق في مجال القدرات العقلية، وقد سعت سعياً حثيثاً إلى إعادة النظر في قياس الذكاء الذي تجسده نظرية العامل العقلي، كما اهتمت بفهم الكيفية التي تتشكل بها الإمكانيات العقلية للإنسان والطرائق التي تهتم بها نظريات التعلم.

2. شكلت نظرية الذكاءات المتعددة تحدياً صريحاً للمفهوم التقليدي للذكاء عبر تأكيدها أن الإجابات المختصرة التي يقدمها الفرد لا تكفي للحكم على ذكائه ولا تعطي تصوراً كاملاً عن مختلف استعداداته العقلية، فضلاً عن تأكيدها أن الكفاية المهنية التي يتمتع بها الناس لا يمكن إرجاعها إلى مسألة الذكاء المجرد بمعناه التقليدي.

3. يحتاج التغيير إلى قوة محركة، ويعد التعلم قوة محركة وحيوية تلئم التطورات الهائلة على الساحة العالمية في عصر الاتصالات والتكنولوجيا. ولتحقيق هذا التغيير لا بد من ثورة في مجال المناهج وطرائق التدريس تضع في طليعة أهدافها تحقيق الكفاية والجودة الشاملة، وتمكن من بناء إنسان قادر على النمو والتعلم مدى الحياة وتسمح بأن يكون التدريس حيويّاً، يجعل من العملية التعليمية التعليمية خبرة نشطة فعالة، تثري روح المتعلم، وتقوم على تقويم معمق للقدرات التي يمتلكها المتعلم يتجاوز عملية ترتيب الطلاب بحسب تحصيلهم الدراسي اعتماداً على الاختبارات التقليدية التي تركز عموماً على النجاح في اللغة والرياضيات، وتتخذ توجهاً ثنائياً يؤدي في غالب الأحيان إلى اضمحلال الذكاءات الأخرى وتلاشيها. وهذا الإجراء التقليدي في التربية يمكن أن يؤدي إلى خلق شريحة من المتعلمين عاطلة عن العمل في المجتمع، بدلاً من تنمية الذكاءات الأخرى التي يمتلكها الفرد والتي قد تفقد، إذ ما أحسنت تربيتها، إلى التفوق والإبداع.

من خلال ما سبق عرضه عن الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، ترى الباحثة أن هذه النظرية استطاعت أن تنقذ التلميذ من لقب ثنائي: ذكي أو غبي، كان سابقاً يحكم عليه به بالاعتماد على اختبارات الذكاء التقليدية، لأنها تقوم على أنواع متعددة من الذكاء يمكن تنميتها لدى التلميذ من خلال الاستراتيجيات التدريسية الخاصة بكل نوع منها، تنمية تسهم في تقدم تعلم التلميذ، وتحسين تحصيله، وزيادة ثقته بنفسه. كما ترى أنها أعطت للمعلم مجالاً واسعاً للإبداع في تدريسه وفي إيصاله للمعلومات عبر استعمال استراتيجيات وطرائق متنوعة تتناسب مختلف أنواع الذكاء.

سابعاً: نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم والفهم القرائي

يرى القمش (2012: 62) أن نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر واحدة من النظريات التي تقدم تفسيراً قوياً لظاهرة صعوبات التعلم، لأنها تقترح عشرة أنواع من الذكاء أو القدرات العقلية المتعددة والموزعة على أجزاء الدماغ المختلفة (كانت في بدايتها سبعة، وهي قابلة للازدياد مع تعمق الدراسة وتطوره في مجالها). وهذه الذكاءات متفاوتة في نموها من شخص لآخر. وقد جمعت نظرية الذكاءات المتعددة بين معظم النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، ومن أهمها النظرية العصبية، والنظرية المعرفية، والنظرية السلوكية، والنظرية البيئية- التربوية، بأسلوب علمي منطقي يتسم بالموضوعية والمرونة والشمولية.

كما يبيّن القمش (2012: 63) أن أرمسترونج (Armstrong) لاحظ في أثناء عمله على أطروحته للدكتوراه التي كانت تهدف إلى قياس الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وجود مواهب وقدرات متعددة لديهم تمثلت في الرسم والموسيقى والرياضة والرقص، وفي المهارات والقدرات الميكانيكية، وفي مجال برمجة الحاسبات الآلية. كما لاحظ أن لديهم قدرة على الإبداع والابتكار في مجالات غير تقليدية. وقد دفعه ذلك إلى أن يدعو إلى ضرورة إيلاء هؤلاء التلاميذ رعاية خاصة تتناسب مع هذه القدرات الموجودة لديهم، وإلى توفير نطاق أوسع للتعامل معهم، من خلال تنويع الاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم وتقويمهم. ويعتقد أرمسترونج أن تعريف الطفل بأنه ذو صعوبات التعلم هو وصمة له، ورأى أنه يجب النظر إليه من زاوية أن بينه وبين الآخرين من أقرانه فرقاً في محصلة ذكائه المتعددة. وعلى ذلك تكون مساعدته على تنمية ذكائه المتعددة ضرورية ليكون كغيره من التلاميذ.

ويشير القمش، (2012: 63) كذلك إلى أن الدراسات التي ربطت بين الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم أظهرت أن هذه النظرية ذات فاعلية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد ظهرت هذه الفاعلية جلية في التحسن الملحوظ في تحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم. وهذا يعني

أن صعوبات التعلم لا تقتصر على الذكاءين: اللغوي والمنطقي/الرياضي، وإنما تظهر أيضاً من خلال عدم القدرة على تحديد الاتجاهات أو تحديد موقع الجسم في الفراغ، أو من خلال عدم القدرة على تعرف الوجوه أو الأشياء أو الأشخاص. ويرى آرمسترونج أيضاً أن أنواعاً من الذكاءات المتعددة قد لا تكون أخذت الفرصة الكافية لتظهر عند أولئك التلاميذ، أو قد تكون الاستفادة منها ضعيفة. ويوضح ذلك مصطلح الطفل المعوق الذي يظهر خملاً ونقصاً في الدافعية للتعلم وتدنياً في التحصيل الدراسي، ولكنه يبدي مهارة ودافعية لأداء الأنشطة غير المنهجية والمرتبطة بالعلاقات الاجتماعية. وهذا يعني أن فئة التلاميذ ذوي النشاط المفرط أو الحركة الزائدة أصبحوا في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ذوي ذكاء جسمي/حركي، وهذا الأمر يمكن الاستفادة منه في تطوير المناهج التي تُبنى على الذكاءات المتعددة.

أما آرمسترونج (Armstrong, 2009: 150) فيرى في هذا الخصوص أن ما يميز نظرية الذكاءات المتعددة عن النظرية التقليدية للذكاء أنها تنظر إلى الفرد على أنه كل متكامل القدرات، فكما أن لدى الفرد نواحي قصور لديه كذلك أيضاً نواحي قوة في مجالات متعددة من الذكاء يمكن أن توظف في عملية التعلم، وهي بذلك تلتقي مع مبدأ من أهم مبادئ التربية الخاصة، وهو التركيز على جوانب القوة لدى الفرد وتعزيزها وعدم النظر إلى جوانب القصور وحدها. وينتج عن ذلك أن معلم التربية الخاصة الذي يتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم ذوو صعوبات التعلم، على أساس من نظرية الذكاءات المتعددة يستطيع أن ينظر إليهم بوصفهم أفراداً ذوي مواهب متعددة يشكل القصور جزءاً محدداً فقط من قدراتهم العقلية.

وفي هذا المجال أيضاً أشار العلي (2015: 67) إلى أن نتائج البحوث النفسية والتربوية أوضحت أن الأساليب التي تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة فعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم؛ لأنها تتطلب من المعلمين التنوع في الأنشطة التعليمية التي يستخدمونها في تدريسهم للمناهج، وهذا الأمر يتيح لكل تلميذ في الصف أن يستخدم من هذه الأنشطة ما يتوافق مع الذكاءات المرتفعة لديه؛ إنها على هذا الأساس تمثل نموذجاً معرفياً جديداً متعدد الاستخدامات في العملية التعليمية، وفي علاج صعوبات التعلم، فهذه النظرية أدخلت طرائق علاجية جديدة تسهم في التغلب على صعوبات التعلم التي تشكل أحد مجالات التربية الخاصة.

وفي ختام هذه الفقرة عن إسهام نظرية الذكاءات المتعددة في مساعدة ذوي صعوبات التعلم على تحسين أدائهم الدراسي تود الباحثة أن تشير إلى أن الدراسات التي سبق أن عرضتها في فصل الدراسات السابقة أثبتت فاعلية البرامج التعليمية المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين أداء التلاميذ في مختلف المواد التعليمية. وفي ميدان اللغة العربية بينت الدراسات السابقة هذه الفاعلية في مجالات تعليم النحو والقراءة الجهرية والتهجئة والكتابة لدى العاديين ولدى ذوي صعوبات التعلم. وإذا كانت هذه النظرية، التي نتحدث عن عدد كبير من الذكاءات يجب على التربية العمل على تنميتها لدى التلاميذ، تستثمر طاقاتهم كلها، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، ومن ثقتهم بأنفسهم، عبر التركيز على نقاط القوة لديهم، بهدف تطوير نقاط ضعفهم وتحسينها من خلال توظيف أكثر الذكاءات ارتفاعاً لدى كل تلميذ، فإن من المفترض والمنطوق أن يكون دورها فاعلاً أيضاً في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين عامة، ولدى ذوي صعوبات التعلم خاصة.

ولكن الباحثة لم تعثر - على الرغم بحثها الحثيث وتفصيلها عن الموضوع على الشبكة كما سبق لها أن أشارت في حديثها عن موقع دراستها من الدراسات السابقة - على أية دراسة سابقة ربطت بين نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ومن هنا كان اهتمامها بإجراء هذه الدراسة في هذا الموضوع بالذات الهام والجديد، بسبب حداثة موضوعه وأهمية الفئة التي يتجه إليها، وهي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، على الصُّعد: التربوية والاجتماعية والإنسانية.

خاتمة الفصل

في ختام الحديث عن محور صعوبات التعلم، ومستويات الفهم القرائي، وصعوباته، وأسبابها، وتشخيصها، وعلاجها، ترى الباحثة أن المظاهر التي يعاني منها التلميذ ذو صعوبات التعلم، والمتمثلة بفرط النشاط، وقلة الانتباه، وصعوبة التذكر والتفكير والإدراك العام، واضطراب المفاهيم، وغيرها من المظاهر التي تعيق عملية التعلم لديه، تؤثر كلها في تحصيله وفهمه للمنهج الذي يقدم في المدارس التقليدية التي تعتمد عموماً على الطرائق التقليدية في التعليم، والتي لا تهتم بالتفاعل الحقيقي بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ والنص المقروء. لذلك كان من الضروري الاهتمام بتحسين الفهم القرائي بوصفه أداة لتحسين تحصيل التلميذ ذي صعوبات التعلم، وتطوير فهمه لما يقدّم له من علوم خلال العام الدراسي. وهذا الفهم يمكن التأكد منه من خلال تعريف التلميذ بمعاني الكلمات غير المفهومة لديهم، ومساعدتهم على التنبؤ بأحداث

القصة المقدمة لهم، وعلى تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للنص المقروء، ووضع عنوان جديد له. كما يُمكن طرح بعض الأسئلة حوله لتقويمه وبيان مدى فهمهم له.

في ختام الحديث عن محور نظرية الذكاءات المتعددة ودورها في تطوير أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ترى الباحثة أن بالإمكان تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ عامة، ولذوي صعوبات التعلم خاصة، من خلال الاعتماد على مناهج تربوية تعتمد استراتيجيات الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية التعلمية وفي التقويم، بوصفها أداة تركز على نقاط القوة الموجودة لدى كل تلميذ، لاستخدامها في تقوية جوانب الضعف لديه.

يضاف إلى ذلك أن الاعتماد على هذه النظرية في اختيار الاستراتيجية المناسبة للتدريس واستخدام نوع الذكاء المناسب يسهمان بشكل فعال في العملية التعليمية التعلمية، ويساعدان على حل الكثير من المشكلات التربوية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، ولا سيما أن أساليب التدريس المتبعة في المدارس ما زالت تعتمد عمومًا على النظام التقليدي الذي يقيس ذكاء واحدًا يتجلى في مجالين: لغوي ورياضي، ويهمل القدرات العقلية الأخرى التي يمكن أن يوظفها التلميذ خلال مسيرته الأكاديمية فيتحسن بذلك أدائه ويتطور.

وتبني نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يساعدهم على التغلب على نقاط الضعف التي يعانون منها، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، بفضل تعزيزها نقاط القوة لديهم، وتنويع الأنشطة التي يقدمها لهم المعلم لتتوافق مع الذكاءات الأكثر ارتفاعًا لدى كل تلميذ. وينبغي على ذلك أن الاستثمار الجيد للذكاءات: الموسيقي، والاجتماعي، والذاتي، والبصري، والحركي في المناهج التدريسية من شأنه أن يؤدي دوراً كبيراً في تحسين تحصيل التلميذ وترسيخ تعلمه في الصف، في وقت ما زال فيه معظم المناهج التربوية تعتمد عمومًا على الذكاءين: اللغوي والرياضي اللذين يعتبران من أكثر مصادر الصعوبات لدى التلاميذ.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

1. تمهيد.
2. تصنيف الدراسات السابقة.
 - أ. دراسات تناولت دور الذكاءات المتعددة في التعلم في تحسين تعلم المواد الدراسية المختلفة.
 - ب. دراسات تناولت تحسين تعلم مهارات القراءة والفهم القرائي.
3. تعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث منها.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

1. تمهيد

قامت الباحثة في هذا الفصل بعرض مجموعة من الدراسات صنفتها تحت محورين هما: الدراسات التي تناولت دور الذكاءات المتعددة في تحسين تعلّم المواد الدراسية المختلفة؛ الدراسات التي عالجت صعوبات القراءة والفهم القرائي، وربّتها تاريخياً بحسب ظهورها زمنياً من الأحدث إلى الأقل حداثة. وتجنباً للتكرار، تبين الباحثة منذ البداية:

1. أن كل الدراسات التي ستعرضها الباحثة في هذا الفصل هي تجريبية،
2. وأنها ستؤجل تصنيف الدراسات من حيث طبيعتها العلمية (رسائل ماجستير ودكتوراه، أو دراسات منشورة في مجلات علمية) إلى الفقرة الثالثة من الفصل (تعليق على الدراسات السابقة وتحديد موقع البحث منها)،
3. وأنها لم تكرر عنوان الدراسة باللغة الأجنبية، لأنه مذكور بدقة وتفصيل في قائمة المراجع.

2. تصنيف الدراسات السابقة

أ. الدراسات التي تناولت دور الذكاءات المتعددة في التعلم في تنمية تعلم المواد الدراسية المختلفة

من الدراسات التي تناولت أثر الذكاءات المتعددة في تحسين تعلم مواد الدراسة المختلفة دراسة بيلتزمان (Beltzman, 1995)، وعنوانها: دراسة حالة تصف تطبيق نظرية هوارد غاردنر للذكاءات المتعددة كما هي مطبقة على تعليم التلاميذ المعوقين. أجريت الدراسة على (7) من تلاميذ مدرسة خاصة

بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بهدف معرفة إمكانية تحديد مواطن القوة لدى التلاميذ من خلال نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، واستخدام مجالات القوة تلك في تدريسهم. استخدم الباحث استبانة لتحديد نمط التعلم المفضل لديهم، والملاحظة الطبيعية، والتسجيل بالفيديو. وقد أظهرت نتائج البحث أن نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة تسهم في تحديد مواطن القوة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتساعد في رفع مستوى التحصيل لديهم. واقترح الباحث على المدارس تبني هذه النظرية في تخطيط الدروس التعليمية وأساليب التقييم.

ودراسة كوستازو (Costazo, 2001)، وعنوانها: **كيف يمكن للمعلمين والتلاميذ العمل جماعياً لتحديد التلميذ الأقوى، من خلال التقويم والأنشطة الصفية المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة، واستعمال فهم هذه الذكاءات لتوجيه عملية التعلم.** أجريت الدراسة على عينة مكونة من (17) تلميذاً (12) أنثى، و (5) ذكور يعانون من صعوبات في التعلم، وطُبقت عليهم الأدوات الآتية: تحليل الأعمال، والمقابلات، ومناقشة التلاميذ ومحاورتهم في مواطن القوة لديهم، وفي الأساليب التي يفضلون استخدامها في تعليمهم، والتي يرون أنها تناسب قدراتهم وميولهم. وقد أظهرت النتائج أن لمعرفة التلاميذ نوع الذكاء النشط لديهم، أثراً كبيراً في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وفي تنمية قدرتهم على اختيار استراتيجيات تعلمية جديدة مناسبة لما اكتسبوه من معرفة عن مواطن القوة لديهم. وقد انعكس إيجابياً على تحصيلهم في القراءة والكتابة والحساب.

ودراسة (الدمرداش، 2006)، وعنوانها: **أثر برنامج في ضوء الذكاءات المتعددة في التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.** ولتحقيق هدف الدراسة بنى الباحث برنامجاً تعليمياً مستنداً إلى نظرية الذكاءات المتعددة، واستعمل اختباراً تحصيلياً في النحو. طبق البرنامج على عينة تجريبية مكونة من (300) طالبة، في مقابل عينة ضابطة ماثلة درست المحتوى بحسب البرنامج العادي. وانتهت الدراسة إلى تفوق العينة التجريبية بدلالة إحصائية على الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في النحو. كما بينت استمرار أثر البرنامج في التطبيق التتبعي على المجموعة التجريبية.

ودراسة (محمد، 2006)، وعنوانها: **فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.** ولتحقيق هدف الدراسة استعمل الباحث، إلى جانب البرنامج التعليمي، اختبار تشخيص صعوبات التعبير الكتابي، واختبار مهارات التعبير الكتابي، وبطاقة ملاحظة، واختبار الذكاء المصور لأحمد صالح، ومقياس الذكاءات المتعددة، واختبار الذكاء اللغوي. طبق البرنامج التعليمي على عينة تجريبية مكونة من 200 تلميذاً. وانتهت الدراسة بعد تطبيق

الاختبار البعدي إلى تأكيد فعالية البرنامج التعليمي القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي وعلاج صعوباته، بالإضافة إلى تنمية بعض مهارات الذكاء اللغوي.

ودراسة (جبريل، 2007)، وعنوانها: **فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لتلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي مفهوم الذات اللغوية ومنخفضيها**. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبانة لمهارات التحدث، وبرنامجاً تعليمياً، واختباراً للتحدث، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث، واستعمل مقياساً لمفهوم الذات اللغوية أعده عبد المنعم بدران. طبق البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي (لم يحددها الباحث في ملخص دراسته). وتوصلت الدراسة إلى: تأكيد فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي مفهوم الذات المرتفع والمنخفض على السواء، في المهارات جميعاً من جهة، وفي كل مهارة على حدة من جهة ثانية، وإلى ارتفاع نسبة التحسن لدى التلاميذ ذوي مفهوم الذات المرتفع أكثر منها لدى ذوي مفهوم الذات المنخفض، وتحول بعض ذوي مفهوم الذات المنخفض إلى ذوي مفهوم ذات مرتفع، ونمو ثقتهم بأنفسهم.

ودراسة (العنيزات، 2007)، وعنوانها: **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. ولتحقيق هدف الدراسة، بنت الباحثة برنامجاً تعليمياً قائماً على نظرية الذكاءات المتعددة، وطبقته على عينة مكونة من (60) تلميذاً من التلاميذ الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام أساليب البرنامج التعليمي المقترح واستراتيجياته، وضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية. كما استخدمت الباحثة مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة التي طورتها القيسي عام (2004)، واختبارات تحصيلية للقراءة والكتابة. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق العينة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري القراءة والكتابة بدلالة إحصائية، وإلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لمصلحة الذكور في الاختبار البعدي لمهارات القراءة. ولم يظهر هذا الفرق في اختبار الكتابة.

ودراسة عياد (2008) بعنوان: **أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة**. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج الذي طبق على عينة مكونة من مجموعتين: تجريبية مكونة من 20 طالبة، تقابلها عينة ضابطة مكونة من 21 طالبة أخرى. درست المجموعة التجريبية البرنامج التجريبي، ودرست المجموعة الضابطة وفق المنهاج المدرسي. وقاست الباحثة الأداء بوساطة اختبار وضعت لهذا الغرض، وانتهت الدراسة إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم التكنولوجية لمصلحة المجموعة التجريبية؛ ووجود فرق ذي دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي المؤجل لمصلحة المجموعة التجريبية.

ودراسة (الجوجو، 2009)، وعنوانها: **فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى تلميذات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل.** ولتحقيق هدف الدراسة استعملت الباحثة تقنية تحليل المضمون، واختباراً للمفاهيم النحوية، ومقياساً للذكاءات المتعددة، ودليلاً للمعلم لتوضيح كيفية تدريس النحو بحسب مدخل الذكاءات المتعددة. طبقت الباحثة الدراسة على عينة تجريبية مكونة من (35) تلميذة ضعيفة التحصيل درست النحو بالاستناد إلى نظرية الذكاءات المتعددة، في مقابل (35) تلميذة مماثلة ضعيفة التحصيل درست بحسب الطرائق العادية. وانتهت الدراسة إلى تفوق العينة التجريبية بدلالة إحصائية على العينة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار النحو.

ودراسة الأهل (2009)، وعنوانها: **فاعلية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة.** ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة أداة ماكينزي (McKenzie) المعربة لمسح الذكاءات المتعددة بعد تعديلها وتحكيما لتتناسب مجتمع الدراسة، وأعدت دليل المعلمة للمحتوى التعليمي الذي سيدرس بحسب أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي. درست عينة تجريبية مكونة من (36) طالبة بحسب أساليب الذكاءات المتعددة، في مقابل عينة ضابطة مكونة من (36) طالبة درست المحتوى التعليمي ذاته بالطرائق العادية. وانتهت الدراسة إلى تأكيد فاعلية أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وبقاء أثر التعلم لدى العينة التجريبية، مقارنة بالعينة الضابطة.

ودراسة العكاري (2010) بعنوان: **فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب لتحسين مهارات حل المشاكل الحسابية.** هدفت الدراسة إلى تعرف أثر البرنامج التدريبي الذي طُبّق على عينة تجريبية مكونة من 18 طفلاً (10 ذكور و 8 إناث)، في مقابل عينة ضابطة مماثلة مكونة أيضاً من 18 طفلاً (10 ذكور و 8 إناث) درست بحسب البرنامج العادي الذي يدرسه بقية التلاميذ. وقاس الباحث الأداء باختبار وضعه لهذا الغرض. وقد أظهرت النتائج تفوق العينة التجريبية على الضابطة في مهارات حل المشكلات الحسابية، وتفوق العينة التجريبية أيضاً على الضابطة في مقياس الذكاءات المتعددة.

ودراسة عرفة (2010)، وعنوانها: أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم: دراسة تجريبية في الصف الأول الأساسي في مدينة دمشق. ولتحقيق هدف الدراسة استعملت الباحثة، إلى جانب البرنامج التعليمي، مقياس ميداس (Midas) للذكاءات المتعددة، واختبار تحصيل دراسي. طبقت الباحثة البرنامج التعليمي على عينة تجريبية مكونة من 34 تلميذاً، في مقابل عينة ضابطة مكونة من (33) تلميذاً درست المحتوى التعليمي بالطرائق العادية. وأظهرت الدراسة تفوق العينة التجريبية على الضابطة بدلالة إحصائية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، بالإضافة إلى استمرار أثر البرنامج لدى العينة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل. كما بينت أثر البرنامج في تنمية الذكاءات: اللغوي، والرياضي، والجسدي، والاجتماعي، والموسيقي، والبصري. ولم يكن البرنامج فعالاً في تنمية الذكاء الشخصي.

ودراسة (الصقري، 2010)، وعنوانها: فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي والقدرات الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثاني الإعدادي في مادة اللغة العربية. ولتحقيق هدف الدراسة، استعمل الباحث، إلى جانب البرنامج التعليمي، اختباراً تحصيلياً في اللغة العربية، واختباراً للذكاءات المتعددة. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً موهوباً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل منهما من (20) طالباً. طبقت الدراسة في محافظة القريّات في المملكة العربية السعودية، وانتهت إلى تأكيد فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية التحصيل في اللغة العربية، وفي تنمية القدرات الإبداعية في أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة، وفي تنمية الذكاءات: الحركي والمنطقي والمكاني واللغوي والاجتماعي. وبالمقابل بينت الدراسة أن البرنامج لم يكن فاعلاً في تنمية بُعد التفاصيل من بين القدرات الإبداعية، والذكاءين الموسيقي والشخصي من بين الذكاءات المتعددة.

ودراسة أحمد (2014) بعنوان: أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار القدرات العقلية (أوتيس - لينون)، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختبار الفرز العصبي السريع، لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومقياس مفهوم الذات. وانتهت الدراسة إلى:

1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمصلحة القياس البعدي في متغير الكفاءة الاجتماعية؛ ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمتغير الكفاءة الاجتماعية لمصلحة المجموعة التجريبية. ولكنها بينت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والبعدي المؤجل في متغير الكفاءة الاجتماعية.

2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمصلحة القياس البعدي في متغير مفهوم الذات؛ ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في متغير مفهوم الذات لمصلحة المجموعة التجريبية. ولكنها بينت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والبعدي المؤجل في متغير مفهوم الذات.

ودراسة (أبو حمد، 2014)، وعنوانها: أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل بتعرف أثر الاستراتيجية، درست الباحثة وحدة تعليمية من منهاج اللغة العربية في السادس الابتدائي باعتماد استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة، لعينة تجريبية تكونت من (33 ذكرًا و22 أنثى)، في مقابل عينة ضابطة تكونت من (33 ذكرًا و21 أنثى)، ودرست الوحدة بالطريقة العادية. ثم طبقت الباحثة اختبارًا تحصيليًا، واختبار مهارات تفكير ناقد. وانتهت الدراسة إلى تفوق العينة التجريبية على الضابطة بدلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي، وفي اختبار مهارات التفكير الناقد. ولكن الإناث أظهرن تفوقًا على الذكور ذا دلالة إحصائية، في التحصيل وفي مهارات التفكير الناقد.

ودراسة (خضر، 2014)، وعنوانها: فاعلية برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التحقق من فاعلية البرنامج، استخدم الباحث، إلى جانب البرنامج التعليمي، قائمة بمهارات القراءة والكتابة الملائمة للصف الرابع الأساسي، واختبارًا تحصيليًا لقياس مهارات القراءة (جهرية وصامتة) والكتابة، ومقياسًا للذكاءات المتعددة. وانتهت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا في التطبيق البعدي، بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في اختبار مهارات القراءة (جهرية وصامتة) والكتابة لمصلحة العينة التجريبية؛ بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية في اختبار مهارات القراءة والكتابة من جهة، وفي اختبار الذكاءات الناقدة من جهة أخرى في التطبيق البعدي.

ودراسة (العلي، 2015)، وعنوانها: **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة**. ولتحقيق هدف الدراسة بنى الباحث برنامجاً تدريبياً مستنداً إلى نظرية الذكاءات المتعددة، وطبقه على عينة مكونة من (15) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدينة دمشق بواقع (8) ذكور و(7) إناث، في مقابل عينة ضابطة مماثلة. وقد بينت الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات القراءة لدى العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة في القياس البعدي، ولدى العينة التجريبية بمقارنة أدائها القبلي بالبعدي. كما دلت الدراسة على استمرار أثر البرنامج في القياس التتبعي في بعض أكثر مهارات القراءة الجهرية (7 مهارات من 10)، وعدم استمراره في عدد قليل منها (3 مهارات من 10).

ب. الدراسات التي تناولت تنمية تعلم مهارات القراءة والفهم القرائي

من الدراسات التي اهتمت بتحسين تعلم مهارات القراءة والفهم القرائي دراسة روكا (Rocka, 1997)، وعنوانها: **كيف نستفيد من معرفتنا بنظرية الذكاءات المتعددة في تحسين أسلوب متعدد الحواس في تعليم القراءة؟ كيف نوظف نظرية الذكاءات المتعددة في تفعيل منهج متعدد الحواس لتعليم القراءة**. ولتحقيق هدف الدراسة، دُرست عينة مكونة من (30) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، لمدة سنتين دراسيتين دراسيتين. وقد دُرست القراءة والكتابة باستخدام أساليب واستراتيجيات الذكاءات المتعددة بالتزامن مع أسلوب الحواس المتعددة؛ ووُثقت أعمال التلاميذ وإنتاجهم، واعتمد التسجيل بالفيديو، والملاحظة، والتغذية الراجعة. وقد أظهرت النتائج أن اعتماد نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم القراءة والكتابة يوسع مفهوم أسلوب الحواس المتعددة ويطور استخدامه. وقد انعكس ذلك إيجابياً في تحسّن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

ودراسة وليامز (Williams, 2000)، وعنوانها: **فاعلية برنامج تعليم علاجي لتحسين مستوى الفهم القرائي لخمسة تلاميذ في الصف الخامس الابتدائي يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي**. هدفت إلى اختبار فعالية برنامج بني لمساعدة التلاميذ على تذكر ما يكونون قد قرؤوه عبر تعليمهم طرح الأسئلة حول النص الذي يقرؤونه، ووضع خط تحت الكلمات التي يرونها مهمة. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي العلاجي في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة تيجال (Tejal, 2002)، وعنوانها: **تحسين تهجئة الكلمات الشائعة كثيراً في الكتابة باستخدام الذكاءات المتعددة**. ولتحقيق هدف الدراسة، دُرست عينة مكونة من (27) تلميذاً وتلميذة في

الصف الثاني و(25) تلميذاً وتلميذة في الصف الثالث، باستخدام استراتيجيات تدريس توظف الذكاءات المتعددة، مدة (12) أسبوعاً، واستخدمت في التعليم الأدوات الآتية: اختبار تحصيلي في التهجئة، وتوثيق أعمال التلاميذ الكتابية وتحليلها لإيجاد المشكلة التي يعانون منها، ومقابلة الوالدين والمعلمين لمعرفة الوسائل البديلة التي يستخدمها التلاميذ عندما يطلب منهم تهجئة كلمة معينة يجدون فيها صعوبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن قدرة التلاميذ على التهجئة التي صارت مألوفة لديهم، وزادت نسبة استخدامهم لها في حياتهم العملية.

ودراسة برغوت (2002)، وعنوانها: أثر برنامج يشتمل على مجموعة أنشطه (حركية وعقلية وفنية وقصصية) لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة. هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية البرنامج وعالجت مهارات: التمييز البصري ومجالاته؛ والتمييز السمعي ومجالاته؛ ومهارة التعبير اللغوي؛ ومهارة الكتابة. طبق البرنامج على عينة من (22) طفلاً تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات و6 سنوات. وانتهت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذين طبق عليهم البرنامج في الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الاختبار البعدي، بما يؤكد فاعلية البرنامج.

ودراسة عميرة (2002)، وعنوانها: فعالية برنامج في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة. ولتحقيق هدف الدراسة، وهو اختبار فعالية البرنامج، اعتمدت في إنجازها، بالإضافة إلى البرنامج، مصفوفة رافن الملونة التي قننتها وزارة التربية والتعليم والشباب لدولة الإمارات، واختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة. تكونت عينة الدراسة من 160 طفلاً وطفلة، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وانتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القراءة والكتابة لمصلحة المجموعة التجريبية، نتيجة للبرنامج العلاجي المطبق.

ودراسة بيورمان وإيفانز (Burman & Evans, 2003)، وعنوانها: تحسين مهارات القراءة من خلال الذكاء المتعدد ومشاركة الوالدين. طبقت الدراسة على (27) تلميذاً في الصف الثاني من ذوي التحصيل المنخفض في القراءة، والذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، واستخدم فيها: اختبار تحصيلي في القراءة؛ واستبانتان، إحداها لتحديد مدى وعي آبائهم بالمشكلات القرائية لدى أبنائهم؛ وأخرى لمعرفة

اتجاهات التلاميذ أنفسهم نحو القراءة ونحو الدعم الذي يتلقونه من والديهم لمواجهة الصعوبات القرائية التي يعانون منها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الذين حصلوا علامات مرتفعة في الاختبار وصلت إلى (70%). كما عبر التلاميذ عن حماسهم ودافعيتهم لتعلم القراءة بهذا الأسلوب. أما مشاركة الوالدين وتفاعلهم مع العملية التعليمية فقد ارتفعت.

ودراسة بامبلا (Pamela, 2003) وعنوانها: **تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب في القراءة من خلال استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة**. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (22) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس، يعانون من نقص الدافعية ومن تدنٍ في مفهوم الذات، نتيجة الصعوبات التي يعانونها في القراءة. وقد شخّصت الصعوبات في القراءة من خلال الأدوات الآتية: اختبار تشخيص مهارات القراءة، وقائمة مسح اتجاهات التلاميذ، وملاحظات المعلمين، وقائمة مسح الذكاءات المتعددة. وقد أظهرت الدراسة بعد تطبيق البرنامج، تحسّن أداء التلاميذ في مهارات القراءة، وزيادة دافعيتهم، وتحسن إقبالهم وحماسهم لأداء الواجبات المدرسية.

ودراسة روجرز وتيري (Rogers & Thiery, 2003)، وعنوانها: **تنمية الفهم القرائي لدى خمسة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يعانون من صعوبات تعلم، ولتحقيق هدف الدراسة، وهو تنمية الفهم القرائي، طبق الباحثان برنامجاً لتعليم القراءة مدته 12 أسبوعاً، ثم قارنا بين أثر موقفين تعليميين في سبيل بلوغ الهدف المنشود، هما: الدمج الشامل في الفصل، والتعلم في غرفة المصادر. وقد نُفِّدَت الأسابيع الستة الأولى من البرنامج في غرفة المصادر، ونُفِّدَت الأسابيع الستة التالية من خلال الدمج الشامل في الفصل. وقد أظهرت النتائج تحسّن مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ في الموقفين، مع وجود فروق دالة بين الموقفين لمصلحة موقف الدمج.**

ودراسة سوزان وآخرين (Susan & alt. 2004) بعنوان: **الذكاءات المتعددة والتحصيل القرائي: امتحان لقائمة تيلي للذكاءات المتعددة**. ولتحقيق هدف الدراسة، وهو تقويم صدق قائمة تيلي للذكاءات المتعددة وثباتها، وتحديد العلاقة بين التفضيلات العقلية والتحصيل القرائي، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (288) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع. وقد أظهرت النتائج تفضيلات لدى العينة بخصوص الذكاءات السبعة: (اللغوي، والمنطقي-الرياضي، والموسيقي، والشخصي، والاجتماعي، والمكاني، والحركي)، وأن القائمة تتمتع بموثوقية تتراوح بين الضعيفة والمعتدلة. وبينت نتائج ذلك أن التلاميذ ذوي المعدل العالي في

الذكاء المنطقي - الرياضي كانوا أكثر قدرة على إظهار تحصيل جيد في الفهم القرائي مقارنة بالتلاميذ ذوي المعدل المنخفض فيه. أما المقاييس الأخرى لم يكن لديها قدرة على التنبؤ بتحصيل التلاميذ.

ودراسة (السعيد، 2005) وعنوانها: **تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة دمشق**، التي هدفت إلى تشخيص الصعوبات، وبيان نوعها ونسبة انتشارها. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً منهم (15) تلميذاً في المجموعة تجريبية، و(15) تلميذاً في المجموعة الضابطة. وتضمنت الدراسة تطبيق برنامج علاجي. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن نسبة صعوبات تعلم القراءة الجهرية بناءً على إحالة المعلمات بلغت (16,77%). وكانت النسبة لدى الذكور (10,01%)، ولدى الإناث (6,76%). وقد دلت النتائج الإحصائية للدراسة على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة الجهرية البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية ككل (ذكوراً وإناثاً معاً)، ولدى إناث المجموعة التجريبية مقارنات بإناث المجموعة الضابطة، ولدى ذكور المجموعة التجريبية مقارنين بذكور المجموعة الضابطة، تعزى لفاعلية البرنامج العلاجي؛ وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية تعزى إلى عامل الجنس.

ودراسة ماكون وبريت (McKown & Barnett, 2007)، وعنوانها: **تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث الإعداديين من خلال مهارات التفكير العليا (استراتيجية ماوراء الفهم)**. ولتحقيق هدف الدراسة، وهو تنمية مهارات الفهم القرائي، أعدت الباحثتان مقياساً للتحقق من توظيف استراتيجية ماوراء الفهم في أثناء قراءة الموضوعات المختلفة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية في تنمية الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

ودراسة انتونيوس وسوفينجر (Antoniou & Souvignier, 2007)، وعنوانها: **تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية التنظيم الذاتي**. ولتحقيق هدف الدراسة، وهو تنمية مهارات الفهم القرائي، استخدم الباحثتان الأدوات التالية: اختباراً لقياس درجة الذكاء، واختباراً لقياس سرعة تعرف الكلمة، واختباراً للفهم القرائي، ومقياساً للفاعلية الذاتية في القراءة. وقسمت عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد بينت النتائج وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

ودراسة (محمد، 2008)، وعنوانها: **فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي**. ولتحقيق هدف الدراسة، وهو اختبار فعالية البرنامج وأثره في فهم التلاميذ القرائي، طبق الباحث، إلى جانب البرنامج العلاجي، اختبار ستانفورد/بينيه لقياس الذكاء، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، واختبار المسح النيورولوجي لتعرف ذوي صعوبات التعلم، ومقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، واختبار الفهم القرائي. تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال ذكور بالصف السادس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية، يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي، ولا يعانون من أية إعاقة أخرى أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وفقاً لتقارير معلمهم. وانتهت الدراسة إلى أن البرنامج كان فاعلاً في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين فهمهم القرائي.

ودراسة (تامارا، 2011)، وعنوانها: **العلاقة بين استراتيجية ما وراء المعرفة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي**. ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل بتحديد هذه العلاقة، استُخدم برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير، واختبار فهم قرائي، واختبار وكسلر للذكاء. تكونت عينة الدراسة من (58) تلميذاً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للفهم القرائي لمصلحة القياس البعدي.

ودراسة (السيد، 2012)، وعنوانها: **علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً**. ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل في علاج الضعف في الفهم القرائي، استُخدم اختبار تشخيصي لتحديد مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومقياس سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار الذكاء المصور، واختبار الفهم القرائي. تكونت عينة البحث من (52) تلميذاً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وبينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمصلحة القياس البعدي.

ودراسة (كاظم، 2012)، وعنوانها: **فاعلية برنامج مقترح وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي**. ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل

بتعرف فاعلية البرنامج المقترح، استعملت الباحثة، بالإضافة إلى البرنامج، اختبارين، أحدهما لقياس مهارات القراءة الناقدة، والآخر لقياس مهارات الكتابة الإبداعية. طبقت الباحثة البرنامج على عينة تجريبية مكونة من (29) تلميذة من مدرسة الرصافة ببغداد، في مقابل عينة ضابطة مكونة من العدد ذاته (29) تلميذة. وقد أظهرت نتائج التطبيق البعدي للاختبارين فاعلية البرنامج في تنمية مهارات كل من القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى العينة التجريبية مقارنة بالضابطة.

ودراسة (الخرسيتي، 2013)، وعنوانها: **فاعلية برنامج لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل بتعرف فاعلية البرنامج، استعمل الباحث بالإضافة إلى البرنامج، اختبار الذكاء لجودانف هاريس، الذي ترجمة محمد فرغلي عام 2004، ومقياس المستوى الاجتماعي/الاقتصادي، ومقياس الكشف عن صعوبات التعلم لدى الأطفال، ومقياس صعوبات تعلم القراءة. وطبق البرنامج على عينة مكونة (20) تلميذاً وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين 11 و12 سنة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المطبق على العينة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما أكدت استمرار أثر فاعلية البرنامج لدى تطبيقه بعداً بفاصل 45 يوماً.

ودراسة أومبرا وآخرين (Ombra & alt., 2013)، وعنوانها: **العلاقة بين مهارة الفهم القرائي وأداء التلاميذ في الرياضيات**. ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تعرف مدى هذا الارتباط، طبق اختبارا تحصيل في الفهم القرائي والرياضيات على عينة مكونة من (666) طالباً يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي تم أخذهم من فصول السنة الأولى من (18) مدرسة ثانوية عامة وخاصة. وقد أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ في المدارس الخاصة كان أفضل من أداء نظرائهم في المدارس العادية في مهارات الفهم القرائي والرياضيات، وأن مهارات القراءة في المدارس العادية لم تكن مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأداء في الرياضيات. وبالتالي يمكن تفسير فقر الأداء في الرياضيات على أنه مرتبط بعوامل أخرى غير القراءة والفهم.

ودراسة (أبو علام وآخرون، 2014)، وعنوانها: **فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية**. ولتحقيق هدف الدراسة وهو معرفة فاعلية البرنامج، استخدم الباحثون اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار المسح النورلوجي (العصبي)

السريع، واختبار فهم قرائي. وقد شملت عينة البحث (41) تلميذاً من ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الثالث الإعدادي، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي؛ وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي.

ودراسة (الغوثاني، 2016) بعنوان: **فاعلية برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم**. ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل في قياس فاعلية البرنامج التدريبي استخدمت الباحثة، بالإضافة إلى البرنامج المطبق، اختباراً في الفهم القرائي. وقد توصلت هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج في الاختبار البعدي لدى مقارنة أداء كل من العنيتين الضابطة والتجريبية، وإلى استمرار أثره إلى التطبيق البعدي المؤجل لدى العينة التجريبية.

3. تعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة في محاورها الثلاثة يمكننا أن:

1. نلاحظ على دراسات المحور الأول، وهي ست عشرة دراسة، أنها جميعها تجريبية اختبرت برامج تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين التعلم في فروع المعرفة المختلفة، وأن خمسة منها أجريت لدى تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم، وهي دراسات: بيلتزمان، 1995؛ والعنيزات، 2007؛ والعمارة، 2010؛ وأحمد، 2014؛ والعلي، 2015؛ وأن ثلاث عشرة منها هي رسائل ماجستير ودكتوراه، وهي دراسات: الدمرداش، 2006؛ ومحمد، 2006؛ وجبريل، 2007؛ والعنيزات، 2007؛ وعياد، 2008؛ والجوجو، 2009؛ والصقري، 2010؛ والعمارة، 2010؛ وعرفة، 2012؛ وأحمد، 2014؛ وأبو حمد، 2014؛ وخضر، 2014؛ والعلي، 2015. أما الدراسات الثلاث الباقية فهي أبحاث منشورة في مجلات، وهي دراسات: بيلتزمان، 1995؛ وكوستازو، 2001؛ والأهدل، 2009. ولكن أيًا من هذه الدراسات لم تتناول الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

2. نلاحظ على دراسات المحور الثاني، وهي عشرون، أنها أيضاً جميعها تجريبية، وأن (14) منها أجريت لدى تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم، قسم منها رسائل ماجستير ودكتوراه، وهي دراسات: برغوث، 2002؛ وعميرة، 2002؛ والسعيد،

2005؛ والسيد، 2012؛ والخرسيتي، 2013؛ والغوثاني، 2016. وقسم منها نشر في مجلات علمية، وهي: دراسات: روكا، 1997؛ وويليامز، 2000؛ وبيورمان وإيفانس، 2003؛ وبامبلا، 2003، وروجرز وتيري، 2003؛ ومحمد، 2008؛ وأومبرا وآخرون، 2013؛ وأبو علام وآخرون، 2014. أما الأبحاث الباقية فقد أجريت لدى تلاميذ عاديين. ولكن (8) دراسات منها فقط من بينها استندت برامجها إلى نظرية الذكاءات المتعددة، وهي دراسات: روكا، 1997؛ تيجال، 2002؛ وبيورمان وإيفانس، 2003؛ وبامبلا، 2003، وسوزان وآخرون، 2004؛ ومحمد، 2008؛ أومبرا وآخرون، 2013، والخرسيتي، 2013. ولكن أياً من هذه الدراسات لم تتناول الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. نلاحظ بالمقابل أن أية دراسة من الدراسات السابقة لم تتناول دور نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي، ولم تربط بين هذين المفهومين.

3. نستنتج في النهاية أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة جميعاً في أنها تجريبية اختبرت فعالية برنامج تعليمي، وتتفق مع بعضها في أن هذا البرنامج يستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة. كما تتفق مع بعضها الآخر في أنها تسعى إلى تحسين مهارات الفهم القرائي.

4. ولكنها تنفرد عن الدراسات السابقة جميعاً في أنها أول دراسة في ميدانها وفي الجمهورية العربية السورية (في حدود علم الباحثة المستند إلى قراءاتها وتقصيها الواسع على الشبكة: الأنترنت) تطبق برنامجاً قائماً على نظرية الذكاءات المتعددة يهدف إلى تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم فيه.

5. ومن هنا كانت فكرة هذا البحث ومنطلقه وأهميته والحافز على القيام به. فهذه الدراسة تطمح إلى استكشاف دور البرامج التعليمية المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الذي ينتظر منه أن يسهم بالنتيجة في تحسين تعلمهم وإنجازهم في المواد الأخرى، لأن الدراسة في فروع المعرفة كلها تقوم على أساس الفهم القرائي.

الفصل الرابع

عينة الدراسة وأدواتها وإجراءاتها

1. تمهيد.
2. عينة الدراسة ومسوغات اختيارها وتشخيصها.
3. أدوات الدراسة.
- أ. أدوات تشخيص العينة.
 1. مقياس مايكل بست لتقدير سلوك التلميذ.
 2. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.
 3. اختبار الفهم القرائي.
 4. قائمة تيلي للذكاءات المتعددة.
- ب. أدوات إنجاز الدراسة.
 1. قائمة مهارات الفهم القرائي.
 2. البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة.
 3. اختبار مهارات الفهم القرائي.
 4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
1. معامل الصعوبة.
2. معامل التمييز.
3. معامل الصدق التمييزي.
4. معامل صدق الاتساق الداخلي.
5. معادلة كودر - ريتشاردسون.

6. معادلة سبيرمان - براون.
7. معادلة ألفا - كرونباخ.
8. اختبار مان - ويتني.
9. اختبار ويلكوكسن.
10. معادلة فاقد الكسب.
11. النسبة المئوية لفاقد الكسب.
12. النسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل.

الفصل الرابع

عينة الدراسة وأدواتها وإجراءاتها

1. تمهيد

يقدم هذا الفصل الخطوات التي اتبعت في تشخيص عينة الدراسة، وتوصيفاً للأدوات التي استعملت في تشخيصها، والإجراءات التي اعتمدت في بناء أدواتها التي أعدتها الباحثة، تمهيداً لتفريغ بياناتها ومعالجتها إحصائياً ومناقشتها وتفسير دلالاتها.

2. عينة الدراسة ومسوغات اختيارها وتشخيصها

أ. عينة الدراسة

عينة الدراسة هي عينة مقصودة اختيرت في مطلع الفصل الأول من العام الدراسي 2017-2018 من بين تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة الشهيد حسين زين للتعليم الأساسي في مدينة أشرفية صحنايا التابعة لمحافظة ريف دمشق. وهي مدرسة تضم (6) صفوف من الأول الأساسي إلى السادس الأساسي، و(50) شعبة، يبلغ مجموع تلاميذها (2298) تلميذاً وتلميذة، يتوزعون على دوامين: صباحي ومساءلي. أما عدد شعب الصف الرابع في الدوامين فهو (9) شعب تضم (385) تلميذاً وتلميذة. وقد مر تشخيص العينة في خطوات محددة ستفصلها الباحثة في فقرة: تشخيص عينة الدراسة، التي ستلي هذه الفقرة. والعينة المقصودة بحسب تعريف (الرفاعي، 1991: 194) هي: "عينة نقصد انتقاءها من أجل الشيء (الصفة) الذي تمثله، والذي يكون موضع اهتمامنا".

ب. مسوغات اختيار عينة الدراسة

وقد اختارت الباحثة عينتها من الصف الرابع الأساسي؛ لأنه يقع في منتصف الحلقة الأولى، وقد كان سابقاً نهاية الحلقة الأولى (كانت الحلقة الأولى تمتد من الصف الأول الأساسي إلى الرابع، لتبدأ الحلقة الثانية بالصف الخامس الأساسي وتنتهي بالتاسع). والمفترض أن يكون التلميذ في هذا المستوى من التعلم قد امتلك المهارات اللغوية الأساسية التي تساعد على قراءة النصوص المناسبة لهذه المرحلة العمرية وفهمها. يضاف إلى ذلك أن اكتشاف صعوبات التعلم في الصفوف الدنيا التي يتعامل فيها مع الصف كله معلمة واحدة، تستطيع أن تكون رؤية متكاملة عن كل تلميذ، يكون أسهل منه في الصفوف العليا التي يتعامل فيها مع تلاميذ الصف الواحد معلمون عدة بحسب تخصصاتهم العلمية.

ج. تشخيص عينة الدراسة

من أجل تشخيص العينة قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1. استبعاد حالات الإعاقة، وقد حصل ذلك بمساعدة المرشدة الاجتماعية التي تشخص في مطلع كل عام مثل هذه الحالات بالتعاون مع المتخصصين في مديرية التربية. وفي هذه الخطوة استبعدت تلميذان أولهما يعاني من نقص في السمع، والثاني يعاني من نقص في السمع وعدم قدرة على الكلام. وبذلك بقي عدد التلاميذ 383.
2. راجعت الباحثة سجلات تحصيل التلاميذ في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي السابق 2016-2017، وعادت إلى تحصيلهم في القراءة (تقسم مادة القراءة في الصف الرابع إلى قسمين هما: المهارات الشفوية والمهارات الكتابية)، واعتمدت درجاتهم في قسم المهارات الشفوية، فأخذت كل من كانت درجاتهم تتراوح بين 0 و 6 درجات من عشرة. وهي درجات من كان مستواهم وسطاً أو ضعيفاً، بحسب التقدير المعتمد في وزارة التربية. وفي هذه الخطوة استبعد (323) تلميذاً وتلميذة، وبقي عدد التلاميذ (60) تلميذاً وتلميذة.
3. بمقارنة أسماء التلاميذ الستين الذين حصلوا على الدرجات المتوسطة والضعيفة في نهاية الفصل الثاني من الصف الثالث في القراءة في العام الدراسي 2016-2017، والتلاميذ الذين يواظبون على الدوام في الصف الرابع من هذا العام 2017-2018، تبين أن (10) تلاميذ منهم ليسو في

- سجلات الصف الرابع في المدرسة، إما لتسريحهم، أو لعودتهم إلى مناطقهم الأساسية التي نزحوا عنها بسبب الأزمة التي يعاني منها الوطن. فاستبعدوا من العينة التي بقيت (50) تلميذاً وتلميذة
4. قامت الباحثة بتطبيق مقياس مايكل بست لتقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، من خلال توزيعه على معلمات الصف الرابع اللاتي اجتمعت معهن بحضور المرشدة الاجتماعية، وشرحت لهن الهدف من بحثها، وكيفية التعامل مع المقياس، وطلبت إليهن الإجابة عن أسئلته، فيما يخص التلاميذ الخمسين الذين يعتقد أنهم يعانون من صعوبات في التعلم، وطلبت إليهم أن يتحروا الموضوعية والدقة والهدوء عند الإجابة. وقد أبدت المعلمات تفهماً للمهمة ورغبة في التعاون مع الباحثة. وبنتيجة معالجة النتائج، استبعد من التلاميذ الخمسين (23) تلميذاً وتلميذة اتضح أنهم لا يعانون من صعوبات تعلم. وبذلك بقيت العينة (27) تلميذاً وتلميذة، هم من تبين بعد تطبيق مقياس مايكل بست أنهم يعانون من صعوبات تعلم.
5. ولتمييز الذين يعانون من صعوبة تعلم في الفهم القرائي من أولئك الذين لا يعرفون القراءة، طبقت الباحثة على التلاميذ الـ (27) نصاً قرائياً اختارته من نصوص منهاج الصف الرابع الأساسي من كتاب التلميذ للفصل الثاني، وهو نص "الحدائق المعلقة". وبنتيجة هذا الاختبار القرائي استبعدت الباحثة (10) تلاميذ تبين أنهم لا يعرفون القراءة، ليبقى التلاميذ الذين يعرفون القراءة، ولكنهم يعانون صعوبة في الفهم (17) تلميذاً وتلميذة.
6. طبقت الباحثة على التلاميذ الـ (17) الباقيين اختبار ذكاء، هو (اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن). وبنتيجة معالجة النتائج استبعدت (4) تلاميذ كان ذكاؤهم أقل من المتوسط، لتبقى عينة الدراسة مكونة من (13) تلميذاً وتلميذة.
7. ثم طبقت على التلاميذ البالغ عددهم (13)، اختبار الفهم القرائي الذي أعدته لهذا الغرض لقياس فاعلية البرنامج التجريبي، وأخضعته لعمليات الصدق والثبات التي ستحدث عنها بالتفصيل في فقرة بناء أدوات الدراسة. وعلى أساس نتائج استبعاد تلميذ واحد كان متوسط درجاته في الاختبار أعلى من متوسط درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية، لتبقى العينة (12) تلميذاً وتلميذة، قسموا بحسب دوامهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تضم كل منهما (6) تلاميذ.
8. طبقت الباحثة على التلاميذ الباقيين والبالغ عددهم (12) تلميذاً اختبارات الذكاءات المتعددة (قائمة تبلي للذكاءات المتعددة) لمعرفة الترتيب التنازلي لهذه الذكاءات لديهم. وكانت النتائج كما يبينها الجدول الأول الآتي:

الجدول رقم (1)

الذكاءات المتعددة مرتبة تنازلياً بحسب الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في كل منها

الذكاء	مجموع الدرجات	ترتيب الذكاءات تنازلياً
الاجتماعي	48	1
الشخصي	30	2
اللغوي	28	3
المنطقي	23	4
الموسيقي	21	5
الحركي	12	6
المكاني	6	7

يبين الجدول السابق أن الذكاءين الأكثر وجوداً عند التلاميذ هما الذكاء الاجتماعي أولاً، ثم الذكاء الشخصي ثانياً، وأن الذكاءين الأقل وجوداً لديهم هما: الذكاء الحركي، الذي يليه في آخر السلم الذكاء المكاني. ويتمركز في الوسط الذكاء اللغوي في المرتبة الثالثة، يليه المنطقي في المرتبة الرابعة. ولكن الباحثة سُنَعَى في كل جلسة من جلسات برنامجها بالذكاءات السبعة دون استثناء.

د. تكافؤ العينتين التجريبية والضابطة

لكي تتوفر الشروط العلمية والموضوعية لإجراء التجربة، كان لا بد من التأكد من تكافؤ العينتين التجريبية والضابطة في العمر، ومستوى الذكاء، ونتائج الاختبار القبلي في الفهم القرائي. ومن أجل ذلك طبقت الباحثة اختبار (مان- ويتني) لعينتين مستقلتين. وهو اختبار يناسب العينات الصغيرة الحجم. وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2)

تكافؤ أفراد مجموعتي الدراسة في مستوى الذكاء والعمر والاختبار القبلي في الفهم القرائي

المتغير	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				قيمة (مان ويتني)		الدالة الإحصائية *
	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع	متوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع	متوسط	المحسوبة	مستوى	
الذكاء	95	5.47	39	6.5	95	5.47	39	6.5	14	1	0
العمر	9.83	0.98	29	4.83	10.83	0.75	49	8.17	18	0.98	1.4
الاختبار	14	2.36	43	7.17	16.66	1.68	35	5.83	14	0.52	1.85

* عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيم (مان- ويتني)، المحسوبة لكل من: مستوى الذكاء والعمر والاختبار القبلي في الفهم القرائي جاءت على التوالي (14، 18، 14)، وأن قيم مستويات دلالتها جاءت على التوالي (1، 0.98، 0.52)، وهي جميعها أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي، وهي (0.05)، عند عينة تجريبية حجمها: (ن = 1 = 6)، وعينة ضابطة حجمها: (ن = 2 = 6). وهذا يعني أن الفروق بين المجموعتين غير دالة إحصائياً، وهما إذاً متكافئتان في المتغيرات السابقة. وهذه النتيجة مطمئنة تسمح بإجراء التجربة.

3. أدوات الدراسة

تقسم أدوات الدراسة إلى نوعين:

أ. أدوات تشخيصية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وهي الآتية:

1. مقياس مايكل بست لتقدير سلوك التلميذ (الملحق 8)

لقي هذا الاختبار الذي وضعه مايكل بست (Mykle bust) شهرة كبيرة بسبب سهولة تطبيقه وتصحيحه. وهو يهدف إلى الكشف المبدئي عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، ليساعد العاملين في مجال التربية الخاصة على وضع برامج تربوية مناسبة تساعدهم على التغلب على صعوباتهم في التعلم. ولتطبيق هذا الاختبار يطلب من المعلم أن يجيب على أسئلة المقياس فيما يخص تلاميذه الذين يعتقد أن لديهم صعوبات تعلم. ويكون على المعلم أن يقرأ فقرات الاختبار ويحدد الصفة التي يعتبر أنها تصف التلميذ أكثر من سواها. ثم يقوم الفاحص بعد ذلك بتسجيل الدرجة المقابلة لتلك الصفة في مكانها المناسب على كراسة الإجابة.

وتشتمل كل فقرة من فقرات الاختبار على خمس صفات متدرجة تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى، بحيث أعطيت الصفة الأعلى خمس درجات والصفة الأدنى درجة واحدة. ويضم هذا المقياس مكونين:

لفظي وغير لفظي. أما المكون اللفظي فيشمل قسمين هما: الاستيعاب؛ واللغة. وأما المكون غير اللفظي فيضم ثلاثة أقسام هي: المعرفة العامة؛ والتناسق الحركي؛ والسلوك الشخصي والاجتماعي. في عام 1988 أجرى (ياسر سالم) دراسة علمية في الأردن هدفت إلى تطوير صورة أردنية عن المقياس تتوفر فيها دلالات صدق وثبات مقبولة، وضمت الصورة الجديدة للمقياس كراسة فقرات الاختبار، وكراسة الإجابة عن فقرات الاختبار، وتعليمات تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير درجاته. وتكون من (24) فقرة موزعة على (5) اختبارات فرعية تماثل الصورة الأصلية للمقياس، وهي: اختبار الاستيعاب؛ واختبار اللغة؛ واختبار المعرفة العامة؛ واختبار التناسق الحركي؛ واختبار السلوك الشخصي والاجتماعي. ولقياس صدق الاختبار اعتمد الباحث الأردني، ثلاثة أنواع من الصدق، هي: الصدق الظاهري، وصدق المحتوى اللذين، ومن أجل تحقيقهما، قام بمراجعة ما استطاع جمعه من كتب في مجال صعوبات التعلم من مصادر مختلفة، وحل محتويات فقرات الاختبار، وخرج منها جميعاً بقائمة للصفات الأساسية لصعوبات التعلم. ثم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم. وبناء على توصياتهم واقتراحاتهم قام بإجراء التعديلات اللازمة، وبذلك اعتمدت القائمة النهائية.

أما النوع الثالث من الصدق الذي أجراه الباحث (سالم) فهو الصدق التجريبي. ومن خلاله قارن بين مجموعتين من التلاميذ إحداها تعاني من صعوبات تعلم والأخرى عادية، وأجرى تجربته على مرحلتين، فقارن في المرحلة الأولى بين الفئة الأعلى مستوى من تلاميذ من المجموعة التي تعاني من صعوبات تعلم والفئة الأعلى مستوى من تلاميذ المجموعة العادية. ولأن الاختبار كان قادراً على التمييز بين المجموعتين، اعتمد أداة قياس تتمتع بالصدق التجريبي، وتمتلك القدرة على كشف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية.

وبخصوص ثبات المقياس بلغ المتوسط العام لمعاملات ثبات المقيمين لمجموعات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين (0.89) (سالم، 1988: 133-142). وهو معامل ثبات مرتفع.

وقنن (المطيري، 2005) هذا المقياس على البيئة الكويتية، وحسب الصدق التكويني للصورة الكويتية المعدلة، فتراوحت معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي (أقسام المكونين) ومقياس فرعي (المكونين) ما بين (0.79 و 0.91)، وتراوحت معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية للمقياس بين (0.70 و 0.86). كما حسب الثبات بطريقتين، هما: التطبيق والإعادة، ومعادلة ألفا

كرونباخ. وقد تراوحت معاملات ارتباط الثبات بالإعادة بين المقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل بين (0.87 و 0.94). أما الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ فبلغت فيه قيمة الثبات للمكون اللفظي (0.91)، وللمكون غير اللفظي (0.93)، وللمقياس ككل (0.95)، وهي قيم مرتفعة.

وفي الجمهورية العربية السورية استعمل (العكاري، 2010) مقياس مايكل بست في رسالته في الماجستير، وأجرى له عمليتي الصدق والثبات. وبخصوص **صدق الاتساق الداخلي**، حسب الباحث معامل الارتباط بين الأقسام الفرعية الخمسة للمكونين معاً (اللفظي وغير اللفظي) والدرجة الكلية للمقياس، على عينة شملت (29) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة دمشق. وطُبق المقياس مرتين فصل بينهما أسبوعان، وحُسب الترابط بين التطبيقين، فبلغ معامل الارتباط للمقياس ككل (0.77). كما حسب الاتساق الداخلي لكل مكون على حدة مع المجموع الكلي، فبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين للمكون اللفظي (0.79)، وللمكون غير اللفظي (0.87).

أما الثبات فأجره بأسلوبين:

1. التطبيق وإعادة التطبيق، على عينتين من تلاميذ وتلميذات الصفين الرابع والخامس الأساسيين بفواصل زمني قدره (15 يوماً). وكانت نتائج معاملات الثبات للمقياس ككل: (0.54) للصف الرابع، و (0.82) للصف الخامس.
2. معادلة ألفا كرونباخ، التي بلغ بحسبها معامل الثبات للعينتين نفسها بخصوص المجموع الكلي للمقياس: (0.86) للصف الرابع، و (0.70) للصف الخامس (العكاري، 2010: 140-141).

2. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (الملحق 9).

عربت هذا الاختبار وقننته (رحمة، 2004)، وهو يتكون من (60) بنداً، موزعة على خمس مصفوفات (أ، ب، ج، د، هـ) متدرجة الصعوبة، وتحتوي كل مصفوفة منها شكلاً معيناً انتزع منه جزء. ويكون على التلميذ أن يختار الجزء المكمل للشكل الناقص من بين ثمانية بدائل موجودة تحت الشكل. ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص.

وقد قامت (رحمة، 2004) بتقنين الاختبار على البيئة السورية. فطبقت على عينة مكونة من (289) فرداً تتراوح أعمارهم بين (7 و 18) سنة، وحسبت له عدة أنواع من الصدق، هي: الصدق

التمييزي؛ وصدق الفرق المتقابلة لعينة من التلاميذ المتفوقين، ولعينة أخرى من العاديين من الصفيين السابع والثامن الأساسيين؛ والصدق المحكي بدلالة التحصيل الدراسي فكانت العلاقة إيجابية. وحسبت الصدق المحكي كذلك بدلالة اختبار (مِل هِل)، فبلغ معامل الصدق (0.375). كما حسبت الصدق المحكي أيضًا بدلالة اختبار (كانل)، فكان معامل الصدق (0.488).

وحسبت الثبات بثلاث طرائق هي: التجزئة النصفية؛ ومعادلة ألفا كرونباخ؛ والتطبيق والإعادة، فتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأعمار المختلفة بين (0.514 و 0.880). كما تراوحت المعاملات للأعمار المختلفة كذلك بحسب معادلة ألفا كرونباخ، بين (0.611 و 0.873). أما معامل الثبات بالإعادة فبلغ للأعمار مجتمعة (0.699). وهذه الصورة السورية لاختبار المصفوفات المتتابعه تتمتع بمعاملات صدق وثبات كافية، تجعله صالحًا لقياس ذكاء الأطفال في البيئة السورية (رحمة، 2004: 86-95). وقد اعتمدتها الباحثة في تشخيص عينة بحثها.

3. اختبار الفهم القرائي (الملحقان 5 و 6)

وهو من إعداد الباحثة. وسيأتي الحديث عنه في أدوات إنجاز الدراسة من هذا الفصل، لأنه اختبار تشخيصي تقويمي في الوقت نفسه.

4. قائمة تيلي للذكاءات المتعددة (الملحق 10). عريت هذه القائمة وقننتها (الخزدار، 2002). وتتكون هذه القائمة كما وصفتها (الخزدار، 2002: 81-83) من كتيّب يشتمل على (56 صورة) مرقمة، وعلى أوراق إجابة منفصلة لكل تلميذ. ولتطبيقها يطلب من التلميذ أن يختار من بين الصور التي تعرض عليه الصور تلك التي تشبهه أو تتوافق مع رغبته، بوضع علامة أمام الصورة التي اختارها. ثم تسجل العلامات لكل الإجابات في كل ذكاء من الذكاءات السبعة. وللتصحيح تستخدم ورقة شفافة. وتسجل الدرجات في الصناديق المناسبة الموجودة في أسفل ورقة الإجابة، لكل إجابة من الإجابات. وعند الانتهاء من التصحيح تسجل العلامات الخاصة بكل ذكاء من الذكاءات السبعة. وبناء على عدد كل منها، تحدد الذكاءات المسيطرة، وتدوّن في الصناديق المناسبة، وترتب تنازليًا. ثم تفسر الدرجات بحسب المواصفات المميزة لكل ذكاء.

وقد أعدت الباحثة (الخزدار) القائمة في صورتها العربية، لتكون واحدة من الوسائل العلمية المساعدة على اكتشاف الإمكانيات والطاقات البشرية العقلية. وتهدف القائمة إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة المسيطرة لدى المتعلمين منذ مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية. لقد طبقت الباحثة

قائمة "تيلي" للذكاءات المتعددة على عينة قوامها (1422) تلميذاً نصفهم من الذكور (711) تلميذاً، ونصفهم الآخر من الإناث (711) تلميذة. وهذه العينة تضم تلاميذ يمثلون مراحل التعليم ما قبل الجامعي، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وانتهاء بالمرحلة الثانوية، بواقع صفين دراسيين من كل مرحلة دراسية، بهدف حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق. وبعد مرور شهرين على التطبيق الأول، أعادت الباحثة تطبيق القائمة على العينة السابقة نفسها. وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ارتباط الرتب لسبيرمان لكل ذكاء على حدة، لأن (جاردنر) لم يقبل بوجود ذكاء عام، فكان معامل ثبات كل نوع من الذكاءات السبعة التي حددها (جاردنر) كما يأتي: (0.445) للذكاء اللغوي اللفظي، و(0.355) للذكاء الجسمي الحركي، و(0.510) للذكاء المكاني، و(0.419) للذكاء الموسيقي، و(0.694) للذكاء المنطقي الرياضي، و(0.510) للذكاء الشخصي، و(0.421) للذكاء الاجتماعي.

ولحساب صدق المحك الخارجي، أخذت الباحثة ملاحظات معلمي عينة الدراسة التي طبقت قائمة "تيلي" عليها، وحسب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان بين استجابات الطلبة، واستجابات المعلمين والمرشدين التربويين، بتطبيق معادلة إيجاد معامل ارتباط الرتب. فكانت معاملات اتفاق الصدق للذكاءات، كالآتي: (0.775) للذكاء اللغوي اللفظي، و(0.743) للذكاء الجسمي الحركي، و(0.725) للذكاء المكاني، و(0.737) للذكاء الموسيقي، و(0.775) للذكاء المنطقي الرياضي، و(0.715) للذكاء الشخصي، و(0.649) للذكاء الاجتماعي. وهذه المعاملات جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ب. أدوات إنجاز الدراسة

تتكون الأدوات التي اعتمدتها الباحثة لإنجاز هذا الدراسة من ثلاث أدوات هي: قائمة مهارات الفهم القرائي، والبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، واختبار مهارات الفهم القرائي. وفيما يأتي وصف للمراحل التي مر بها إعداد كل أداة منها حتى صارت جاهزة للتطبيق.

1. قائمة مهارات الفهم القرائي في الصف الرابع الأساسي (الملحقان 3 و 4)

اعتمدت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي التي بنتها الغوثاني (2016) في رسالتها لنيل درجة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق وعنوانها: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم، وقد رأى الأستاذان المشرفان أن تخضع هذه القائمة

للتحكيم من جديد، لأنها أساسية في الدراسة. ولذلك عرضت القائمة على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام: التربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس (الملحق 1). ولم يُبدِ السادة المحكمون بخصوصها سوى ملاحظات تتعلق بالشكل والصياغة اللغوية بحيث تصبح المهارة أكثر وضوحاً ودقة (من ذلك استبدال كلمة مضاد في مهارة: تحديد مضاد الكلمة لتصبح: تحديد ضد الكلمة)، وترتبط دائماً بالنص المقروء، كما هي الحال في أكثر المهارات (الملحقان 2 و 3: الصيغة الأولية والصيغة النهائية للقائمة).

أما عددها وتصنيفها وفق المستويات فقد بقي كما هو. وقد اقتصرتم مهارات قائمة الفهم القرائي في هذا الدراسة على المستويات الثلاثة الأولى: الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي. ولم يدرج المستوى الرابع الأعلى، وهو المستوى الإبداعي، التزاماً بنصيحة الأستاذين المشرفين، الذين رأوا أن ضبط مهارات المستوى الإبداعي قد يكون صعباً مع تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، في حين أن الأمر لا يكون كذلك لو كان التلاميذ من الصف السادس فما فوق مثلاً. وبذلك استقرت قائمة مهارات الفهم القرائي على خمس عشرة مهارة موزعة على ثلاثة مستويات كما يبين ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (3)

توزع مهارات الفهم القرائي على مستوياته الثلاثة

المستوى	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	المجموع
عدد المهارات	7	5	3	15

2. البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة (الملحق 4)

وهو من إعداد الباحثة. وقد عمدت الباحثة في بنائه إلى عدة خطوات، هي:

1. الاطلاع ما استطاعت على الأدبيات التي نشرت حول نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد (جاردنر)، ولا سيما كتاب (جاردنر) الأول الذي شرح به نظريته، وعنوانه: **أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة**، الذي أصدره عام 1983، وترجمه إلى العربية (محمد بلال الجيوسي) عام 2004، وكتابه: **العقل غير المدرسي: كيف يفكر الأطفال؟ وكيف ينبغي أن نعلم؟** الذي أصدره عام 1991، وترجمه إلى العربية محمد بلال الجيوسي عام 2001، وكتاب (جابر 2003): **الذكاءات المتعددة وتعميق الفهم**، وكتاب (آرمسترونج 2006): **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**. بالإضافة إلى المراجع التي اعتمدتها في المحور الثاني من الفصل الثاني: **الإطار النظري للبحث**.

2. الاطلاع على عدد من الدراسات التي عملت على قياس مهارات التفكير والفهم القرائي، ومن أهمها دراسة (عماد، 2008)، ودراسة (أحمد، 2014) (الغوثاني، 2016)، ودراسة (وزو، 2017).

3. الاطلاع كذلك على عدد من الدراسات التي قامت على تطبيق برامج تدريبية مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، ومنها: دراسة (العنيزات، 2006)، ودراسة (العكاري، 2010)، ودراسة (الصقري، 2010)، ودراسة (خضر، 2014)، (والعلي، 2015).

في ضوء ذلك كله صممت الباحثة خطة بناء الصورة الأولية للبرنامج، آخذة بالاعتبار

الأمور الآتية، بعد مناقشتها مع الأساتذيين المشرفين وموافقهم عليها:

- تغطية جلسات البرنامج للمهارات الخمس عشرة التي تتضمنها قائمة مهارات الفهم القرائي.
- إمكان إنجاز الجلسة الواحدة في مدة تتراوح بين 30 و 35 دقيقة.
- ملائمة نصوص البرنامج وأنشطته لمستوى الصف الرابع الأساسي الذي سيطبق على عينة منه.
- تحقيق عنصر التشويق في النصوص، ولذلك كان التركيز عمومًا على النصوص القصصية.
- وبخصوص ترتيب جلسات البرنامج وعددها راعت الباحثة الأمور الآتية:
 - رتبت الجلسات بحسب تسلسل ترتيب المهارات، المرتبة بدورها منطقيًا وتصاعديًا من الأدنى إلى الأعلى: من المستوى الحرفي إلى المستوى الاستنتاجي فالمستوى النقدي.
 - إذا اقتضت المهارة على مفهوم واحد خُصص لها جلسة واحدة، فإن تعددت المفاهيم خُصص لكل مفهوم جلسة، ثم أضيف إليها جلسة أخرى للربط بين المفاهيم المتعددة. مثال ذلك مهارتنا التمييز بين الأفعال: الماضي والمضارع والأمر؛ والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع، فقد خصص لتعرف كل مفهوم من المفاهيم الثلاثة في كل منهما جلسة واحدة، ثم خصصت جلسة رابعة للتمييز بين المفاهيم الثلاثة في كل منهما. ومن ذلك أيضًا مهارة تحديد الزمان والمكان في النص، التي خصص لها جلستان: واحدة للزمان، وثانية للمكان، وثالثة للتمييز بينهما.

- خصص للمهارة الأخيرة (تكوين رأي حول القضايا المطروحة) جلستان؛ لأنها الأصعب، فهي تحتاج معًا إلى التحليل والتركيب: تحليل الموقف في تفاصيله وفهمه، ثم تكوين رأي بخصوصه (تركيب).

وبعد أن بنت الباحثة الصورة الأولية للبرنامج، أخضعتها لعملية التحكيم، فعرضتها على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق لبيدوا رأيهم فيه حذفًا أو إضافة أو تعديلًا. وقد تكرم تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام: التربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس بتحكيمة (الملحق 1)، فأبدوا بشأنها عددًا من الملاحظات تمثلت فيما يأتي:

1. توحيد المصطلح بخصوص الذكاء الشخصي (الشخصي أفضل من الذاتي).
2. وضع جدول يوصف بنية البرنامج من حيث عدد جلساته وأنشطته المختلفة وتوزعها على مهارات الفهم القرائي.
3. توحيد المصطلح بخصوص المتعلمين: استعمال التلاميذ (وليس الطلاب) انسجامًا مع موضوع الرسالة.
4. تلافي الأخطاء المطبعية واللغوية في البرنامج.
5. الاهتمام بتنويع التعزيز المستخدم في الجلسات، لأنه من أهم التقنيات التي تعمل على تقوية السلوك.
6. إغناء الأنشطة المتعلقة بتمثيل الأدوار أو المواقف.
7. العناية بملاءمة النصوص والأنشطة لخصائص ذوي صعوبات التعلم.

وقد أخذت الباحثة بملاحظات السادة المحكمين جميعها. وفيما يخص الملاحظة السادسة قامت الباحثة باختصار بعض النصوص، وتبسيط بعض كلماتها، وتعديل بعض الأنشطة استجابة لها (الملحق 4). وقبل تطبيق البرنامج قامت الباحثة بتجريب الجلسات الثلاث الأولى منه في مدرسة جمعيات أشرافية صحنايا المختلطة للتعليم الأساسي خلال الأسبوع الرابع من شهر تشرين الأول 2017، على عينة من سبعة تلاميذ (أربعة ذكور وثلاث إناث) من الصف الرابع الابتدائي شخصوا بأسلوب مماثل لتشخيص العينيتين التجريبية والضابطة (رجعت إلى سجلات التلاميذ في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016-2017 في شعبتين من تلاميذ الصف الرابع، وأخذت من كانت درجاتهم بين (6 و 0)، ثم طبقت عليهم النص القرائي ذاته الذي طبقتته على العينيتين التجريبية والضابطة، وهو:

الحدائق المعلقة، واستيقّت التلاميذ السبعة الذين تبين أنهم يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي، وطبقت عليهم الجلسات التجريبية).

ولدى تطبيق الجلسات تبين للباحثة أن النصوص والأنشطة ملائمة، ولكن تنفيذها احتاج إلى وقت أطول. فقد تراوح زمن الجلسة وسطياً بين 30 و40 دقيقة. ولذلك عدّلت زمن الجلسة في البرنامج لتصبح على هذا الأساس (من 30-40) دقيقة. وبهذا الشكل أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق النهائي. والجدول الآتي يوضح بنية البرنامج التدريبي: الجلسات وعددها والأنشطة وعددها، وتوزعها على مهارات الفهم القرائي.

الجدول رقم (4)

توزع جلسات البرنامج التعليمي وأنشطته على مهارات الفهم القرائي (باستثناء الجلسة الأولى التعريفية)

المستوى	المهارة	عدد جلسات كل مهارة	عدد الأنشطة في الجلسة	التقويم	المجموع الكلي للأنشطة والتقويم
الحرفي	1. شرح المعنى المناسب للكلمة من السياق.	1	5	1	6
	2. إعطاء ضد للكلمة.	1	4	1	5
	3. إعطاء مرادف للكلمة.	1	4	1	5
	4. التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.	4	$4+5+5+5=19$	4	23
	5. تحديد أسماء الشخصيات.	1	4	1	5
	6. تحديد الزمان والمكان.	3	$15=5 \times 3$	3	18
	7. تمييز الأفعال: الماضي والمضارع والأمر.	4	$+5 + 3+ 5=17$	4	21
الاستنتاجي	8. استنتاج الفكرة الرئيسية.	1	5	1	6
	9. استنتاج الأفكار الفرعية.	1	5	1	6
	10. استنتاج علاقات السبب والنتيجة	1	5	1	6
	11. استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء.	1	4	1	5
	12. استنتاج صفات الشخصيات.	1	4	1	5
النقدي	13. التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به.	1	4	1	5
	14. التمييز بين الحقيقة والرأي.	1	5	1	6
	15. تكوين رأي حول القضايا المطروحة.	2	10	2	12
	المجموع	15	24	24	134

وبعد أن شخصت الباحثة عينتها بدأت تطبيق برنامجها التعليمي يوم الثلاثاء في 2017/11/14، بمعدل جلسة كل يوم، وانتهى التطبيق يوم الأربعاء في 2017/12/20. ولكي لا تحرم الباحثة التلاميذ من دراستهم اليومية في أثناء تطبيق البرنامج اتفقت مع الإدارة والمرشدة الاجتماعية، وأولياء أمور التلاميذ على أن يأتي أبناؤهم إلى المدرسة قبل بداية الدوام بنصف ساعة حين يكون دوامهم بعد الظهر، وأن يبقوا نصف ساعة بعد نهاية الدوام حين يكون دوامهم صباحياً (يتناوب التلاميذ على الدوامين الصباحي والمسائي أسبوعياً). وقد أبدى أولياء الأمور تفهمهم للموضوع، وعبروا عن سعادتهم بعناية الباحثة بأبنائهم ذوي صعوبات التعلم عبر تطبيق هذا البرنامج (أرسلت لهم رسالة من المرشدة الاجتماعية والباحثة ووقعوا عليها، وزار بعضهم الباحثة في المدرسة)، وعبروا عن شكرهم لها. وقد قدمت إدارة المدرسة قاعة المعلوماتية لتجري فيها جلسات البرنامج.

3. اختبار مهارات الفهم القرائي (الملحقان 5 و 6)

أ. إعداد الصورة الأولية للاختبار

للتحقق من فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وهي هدف الاختبار، كان لا بد، بعد تحديد مهارات الفهم القرائي، من بناء اختبار لقياسها. وقد اعتمدت الباحثة في بناء هذا الاختبار الخطوات الآتية:

1. اطلعت على الأدبيات المتعلقة ببناء الاختبارات في كتب التقويم والقياس. ومن أهمها: القياس النفسي، الجزء الأول (ميخائيل، 2006 أ)، القياس النفسي في التربية (ميخائيل، 2006 ب)، والتقويم والقياس في التربية (الرفاعي، 1991).

2. اطلعت على عدد من الدراسات التي عملت على قياس مهارات التفكير والفهم القرائي، ومن أهمها دراسة (عماد، 2008)، ودراسة (الصقري، 2010)، ودراسة (خضر، 2014)، ودراسة (أحمد، 2014)، ودراسة (الغوثاني، 2016)، ودراسة (وزو، 2017).

3. وضعت الباحثة الصورة الأولية للاختبار التي تكونت من قصة عن: النسر والغراب، يليها 45 سؤالاً، كلها من النوع الموضوعي ذي صيغة الاختيار من متعدد، بهدف الوصول إلى إجابات دقيقة وموضوعية. ثم عرضت الاختبار على الأستاذين المشرفين اللذين وافقا على عرضه على المحكمين. وبذلك بدأت عملية صدق الاختبار وثباته.

ب. صدق محتوى الاختبار

في مرحلة أولى كان لا بد من إخضاع الاختبار لعملية صدق المحتوى التي تقوم على عرضه على مجموعة من المتخصصين ليبدوا رأيهم فيه حذفاً أو إضافة أو تعديلاً. وقد عرض الاختبار على

تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام: التربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم، والمناهج وطرائق التدريس (الملحق رقم 1)، الذين أبدوا بشأنه عددًا من الملاحظات تمثلت فيما يأتي:

- ضرورة إرفاق جدول لتوصيف الاختبار وتوزيع أسئلته على مهارات الفهم القرائي.
- تحديد مصدر القصة في الاختبار.
- تبديل خيار لا أعلم من بين إجابات الأسئلة التسعة الأخيرة المتعلقة بالمستوى النقدي بإجابة محددة.
- إضافة خيار رابع للإجابات، لأن الإجابات الأربع هي الأكثر شيوعًا في هذا النوع من الأسئلة (الاختيار من متعدد)، ولأنها تقلل فرصة الحظ في الإجابة إلى 25%، بدلًا من 33.3% في الحالة الأولى. وهذا يضمن موضوعية أكبر للاختبار.

وقد لبت الباحثة ملاحظات المحكمين جميعها. وبذلك أصبح الاختبار صادقًا من حيث المحتوى. والجدول الآتي يبين توزيع أسئلة الاختبار على مهارات الفهم القرائي ومستوياته.

الجدول رقم: (5)

أسئلة الاختبار موزعة على مهارات الفهم القرائي ومستوياته الثلاثة

المستوى	المهارة	الأسئلة التي تغطيها
الحرفي	1. شرح المعنى المناسب للكلمة من السياق.	1 و2
	2. إعطاء ضد للكلمة.	3 و4 و5
	3. إعطاء مرادف للكلمة.	6 و7 و8
	4. التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.	9 و10 و11 و12 و13 و14
	5. تحديد أسماء الشخصيات.	15 و16 و17
	6. تحديد الزمان والمكان.	18 و19 و20
	7. تمييز الأفعال: الماضي والأمر والمضارع.	21 و22 و23
الاستنتاجي	8. استنتاج الفكرة الرئيسية.	24
	9. استنتاج الأفكار الفرعية.	25 و26
	10. استنتاج علاقات السبب والنتيجة	27 و28 و29
	11. استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء.	30 و31 و32
	12. استنتاج صفات الشخصيات.	33 و34 و35
النقدي	13. التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به.	36 و37 و38
	14. التمييز بين الحقيقة والرأي.	39 و40 و41
	15. تكوين رأي حول القضايا المطروحة.	42 و43 و44

ج. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

يتيح التطبيق الاستطلاعي للاختبار التأكد من وضوح أسئلته وتعليماته، وتحديد زمن الإجابة عن أسئلته، وحساب معاملات صعوبتها، وتمييزها، ومعاملات صدقه وثباته. ومن أجل ذلك طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 27 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة جمعيات أشرافية صحنايا المختلطة للتعليم الأساسي - حلقة أولى، يوم الثلاثاء 2017/10/17 تشرين الأول، بعد أن شرحت الباحثة للتلاميذ الهدف من الاختبار، وبينت لهم أنه لا يتعلق بدراستهم ولن يدخل

في درجاتهم، وأنه بني لأهداف الدراسة العلمي فقط، وطلبت منهم أن يقرؤوا تعليماته أولاً، ثم يقرؤوا القصة قبل أن يجيبوا عن الأسئلة، لأن مضمون القصة يمكن من الإجابة عن جميع أسئلته. وطلبت إليهم أيضاً أن يجيبوا عن الأسئلة جميعها، وتأكدت من ذلك عندما كان التلاميذ يعيدون إليها الاختبار. وحين كانت تكتشف أن أحد التلاميذ قد نسي سؤالاً ما، كانت تعيد إليه اختباراً ليكمل الإجابة. وبذلك تأكدت من أن التلاميذ جميعاً أجابوا عن الأسئلة كلها. وقد أبدى التلاميذ ارتياحاً وأجابوا عن أسئلة الاختبار.

وبنتيجة التطبيق لم يطرح التلاميذ أسئلة بخصوص عدم وضوح التعليمات أو صعوبة مفردات القصة أو الأسئلة، فكان ذلك دليلاً على وضوح تعليمات الاختبار وأسئلته. ولتحديد زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار أخذت الباحثة متوسط الزمن الذي أجاب فيه التلاميذ الثلاثة الأوائل عنه، ومتوسط الزمن الذي أجاب فيه آخر ثلاثة تلاميذ عنه، وقسمت مجموع المتوسطين على 2، كما يأتي: $(32+29) \div 2 = 30.5$ ؛ $(31+32+33) \div 3 = 32$. (31=32+33)؛ $(41=43+41+39) \div 3 = 41$. $36 \div 2 = 18$ دقيقة.

د. معاملات صعوبة الاختبار

فرغت الباحثة إجابات التلاميذ على برنامج إكسل، فأعطت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة غير صحيحة، ثم حسبت معاملات الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار الـ 45، فتراوح جميعها بين 0.22 و 0.70، باستثناء السؤال الثاني منها الذي لم يبلغ معامل صعوبته سوى 0.15، فحذفته الباحثة. وبذلك بقي الاختبار على 44 سؤالاً حصلت جميعها على معاملات صعوبة صالحة إحصائياً، وتمركزت القيم في أغلبها حول المتوسط، وهذه نقطة إيجابية لصالح الاختبار. فالأسئلة ليست صعبة جداً ولا سهلة جداً، بل هي متوسطة الصعوبة ومتدرجة في صعوبتها. وفي هذا الصدد تبين كتب الإحصاء أن السؤال الذي يكون معامل صعوبته بين 0.20 و 0.80، يعد سؤالاً مقبولاً، لا سهلاً جداً ولا صعباً جداً (عودة، 1993: 297). والجدول الآتي يبين معاملات صعوبة أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي.

الجدول رقم (6)

معاملات صعوبة أسئلة اختبار الفهم القرائي

رقم السؤال	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل الصعوبة
1	0.70	12	0.67	23	0.48	34	0.41
2	0.33	13	0.33	24	0.56	35	0.56
3	0.44	14	0.48	25	0.30	36	0.26
4	0.56	15	0.33	26	0.26	37	0.30
5	0.41	16	0.48	27	0.41	38	0.33
6	0.30	17	0.48	28	0.48	39	0.37
7	0.22	18	0.41	29	0.48	40	0.52
8	0.41	19	0.52	30	0.44	41	0.30
9	0.30	20	0.44	31	0.37	42	0.56
10	0.48	21	0.33	32	0.33	43	0.56
11	0.59	22	0.52	33	0.41	44	0.44

أما معامل صعوبة الاختبار ككل فقد بلغ (0.43)، وهو معامل صعوبة متوسطة، وهو مقبول إحصائياً بناءً على المعايير التي تتحدث عنها كتب الإحصاء (ميخائيل، 2006، 80).

هـ. معاملات تمييز الاختبار

والعملية الثانية من عمليات الضبط الإحصائي للاختبار هي قياس القدرة التمييزية لأسئلته. وقد حسبت الباحثة معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وللاختبار ككل. فكانت معاملات تمييز الأسئلة كلها في المدى المقبول، بل الجيد إحصائياً، إذ تراوحت بين (0.42 و 0.87)، وتمركز معظمها حول الوسط، وهذه خصائص تمييز جيدة لصالح الاختبار. وفي هذا الموضوع يبين (علام، 2000) أنه "إذا كانت قيمة معامل تمييز المفردة (0.40) أو أكثر كان ذلك دليلاً على أنها تميز بدرجة جيدة بين المجموعتين الطرفيتين. وإذا تراوحت بين (0.20 و 0.40) يكون التمييز لا بأس به. وإذا قلت عن 0.20 يكون تمييزها ضعيفاً. وإذا كان تمييزها صفراً أو سالباً وجب تغييرها أو مراجعتها بدقة وتعديلها" (علام، 2000: 292). والجدول الآتي يبين معاملات تمييز أسئلة الاختبار.

الجدول رقم (7)

معاملات تمييز أسئلة الاختبار

معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال
0.42	34	0.85	23	0.87	12	0.42	1
0.85	35	0.57	24	0.42	13	0.57	2
0.42	36	0.71	25	0.57	14	0.42	3
0.57	37	0.42	26	0.42	15	0.42	4
0.42	38	0.57	27	0.57	16	0.57	5
0.42	39	0.57	28	0.42	17	0.42	6
0.42	40	0.42	29	0.85	18	0.42	7
0.57	41	0.85	30	0.57	19	0.71	8
0.71	42	0.57	31	0.85	20	0.57	9
0.71	43	0.42	32	0.71	21	0.42	10
0.42	44	0.42	33	0.57	22	0.42	11

و. معامل الصدق التمييزي (أو الصدق الطرفي) للاختبار ككل

ولحساب الصدق التمييزي أو الصدق الطرفي للاختبار ككل، طبقت الباحثة اختبار مان-وتني

لقياس الفرق بين رتب المجموعتين العليا والدنيا في الاختبار، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8)

نتائج اختبار مان- ويتني للفرق بين رتب المجموعتين العليا والدنيا في اختبار الفهم القرائي

المستوى	27%	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان - ويتني	ويلكوكسون	Z المحسوبة	Sig مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الحرفي	الأعلى	7	11.00	77.00	0.000	28	3.155	0.002	دال عند 0.01
	الأدنى	7	4.00	28.00					
	الإجمالي	14							
الاستنتاجي	الأعلى	7	11.00	77.00	0.000	28	3.151	0.002	دال عند 0.01
	الأدنى	7	4.00	28.00					
	الإجمالي	14							
النقدي	الأعلى	7	11.00	77.00	0.000	28	3.232	0.001	دال عند 0.01
	الأدنى	7	4.00	28.00					
	الإجمالي	14							
الإجمالي	الأعلى	7	9.07	00.63		41.50	2.156	0.016	دال عند 0.05
	الأدنى	7	5.93	00.41	13.50				
	الإجمالي	14							

يتبين من الجدول السابق أن قيم مستويات الاختبار الثلاثة: الحرفي والاستنتاجي والنقدي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، لأنها أصغر من القيمة الافتراضية (0.05)، وأن قيم الاختبار كله دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) المعادل للقيمة الافتراضية. وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بقدرة تمييزية جيدة، تؤكد صدقه، وتسمح بتطبيقه.

ز. صدق الاتساق الداخلي الاختبار

وزيادة في الحرص على ضبط الاختبار إحصائياً عمدت الباحثة إلى حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار، الذي يقوم على حساب ارتباط كل مستوى من مستوياته الثلاثة مع الاختبار ككل. ومن أجل ذلك استعملت معامل ارتباط بيرسون، فكانت النتائج كما في الجدول الآتي

الجدول رقم (9)

معاملات صدق الاتساق الداخلي لمستويات مهارات الفهم القرائي في الاختبار وفق معامل ارتباط

بيرسون

المستوى	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	الإجمالي
الحرفي	1	*0.381	**0.750	**0.947
ن	27	27	27	27
الاستنتاجي	*0.381	1	*0.385	*0.437
ن	27	27	27	27
النقدي	**0.750	*0.385	1	**0.892
ن	27	27	27	27
الإجمالي	**0.974	*0.437	**0.892	1
ن	27	27	27	27

** دال عند مستوى 0.01

* دال عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول السابق أن معامل ارتباط المستوى الحرفي مع المستوى الاستنتاجي دال عند مستوى (0.05)، ومع المستوى النقدي، ومع إجمالي الاختبار دال عند (0.01)؛ وأن معامل ارتباط المستوى الاستنتاجي مع المستويين الحرفي، والنقدي، ومع الاختبار ككل دال عند مستوى (0.05)؛ وأن معامل ارتباط المستوى النقدي مع المستوى الحرفي ومع كامل الاختبار دال عند مستوى (0.01)، ومع المستوى الاستنتاجي دال عند مستوى (0.05)؛ وهذه المعاملات بمجملها تؤكد صدق الاختبار، وصلاحيته للتطبيق.

ح. ثبات الاختبار

حسبت الباحثة ثبات الاختبار بثلاث طرائق هي:

1. معادلة كودر - ريتشاردسون 21 للعلاقات الثنائية، التي تعد مقياساً ملائماً جداً للاختبارات الثنائية التصحيح، أي التي تعطى فيها درجة واحدة للجواب الصحيح وصفر للجواب غير الصحيح (ميخائيل، الجزء الأول، 2005، 201)، وهذه الطريقة هي طريقة تصحيح الاختبار في هذا الدراسة.
 2. ومعادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية.
 3. ومعادلة ألفا كرونباخ لثبات الاتساق الداخلي.
- وقد كانت قيم ثبات الاختبار بالطرائق الثلاث مرتفعة ودالة إحصائياً، كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم (10)

قيم الثبات بحسب معادلات: كودر- ريتشاردسون 21، وسبيرمان - براون، وألفا كرونباخ

المستوى	كودر-ريتشاردسون 21	سبيرمان-براون للتجزئة النصفية	ألفا - كرونباخ
الحرفي	0.690	0.688	0.882
الاستنتاجي	0.640	0.831	0.727
النقدي	0.590	0.810	0.779
الاجمالي	0.890	0.876	0.899

وهذه النتائج كلها، سواء أكانت على المستويات: الحرفي والاستنتاجي والنقدي أم على المستوى الإجمالي، تؤكد ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق. وما دام اختبار مهارات الفهم القرائي صادقاً وثابتاً، فإن ذلك يدعو إلى الاطمئنان، ويسمح بإجراء الدراسة.

ط. تصحيح الاختبار

سبق أن بينت الباحثة في الفقرة (ج. التطبيق الاستطلاعي للاختبار) من هذا الفصل أنها طبقت الاختبار استطلاعياً يوم الثلاثاء 2017/10/17. أما طريقة تصحيح الاختبار فتمثلت بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة. وأما الدرجة الكلية للاختبار في حدها الأقصى (في حال

الإجابة الصحيحة عن أسئلته كلها) فهي 44 درجة، باعتبار أن الاختبار ككل يتكون من 44 سؤالاً لكل منها درجة واحدة. وعلى هذا الأساس تتراوح الدرجة الكلية للاختبار ككل بين (0 و 44) درجة. وقد بلغ متوسط درجات التلاميذ في الاختبار (18.778). وقد اعتبرت الباحثة هذا المتوسط محكاً لمجموع درجات كل تلميذ في اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الفهم القرائي. فاستبعدت من زاد مجموعه عن هذا المتوسط، وأبقت من قل مجموعه عنه.

ي. التطبيق القبلي للاختبار

طبق الاختبار قبلياً على العينتين التجريبية والضابطة يوم الأحد الواقع في 2017/11/12. وقد عد في الوقت نفسه اختبار تشخيص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين أصبحوا العينتين التجريبية والضابطة (سبق أن شرحت الباحثة ذلك في فقرة: مجتمع الدراسة وعينته من هذا الفصل)، اختباراً قبلياً لهم.

ك. التطبيقان البعدي والبعدي المؤجل للاختبار

أجري التطبيق البعدي للاختبار (بعد انتهاء تنفيذ البرنامج) يوم الخميس في 2017/12/21، ثم طبق بعد خمسة أسابيع تطبيقاً بعدياً مؤجلاً يوم الخميس 2018/1/25.

4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

استعملت الباحثة في دراستها الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معامل الصعوبة.
2. معامل التمييز.
3. معامل الصدق التمييزي.
4. معامل صدق الاتساق الداخلي.
5. معادلة كودر - ريتشاردسون.
6. معادلة سبيرمان - براون.
7. معادلة ألفا - كرونباخ.
8. اختبار مان - ويتني.
9. اختبار ويلكوكسن.
10. معادلة فاقد الكسب.
11. النسبة المئوية لفاقد الكسب.
12. النسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

1. تمهيد.

2. نتائج الدراسة.

أ. اختبار صحة الفرضية الأولى.

ب. اختبار صحة الفرضية الثانية.

ج. اختبار صحة الفرضية الثالثة.

د. فاقد الكسب.

3. مناقشة نتائج الاختبار وتفسيرها.

أ. مناقشة نتيجة المقارنة بين أداءي العينتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

ب. مناقشة نتيجة المقارنة بين أداءي العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.

ج. مناقشة نتيجة المقارنة بين أداءي العينة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار الفهم القرائي.

4. توصيات الدراسة ومقترحاتها.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

1. تمهيد

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها بنتيجة تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، وتحللها وتناقشها وتفسرها وتقارنها بدراسات سابقة.

2. نتائج الدراسة

أ. اختبار صحة الفرضية الأولى

للتأكد من صحة الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة، ونصها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ورتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، يُعزى إلى فاعلية البرنامج"، أُجري اختبار (مان- ويتني) للفرق بين رتب درجات عينتين صغيرتي الحجم، غير مترابطتين. وكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم (11)

اختبار مان- ويتني للفرق بين رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي البعدي

العينة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مان- ويتني	Z المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة sig	الدلالة الإحصائية	معامل ارتباط
ضابطة	6	21	3.5	0	2.892	0.004	دال	0.46
تجريبية	6	57	9.5					

يبين الجدول السابق أن قيمة مان- ويتني بلغت (0)، وأن قيمة (Z) المحسوبة بلغت (2.892)، وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوب، بلغت (sig = 0.004)، وهذه القيمة الأخيرة أصغر من قيمة مستوى الدلالة الذي اختبرت الفرضية عنده، وهو (0.05)؛ وهذا يعني أن الفرق بين رتب درجات العينتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي دال إحصائياً لمصلحة الأولى. وبذلك تُرفض فرضية العدم القائلة بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي، وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمصلحة العينة التجريبية.

وبخصوص الدلالة الإحصائية يبين (حسن، 2011: 297) أنها "ليست مؤشراً مباشراً على حجم التأثير (الكاتب يستخدم مصطلح التأثير بدلاً من الأثر الذي يستخدمه كثير من الإحصائيين)، ولكنها بالأحرى علاقة دالة بين حجم العينة وحجم التأثير والقيمة الاحتمالية (P value). ولهذا السبب قد يظهر الفرق الضعيف (حجم التأثير الضعيف) فرقاً دالاً إحصائياً إذا كان حجم العينة كبيراً. وبالعكس قد يظهر التدخل الفعال (الفرق الكبير) غير دال إحصائياً إذا كانت العينة صغيرة". وهذه هي حال عينات الأبحاث حول صعوبات التعلم، ومنها الدراسة الحالي.

ويتابع (حسن، 2011: 297) الحديث عن فعالية البرنامج قائلاً: "ومن هنا يمكن الحكم على فعالية أي برنامج من خلال حجم التأثير، فإذا كان حجم التأثير كبيراً كان البرنامج فعالاً، وإذا كان حجم التأثير متوسطاً كان البرنامج فعالاً بدرجة متوسطة. أما إذا كان حجم التأثير ضعيفاً فإن البرنامج يكون فعالاً بدرجة ضعيفة".

ويبين (حسن، 2011: 296) أن "بالإمكان التأكد من فعالية أي برنامج بعدة طرائق إحصائية، ومن هذه الطرائق: حجم التأثير، ونسبة الكسب، والنسبة المئوية للكسب، ونسبة الكسب المعدلة".

وقد عمدت الباحثة إلى التأكد من فعالية البرنامج بأسلوب حجم التأثير (أو الأثر)، لأنه الأوسع استخداماً في البحوث التربوية. ولحساب حجم الأثر يُطبَّق معامل إيتا الإحصائي. وقد وضع كوهن (Cohen, 1988) ثلاثة مستويات للأثر هي الآتية:

- المستوى الضعيف، وحده الأدنى (0.01)
- المستوى المتوسط، وحده الأدنى (0.06).
- المستوى المرتفع، وحده الأدنى (0.14).

وهذا يعني أن المستوى الضعيف للأثر يتراوح بين (0.01) وأقل من (0.06)، وأن المستوى المتوسط يتراوح بين (0.06) وأقل من (0.14)، وأن المستوى الكبير هو ما بلغ (0.14) فما فوق.

ولحساب حجم أثر البرنامج التعليمي طبقت الباحثة معامل إيتا، وكانت قيمته كما يبينها الجدول السابق (0.46)، وهي قيمة مرتفعة تدل على حجم أثر كبير في أداء المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، أي لمصلحة البرنامج التعليمي.

ب. اختبار صحة الفرضية الثانية

للتأكد من صحة الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة، ونصها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي ورتب درجاتهم في اختبار مهارات القراءة القبلي يُعزى إلى فاعلية البرنامج"، أُجري اختبار ويلكوكسن للفرق بين رتب درجات عينة واحدة في اختبارين متتاليين (قبلي/بعدي) للعينات الصغيرة الحجم، وكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم (12)

اختبار ويلكوكسون للفرق بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختباري الفهم القرائي: القبلي والبعدي

التغير	عدد أفراد العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة sig	الدلالة الإحصائية	معامل إيتا
سالِب	0	0	0	2.214	0.027	دال	0.50
موجب	6	21	3.5				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (z) المحسوبة هي (2.214)، وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة هي (0.027)، وهذه الأخيرة أصغر من مستوى الدلالة الذي اختبرت الفرضية عنده، وهو (0.05)؛ وهذا يعني أن الفرق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي على العينة التجريبية دال إحصائياً لمصلحة التطبيق البعدي. وبذلك تُرفض فرضية العدم القائلة بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي البعدي، ورتب درجاتهم في الاختبار القبلي، وتقبل الفرضية البديلة، القائلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات العينة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الاختبار البعدي. وهذا يدل على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ولمعرفة حجم أثر البرنامج حسبت الباحثة معامل إيتا، وقد بلغت قيمته، كما يظهرها الجدول السابق، (0.50)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أثر كبير للبرنامج التعليمي في أداء العينة التجريبية في الاختبار البعدي.

ج. اختبار صحة الفرضية الثالثة

للتأكد من صحة الفرضية الثالثة المتعلقة، ونصها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي المؤجل ورتب درجاتهم في اختبار مهارات القراءة البعدي، يُعزى إلى استمرار فاعلية البرنامج"، طبق اختبار ويلكوكسون للفرق

بين رتب درجات عينة واحدة في اختبارين متتاليين (بعدي/بعدي مؤجل) للعينات الصغيرة الحجم، وكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم (13)

اختبار ويلكوسن للفرق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في اختباري الفهم القرائي: البعدي والبعدي المؤجل

التغير	عدد أفراد العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة sig	الدلالة الإحصائية
سالب	5	15	3	2.070	0.038	دال
موجب	0	0	0			

- فرق العدد في العينة، وهو (1) لم يطرأ على درجاته تغير، لا سالب ولا موجب.

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة هي (2.070)، وأن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة هي (0.038)، وهذه الأخيرة أصغر من مستوى الدلالة الذي اختبرت الفرضية عنده، وهو (0.05)؛ وهذا يعني أن الفرق بين نتائج التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الفهم القرائي على العينة التجريبية دال إحصائياً لمصلحة التطبيق البعدي، باعتبار أن التغير سالب. وبذلك تُرفض فرضية عدم القائلة بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي البعدي، ورتب درجاتهم في الاختبار البعدي المؤجل، وتقبل الفرضية البديلة، القائلة بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والبعدي المؤجل لمصلحة الاختبار البعدي. وهذا يدل على أن البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي، لم يؤد إلى استمرار الاحتفاظ المؤجل بدلالة إحصائية بعد خمسة أسابيع.

د. فاقد الكسب

قد تبدو النتيجة السابقة مثيرة للانتباه من حيث عدم استمرار الاحتفاظ المؤجل بعد خمسة أسابيع بدلالة إحصائية. ولكن المقارنة بين متوسطي درجات العينة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل تبين أن المتوسط في الاختبار البعدي بلغ (20.33) درجة، وأن المتوسط في الاختبار البعدي المؤجل بلغ (19) درجة (انظر الملحق رقم الملحق رقم (7): نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي والبعدي المؤجل)، وأن الفارق بين المتوسطين هو إذاً (1.33) درجة فقط. وهو فارق بسيط ظاهرياً. ولذلك لجأت الباحثة إلى معادلات أخرى تساعد في تفسير هذه النتيجة، فعمدت إلى حساب فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الفهم القرائي على العينة التجريبية، فطبقت المعادلة الآتية:

- **فاقد الكسب** = متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي - متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل.

ثم حسبت النسبة المئوية لفاقد الكسب، والنسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل، وفق المعادلتين الآتيتين:

- **النسبة المئوية لفاقد الكسب** = متوسط فاقد الكسب ÷ متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي $\times 100$.

- **النسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل** = متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي المؤجل ÷ متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي $\times 100$.
وكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم (14)

النسبة المئوية لفاقد الكسب وللاحتفاظ المؤجل لدى العينة التجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي للاختبار		متوسط فاقد الكسب	النسبة المئوية لفاقد الكسب	النسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل
	البعدي	البعدي المؤجل			
التجريبية	20.33	19	1.33	%6.54	%93.46
الدرجة الكلية للاختبار		44			

يبين الجدول السابق أن متوسط فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل بلغ (1.33) درجة فقط. وأن النسبة المئوية لفاقد الكسب بلغت (%6.54)، في حين بلغت النسبة المئوية للاحتفاظ المؤجل (%93.46)، وهي نسبة احتفاظ مرتفعة تدعم فاعلية البرنامج.

3. مناقشة نتائج الاختبار وتفسيرها

أ. مناقشة نتيجة المقارنة بين أدائي العينتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

حول الفرضية المتعلقة بهذه المقارنة تود الباحثة الإشارة إلى أن الأبحاث تلجأ إليها عادة حين تتجه الدراسة مثلاً إلى المقارنة بين طريقتين تعليميتين أو وسيلتين تعليميتين إحداهما جديدة يستهدف الدراسة قياس فاعليتها، وأخرى قديمة دارجة في التعليم، أو بين تنظيمين مختلفين لمحتوى تعليمي واحد أحدهما يدرس تقليدياً كما ورد في الكتاب المدرسي، والآخر منظم وفق منهجية جديدة أو تقنية جديدة أو أسلوب جديد يستهدف الدراسة قياس فاعليته بالمقارنة مع الشكل العادي.

أما حين يكون المتحول الذي تهدف الدراسة إلى قياس فاعليته جديداً كلياً على العينتين التجريبية والضابطة، بمعنى أنه ليس معتمداً في المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي، كما هي الحال في البرنامج الذي تتناوله هذا الدراسة، فالغالب ألا تختبر هذه الفرضية بخصوصه، لأن العينة الضابطة لن تتعرض له

بشكل مباشر ومقصود لذاته. غير أن حرص الباحثة على أن تتمتع نتائج دراستها بقدر كبير من الموضوعية والعلمية، حفزها إلى اعتماد هذه الفرضية.

وجاءت نتيجة اختبار الفرضية لتؤكد وجود الفرق بين أدائي العينتين، لمصلحة العينة التجريبية. وهذه النتيجة متوقعة، لأن العينة الضابطة لم تتعرض على نحو مباشر وهادف ومقصود للبرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة كما تعرضت له العينة التجريبية. وهذه النتيجة ممكنة التفسير بأن من الطبيعي أن يحصل الفرق في الأداء لمصلحة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التعليمي عليها، وهو في الأصل جديد كلياً على العينتين التجريبية والضابطة، كما سبق أن بينت الباحثة. فالعينة الضابطة لم تتعرض له على نحو مقصود ومنهجي، ولم تتعرض لأي من مكوناته (نصوصه وأنشطته، وكثير من استراتيجياته ووسائله التعليمية) التي كانت جميعاً من خارج المنهاج المدرسي، في حين أن العينة التجريبية خضعت له على نحو مباشر ومقصود، على مدى خمس وعشرين جلسة مخطط لها بدقة. ولذلك يكون طبيعياً ومنطقياً إذاً ألا تتساوى نتائج العينتين في المحصلة النهائية للاختبار البعدي، وأن تكون النتيجة تفوق أداء العينة التجريبية على أداء العينة الضابطة. وسيكون من الطبيعي والمنطقي أيضاً أن يظهر أثر التعلم الجديد في أداء العينة التجريبية، ولا يظهر أثره في أداء العينة الضابطة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج جميع الدراسات السابقة (التي ذكرت في فصل الدراسات السابقة) وأثبتت كلها تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة.

ب. مناقشة نتيجة المقارنة بين أدائي العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.

انتهى اختبار الفرضية الثانية إلى تأكيد وجود الفرق بين رتب درجات العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لمصلحة التطبيق البعدي.

وهذا التحسن الواضح في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، يمكن أن يُفسر بمجموعة من العوامل توجزها الباحثة فيما يأتي:

1. الدور الفاعل للاهتمام بالذكاءات المتعددة كلها وتوظيفها جميعاً، في تحسين أداء التلاميذ

في الفهم القرائي، من خلال تفتيح أذهانهم، وتطوير مداركهم، وإغناء فكرهم، وإخراجهم

من دائرة التربية التقليدية الضيقة التي تُعنى بالذكاءين اللغوي (اللغة) والمنطقي (الرياضيات) عمومًا، إلى مناخ تعليمي تعليم أوسع يغطي مختلف الذكاءات وأنشطتها. وقد أكد ذلك (العكاري، 2010: 2) عندما اعتبر أن نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر نموذجًا معرفيًا يعبر عن استخدام الفرد لذكاءاته بطرائق غير تقليدية؛ وأشار إلى أن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم يسرع في عملية التعلم، ويعطي نتائج إيجابية، ويولد المتعة والسعادة بالعملية التعليمية التعليمية. فكل ما نحتاجه في هذا الجو هو تقديم المعلومة باستخدام واحدة أو أكثر من استراتيجيات تعليم هذه الذكاءات.

كما ذكرت (أبو حمد، 2014: 5-6) أن من الأسباب المقنعة لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في الصف مساعدة التلميذ على فهم قدراته، وإرشاده إلى كيفية استعمال نقاط القوة لديه من أجل تحقيق تعلم فاعل، وللتغلب على نقاط ضعفه، وتحسين تحصيله، وزيادة ثقته بنفسه، من خلال تزويده بخبرات تعلم تقاوم النسيان وتقويمه بدقة أكبر وتمكين من مهارات التعلم الأساسية.

ويدعم الفقيهي (2012: 7) ما سبق بتأكيد أنه نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر نظرية تعلم تحاول تفسير الطريقة التي يتفاعل فيها الأشخاص بفاعلية مع المهمة الموكلة إليهم ومع البيئة؛ وأنها أحدثت منذ ظهورها وتطبيقها تغييرًا كبيرًا في العديد من الأنظمة التربوية، حبيب المدرسة إلى المتعلمين، وجعلهم يحققون ذواتهم من خلال ممارسة مختلف الأنشطة التي تتفق مع اهتماماتهم وأساليب تعليمهم وتعلمهم، وقد أدى ذلك إلى أن تنتشر هذه النظرية انتشارًا واسعًا، وتُدرج مفاهيمها في البرامج الدراسية والمناهج التعليمية المتطورة. ولا يقتصر دورها على المتعلمين، بل إنها تقدم للمعلمين فرصة واسعة للإبداع في عدد من المواقف التعليمية، فهم يقومون الأطفال، ويركزون على جوانب القوة لديهم، ويقومون الخبرات التعليمية التي تحفزهم على التعلم، وهذا من شأنه أن يعطي فرصًا أوسع وأغنى للتلاميذ ليطوروا تعلمهم.

أما القمش، (2012: 63) فيضيف إلى ما سبق أن الدراسات التي ربطت بين الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم أظهرت أن هذه النظرية ذات فاعلية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد ظهرت هذه الفاعلية جلية في التحسن الملحوظ في تحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم.

2. اعتماد أنشطة واستراتيجيات تركز على تفاعل التلاميذ فيما بينهم من جهة، ومع الباحثة (المعلمة) من جهة ثانية، وعلى تنشيط مبادرة التلاميذ الذاتية، وتمثيل الواقف والأدوار، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني. وفي هذا الخصوص أشار (العلي، 2015: 3-4) إلى أن نظرية الذكاءات ترفض الاعتقاد السائد بأن الذكاء ثابت لا يتغير، وتؤكد إمكان تنميته بالتدريب والتعليم، وأنه متعدد كل منها مستقل عن الآخر كما ركز على ضرورة استناد أساليب التدريس على الأسس التي قامت عليها هذه النظرية واستراتيجياتها وعلى أن البرامج القائمة على الذكاءات واستراتيجياتها لها دور كبير في زيادة التحصيل والفهم لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أكاديمية، كما يمكن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مجال الممارسات التربوية لأنها تراعي اهتمامات التلاميذ وميولهم وقدراتهم، وخاصة في مجال صعوبات التعلم.

كما بين العلي (2015: 67) أن نتائج البحوث النفسية والتربوية أوضحت أن الأساليب التي تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة فعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم؛ لأنها تتطلب من المعلمين تنويع الأنشطة التعليمية التي يستخدمونها في تدريسهم، وهذا الأمر يتيح لكل تلميذ في الصف أن يستخدم من هذه الأنشطة ما يتوافق مع الذكاءات المرتفعة لديه؛ وبذلك تمثل هذه النظرية نموذجاً معرفياً جديداً متعدد الاستخدامات في العملية التعليمية التعليمية، وفي علاج صعوبات التعلم، لأنها أدخلت طرائق علاجية جديدة تسهم في التغلب على صعوبات التعلم التي تشكل أحد مجالات التربية الخاصة.

3. اختيار نصوص قرائية مشوقة (قصصية في الغالب)، تتناول موضوعات مثيرة لاهتمام التلاميذ وذات صلة بواقعهم الحياتي، وتقدم معلومات جديدة عموماً.

4. التركيز على استعمال وسائل تعليمية سهلة الاستحضار وقليلة الكلفة، قلما تستعمل في الصفوف ذات الأحجام الكبيرة، كأوراق العمل، والصور الملونة، والبطاقات، والسبورة البيضاء، وأقلام اللباد، والهاتف المحمول لتقديم الأغنيات والأنشيد بدلاً من آلة التسجيل.

5. إتاحة الفرصة للتلاميذ جميعاً للمشاركة الفعالة في الدرس وتشجيعهم على ذلك، واحترام وجهات نظرهم وآرائهم، وتحفيزهم ومساعدتهم باستمرار.

6. التركيز على التقويم البنائي ضمن البرنامج باختتام كل جلسة تعليمية بنشاط تقويمي يرسخ مكتسبات التلاميذ في المهارة التي تناولتها.

7. ولم تغفل الباحثة عن استعمال التعزيز المستمر بنوعية المعنوي (عبارات الشكر والإطراء والتشجيع) في الوقت المناسب ودون إسراف، لكيلا تفقد الكلمة قيمتها وتأثيرها؛ والمادي (لصاقات على الدفتر أو الجبين، شوكولا وبونبون وسكويت مرة في الأسبوع على الأقل).

8. ولعل العناية بتوظيف الذكاءات المتعددة السبعة في الصف واستثمارها من دون استثناء، قد خلقت مجالاً واسعاً لتنشيط أذهانهم في جوانب حياتهم المختلفة. فلم يعد الأمر مقتصرًا على الذكاءين اللغوي والمنطقي الرياضي، اللذين تركز عليهما التربية التقليدية عمومًا؛ فأنشطة الذكاء الاجتماعي تنشط التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم في كثير من الأمور المشتركة؛ والذكاء الشخصي يفتح الذات، ويطور التأمل، ويعمق التفكير؛ والذكاء المكاني ينمي الدراسة عن العلاقات التي تربط الشخص بمحيطه، وبمكونات هذا المحيط، ويدعوه إلى استثمارها وتطويرها، وينمي الخيال ويطوره؛ والذكاء الموسيقي يغني الحياة الفردية والجماعية بما يبهج ويُسر، ويحفز على مزيد من النشاط، وربما يبعث على الأمل؛ والذكاء الحركي يبعدهم عن الجمود، ويطور قدرتهم على التعبير الجسدي المرافق للتعبير الشفوي. من ذلك مثلاً التعبير مواقف الاستفهام والتعجب، وتوظيف حركات اليدين في مواقف الخطابة واللقاء الشعر، وتمثيل المواقف والأدوار.

وفي هذا الصدد أشارت (أبو حمد، 2014: 3-4) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد المعلمين على تعرف أساليب تعلم التلاميذ واحتياجاتهم، وتستطيع أن تتكيف مع تنوع هذه الأساليب، وأنها تقدم نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة ما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فهي تقترح حلولاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوءها مناهج جديدة، تمدهم بإطار يمكنهم من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بطرائق مختلفة. كما يمكن تطبيق هذه النظرية في الصف الدراسي من خلال أنشطة ترتبط بذكاءاتها المتعددة. ففي الذكاء اللغوي مثلاً: يقرأ التلاميذ ويكتبون ويحللون المعلومات؛ في الذكاء المنطقي: يتعاملون مع ألعاب الرياضيات وحل المشكلات؛ في الذكاء المكاني: يستعملون وسائل فنية وألعاب فك وتركيب؛ وفي الذكاء الجسمي: يؤدون الأدوار المسرحية؛ وفي الذكاء الموسيقي: يؤلفون الأغاني ويغنون وينشدون الأناشيد؛ وفي الذكاء الشخصي: يستكشفون موضوع الدرس من خلال الدراسة والتفكير؛

وفي الذكاء الاجتماعي: يطورون مهارات التعلم التعاوني من خلال المشاركة في الألعاب التعليمية والمناقشات الجماعية.

9. هذه العوامل مجتمعة تخلق في الصف (ولا سيما في حالة صفنا الصغير الهادئ النموذجي المكون من ستة تلاميذ فقط) جوًّا جديدًا متفاعلاً يلقي فيه كل تلميذ من المعلمة اهتمامًا ورعاية وتشجيعًا، ويجد فيه فرصة للتعبير عن نفسه، وإبراز ما يمتلكه من قدرات. فهو لا يخشى التأنيب ولا القمع ولا الازدراء إذا ما أخفق في بعض الأحيان، بل يجد المساعدة والتشجيع والتفهم. وهذه الظروف الإيجابية كلها يمكن أن تفسر النتيجة الإيجابية للاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي.

وفي ختام مناقشة هذه الفقرة يمكن القول: إن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي طبقت برامج تعليمية استندت إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التعلم، سواء أتناولت المواد الدراسية المختلفة أم اللغة العربية عمومًا أم مهارات التحدث والتعبير الكتابي والقراءة الجهرية (سبق أن بينت الباحثة أنها لم تجد دراسة سابقة واحدة ربطت بين نظرية الذكاءات المتعددة والفهم القرائي).

كما تتفق نتائجها مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي تناولت فعالية برامج تعليمية ليست مستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة، ولكنها حسنت تعلم القراءة والفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم، وهي دراسات: ويليامز، 2000؛ وبرغوث، 2002؛ وعميرة، 2002؛ وروجرز وتيري، 2003؛ والسعيد، 2005؛ ومحمد، 2008؛ والسيد، 2012؛ أومبرا وآخرين، 2013؛ وأبو علام وآخرين، 2014؛ والغوثاني، 2016.

وتتفق نتائجها كذلك مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي تناولت فعالية برامج تعليمية مستندة إلى الذكاءات المتعددة وهدفت إلى تحسين تعليم القراءة أو التهجئة أو الكتابة لدى ذوي الصعوبات أو لدى العاديين، وهي دراسات: روكا، 1997؛ وتيجال، 2002؛ وبامبلا، 2003؛ وبيورمان وإيفانز، 2003؛ وسوزان وآخرين، 2004؛ والعنيزات، 2007؛ والخرسيتي، 2013؛ وخضر، 2014.

ج. مناقشة نتيجة المقارنة بين أداء العينة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار

الفهم القرائي

انتهت نتيجة الفرضية الثالثة إلى تأكيد وجود فرق بين أداء العينة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار مهارات الفهم القرائي، لمصلحة التطبيق البعدي. وقد سبق أن بينت الباحثة أن هذه النتيجة التي نجمت عن فرق بين متوسطي درجات التلاميذ في الاختبارين البعدي والبعدي المؤجل لا يتجاوز (1.33) درجة، وأن التطبيق البعدي المؤجل قد أدى إلى احتفاظ مؤجل بنسبة كسب تعادل (93.46%). ولعل فاقد الكسب الذي بلغت نسبته (6.54%) يُفسر بجملة من العوامل قد تكون أثرت بشكل أو بآخر في الاحتفاظ المؤجل:

- فهناك عامل النسيان الذي قد يكون سببه طول المدة الزمنية التي فصلت بين التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار، فقد بلغت هذه المدة خمسة أسابيع، لا أسبوعان مثلاً كما في دراسة (العلي، 2015)، التي انتهت إلى تأكيد استمرار أثر البرنامج في سبع مهارات القراءة الجهرية من عشرة. والمعروف أنه كلما امتد الزمن بعد التدريب ازداد تأثير عامل النسيان.
- وهناك العطلة الانتصافية التي فصلت بين فترتي التطبيق البعدي والبعدي المؤجل. وفي هذه الفترة يكون الأطفال في فترة استرخاء ذهني بعيداً عن الدراسة وهمومها.
- وهذا من شأنه أن يشتت أذهان التلاميذ، الذين سينصرفون عموماً إلى اللعب أو مشاهدة برامج الأطفال على التلفاز، أو ممارسة أنشطة أخرى غير دراسية. وهذه الأنشطة الترويحية تبقّهم بعيدين عن المثيرات التعليمية التي يعايشونها باستمرار لو كانوا في أوقات الدوام الرسمي، والتي تنشط أذهانهم وتجعلهم دائماً في حالة تحفز واستعداد لتقبل الأنشطة التعليمية والتفاعل مع متطلباتها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب الذي يخص استمرار أثر البرنامج في الاحتفاظ المؤجل مع جميع الدراسات السابقة التي طبقت القياس البعدي المؤجل (أو التتبعي كما تسميه بعض الدراسات)، وهي دراسات: الدمرداش، 2006، والأهدل، 2009، والخرسيتي، 2013؛ وأبو علام وآخرين، 2014؛ وأحمد، 2014؛ والعلي، 2015؛ والغوثاني، 2016.

4. توصيات الدراسة ومقترحاتها

بالاستناد إلى النتائج التي توصل إليها الدراسة **توصي** الباحثة بما يأتي:

1. إجراء دورات تدريبية للمعلمين القائمين على رأس عملهم في موضوع الذكاءات المتعددة، ودعوتهم إلى توظيفها في العملية التعليمية التعلّمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أولاً، ولدى التلاميذ العاديين ثانياً، بهدف الارتقاء بمستوى تلاميذهم التعليمي.
2. إدراج نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها بشكل موسع ومعقد في مناهج تخصص معلم الصف على المستوى الجامعي، بعد أثبتت الدراسات جدواها في تطوير العملية التعليمية التعلّمية.
3. إدخال نصوص تتناول نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مناهج التعليم ما قبل الجامعي، بوصفها وجهاً من التطوير التربوي والنفسي والعلمي والحضاري، تجعل التلميذ عاديّاً كان أم ذا صعوبات تعلم، يألفها ويأنس بها حينما تطبق دراساتها عليه في إطار الدراسة العلمي.
4. تشجيع الباحثين من طلبة الدراسات العليا في الجامعات، والباحثين في مراكز الدراسة والتطوير التربوي على إجراء مزيد من الدراسات حول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة بهدف تنمية الفهم القرائي، وتحسين التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
5. الدعوة إلى التوجه في التدريس نحو استعمال طرائق التدريس واستراتيجياته التي تطور الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، ولا سيما ذوو صعوبات التعلم، بالنظر إلى فاعليتها في تطوير مهاراتهم المختلفة.
6. دعوة مؤلفي الكتب والمراجع العلمية على المستوى الجامعي إلى تضمين هذه الطرائق والاستراتيجيات في مؤلفاتهم.

وتقترح ما يأتي:

1. إجراء دراسات تتناول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صفوف أخرى في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي، وفي أنواع أخرى من صعوبات التعلم.
2. إجراء دراسات تتناول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في جميع المواد التعليمية لا في الفهم القرائي واللغة العربية فحسب.
3. تنويع الدراسات لتتناول ذوي صعوبات التعلم من جهة والعاديين من جهة أخرى.
4. إجراء دراسات حول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة تقارن بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.
5. إجراء دراسات تتناول الأنواع الجديدة من الذكاءات المتعددة، كالذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي والذكاء الروحاني، وتطبيقاتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

1. مراجع باللغة العربية

- أبو حمد، سيرين (2014): أثر استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- أبو الديار، مسعد نجاح (2012): القياس والتقويم لتشخيص صعوبات التعلم، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- أبو رزق، محمد (2011): السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية الدراسات العليا.
- أبو علام، رجاء؛ الدرس، علاء؛ إبراهيم، أماني (2014): فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، العدد (3)، الجزء الثاني، القاهرة، مصر.
- أبو فخر، غسان (2004): التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- أبو نيان، إبراهيم (2001): صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أبو هاشم، السيد (د. ت.): قائمة الذكاءات المتعددة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أحمد، سناء (2011): فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد (30).
- أحمد، طارق عبد المجيد (2014): أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العربية، القاهرة، مصر.
- أحمد، فيصل بكر (2014): أثر استخدام استراتيجيات (RAP-SQ3R-KWL) في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الرابع من

مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة، دمشق، كلية التربية، دمشق، سورية.

- أورليخ، دونالد، كالاها، ريتشارد، هاردر، روبرت، جيسون، هاري (2003): استراتيجيات التدريس: الدليل نحو تدريس أفضل، ترجمة عبد الله أبو نبعة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.

- أرمسترونج، توماس (1427/2006): الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ط1، المملكة العربية السعودية.

- البصيص، حاتم (2011): تنمية مهارات القراءة والكتابة - استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.

- البطاينة، أسامة، الرشدان، مالك، السبايلة، عبيد، الخطاطبة، عبد المجيد (2009): صعوبات التعلم: النظرية والممارسة، دار المسيرة، ط3، عمان، الأردن.

- البطاينة، أسامة محمد، الرشدان، مالك أحمد السبايلة، عبيد عبد الكريم، الخطاطبة، عبد المجيد سلمان، (2005): صعوبات التعلم: النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

- بكري، أيمن (2007): معدل سرعة القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (72)، مصر.

- برغوت، رحاب (2002): برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات في التعلم بمرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

- جابر، عبد الحميد (2003): الذكاءات المتعددة وتعميق الفهم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- جاردنر، هوارد (1983): أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة: محمد بلال الجبوشي (2004): مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- جاردنر، هوارد (1991): العقل غير المدرسي: كيف يفكر الأطفال؟ وكيف ينبغي أن نعلم؟ ترجمة محمد بلال الجبوشي (2001): مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- جاردنر، هوارد (2003): نظرية الذكاءات المتعددة بعد عشرين سنة، ورقة عمل قُدمت للجمعية الأمريكية للبحث التربوي، شيكاغو.
- حراحشة، إبراهيم محمد علي (2007): المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامى للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد (2011): الإحصاء التربوي والنفسي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- حسين، محمد (2007): دليلك العملي إلى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة، مركز تنمية الإمكانات والقدرات البشرية بدار العلوم، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الخزندار، نائلة نجيب (2002): واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بجامعة عين شمس، مصر.
- خضر، قاسم (2013): فاعلية برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي- دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الدمرداش، فضلون (2006): فاعلية برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بجامعة الزقازيق، مصر.
- الراشد، صالح، الغفور، محمد (2006): البعد الأخلاقي والاجتماعي لمشكلة صعوبات التعلم، ورقة عمل، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- رحمة، عزيزة (2004): فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشرة سنة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق، سورية.
- رضوان، هويدا (1992): فاعلية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بجامعة الإسكندرية، مصر.

- الرفاعي، نعيم (1991): **التقويم والقياس في التربية**، جامعة دمشق، ط4، دمشق.
- الروسان، فاروق (2001): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين - مقدمة في التربية الخاصة**، دار الفكر، ط5، عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998): **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى (2002): **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة، مصر.
- الزيات، فتحي (2015): **صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- السعيد، حمزة (2005): **تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة دمشق**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق، سورية.
- سلطان، صفاء عبد العزيز (2006): **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بجامعة حلوان، مصر.
- سليمان، جمال، خلف الله، محمود (2012): **نموذج بنائي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة الإسلامية الناطقين بلغات أخرى في المدينة المنورة**، جامعة أبيها، المملكة العربية السعودية.
- السليمان، مها (2006): **أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- سيد، إمام (2001): **مدى فاعلية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية بأسسيوط، المجلد (17)، العدد (1)، مصر.

- الشايع، البندري بنت سعد (د. ت.): برنامج علاجي مقترح لتلاميذ صعوبات التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة، إدارة التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشريف، جويعد عيد (2007): مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم، جبهة للنشر والتوزيع، الكويت.
- الشريف، عبد الفتاح (2011): التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، مصر.
- الصاوي، إسماعيل (2003): صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية: مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الصقري، فرتاج (2010): فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي والقدرات الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين في الصف الثاني الإعدادي في مادة اللغة العربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، بجامعة دمشق، دمشق، سورية.
- الصميلي، حنان، الزهراني، مهارة (1434): أثر التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تكوين اتجاه إيجابي نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، السعودية.
- الصيداوي، خالد (2015): أثر استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- طاحون، حسين، الطنطاوي، محمود، محمد، حسام (2015): مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، العدد (44)، مصر.
- عبد الباري، ماهر (2009): فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الأساسية الإعدادية، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 145، كلية التربية بجامعة عين شمس، مصر.
- عبد الباري، ماهر (2010): استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- عبد الرحمن، أحمد محمد (2011): تصميم الاختبارات: أسس نظرية وتطبيقات عملية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

- عبد الرحمن، سعد (1998): القياس النفسي: النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبد اللاه، مختار (2008): تدريس القراءة في عصر العولمة استراتيجيات وأساليب جديدة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر.
- عبد الله، أحمد ومحمد، فهم (1994): الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية، ط3، القاهرة، مصر.
- عبد المجيد، حزيمة، ناجي، ليلي (2013): نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر، بحث مستل من أطروحة دكتوراه، مجلة كلية التربية للبنات، العدد (2).
- العذيفي، ياسين (2009): فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- العكاري، عمر (2010): فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب لتحسين مهارة حل المشكلات الحسابية دراسة تجريبية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق، سورية.
- علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي: أسسه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علي، صلاح (2005): صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر.
- علي، صلاح (2008): صعوبات تعلم القراءة والكتابة تشخيص وعلاج، مكتبة الفلاح للنشر، الأردن.
- العلي، محي الدين (2015): فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق، سورية.
- عمار، سام والموسوي، علي (2014): مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم، مجلس النشر العلمي بجامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

- عودة أحمد (1993): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- عميرة، صلاح (2002): برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، مصر.
- العنيزات، صباح (2006): فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- عماد، حسن (2008): أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية بالقاهرة، مصر.
- عياد، منى (2008): أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الغوثاني، حنان (2016): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق، دمشق، سورية.
- فان دالين، ديوبولد (2010): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، ترجمة: نوفل، محمد نبيل، الشيخ، سليمان الخضري، غبريل، طلعت منصور، عثمان، سيد أحمد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الفقيهي، عبد الواحد (2012): الذكاءات المتعددة من التأسيس العلمي إلى التطبيق البيداغوجي، حوار مع هوارد جاردنر، مجلة علوم التربية، العدد (30).
- القاسم، جمال (2015): أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن.
- القلا، فخر الدين وناصر يونس (1993): أصول التدريس، الجزء الثاني، ط2، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- القلا، فخر الدين وناصر يونس (1996): أصول التدريس، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

- القمش، مصطفى، المعاينة، خليل (2007): سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للطباعة والنشر ط1، عمان، الأردن.
- القمش، مصطفى (2012): الذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة الدراسات جامعة السلطان قابوس للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (6)، العدد (2)، سلطنة عمان.
- قوشحة، رنا (2003): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعلمية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، مصر.
- كيرك، كالفانت (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- كوافحة، تيسير مفلح، عبد العزيز، عمر فواز (2010): مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، عمان، الأردن.
- ليرنر، جانيت (2014): صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة، ترجمة: سهى الحسن، دار الفكر ط1، عمان.
- محمد، عادل (2008): فعالية برنامج التعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
- محمود، أولفت (2007): بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب بجامعة بيروت العربية، لبنان.
- مختار، عبد الرزاق (2012): فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية، العدد 31، الإمارات العربية المتحدة.
- المركز الوطني لتنمية القوة البشرية (2001): دراسة تحليلية لمستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم، عمان، الأردن.
- مصطفى، رياض بدري (2005): صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى. عمان.

- المطيري، جويعد عيد هذال (2005): تقنين مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم على البيئة الكويتية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية بجامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- معوض، ليلي (1989): أثر استخدام طريقتين في التدريس والتفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عين شمس بالقاهرة، مصر.
- ملح، سامي محمد (2007): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والنشر، ط 5، عمان، الأردن.
- موسى، مصطفى إسماعيل (2001): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بالمعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، كلية التربية بجامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- ميخائيل، امطانيوس (2012): القياس والتقويم في التربية الحديثة، جامعة دمشق، ط 6، دمشق، سورية.
- ميخائيل، امطانيوس (2006): القياس النفسي، الجزء الأول، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- نوفل، محمد بكر (2007): الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط 1، عمان، الأردن.
- النور، أحمد (2013): الذكاءات المتعددة لدى طلاب جامعة جازان وعلاقتها بالسمات الخمس الكبرى وتخصصاتهم الدراسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (14)، العدد (2)، المملكة العربية السعودية.
- النبهان، موسى (2004): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن.
- وافي عبد الرحمن جمعة (2010): المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاء المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- وزو، سلمان (2017): مستوى انقراية كتاب (العربية لغتي) للصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق، سورية.

2. مراجع باللغة الانكليزية

- Amanda, Hollingsworth, Jennifer, Sherman & Cynthia Zaugra (2007). **Increasing reading comprehension un first and second grades through cooperative learning**, An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago – Illinois.
- Antoniou F. & Souvignier E. (2007). Strategy instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. **Learning Disabilities: a Contemporary Journal**, 5: 41-57
- Armstrong, T. (1999). **Multiple Intelligences in the Classroom** (on-line), Available: file:// [www,yahoo,com](http://www.yahoo.com)
- Armstrong, T. (2000). **Multiple intelligences in the classroom** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2009). **Multiple Intelligences in the Classroom**, 3rd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Beltzman, J. (1995). **A case Study Describing the Application of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences as Applied to the Teaching of Learning Disabled Students**, Dissertation Abstract International- A 56/06, P, 2096, dec.
- Bongratz, K. M.; Bradley, J. C.; Fisel, K. L.; OrCutt, J. A. & Shoemaker; A. J. (2002). **Improving student comprehension skills through the use of reading strategies**, Master of Education, Saint Xavier University.
- Burman, T. & Evans, D. (2003). **Improving Reading Skills Through Multiple Intelligences and Parental Involvement** (on line), Available: [http://search,epnet,com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED478518](http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED478518).
- Chen, H. Y. (2009). **Online reading comprehension strategies among general and special education elementary and middle school students**, Doctor of Education, Michigan State University.
- Cohen, J. (1988). **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**, 2nd Edition, Hillsdale N J.: Lawrence Earlbaum Associates.

- Costanzo, M. (2001). **How Can Teacher and Student Working Collaboratively to Identify the Student Strongest Intelligence Through MI Based Assessment and Classroom Activities and Use the Understanding of These Intelligence to Guide the Learning Process**, Boston: National Center for the Study (ERIC document reproduction service NO ED453386).
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school, **Educational Researcher**, Vol. 18, No (8), pp (4-10).
- Gardner, Howard (1999). **The Disciplined Mind**, New York: Simon & Schuster.
- Gardner, Howard (1999). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for 21st Century**, New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (2003). **Multiple Intelligences After Twenty Years**, Harvard Graduate School of Education.
- Gardner, Howard (2005). **Multiple Lenses on the Mind Paper Presented at the Epogestion Conference**, Bogata: Colombia.[www.pz.haryard.eduandedu/pis/HG. Multiple Lenses. pdf](http://www.pz.haryard.eduandedu/pis/HG.Multiple%20Lenses.pdf).
- Gardner, Howard (2006). **Multiple Intelligences New Horizon**. New York. Basic Books.
- Heming, Andrea L. (2008). **Multiple Intelligence in the Classroom**. Western Kentucky University. Top Scholar.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1986). **Educating Exceptional Children**. 5th ed. Houghton Mifflin, Co. Boston, USA.
- klein, D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources& curricular representations. **journal of curriculum studies**. Vol. (35). No (1).
- McKown, Brigitte A. & Barnett, Cynthia L. (2007). **Improving reading comprehension through higher order thinking skills**. An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago – Illinois.

- Moore, C. & Lo, L. (2008). Reading Comprehension Strategy Rainbow dots. **The Journal of the International Association of Special Education**. Vol. (9). No (1).
- Ombra A; Imam, Maripaz; Abas Mastura; Hajri, Jamil (2013). Correlation Between Reading Comprehension Skill Students Performance in Mathematics, **International Journal of Evaluation and Research in Education**, Vol. (2). No (1).
- Ortlieb, E. (2013). Using Anticipatory Reading Guides to Improve Elementary Students Comprehension. **International Journal of Instruction**. Vol. (6). No (2).
- Pamela, U. (2003). **Improving Student Academic Reading Achievement Through the Use of Multiple Intelligences Teaching Strategies**, research project, (on line). Available: (ERIC Documents Reproduction service No ED479914).
- Piia, M. (2008). The Association Between Mathematical Word Problem and Reading Comprehension. **Journal of Educational Psychology**. Vol. (28). No (4).
- Rocka, L. (1995). **How does Knowledge of Multiple Intelligences - Theory Broaden a Multi-Sensory Approach to the Teaching of Writing? How Does the Application of Multiple Intelligences Theory Enhance a Multi-Sensory Approach to the Teaching of Reading**, Harvard university: National center for the study of adult learning and literacy, (on line). Available: (ERIC Documents Reproduction service No ED453386).
- Rogers, Donnd P.& Thiery, Iris M. (2003). Does an inclusive setting affect reading comprehension in students with learning disabilities? Paper presented at **the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association**. Biloxi, MS, November 5-7.
- Snow, Catherine (2002). **Reading for understanding. Toward a research and development program in reading comprehension**. Pittsburgh. Office of Education Research and improvement (OERI).
- Suzan D. McMahon; Dale S. Rose; Michael, Parks (2004). Multiple Intelligences and Reading Achievement: An Examination of the Teele

Inventory of Multiple Intelligences, **The Journal Of Experimental Education**, Vol. (73), No. (1)

- Tamara, D. W., (2011). **Relationship Between Meta cognitive Strategy Instruction and Reading Comprehension In At-Risk Fourth Grade Students**. Doctor of Education, Walden University.
- Tejal, S. (2002). **Improving the Spelling of High Frequency Word in Daily Writing Through the Use of Multiple Intelligences Centers**, master of arts action research project. Saint Xavier University, (ERIC Documents Reproduction service No ED471069)
- **Thompson, Sara** (2000). Effective content reading comprehension and retention strategies. **Educational Resource Information Center (ERIC)**. ED 440372 .
- Tsuda, Nobuo. (2008). The Theory of Multiple Intelligences and Its Application in EFL Classrooms. **The Journal of the Institute for Language and Culture**. Vol. um (12).
- Williams, Jonne P. (2000). Strategic processing of text: Improving reading comprehension of students with learning disabilities. **Elementary School Journal**, vol. (101), pp. 3- 22.

3. مراجع باللغة الفرنسية

- Galisson, R. et Coste, D. (1983). **Dictionnaire de didactique des langues**. Hachette, Paris, Edition.

4. مراجع إلكترونية

http://www.php?action=show_res&r_id=48&topic_i.com/ar/index،gulfkids،http://www.d=

تم الدخول إلى الموقع بتاريخ 2018/4/25 في الساعة 11 ليلاً.

www.aoua.com/vb/attachment.php

تم الدخول إلى الموقع بتاريخ 2018 /7 /29 في الساعة 10 ليلاً.

<https://www.bts-academy.com/>

تم الدخول إلى الموقع في 2018 /7/30 في الساعة 9 مساءً.

ملخص الدراسة باللغة العربية

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم؟ وقد اقتضت الإجابة عن هذا السؤال التحقق من الفرضيات الآتية:

1. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

ورتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، يُعزى إلى فاعلية البرنامج.

2. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي ورتب درجاتهم في الاختبار القبلي يُعزى إلى فاعلية البرنامج.

3. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي المؤجل ورتب درجاتهم في الاختبار البعدي، يعزى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

منهج الدراسة شبه تجريبي، وأدوات إنجازها هي: قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار

الفهم القرائي، والبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة. لقد طُبّق البرنامج خلال

الفصل الأول من العام الدراسي 2017-2018، على عينة مكونة من 6 تلاميذ من ذوي صعوبات

التعلم في القراءة، يتلقون تعليمهم في مدرسة حسين زين المختلطة للتعليم الأساسي في أشرفية

صحنيا بمحافظة ريف دمشق، يقابلهم في العينة الضابطة 6 تلاميذ (ذوي صعوبات تعلم في القراءة

من الصف نفسه أيضاً) ويكافئونهم في جميع الخصائص ذات الصلة بالدراسة (الذكاء والعمر

ومستوى التحصيل). وقد اختيروا جميعاً من بين 385 تلميذاً هم مجموع تلاميذ الصف الرابع

الأساسي في المدرسة، وخضعت عملية تشخيصهم لمعايير الانتقاء العلمية الموضوعية المعتمدة

علمياً في مثل هذه العينات.

وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب المجموعتين التحريبية والضابطة في الاختبار البعدي

لمصلحة العينة التجريبية.

2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات العينة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الاختبار البعدي. وهذا يدل على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

3. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب درجات العينة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل، لمصلحة الاختبار البعدي. وهذا يدل على أن البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي، لم يؤد إلى استمرار الاحتفاظ المؤجل بدلالة إحصائية بعد خمسة أسابيع.

واستناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث توصي الباحثة بما يأتي:

1. إجراء دورات تدريبية للمعلمين القائمين على رأس عملهم في موضوع الذكاءات المتعددة، ودعوتهم إلى توظيفها في العملية التعليمية التعلّمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أولاً، ولدى التلاميذ العاديين ثانياً، بهدف الارتقاء بمستوى تلاميذهم التعليمي.

2. إدراج نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها بشكل موسع ومعمق في مناهج تخصص معلم الصف على المستوى الجامعي، بعد أثبتت الدراسات جدواها في تطوير العملية التعليمية التعلّمية.

3. إدخال نصوص تتناول نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مناهج التعليم ما قبل الجامعي، بوصفها وجهاً من التطوير التربوي والنفسي والعلمي والحضاري، تجعل التلميذ يألفها ويأنس بها حينما تطبق دراساتها عليه في إطار البحث العلمي.

4. تشجيع الباحثين من طلبة الدراسات العليا في الجامعات، والباحثين في مراكز البحث والتطوير التربوي على إجراء مزيد من الدراسات حول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مختلف المواد الدراسية.

5. تشجيع المعلمين ودعوتهم إلى أن يستعملوا في تعليمهم طرائق التدريس واستراتيجياته التي تطور الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، بالنظر إلى فاعليتها في تطوير مهاراتهم المختلفة.

6. دعوة مؤلفي الكتب والمراجع العلمية على المستوى الجامعي إلى تضمين هذه الطرائق والاستراتيجيات في مؤلفاتهم.

وتقترح ما يأتي:

1. إجراء دراسات تتناول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة على ذوي صعوبات التعلم صفوف أخرى، أعلى أو أدنى في التعليم الأساسي.
2. إجراء دراسات تتناول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة على ذوي صعوبات التعلم في مختلف المواد الدراسية.
3. تنويع الدراسات لتتناول ذوي صعوبات التعلم من جهة والعاديين من جهة أخرى.
4. إجراء دراسات حول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة تقارن بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.
5. إجراء دراسات تتناول الأنواع الجديدة من الذكاءات المتعددة، كالذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي والذكاء الروحاني، وتطبيقها على ذوي صعوبات التعلم، وعلى العاديين.

الملاحق

الملحق رقم: (1)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة محكمي أدوات الدراسة ومراتبهم وأقسامهم العلمية

الاسم	المرتبة العلمية	القسم
الدكتور محمود السيد	أستاذ	المناهج وطرائق التدريس
الدكتور غسان أبو فخر	أستاذ	التربية الخاصة
الدكتورة أمينة رزق	أستاذ	علم النفس
الدكتور علي نحيلي،	أستاذ	علم النفس
الدكتور غسان منصور	أستاذ	علم النفس
الدكتور رمضان درويش	أستاذ	القياس والتقويم
الدكتورة دانيا قدسي	أستاذ مساعد	التربية الخاصة
الدكتورة عالية الرفاعي	أستاذ مساعد	التربية الخاصة
الدكتورة رنا قوشة	مدرس	القياس والتقويم

الملحق رقم (2)

قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية

المهارة	المستوى
1. شرح المعنى المناسب للكلمة من السياق.	الحرفي
2. إعطاء ضد للكلمة.	
3. إعطاء مرادف للكلمة.	
4. التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.	
5. تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء.	
6. تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء .	
7. تمييز الأفعال: الماضي والأمر والمضارع.	
8. استنتاج الفكرة الرئيسية.	الاستنتاجي
9. استنتاج الأفكار الفرعية.	
10. استنتاج علاقات السبب والنتيجة	
11. استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء.	
12. استنتاج صفات الشخصيات.	
13. التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به.	النقدي
14. التمييز بين الحقيقة والرأي.	
15. تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.	

الملحق رقم (3)

مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية

المهارة	المستوى
1. شرح المعنى المناسب للكلمة من السياق في النص المقروء.	الحرفي
2. إعطاء ضد للكلمة الواردة في النص المقروء.	
3. إعطاء مرادف للكلمة الواردة في النص المقروء.	
4. التمييز بين المفرد والمثنى والجمع في النص المقروء.	
5. تحديد أسماء الشخصيات الواردة في النص المقروء.	
6. تحديد الأسماء الدالة على الزمان والمكان الواردة في النص المقروء.	
7. تمييز الأفعال: الماضي والأمر والمضارع في النص المقروء.	
8. استنتاج الفكرة الرئيسية للنص المقروء.	الاستنتاجي
9. استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء.	
10. استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص المقروء.	
11. استنتاج العاطفة المسيطرة على النص المقروء.	
12. استنتاج صفات الشخصيات الواردة في النص المقروء.	
13. التمييز بين ما له صلة بموضوع النص المقروء وما ليس له صلة به.	النقدي
14. التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.	
15. تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص المقروء.	

الملحق رقم (4)

البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في صورته النهائية

جامعة دمشق

كلين التربية

قسم التربية الخاصة

برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى
التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد التلميذة رنا عمار

ومشاركة الدكتور حسن عماد

بإشراف الدكتور آذار عبد اللطيف

الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة

1. مكونات البرنامج

1.1. محددات البرنامج

1.1.1. الفئة المستهدفة

هي تلاميذ الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي في مدرسة حسين زينا المختلطة للتعليم الأساسي.

2.1.1. هدف البرنامج

هو تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في الفهم قرائي، من خلال توظيف تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في تعليمهم إياها.

3.1.1. أسس البرنامج:

يعتمد البرنامج على الأسس الآتية:

1. تحديد مفهوم الفهم القرائي.
2. تحديد مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى عينة الدراسة.
3. اعتبار التلميذ ذي صعوبات التعلم تلميذاً سليماً انفعالياً، وحركياً، وجسدياً، وعقلياً، ومع ذلك تطبق في تعليمه طريقة تدريس خاصة، تعتمد على توظيف جوانب القوة عنده في معالجة جوانب الضعف لديه.
4. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
5. تفاوت أنواع الذكاء ومستوياته لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
6. تقديم التغذية الراجعة الفورية للتلاميذ.
7. تقديم التعزيز بعد كل استجابة صحيحة يقوم بها التلميذ.

4.1.1. محتوى البرنامج

يحتوي البرنامج على خمس وعشرين جلسة تعالج مهارات الفهم القرائي من خلال أنشطة توظف فيها تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة. أما مدة الجلسة فتتراوح بين 30 و 40 دقيقة.

5.1.1. الوسائل والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في البرنامج

تستعمل في البرنامج الوسائل الآتية:

1. الصور الملونة لجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم ومساعدتهم على فهم بعض المفاهيم.
2. السبورة.
3. نصوص مختارة.
4. بطاقات.
5. أوراق عمل.
6. الهاتف محمول لتقديم الأغنيات والأنشيد بدلاً من آلة التسجيل.
7. اللمس.

وتستعمل الاستراتيجيات الآتية:

1. الحوار والمناقشة.
2. العمل ضمن فريق.
3. التعلم التعاوني.
4. التخيل البصري.
5. تمثيل المواقف أو الأدوار.
6. القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية الجماعية.
7. الغناء جماعياً.
8. الترتيب المنطقي للأفكار أو الآراء أو الجمل أو الأحداث لتشكل نصاً.

6.1.1. تقويم البرنامج

يطبق في البرنامج أسلوبان تقويمان هما:

1. التقويم البنائي الذي ينفذ في أثناء تطبيق البرنامج، وهو مكون من تدريبات تعقب كل جلسة. ويهدف هذا التقويم إلى تعرّف مدى اكتساب التلاميذ للمهارة التي هدفت إليها الجلسة إلى تنميتها.

2. التقييم النهائي الذي ينفذ بعد انتهاء البرنامج، وهنا تكون أداة القياس الاختبار البعدي الذي يهدف إلى قياس مدى التحسن في أداء التلاميذ في مهارات الفهم القرائي التي استهدفها البرنامج.

3. جلسات البرنامج

1.2. الجلسة الأولى: موضوعها تعريف التلاميذ بطبيعة البرنامج ومكوناته وهدفه وقواعد العمل فيه.

1.1.2. الهدف العام من الجلسة: إثارة اهتمام التلاميذ بالبرامج وتحفيزهم للمشاركة الفعالة فيه، وخلق جو من التعاون والثقة والاطمئنان بينهم وبين الباحثة.

2.1.2. الأهداف الخاصة من الجلسة

1. شرح قواعد العمل في البرنامج وتوضيح كيفية تنفيذ التعليمات الخاصة به.
2. تحديد مدة البرنامج وعدد الجلسات فيه ومدة كل جلسة منها.
3. تحديد الغاية من البرنامج، وشرح طريقة العمل خلال الجلسات. فهو على أية حال يختلف عن الدروس العادية.

3.1.2. إجراءات الجلسة

1. تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالتلاميذ وتعرف أسمائهم.
2. تشرح لهم أهمية البرنامج التدريبي في مساعدتهم على تنمية مهارات الفهم القرائي التي ستزيد من فهمهم لبقية المواد الدراسية، الذي سينعكس بدوره إيجابياً على تحصيلهم الدراسي.
3. تتحدث لهم بوضوح وتركيز عن البرنامج التدريبي، ومكوناته، وهدفه، وعن الجلسات التي يتضمنها، ومدة كل جلسة فيه، وأنشطتها.
4. تشرح لهم كيفية تشكيل المجموعات وتوزيع الأدوار عليها.
5. تعطي التلاميذ فرصة للاستفسار عن الأمور التي لم يفهموها، أو التي يرغبون في مزيد من توضيحها.
6. تختتم هذه الجلسة التمهيدية والهامة جداً، بشكر التلاميذ على تجاوبهم وتعاونهم، وتشجعهم على التعاون المستمر معها في تنفيذ البرنامج، وعلى بذل الجهود اللازمة ليستفيدوا منه إلى الحد الأقصى، لأنه يهدف أساساً إلى مساعدتهم على تجاوز صعوباتهم في الفهم القرائي، ومساعدتهم بالنتيجة في تنمية قدرتهم على فهم بقية المواد الدراسية، وتنمية تحصيلهم فيها.

4.1.2. مدة الجلسة: تتراوح بين (30-40 دقيقة).

5.1.2. الاستراتيجيات المستعملة في الجلسة: الحوار والمناقشة.

6.1.2. المواد والوسائل المستخدمة في الجلسة: ورقة عمل.

7.1.2. أنشطة الجلسة الأولى

1. النشاط الأول: التعارف وكسر حاجز الخوف

- هدف النشاط: التعارف وبناء الثقة بين الباحثة والتلاميذ.
- تنفيذ النشاط:

1. تدخل الباحثة مبتسمة وتسلم على التلاميذ وترحب بهم.
2. تعرفهم بنفسها وتخبرهم بأنها ستقوم بتعليمهم خلال فترة البرنامج التدريبي.
3. تحاورهم من خلال سؤال كل تلميذ عن اسمه وهواياته والبرامج التلفزيونية التي يفضل مشاهدتها،... إلخ.

2. النشاط الثاني: التعريف بقواعد العمل وضرورة التزام التلاميذ بها.

- هدف النشاط: الاتفاق على قواعد العمل وطريقة سير الجلسة.
- تنفيذ النشاط: تتفق الباحثة مع التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي على الالتزام بالقواعد الآتية:

1. الالتزام بالحضور مع بداية كل جلسة.
 2. حق الجميع دون استثناء في المشاركة في التدريب.
 3. الالتزام برفع الأيدي عند الرغبة في الحديث.
 4. الامتناع عن الأحاديث الجانبية.
 5. إنصات التلاميذ في أثناء تحدث الباحثة مع أحد زملائهم.
 6. عدم المقاطعة في أثناء سير الجلسة.
 7. عدم الضحك من بعض إجابات التلاميذ واحترام آراء الجميع.
 8. عدم الانصراف قبل انتهاء الجلسة.
 9. الالتزام بتعليمات الجلسة كلها.
- تكتب هذه القواعد على ورقة من حجم كبير وتعلق على الجدار ليقرأها التلاميذ ويلتزموا بها طوال مدة البرنامج.

3. النشاط الثالث: تشكيل مجموعات العمل

- هدف النشاط: توضيح أهمية العمل الجماعي، وكيفية تشكيل مجموعات العمل، والتنبيه إلى ضرورة الالتزام بها.
- تنفيذ النشاط: تشرح الباحثة للتلاميذ أهمية العمل ضمن فريق. ودوره في تنشيط العمل في الصف، وتبين أنها ستعتمد في كل جلسة من جلسات البرنامج إلى تشكيل مجموعات عمل من أجل تسهيل العمل وتنظيمه وتنشيطه، والتدريب على العمل الجماعي. وتدعوهم إلى الالتزام بهذه المجموعات في أثناء الجلسات التدريبية.

4. النشاط الرابع: مناقشة جلسات البرنامج

- هدف النشاط: الاتفاق على موعد تنفيذ الجلسات ومكان التدريب ومستلزماته.
- تنفيذ النشاط: من خلال الحوار مع التلاميذ ومناقشتهم تتوصل الباحثة وإياهم إلى تحديد مكان الجلسات، وموعدها، وما يطلب منهم القيام به، وما ستقوم به هي أيضاً.

8.1.2. التقييم النهائي لأنشطة الجلسة الأولى: سؤال التلاميذ عن الفائدة التي حصلوا عليها من خلال الجلسة، وعن انطباعهم عنها، ورغبتهم في العمل في البرنامج.

2.2. الجلسة الثانية: موضوعها تنمية مهارة شرح معنى الكلمة في السياق

1.2.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يشرحوا معنى كلمة من سياق النص.
2. يحددوا معاني الكلمات من بين الإجابات المعطاة لهم.

2.2.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.2.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني، التخيل البصري.

4.2.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نصوص، ورقة عمل.

5.2.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الصامتة والجهرية، تحديد معنى الكلمات، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب المعاني منطقياً ومحاولة تشكيل جملة مفيدة منها (النشاط الثاني).
3. الذكاء المكاني: تخيل التلاميذ أنفسهم مسجونين مقيد الأيدي والأرجل، وإعطاء جمل تدل على مدى تأثرهم بخبرة السجن (النشاط الخامس).
4. الذكاء الحركي: تمثيل معنى الاستفهام بحركة اليدين مع الكلام (النشاط الثالث).
5. الذكاء الموسيقي: قراءة جماعية، جهرية (النشاط الأول).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: التفكير والتأمل، والقراءة الصامتة، (النشاط الأول).

6.2.2. إجراءات الجلسة

1.6.2.2. الإثارة التمهيدية: تبدأ الباحثة حديثها بالقول: كل شيء في هذه الحياة له معنى، فالسلوك الذي نقوم به في بعض المواقف التي نمر بها له معنى. ولكن هذا المعنى يختلف من موقف لآخر. والكلمات كذلك لها معنى، ومعنى الكلمة يختلف بحسب الموقع الذي توجد فيه الكلمة، والذي يمكن أن نسماه سياق الكلام ضمن النص المقروء. وسياق الكلام هو ببساطة شديدة **الجملة التي وردت فيها الكلمة**، لأن الكلمة حين ترد في جملة يكون لها معنى محدد، توضحه الجملة ذاتها، فحينما نقول: **ابتسم التلميذ** عندما قالت له المعلمة: علامتك في المذاكرة جيدة نلاحظ أن كلمة **ابتسم** تعبر في هذه الجملة أو في هذا السياق عن **السعادة والفرحة بالحصول على علامة جيدة**. ومعنى كلمة **ابتسم** إذاً هي: **فرح أو أحس بالسعادة**. وسنقوم في هذه الجلسة بإعطاء معاني بعض الكلمات من خلال السياق أو الجملة التي جاءت فيها.

2.6.2.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: توزع على التلاميذ قصة عنوانها: **العصفور السجين**، وتقوم بقراءته بصوت مرتفع قراءة معبرة، على أن يعيد التلاميذ القراءة وراءها مقلدين أداءها بدقة. ثم تطلب إليهم قراءة الفقرة الأولى (السطرين الأول والثاني) من النص قراءة صامتة، والتفكير العميق في معنى الكلمات التي تحتها خط. ثم تقسم التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهما ورقتان تحويان معاني الكلمات الموضوع تحتها خط، وتطلب إلى المجموعة الأولى أن تختار من بينها معاني الكلمات الثلاث الأولى منها. كما تطلب إلى المجموعة الثانية تحديد

معاني الكلمات الثلاث الباقيات منها. أما معاني الكلمات التي تحملها الورقتان فهي: (قريتي أو مدينتي؛ لوح زجاجي في أول المحل؛ أنظر إليه بإمعان أو بتدقيق؛ يطير إلى أو يحط على؛ غصن يابس؛ أسياخ معدنية يصنع منها القفص).

القصة: العصفور السجين

كنتُ أتمشّي في ساحةِ بلدي، فرأيتُ قفصاً في واجهةِ أحدِ المحلاتِ، وفي داخلِهِ عصفورٌ صغيرٌ. وقفتُ أتأملُهُ وهو يقفُّ على قضبانِ القفصِ، ثمَّ ينتقلُ إلى العودِ الموضوعِ في وسطِهِ.

اقتربتُ مِنْهُ وحدقتُ فيه، فرأيتُ ريشَهُ الملونَ الجميلَ، كما رأيتُ الحُزنَ في عينيه. تأثرتُ لحالتهِ وقلتُ في نفسي: إِنَّ لِلطَّائِرِ جَنَاحِينَ لِيُطِيرَ بِهِمَا وَيُحَلِّقَ فِي الْفُضَاءِ الْوَاسِعِ، فكيفَ يسجنُهُ الإنسانُ في قفصٍ؟! وتصورْتُ نفسي سجيناً في غُرْفَةٍ صغيرةٍ وأنا مُقَيَّدُ اليدينِ والرَّجَليْنِ. وقلتُ: ربّاه، كيفَ يُمكنُنِي أَنْ أَتَحْمَلَ الضَّجَرَ والعَذَابَ في هذا السَّجْنِ الكَرِيهِ؟!

2. النشاط الثاني: تكتب الباحثة على السبورة ثلاث كلمات مأخوذة من قصة العصفور السجين، وهي: (قضبان، أتأمل، السجين)، وتطلب من كل مجموعة من المجموعتين ترتيبها منطقياً لتشكيل منها جملة مفيدة، ولو تطلب الأمر إضافة كلمات جديدة. ثم تناقش معهم ما توصلوا إلى إليه، وتصوب لهم جملهم عند الحاجة.

3. النشاط الثالث: تطلب الباحثة إلى المجموعة الأولى أن تختار تلميذاً منها يقرأ بأداء معبر جملة الاستفهام: كيف يسجنه الإنسان في قفص؟! وتطلب إلى المجموعة الثانية أن تختار تلميذاً منها يقرأ بأداء معبر بالكلام وحركة اليدين جملة الاستفهام: ربّاه، كيفَ يُمكنُنِي أَنْ أَتَحْمَلَ الضَّجَرَ والعَذَابَ في هذا السَّجْنِ الكَرِيهِ؟!

4. النشاط الرابع: تطلب الباحثة من تلاميذ المجموعة الأولى أن يعطوا من عندهم الآن معنى كلمة: السَّجِين، وإلى تلاميذ المجموعة الثانية أن يعطوا من عندهم الآن معنى كلمة: تصوّرْتُ، كما فهموها من سياق القصة.

5. النشاط الخامس: تدعو الباحثة التلاميذ إلى أن يغمضوا أعينهم ويتخيلوا أنفسهم للحظة مسجونين في غرفة مغلقة مربوطي الأيدي والأرجل، ليعيشوا خبرة سجن العصفور السجين. وتدعوهم إلى إعطاء بعض الجمل التي تدل على مدى تأثرهم بخبرة السجن هذه.

3.6.2.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، إلخ)، والمادي (لصاقات على الدفتر)، المباشر بعد كل جواب صحيح، وتقديم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.2.2. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة كتبت عليها ثلاث جمل، وتطلب إليهم إعطاء معنى للكلمات الموضوع تحتها خط من بينها، بحسب السياق الذي وردت فيه:

1. الطبيبُ إنسانٌ شَهِمٌ؛ لأنه يساعدُ الناسَ.

2. هناك مَعَبَرٌ مُخَصَّصٌ للمشاة لا بد من استخدامه.

3. رجل الإطفاء رمزٌ للتضحية؛ لأنه يعرض نفسه للخطر خدمةً للآخرين.

5.6.2.2. الواجب المنزلي: أعط مرادفًا لكل مما يأتي: المنزل، الواجب المنزلي

3.2. الجلسة الثالثة: موضوعها تنمية مهارة تحديد ضدّ للكلمة

1.3.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يحددوا أضداد الكلمات من بين الإجابات المعطاة لهم.

2. يعطوا ضدًا للكلمة المطلوبة في النص.

2.3.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.3.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.3.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، ورقة عمل، صور ملونة.

5.3.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

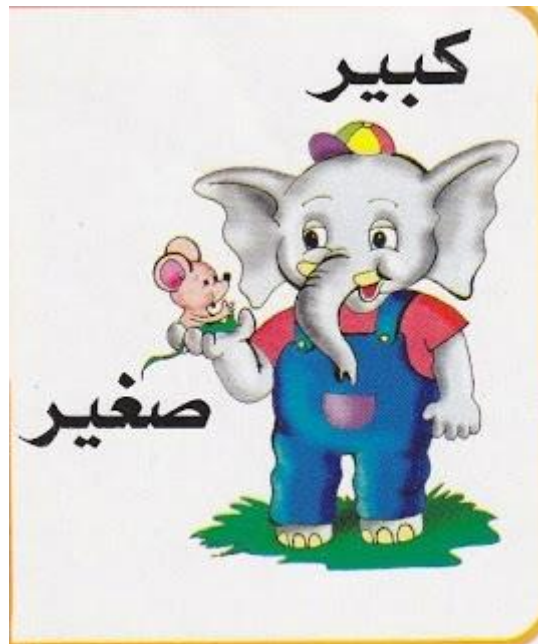
1. الذكاء اللغوي: قراء الجمل قراءة صامتة أو جهرية، وإعطاء أضداد للكلمات، إلخ (الأنشطة كلها).

2. الذكاء المنطقي: ترتيب الكلمات لإعطاء جملة مفيدة، ثم قراءتها، ثم إعطاء أصدقاء للكلمات التي تحتها خط (النشاط الرابع).
3. الذكاء المكاني: النظر إلى الكلمات المعطاة والوصل بخط بين الكلمات المتعكسة المعنى (النشاط الثالث).
4. الذكاء الحركي: القراءة بوضع إصبع اليد اليمنى على الكلمة الموضوع تحتها خط (النشاط الأول، التقويم).
5. الذكاء الموسيقي: قراءة الكلمات والترنم بموسيقاها من خلال الإيقاعات المتماثلة للكلمات المتعكسة المعنى (النشاط الثالث).
6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (النشاطان الثاني والثالث).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة بإمعان (النشاط الأول والتقويم)

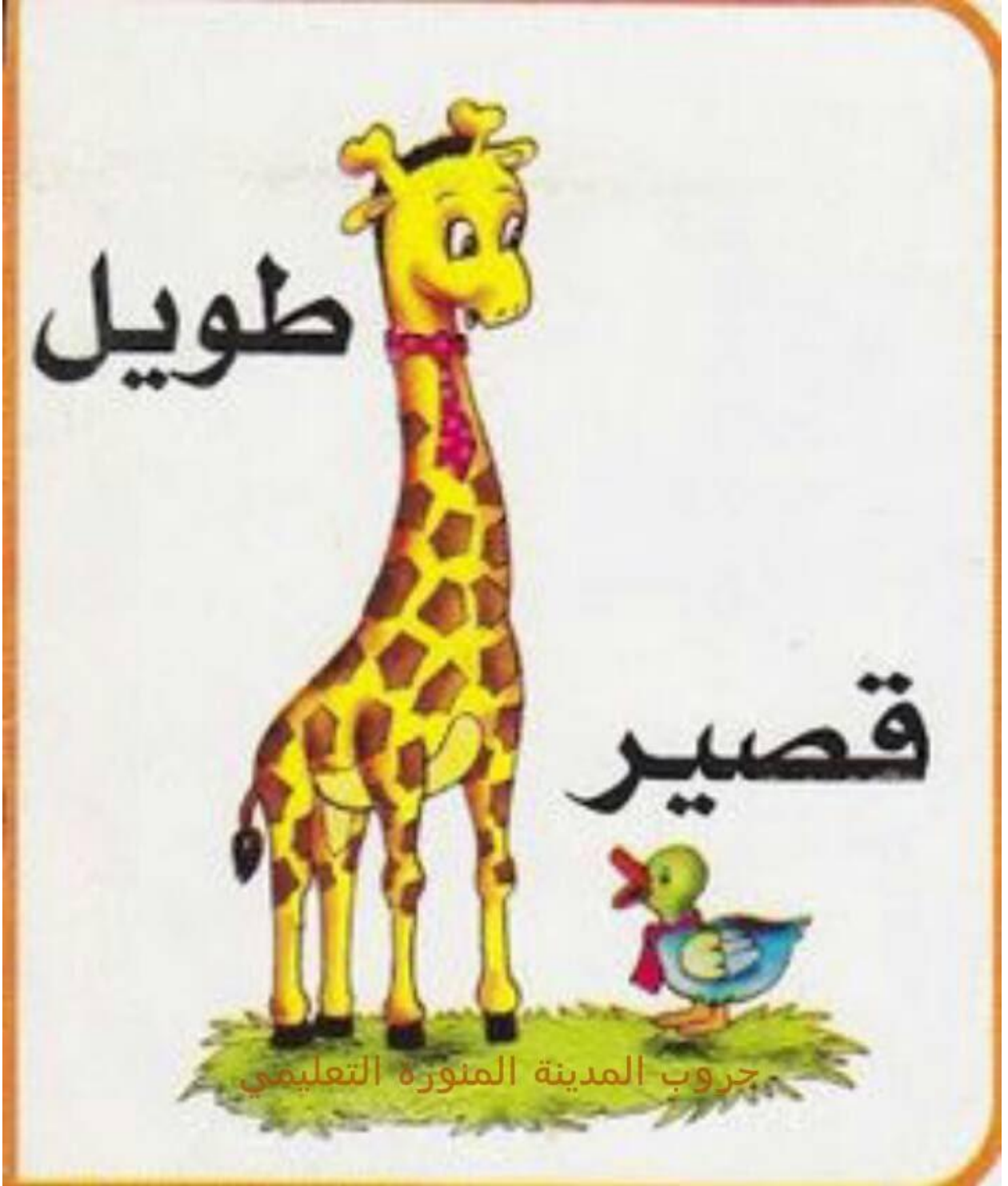
6.3.2. إجراءات الجلسة

1.6.3.2. الإثارة التمهيدية

تشرح الباحثة معنى كلمة (ضد) بأنها الكلمة التي تحمل معنى معاكساً لمعنى الكلمة المقصودة، وتعطي مثلاً على ذلك: (ضد كلمة صعود: هبوط، وضد كلمة قبيح: جميل، وضد كلمة جديد: قديم). ثم تعرض على التلاميذ مجموعة من الصور بعضها متشابه وبعضها الآخر مختلف، وتطلب من كل تلميذ أن يختار صورتين متعاكستين.







ثم تشرح لهم أن التعاكس أو التضاد في أشكال الصور هنا مثل التعاكس أو التضاد في معاني الكلمات، والتضاد هو نوع من التعاكس أو الاختلاف، ولكنه اختلاف في المعنى. ثم تطلب من كل مجموعة من المجموعتين إعطاء كلمة وضدها، وتقوم بتسجيلها على السبورة.

2.6.3.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تكتب الباحثة على السبورة الجمل الآتية:

- اشترت سلمى فستاناً جميلاً.
- مالكٌ تلميذٌ نظيفٌ.
- حرارة الجو مرتفعةٌ في الصيف.
- ليلي فتاة مجدةٌ.

ثم تطلب إلى التلاميذ أن يقرأوها قراءة صامتة بإمعان واضعين إصبع يدهم اليمنى على الكلمة الموضوع تحتها خط، ثم يُعطوا أصداداً لها، من بين الكلمات الآتية التي تدونها أيضاً على السبورة: (وسخ، منخفضة، قبيح، عالية، كسولة، مهملة).

2. **النشاط الثاني:** تقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم تكتب على السبورة عمودياً الكلمات الآتية: (دخل، نام، قوي، سمين، غني، سريع)، وتطلب من المجموعة الأولى أن تعطي أصداداً للكلمات الثلاث الأولى منها وتدونها مقابل كل منها على السبورة. ثم تطلب إلى المجموعة الثانية أن تعطي أصداد الكلمات الثلاث الأخيرة منها، وتدونها مقابل كل منها على السبورة، وتساعدنهم في ذلك عند الحاجة. ثم تطلب من كل مجموعة أن تقرأ جماعياً الكلمات والأصداد التي وضعتها (ستكون الأصداد عموماً هي الآتية: خرج، استيقظ أو أفاق أو استفاق، ضعيف، نحيف، فقير، بطيء).

3. **النشاط الثالث:** توزع الباحثة على المجموعتين ورقة عمل كُتبت عليها مجموعة من الكلمات وأصدادها في عمودين متقابلين، وتطلب من كل مجموعة وصل كل كلمة بضدها، مع قراءة الكلمات بصوت مرتفع والترنم بموسيقاها، لتعزيز الذكاء الموسيقي من خلال الإيقاعات المتماثلة للكلمات:

كريم	غبي
ذكي	غامض
تعيس	بخيل
واضح	سعيد

4. **النشاط الرابع:** توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل تحوي مجموعات كلمات وضعت كل منها في سطر، وتطلب منهم إعادة ترتيبها لتشكل كل مجموعة منها جملة ذات معنى. وهي:

- حارٌّ، الصيف، الطقس، في.
- يملك، جميلاً، بستاناً، أخي.

• قصة، البارحة، قرأت، ممتعة

تكتب الباحثة على السبورة الجمل في شكلها الصحيح الذي أعطاه التلاميذ، ثم تطلب منهم أن يقرؤوها معاً قراءة جهريّة، ثم تطلب منهم بعد ذلك أن يُعطوا أصداداً للكلمات: (حارّ، جميلاً، البارحة)، وتساعد التلاميذ على أن يُعطوا لكل كلمة مرادفاً من بين الكلمات الآتية: (قبيحاً، بشعاً، غداً، باردٌ، قارسٌ) التي تكتبها أيضاً على السبورة، وتدعوهم إلى قراءة كل كلمة ومرادفها.

3.6.3.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (من خلال كلمة أحسنت، ممتاز، شكراً لجهودك... إلخ) والمادي (كأن تضع على دفتري لصاقة لنجمة أو صورة، إلخ) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة. كما تقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.3.2. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة كتبت عليها جمل وُضعت فيها خطوط تحت عدد من الكلمات، وتطلب منهم قراءتها قراءة صامتة بإمعان، ووضع إصبع اليد اليمنى على الكلمات الموضوع تحتها خط، ثم إعطاء أصداد لها، مثل: (مساءً، فرحةً، ضيقاً). والجمل هي الآتية:

• ذهبَ الفلاحُ إلى حقلِهِ صباحاً.

• كانتِ الأمُّ حزينةً لمرضِ ابنها.

• كانَ الشارعُ واسعاً.

5.6.3.2. الواجب المنزلي: أعطِ ضداً لكل من الكلمات الآتية: نهار، صباح، برودة.

4.2. الجلسة الرابعة: موضوعها تنمية مهارة إعطاء مرادف للكلمة

1.4.2. الأهداف السلوكية للجلسة:

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يحددوا مرادفات الكلمات من بين الإجابات المعطاة لهم.

2. يعطوا مرادفاً للكلمة المطلوبة في النص.

2.4.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.4.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.4.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، ورقة عمل، صور ملونة.

5.4.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: قراءة الجمل والكلمات المترادفة، واختيار المرادف، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب الكلمات لإعطاء جملة مفيدة، ثم إعطاء مرادفات للكلمات التي تحتها خط (النشاط الثاني)؛ قراءة الجمل، ثم إعطاء مرادفات لها (التقويم).
3. الذكاء المكاني: النظر إلى الكلمات المعطاة ووصل بالخط بين الكلمات المترادفة (النشاط الرابع)، تأمل الصور والتدقيق في مكوناتها.
4. الذكاء الحركي: استعمال إصبع اليد اليمنى في قراءة الكلمة الموضوع تحتها خط (النشاط الأول والتقويم).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجماعية الجهرية (النشاط الثاني)؛ قراءة الكلمات والترنم بموسيقاها من خلال الإيقاعات المتماثلة للكلمات (النشاط: الرابع).
6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (النشاطان: الثاني والرابع).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة بإمعان (النشاطان: الأول والثاني)

6.4.2. إجراءات الجلسة

1.6.4.2. الإثارة التمهيدية

تقوم الباحثة بشرح معنى كلمة (مرادف)، فالمرادف هو كلمة أخرى تحمل معنى الكلمة المقصودة، وتعطي مثالاً على ذلك: (مرادف الفعل: أصرَّ هو الفعل: ألحَّ، مرادف كلمة جميل هو حُلُو أو جذاب، وهكذا..).

ثم تعرض على التلاميذ مجموعة من الصور بعضها متشابه وبعضها الآخر مختلف، وتطلب من كل تلميذ أن يدقق في تفاصيلها، ويختار الصور المتشابهة.





ثم تشرح لهم أن التشابه في أشكال الصور هنا مثل التشابه في معاني الكلمات، والترادف هو نوع من التشابه، ولكنه تشابه في المعنى.

2.6.4.2. أنشطة الجلسة

1. **النشاط الأول:** تكتب الباحثة على السبورة ثلاث جمل وتضع خطأً تحت عدة كلمات فيها، ثم تطلب إلى التلاميذ أن يقرؤوها قراءة صامتة بإمعان واضعين إصبع يدهم اليمنى على الكلمة الموضوع تحتها خط، وأن يُعطوا مرادفات لها، من بين الكلمات الآتية التي تدونها أيضاً على السبورة: (شديد، تجمعت، أضاء، تراكمت). والجمل هي:

- تكاثرت الغيوم في السماء.
- أنار القمر ليلتنا.
- البرد قارس في الشتاء.

2. **النشاط الثاني:** توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل تحوي مجموعات كلمات وضعت كل منها في سطر. وتطلب منهم إعادة ترتيبها لتشكّل كل مجموعة منها جملاً ذات معنى. وهي:

- الباحثة، خرج، التلاميذ، إلى.
- خالد، وردة، رسم، جميلة.
- حنونة، صفنا، معلمة، تعلّم.

تكتب الباحثة على السبورة الجمل في شكلها الصحيح الذي أعطاه التلاميذ، ثم تطلب منهم أن يقرؤوها معاً بصوت مرتفع، ثم تطلب منهم بعد ذلك أن يُعطوا مرادفات لكلمات: (باحة، وردة، لطيفة). وتساعد التلاميذ على أن يُعطوا لكل كلمة مرادفاً من بين الكلمات الآتية: (الساحة، زهرة، عطوفة أو رقيقة) التي تكتبها أيضاً على السبورة. وتدعوهم إلى قراءة كل كلمة ومرادفها، وملاحظة إيقاع الكلمات المتشابهة:

3. **النشاط الثالث:** بعد هذه الأنشطة تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهم ورقة عمل كتبت عليها الكلمات الآتية: (جلس، وقف، ظهر، جاء)، وتطلب من كل مجموعة أن تعطي مرادفين لكلمتين منها، من بين الآتية المكتوبة أيضًا على الورقة: (قام، نهض، قعد، بدا، بان، أتى، أقبل).

4. **النشاط الرابع:** توزع الباحثة كذلك على المجموعتين ورقة عمل كتبت عليها كلمات ومرادفاتها في عمودين متقابلين، وتطلب من كل مجموعة وصل كل كلمة بمرادفها، مع قراءة الكلمات المترادفة والترنم بموسيقاها لتعزيز الذكاء الموسيقي من خلال الإيقاعات المتماثلة للكلمات. وهي الآتية:

جَلَسَ	غَامَقَ
رَاجَعَ	قَعَدَ
حَنَوْنَ	عَائَدَ
دَاكَنَ	عَطُوفَ

3.6.4.2. **التعزيز والتغذية الراجعة:** تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (من خلال كلمة أحسنت، ممتاز، شكرا لجهودك،.. إلخ) والمادي (كأن تضع على دفتر التلميذ لصاقة لنجمة أو صورة، .. إلخ) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة. كما تقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.4.2. **التقويم:** توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة كتبت عليها جمل وُضعت فيها خطوط تحت عدد من الكلمات، وتطلب منهم قراءتها قراءة صامتة بإمعان، ووضع إصبع اليد اليمنى على الكلمات الموضوع تحتها خط، ثم إعطاء مرادفات لها، مثل: (المُجِدُّ، السلام، بَرَقَّة، بِمَحَبَّة، بعطفٍ). والجمل هي الآتية:

• استيقظَ التلميذُ النشيطُ مبكرًا.

• ألقى التلميذُ التحية على عامل النظافة.

• تعاملُ الأمُّ أولادها بحنانٍ.

5.6.4.2. **الواجب المنزلي:** أعطِ مرادفًا لكل من الأفعال الآتية: سَكَتَ، تَكَلَّمَ، نَهَضَ.

5.2. الجلسة الخامسة: موضوعها تنمية مهارة تعرّف المفرد

1.5.2. الأهداف السلوكية للجلسة:

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا المفرد من النص.

2. يحددوا المفرد كما هو مطلوب في الأنشطة.

2.5.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.5.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، استراتيجية اللمس (استراتيجيه تدريسية للذكاء الحركي الجسماني)، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.5.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، أغنية على الجوال، صور، نص.

5.5.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الجهرية والصامتة، استخراج المفرد،.. إلخ (الأنشطة كلها).

2. الذكاء المنطقي: استعمال الأرقام لتحديد عدد الأزهار في كل صورة (النشاط الأول).

3. الذكاء المكاني: النظر إلى الصور وتأمل تفاصيلها (النشاط الأول).

4. الذكاء الحركي: القيام بلمس الأزهار وتكوين إحساس بها (النشاط الخامس).

5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية (النشاط الثاني).

6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (الأنشطة كلها).

7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة، التأمل والتفكير في قراءة النص، التعبير عن التعجب والاستفهام (النشاطان: الثالث والرابع).

6.5.2. إجراءات الجلسة

1.6.5.2. الإثارة التمهيدية: تسرد الباحثة للتلاميذ قصة عن ثلاثة أشياء هي: (المفرد، والمثنى، والجمع) التي نستعملها في أحاديثنا اليومية. ثم تقول: جلسة اليوم ستقتصر على تعرف على المفرد. فالمفرد يمثل

دائماً شيئاً واحداً، وتمسك الباحثة القلم بيدها وتسأل تلميذاً: ما هذا؟ يفترض به أن يجيب: هذا قلم. فتقول: لاحظوا: إنه قلم واحد. إنه مفرد، لأنه دلّ على شيء واحد. وتطلب إلى التلاميذ إعطاء أمثلة على المفرد.

2.6.5.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهما صورتين وتطلب منهم اختيار الصورة التي تدل على المفرد، ثم تطلب من كل مجموعة منهما أن تضع تحت كل صورة رقماً يمثل عدد الزهرات فيها.



3. النشاط الثاني: توزع الباحثة على المجموعتين نصاً عنوانه: الأولاد الأشقياء وتقرؤه عليهم قراءة نموذجية، ثم تطلب منهم أن يقرؤوه قراءة صامتة، مع استعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. وبعد القراءة تسألهم: ما الحيوانات التي أراد الصبيان ضربها بالحجارة؟ ثم تطلب من المجموعة الأولى استخراج المفرد من الفقرة الأولى؛ ومن المجموعة الثانية استخراج المفرد من الفقرة الثانية.

النص: الأولاد الأشقياء

ذات يوم، ذهب أربعة أولاد، ليلعبوا قرب غدير ماء، فرأوا مجموعتين من الضفادع، تضم الأولى منهما ضفدعين، وتضم الثانية عشرة ضفادع. قال صبي لرفاقه: تعالوا نضرب هذين الضفدعين الموجودين على طرف الغدير بالحجارة، كي يخافا. سيكون منظرهما مؤسلياً.

جمع الأولاد الحجارة كي يرموا الضفادع بها، ويضحكوا منها. رآهم ضفدع صغير، فاقترب من حافة الغدير، وصرخ بهم غاضباً: أنتم أولاد فُساءة!! لا تشعرون بالآلام الآخرين، تريدون ضربنا بالحجارة كي نتألم، وتضحكوا علينا!! تصوّروا أنفسكم مكاننا، بـم كنتم ستشعرون؟ شعر الأولاد بالحجل من تصرفاتهم وابتعدوا عن الغدير، ولم يفكروا بعدها أن يؤذوا أحداً.

3. النشاط الثالث: تطلب الباحثة من المجموعة الأولى أن تختار من بين أعضائها طالبين ليقرأ كل منهما الجمل التي تعبر عن غضب الضفدع وتعجبه من تصرف الأطفال الأرعن، بالطريقة التي تؤدي بدقة هذه المعاني كما قرأته الباحثة، مع استعمال حركات اليدين وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت، والجمل هي: أنتم أولاد فُساءة!! لا تشعرون بالآلام الآخرين، تريدون ضربنا بالحجارة كي نتألم، وتضحكوا علينا!! كما تطلب من المجموعة الثانية أن تختار من بين أعضائها طالبين ليقرأ كل منهما الجمل التي تعبر عن الاستفهام في قول الضفدع: تصوّروا أنفسكم مكاننا، بـم كنتم ستشعرون؟! بالطريقة التي تؤدي بدقة هذا المعنى، كما قرأته الباحثة، مع استعمال حركات اليدين وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت.

4. النشاط الرابع: تكتب الباحثة مجموعة الجمل الآتية على السبورة، وتطلب من التلاميذ قراءتها قراءة صامتة بتركيز، ثم تحديد المفرد في جملة.

1. ذهب الفلاح إلى الحقل منذ الصباح الباكر.

2. كان التلميذ يُنشد أغنية الصباح في المدرسة.

3. كان البائع يرتب المواد في دكانه.

4. حطّ العصفور في العش وبدأ يطعم صغاره.

5. النشاط الخامس: تحضر الباحثة عدد من الأزهار الاصطناعية وتقوم بتوزيعها على مجموعتي التلاميذ وتطلب منهم أن يلمسوها للتعرف على أجزائها وتكوين إحساس بها.

3.6.5.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تستخدم الباحثة التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، تلميذ شاطر، جميل، رائع، ... إلخ)، أو المادي (لصاقات على الدفتر)، مباشرة بعد كل جواب صحيح. كما تقدّم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.5.2. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ ورقة عمل كتبت عليها الكلمات الآتية: عصافير، أقلام، فلاحون، أشجار وتطلب منهم إعطاء مفرد كل كلمة.

الكلمات	المفرد
• عصافير	
• أقلام	
• فلاحون	
• أشجار	

5.6.5.2. الواجب المنزلي: أعط المفرد من الكلمات الآتية: عصافير، أشجار، كتابان.

6.2. الجلسة السادسة: موضوعها تنمية مهارة تعرّف المثني

1.6.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا المثني من الجمل التي تعرض عليهم.

2. يحددوا المثني كما هو مطلوب في باقي الأنشطة.

1.6.2. مدة الجلسة: (30 - 40 دقيقة).

3.6.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، استخدام الأرقام في التعبير عن المثني مع إعطاء أمثلة، تمثيل موقف، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.6.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، أغنية، صور، نص.

5.6.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الصامتة والجهرية، استخراج المثني (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: التعبير بالأرقام عن عدد الوجوه في كل صورة (النشاط الأول).
3. الذكاء المكاني: النظر إلى الصور وتأمل تفاصيلها (النشاط الأول).
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف (النشاط الخامس).
5. الذكاء الموسيقي: قراءة النص وراء الباحثة قراءة جهرية جماعية (النشاط الثالث).
6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (النشاط الأول).
7. الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير في القراءة الصامتة (النشاطان: الثالث والرابع).

6.2.6. إجراءات الجلسة

1.6.6.2. الإثارة التمهيدية: تمسك الباحثة بالقلم في يدها وتقول: بالعودة إلى موضوع الجلسة الماضية، على ماذا يدل هذا القلم؟ سيكون الجواب: يدل على المفرد. ثم تمسك بقلم ثانٍ إلى جانبه وتقول: حسنًا وإذا كان لدينا قلمان معًا فعلى ماذا يدلان؟ يُتَنَظَرُ أن تكون الإجابة: يدلان على اثنين. فنقول: أحسنتم، الاثنان هو موضوع جلسة اليوم، ولكننا نعبر عنه بكلمة: المثني. فالواحد يعبر عن المفرد والاثنان يعبران عن المثني. فإذا كان المفرد يمثل شيئًا واحدًا فإن المثني يمثل شيئين اثنين، ويمكن التعبير عنه برقم (2). ثم تمسك الباحثة بصورتين وتساءل ما هاتان؟ الجواب: هما صورتان. وتطلب بعد ذلك من التلاميذ إعطاء أمثلة أخرى على المثني.

2.6.6.2. أنشطة الجلسة

1. **النشاط الأول:** تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهما صورتين وتطلب من كل مجموعة منهم اختيار الصورة التي تدل على المثني، واستعمال الأرقام لتحديد عدد الوجوه في كل صورة.





2. النشاط الثاني: توزع الباحثة على المجموعتين نصاً عنوانه: **الدَّبَّةُ البيضاء**، ثم تطلب منهم أن يقرؤوه قراءة صامتة، مع استعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. وبعد القراءة تسألهم: ما الحيوان الذي يبحث عن الطعام لولديه؟ ثم تطلب من كل من المجموعتين استخراج المثنى من النص.

النص: الدَّبَّةُ البيضاء

خَرَجَ بحاران يوماً إلى الجليد، وأوقداً ناراً للتدفئة بقطع من دهن الحوت، فأبلت نحوهما دُبَّةٌ وجروان صغيران، وقد ظهرت عليهما علامات الجوع الشديد؛ فقرَّ البحاران إلى السفينة خائفين. واقتربت الدُّبَّةُ الأمُّ من النار، ثم مدتْ مَخالبها فيها مُعْرِضَةً نفسها للخطر، وانتشلتْ قطعةً كبيرةً من الدهن، وقسمتها بين ولديها، بعد أن استبقتْ لِنَفْسِها جزءاً صغيراً. نظر البحاران إلى الدُّبَّةِ ولديها الأبييضين الجميلين. وقال أحدهما بتعجب: يا الله! ما أشدَّ حنانَ الأمِّ!! حتى الحيواناتُ تملكُ عاطفةً أمومةً قويَّةً!!

3. النشاط الثالث: تقرأ الباحثة النص السابق على المجموعتين قراءة نموذجية، على أن يرددوه وراءها بقراءة جماعية. تطلب الباحثة من كل مجموعة أن تختار من بين أعضائها تلميذاً ليقراَ الجمل التي تعبر عن التعجب، بالطريقة التي تؤدي بدقة هذه المعاني كما قرأته الباحثة، مع استعمال حركة اليدين وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت، والجمل هي: يا الله! ما أشدَّ حنانَ الأمِّ!! حتى الحيواناتُ تملكُ عاطفةً أمومةً قويَّةً!!

4. النشاط الرابع: توزع الباحثة على المجموعتين ورقة عمل الجمل الآتية، وتطلب منهم قراءتها بتركيز، ثم تطلب إلى المجموعة الأولى تحديد المثنى في الجملتين الأولى والثانية، وإلى المجموعة الثانية تحديده في الجملتين الثالثة والرابعة.

1. ترسو السفينتان على شاطئ البحر.

2. حطّْ ثَلْتَانِ جَمِيلَتَانِ عَلَى الزَهْرَةِ لِمَتَمَتَّصَا الرَحِيقَ.

3. ذَهَبَ الطِفْلَانِ إِلَى الْمَكْتَبَةِ لِشِرَاءِ الْكُتُبِ.

4. التَقَى الصَّدِيقَانِ فِي الْمَطْعَمِ.

5. **النشاط الخامس:** تطلب الباحثة من التلاميذ أن يتصوروا أنهم إخوة في أسرة واحدة، وهم يتشاورن لشراء هدية لأهمهم في عيد الأم، ويمثلوا الموقف بإشراف الباحثة. على أن يستعملوا المثنى مرتين على الأقل في كلامهم.

3.6.6.2 **التعزيز والتغذية الراجعة:** تستخدم الباحثة التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، تلميذ شاطر، جميل، رائع، ... إلخ)، أو المادي (لصاقات على الدفتر)، مباشرة بعد كل جواب صحيح. كما تقدّم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.6.2 **التقويم:** توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة كتبت عليها الكلمات الآتية: دب، أسد، ثعلب، بستان، وتطلب منهم إعطاء مثنى كل كلمة.

5.6.6.2 **الواجب المنزلي:** أعط المثنى من الكلمات الآتية: جنود، ليلة، مدارس.

7.2. الجلسة السابعة: موضوعها تنمية مهارة تعرف الجمع

1.7.2. الأهداف السلوكية للجلسة:

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا الجمع من الجمل التي تعرض عليهم.

2. يحددوا الجمع كما هو مطلوب في باقي الأنشطة.

2.7.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.7.2 **الاستراتيجيات المستعملة:** الحوار والمناقشة، القراءة الجماعية، تمثيل موقف، القراءة الصامتة (إحدى استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي، باعتبارها نشاطاً قرائياً يمارسه كل تلميذ مستقلاً عن زملائه)، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.7.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، أغنية، صور، نص.

5.7.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الصامتة والجهرية، استخراج الجمع، إلخ، (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: استعمال الأرقام لتحديد عدد المكونات في كل صورة (النشاط الأول).
3. الذكاء المكاني: النظر إلى الصور وتأمل تفاصيلها (النشاط الأول).
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف العناية بالنحل (النشاط الخامس).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية (النشاط الثاني).
6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير في القراءة الصامتة، (النشاط الرابع).

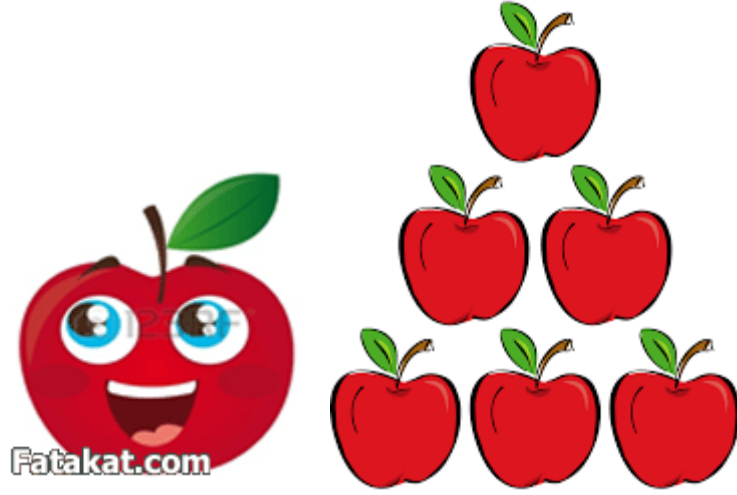
7.2. 6. إجراءات الجلسة

1.6.7.2. الإثارة التمهيديّة: تذكر الباحثة مع التلاميذ بالجلستين السابقتين عن المفرد والمثنى فتطلب منهم إيراد مثالين عن كل منهما. ثم موضوع جلسة اليوم هو **الجمع**. وتتابع: برأيكم إذا كان المفرد يدل على شيء واحد والمثنى يدل على اثنين فعلام يدل الجمع؟ يُنتظر أن يكون الجواب: **على ثلاثة**. فتتابع: **نعم الجمع يدل على ثلاثة فأكثر**. إنه يعبر عن مجموعة تتكون من ثلاثة أشياء وما فوق ذلك. ويمكن التعبير عنه بأرقام من ثلاثة فما فوق. ثم تمسك ثلاثة أقلام وتساءل ما هذه؟ الجواب: أقلام. كم عددها؟ ثلاثة. فتتابع: هي إذاً جمع. وتطلب إلى التلاميذ إعطاء أمثلة أخرى على الجمع.

2.6.7.2. أنشطة الجلسة

1. **النشاط الأول:** تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهما ورقة فيها عدة صور، وتطلب منهم اختيار الصور التي تدل على الجمع، وكتابة الأرقام التي تدل عليها تحتها.





2. **النشاط الثاني:** توزع الباحثة على المجموعتين نصاً عنوانه: **النَّحْلُ**، ثم تقرأه لهم قراءة جهرية نموذجية، على أن يعيدوا القراءة وراءها جماعياً. وبعد ذلك تطلب منهم إعادة قراءته قراءة صامتة بتركيز، مع استعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. ثم تسألهم: ممّ يتكون مجتمع النحل؟ ثم تطلب من كل من المجموعتين استخراج الجمع من النص.

النص: النَّحْلُ

يَعِيشُ النَّحْلُ جَمَاعَاتٍ دَاخِلَ الْخَلِيَّةِ. وَتَتَكَوَّنُ كُلُّ جَمَاعَةٍ مِنْ مَلِكَةٍ وَاحِدَةٍ، وَمِائَةٍ مِنَ الذُّكُورِ وَالْوَفِ مِنَ الْعَامِلَاتِ. فَالْمَلِكَةُ: هِيَ أُمُّ النَّحْلِ وَأَكْبَرُهَا جِسْماً، وَعَمَلُهَا وَضْعُ الْبَيْضِ. وَالذُّكُورُ: وَهِيَ أَصْغَرُ حَجْماً مِنَ الْمَلِكَةِ. وَالْعَامِلَاتُ: هِيَ أَصْغَرُ النَّحْلِ جِسْماً، إِنَّهَا تَمْتَنَصُ رَحِيقَ الْأَزْهَارِ وَتَخْتَرِنُهُ فِي عُيُونِ (خَلَايا) دَاخِلِ أَفْرَاصِ مَصْنُوعَةٍ مِنَ الشَّمْعِ، لِتَعْمَلَ مِنْهُ الْعَسَلَ. يَا اللَّهُ مَا أَبْدَعَ مَجْتَمَعَ النَّحْلِ!! إِنَّهُ نُمُودَجٌ لِلْجَهْدِ فِي الْعَمَلِ وَالتَّقِيدِ بِالنِّظَامِ. لَيْتَ الْبَشَرُ يَعِيشُونَ فِي مِثْلِ هَذَا النِّظَامِ!

3. **النشاط الثالث:** تقرأ الباحثة النص السابق على المجموعتين قراءة نموذجية، على أن يرددوه وراءها بقراءة جماعية. تطلب الباحثة من كل مجموعة أن تختار من بين أعضائها تلميذاً ليقراً الجمل التي تعبر عن التعجب، بالطريقة التي تؤدي بدقة هذه المعاني كما قرأتها الباحثة، مع استعمال حركة اليدين وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت، والجمل هي: يَا اللَّهُ!! مَا أَبْدَعَ مَجْتَمَعَ النَّحْلِ!! إِنَّهُ نُمُودَجٌ لِلْجَهْدِ فِي الْعَمَلِ وَالتَّقِيدِ بِالنِّظَامِ. لَيْتَ الْبَشَرُ يَعِيشُونَ فِي مِثْلِ هَذَا النِّظَامِ!

4. **النشاط الرابع:** توزع الباحثة على المجموعتين ورقة عمل كتبت عليها الجمل الآتية، وتطلب من التلاميذ قراءتها قراءة صامتة بإمعان وتركيز، ثم تحديد الجمع.

1. تتلأأ النجوم في السماء ليلاً.

2. تلبدت السماء بالغيوم الماطرة.

3. ذهب التلاميذ في رحلة إلى المتحف.

4. التقى الأصدقاء لمناقشة بعض الأمور الهامة.

5. النشاط الخامس: تطلب الباحثة من التلاميذ أن يتصوروا أنفسهم جماعة تربي النحل، ويمثلوا ويصفوا بعض أنشطة العناية بالنحل، وأن يستعملوا مرتين الجمع في كلامهم.

3.6.7.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تستخدم الباحثة التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، تلميذ شاطر، جميل، رائع، ... إلخ)، أو المادي (لصاقات على الدفتر)، مباشرة بعد كل جواب صحيح. كما تقدّم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.7.2. التقويم: توزع الباحثة على المجموعتين بطاقة كتبت عليها الكلمات الآتية: قلم، ورقة، شجرة، ملقط، وتطلب من المجموعة الأولى إعطاء جمع الكلمتين الأولى والثانية، ومن المجموعة الثانية جمع الكلمتين الثالثة والرابعة.

4.6.7.2. الواجب المنزلي: أعط جمع الكلمات الآتية: خلية، نحلة، تلميذ.

8.2. الجلسة الثامنة: موضوعها تنمية مهارة التمييز بين المفرد والمثنى والجمع

8.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا الكلمات التي تدل على المفرد والمثنى والجمع من الجمل التي تعرض عليهم.

2. يعطوا أمثلة على المفرد والمثنى والجمع.

2.8.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.8.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، القراءة الجهرية الجماعية، تمثيل مواقف، التخيل البصري، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

8.2. 4. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نص قرائي، أوراق عمل، صور، بطاقات.

8.2. 5. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الجهرية وراء الباحثة، إعطاء أمثلة على المفرد، والمثنى، والجمع... إلخ (الأنشطة كلها).

2. الذكاء المنطقي: ترتيب أشكال النبتة منطقياً، بإعطائها أرقاماً تسلسلية من لحظة الزراعة حتى صارت نبتة كبيرة (النشاط الرابع).

3. الذكاء المكاني: استعمال إصبع اليد اليمنى لتتبع المقروء في النص (النشاط الأول)، تتبع أشكال نمو النبتة في الصورة (النشاط الرابع).

4. الذكاء الحركي: النظر إلى الصورة الملونة وتخيل عملية نمو نبتة البطاطا (النشاط الثاني).

5. الذكاء الحركي: تمثيل الموقف التعبيري بتلوين الصوت والنبرة وحركة اليد، ومحاكاة طريقة الباحثة في التعبير (النشاط الثاني).

6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (النشاطات كلها).

7. الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير في صورة نبتة البطاطا لتتبع تطور نموها (النشاط الثالث).

8.2. 6. إجراءات الجلسة

1.6.8.2. الإثارة التمهيديّة: تبدأ الباحثة الجلسة بعد أن أنهينا في جلسائنا الثلاثة السابقة كل من المفرد والمثنى والجمع ستكون هذه الجلسة متممة لتأكد من قدرتنا على التمييز بينهم.

1.6.8.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهم نصاً بعنوان: الفيلة، وتقرؤه عليهم قراءة نموذجية، على أن يرددوا جماعياً وراءها، ويتابعوا المقروء بإصبع اليد اليمنى. ثم تسألهم: كم نوعاً للفيل في هذا النص؟ ما هما؟ وتطلب إليهم بهد ذلك أن يستخرجوا من النص الكلمات التي تدل على كل من المفرد والمثنى والجمع.

النص: الفيلة

الفيلة أضخم الحيوانات البرية الحية جسماً، والموجود منها الآن نوعان: الإفريقي، ويعيش جنوب الصحراء الإفريقية الكبرى، والآسيوي، المعروف بالفيل الهندي، ويعيش في الهند، وبيئتهما فُروق كثيرة: فالفيل الإفريقي أضخم جسماً من الفيل الهندي: يزن حوالي 6 أطنان، ويزيد ارتفاعه على ثلاثة أمتار، وأذناه أكبر وناباه أطول.

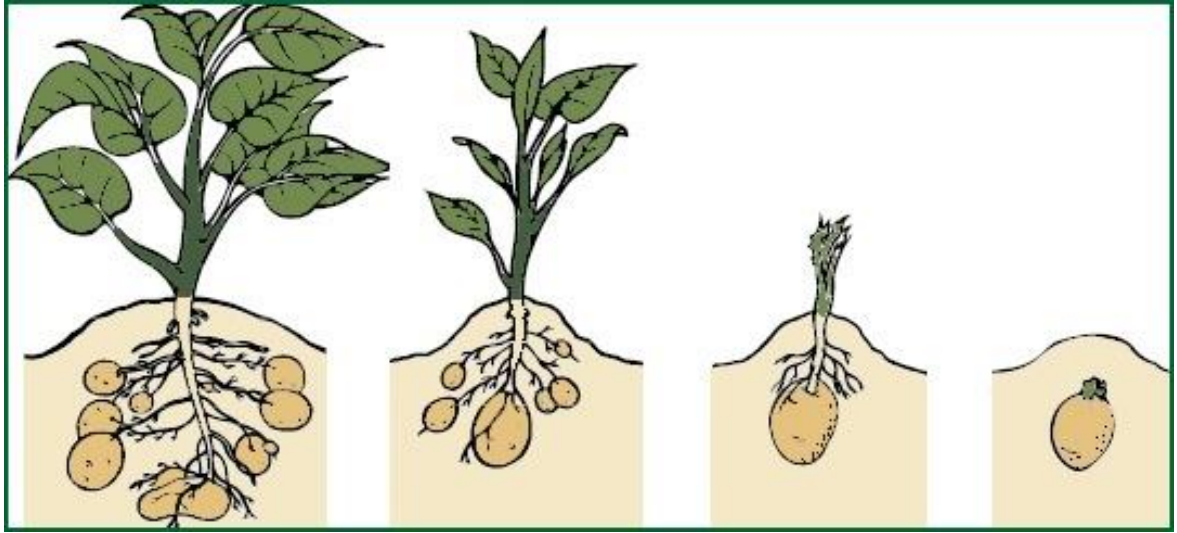
أما الفيل الهندي فيصل ارتفاعه إلى ثلاثة أمتار تقريباً، ويزن حوالي 5 أطنان وله نابان هائلان وزنهما حوالي 70 كغم، وأذناه على شكل مروحتين تُغطيان كتفيه.

يَعِيشُ الْفِيلُ فِي قُطْعَانٍ كَثِيرَةٍ الْعَدَدِ، وَهُوَ حَيَوَانٌ مُطِيعٌ وَقَابِلٌ لِلتَّعَلُّمِ لِأَنَّ لَهُ ذَاكِرَةً قَوِيَّةً.

هل رأيتمُ الفيلَ عن قُرْبٍ؟ ما أغربَ شكلَهُ بنايِبِهِ الْكَبِيرَيْنِ وَخَرْطُومِهِ الضَّخْمَ الْمَتَدَلِّي!

2. **النشاط الثاني:** تطلب الباحثة من كل مجموعة أن تختار تلميذاً منها ليقرأ جملة الاستفهام والتعجب (هل رأيتمُ الفيلَ عن قُرْبٍ؟ ما أغربَ شكلَهُ بنايِبِهِ الْكَبِيرَيْنِ وَخَرْطُومِهِ الضَّخْمَ الْمَتَدَلِّي!) وتمثيل الموقف بتلوين الصوت والنبرة وحركة اليد، محاكاةً لطريقة الباحثة في التعبير.

3. **النشاط الثالث:** تعرض الباحثة الصورة الموجودة أدناه، وتطلب من كل مجموعة من التلاميذ أن تعطي من وحي الصورة مثلاً لكل من المفرد والمثنى والجمع.



4. **النشاط الرابع:** تطلب الباحثة من التلاميذ النظر إلى الصورة الملونة وتخيل عملية نمو نبتة البطاطا منذ زراعتها حتى صيرورتها نبتة ناضجة.

2.6.8.3. **التعزيز والتغذية الراجعة:** تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (من خلال كلمة أحسنت، ممتاز، شكراً لجهودك، إلخ) والمادي (كأن تضع على دفتري لصاقة لنجمة أو غيرها من الصور) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة. كما تقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

2.6.8.4. **التقويم:** توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة كتبت عليها الكلمات الآتية الكلمات الآتية التي تدل على المفرد: (شجرة، سيارة، كتاب، باب)، وتطلب منهم إعطاء المثنى والجمع لكل منها.

2.6.8.5. **الواجب المنزلي:** أعطِ مثلاً على كل من: المفرد والمثنى والجمع.

9.2. الجلسة التاسعة: موضوعها تنمية مهارة تحديد أسماء الشخصيات الواردة في النص

المقروء

1.9.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يحددوا أسماء الشخصيات في القصة التي تعرض عليهم.

2. يحددوا أدوار الشخصيات فيها.

2.9.2. مدة الجلسة: (30 – 40 دقيقة).

3.9.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، التخيل البصري، القراءة الجماعية، تمثيل

موقف، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.9.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: نص، صور.

5.9.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الجهرية والصامتة، تحديد الشخصيات وأدوارها، إلخ (الأنشطة كلها).

2. الذكاء المنطقي: ترتيب الشخصيات منطقياً بحسب أهميتها ودورها، وإعطائها أرقاماً تسلسلية (النشاط الثاني).

3. الذكاء المكاني: التخيل البصري في المكان لعملية إطفاء الحريق، والتنقل في ذهن من مكان الماء إلى مكان الحريق، إلخ (النشاط الأول).

4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف (النشاط الخامس).

5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجماعية (النشاط الثالث)،

6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق. (النشاطات كلها).

7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة (النشاط الأول).

6.9.2. إجراءات الجلسة

1.6.9.2. الإثارة التمهيدية: نتحدث الباحثة عن أن كل قصة تضم عدداً من الشخصيات التي تقوم

بالأحداث، فقد تحتوي القصة على شخصيتين أو أكثر، ولكل شخصية اسم معين، ولها دور تقوم به في

القصة. وتعطي مثلاً قصة ليلي والذئب، وتسمي الشخصيات فيها وتحدد أدوارها. وتتابع: ستكون جلستنا الآن عن تحديد الشخصيات في القصة التي سنقرأها بعد قليل.

2.6.9.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: توزع الباحثة على التلاميذ قصة عنوانها: **العصفور والنار**، ثم تطلب منهم أن يقرأوه قراءة صامتة بتركيز، مع استعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. وبعد القراءة تسألهم: من هي شخصيات هذه القصة؟ ومن الشخصية الأهم (البطل)؟ ومن الشخصيات الأخرى الأقل أهمية والتي نسميها عادة: الثانوية؟ ما الذي قامت به كل شخصية؟

النص: العصفور والنار

سَبَّ في الغابة حريق هائل، امتدَّت نيرانه إلى كُلِّ مَكَانٍ. فَهَرَبَتِ الحيواناتُ طالبة النجاة. لَمْ يَهْرَبِ الْعُصْفُورُ، بَلْ طَارَ عَلَى الْفُورِ إِلَى الْبُحِيرَةِ مُرْفِئاً، وَأَخَذَ بِمِنْقَارِهِ الصَّغِيرِ قَطْرَةَ مَاءٍ وَأَلْقَى بِهَا عَلَى الْحَرِيقِ، واستمر يفعل ذلك. سخرت الحيواناتُ الهاربةُ منه، وقالت هازئة: أَتَظُنُّ أَيُّهَا الصَّغِيرُ أَنَّكَ قَادِرٌ عَلَى إِطْفَاءِ الْحَرِيقِ بِهَذِهِ الْمُحَاوَلَاتِ الْيَائِسَةِ؟! هل تعتقد أنك تملك قدرات خارقة؟!

قال الْعُصْفُورُ الصَّغِيرُ: أَعْلَمُ أَنِّي لَنْ أَسْتَطِيعَ إِطْفَاءَ الْحَرِيقِ وَحْدِي، وَلَكِنِّي أَقُومُ بِوَاجِبِي مِنْ أَجْلِ الْغَابَةِ وَمِنْ أَجْلِكُمْ. ظَلَّ الثعلب والأفعى يَسْخَرَانِ مِنَ الْعُصْفُورِ. أَمَّا الْأَسَدُ وَالْفِيلُ وَالنَّمْرُ فَقَدْ خَجَلُوا مِنْ جُبْنِهِمْ واندفعوا يساعدون الْعُصْفُورَ عَلَى إِطْفَاءِ الْحَرِيقِ، وشكروه على شجاعته وإخلاصه.

2. النشاط الثاني: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، وتطلب من الأولى أن ترتب أسماء الشخصيات بحسب أهمية عملها في القصة معطية إياها أرقاماً تسلسلية من 1-3 (لعصفور أولاً، ثم الأسد والفيل والنمر ثانياً، ثم الثعلب والأفعى ثالثاً)، وتطلب من المجموعة الثانية أن تحدد عمل كل شخصية في القصة. وتكتب الباحثة على السبورة أسماء الشخصيات وأدوارها وترتيبها.

3. النشاط الثالث: تقرأ الباحثة القصة على المجموعتين قراءة نموذجية، على أن يرددوا وراءها بقراءة جماعية. ثم تطلب من كل مجموعة أن تختار تلميذاً منها لكي يقرأ الجمل التي تعبر عن: الاستفهام، بالطريقة التي تؤدي بدقة هذه المعاني كما قرأته الباحثة، مع استعمال حركة اليدين وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت، والجمل هي: (أَتَظُنُّ أَيُّهَا الصَّغِيرُ أَنَّكَ قَادِرٌ عَلَى إِطْفَاءِ الْحَرِيقِ بِهَذِهِ الْمُحَاوَلَاتِ الْيَائِسَةِ؟! هل تعتقد أنك تملك قدرات خارقة؟!).

4. النشاط الرابع: تدعو الباحثة التلاميذ جميعاً إلى إغماض أعينهم والتخيل البصري لحركة العصفور والحيوانات بحثاً عم الماء، ورشه على الحريق، ثم تراجع النيران بفعل ذلك، وانطفائها، وسؤال التلاميذ عن بعض تخيلاتهم.

5. النشاط الخامس: تقترح الباحثة على التلاميذ أن يختار كل منهم موقفاً يعبر فيه عن احترامه لمعلمته، ويقوم بعضهم بتمثيل موقفه، وأن يحددوا في النهاية الشخصية التي مثلت كل موقف.

3.6.9.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (صاقات على الدفتر) مباشرة بعد الجواب الصحيح، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.9.2. التقويم: تكتب الباحثة على السبورة أسماء مجموعة من قصص الأطفال المعروفة من خلال برامج الرسوم المتحركة مثل: (القط أبو الجزمة، ليلي والذئب، فلة والأقزام السبعة)، وتطلب إلى التلاميذ أن يحددوا من خلال العنوان فقط أسماء الشخصيات.

5.6.9.2. الواجب المنزلي: عُذ إلى إحدى قصص الرسوم المتحركة التي تعرفها، وحدد أهم شخصياتها.

10.2. الجلسة العاشرة: موضوعها تنمية مهارة تحديد الكلمة التي تدلّ على الزمان

1.10.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا الكلمة التي تدلّ على الزمان فيما يعرض عليهم.

2. يحددوا الكلمات الدالة على الزمان كما هو مطلوب في باقي الأنشطة.

2.10.2. مدة الجلسة: (30 - 40 دقيقة).

3.10.3. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، تمثيل موقف، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.10.3. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نص، صور ملونة، بطاقات، الهاتف المحمول.

5.10.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الجهرية والصامتة، تحديد أسماء الزمان، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب عبارات الزمان منطقيًا وفق التسلسل الزمني، وإعطائها أرقامًا تسلسلية (النشاط الثاني).
3. الذكاء المكاني: النظر على الصور الملونة التي توزعها الباحثة، وتأمل تفاصيلها، وتتبع الفوارق بين الأمكنة فيها (الإثارة التمهيدية).
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف (النشاط الخامس)،
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجماعية (النشاط الرابع).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق. (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير والقراءة الصامتة (النشاط الثالث).

6.10.2. إجراءات الجلسة

1.6.10.2. الإثارة التمهيدية: تسأل الباحثة التلاميذ: كم الساعة الآن؟ وفي أي وقت تستيقظون؟ من خلال إجابات الطلاب تتوصل الباحثة إلى أن الساعة هي من الأشياء التي ترتبط بالوقت، أي بالزمان وتدل عليه. ثم توزع عليهم صورة وتطلب منهم التدقيق فيها وتحديد الوقت الذي يبدأ فيه كل من النهار والليل.



2.6.10.2. أنشطة الجلسة

1. **النشاط الأول:** تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، ثم تكتب على السبورة الكلمات الآتية: (صباح، بيت، مساء، مدرسة، حديقة، غروب، بيت، شروق)، وتطلب إلى كل من المجموعتين أن تحدد، بعد التداول فيما بينها، الكلمات التي تدل على الزمان.

2. **النشاط الثاني:** توزع الباحثة على كل مجموعة من المجموعتين بطاقة دونت عليها أوقات مختلفة وتطلب من كل مجموعة أن تقوم بترتيبها حسب تسلسلها في الزمن، بإعطائها أرقامًا من 1- 6 (الأوقات هي:

- شروق الشمس.
- الذهاب إلى المدرسة.
- العودة من المدرسة في الدوام الصباحي.
- العودة من المدرسة في الدوام المسائي.
- غياب الشمس.
- الذهاب إلى النوم.

3. **النشاط الثالث:** توزع الباحثة على المجموعتين نصاً عنوانه: **مكتبة المدرسة**، ثم تطلب منهم أن يقرؤوه قراءة صامتة بتركيز، مع استعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. وبعد القراءة تسألهم: من البطل الذي سُميت القصة باسمه؟ ثم تطلب من كل من المجموعتين استخراج الأسماء الدالة على الزمان فيها.

النص: مكتبة المدرسة

دخل حاتم مكتبة المدرسة يوم الخميس، وأخذ يتأمل الكتب فيها. تناول قصة البطل العربي سعد بن أبي وقاص، وقرأ صفحة المقدمة، وصاح: يا الله ما أشجع هذا الرجل وأوسع حكمته!! كم نحن بحاجة إلى أمثاله في هذا الزمان!! ليت عندنا الآن كثيرين مثله! ثم تقدّم إلى أمين المكتبة وقال له: من فضلك، أريدُ استعارة هذه القصة، فأعارها أمين المكتبة له، على أن يُعيد القصة بعد ثلاثة أيام.

ذهب حاتم إلى البيت، ويوم الجمعة تفرغ لقراءة القصة من الصباح إلى المساء، ثم أعادها إلى المكتبة يوم الأحد.

4. **النشاط الرابع:** تقرأ الباحثة النص السابق على المجموعتين قراءة نموذجية، على أن يرددوه وراءها بقراءة جماعية. ثم تطلب من كل مجموعة أن تختار تلميذاً منها لكي يقرأ الجمل التي تعبر عن: التعجب والتمني، بالطريقة التي تؤدي بدقة هذه المعاني كما قرأته الباحثة، مع استعمال حركة اليدين وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت، والجمل هي: (يا الله ما أشجع هذا الرجل وأوسع حكمته!! كم نحن بحاجة إلى أمثاله في هذا الزمان!! ليت عندنا الآن كثيرين مثله!).

5. **النشاط الخامس:** تقترح الباحثة على التلاميذ الموقف الآتي: (كيفية يرتب طاولة الدراسة في البيت) وتطلب منهم تمثيل ذلك مع طاولة المعلمة، وأن يستعملوا مرتين على الأقل كلمة دالة على الزمان.

3.6.10.2 **التعزيز والتغذية الراجعة:** تستخدم الباحثة التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (لصاقات على الدفتر) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.10.2 **التقويم:** تعرض الباحثة على التلاميذ مجموعة من الجمل في بطاقة وتطلب منهم أن يحددوا الكلمات الدالة على الزمان فيها. والجمل هي الآتية:

1. يبدأ دواؤم المدرسة الصباحي في الساعة السابعة والنصف.
2. يعمل الطبيب في المشفى إلى وقت متأخر من الليل.
3. تلجأ أنواع من الحيوانات إلى السبات (النوم) خلال فصل الشتاء (الدّبة والأفاعي).
4. الغابة جميلة يعيش فيها كثير من الحيوانات.
- 5.6.10.2 **الواجب المنزلي:** أعط ثلاث كلمات تدل على الزمان.

11.2 **الجلسة الحادية عشرة:** موضوعها تنمية مهارة تحديد الكلمة التي تدل على المكان

1.11.2 الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا الكلمة التي تدل على المكان فيما يعرض عليهم.
2. يحددوا الكلمات الدالة على المكان كما هو مطلوب في باقي الأنشطة.
3. يسموا الأمكنة التي تحتاج إلى تسمية في الصور.

2.11.2. مدة الجلسة: (30 - 40 دقيقة).

3.11.3. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، الغناء، تمثيل موقف، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.11.3. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، صور ملونة، بطاقات، الهاتف النقال.

5.11.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: قراءة الكلمات المكتوبة على السبورة، وعلى البطاقة، والجمل التي تعلق على الصورة الأولى، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي للأمكنة بدءاً من المكان الذي ننطلق منه إلى المدرسة، حتى لحظة جلوسنا على مقاعد الدراسة وإعطائها أرقاماً تسلسلية (النشاط الرابع).
3. الذكاء المكاني: النظر إلى الصور الملونة التي توزعها الباحثة، وتأمل تفاصيلها، وتتبع الفوارق بين الأمكنة فيها، والاستدلال على الأمكنة (النشاط الأول والتقييم).
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف (النشاط الخامس).
5. الذكاء الموسيقي: تكرار الأغنية ومراعاة لحنها (النشاط الثاني).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق. (الأنشطة: الأول والثاني والثالث والرابع).
7. الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير لفهم الصورة (النشاط الأول).

6.11.2. إجراءات الجلسة

1.6.11.2. الإثارة التمهيدية: تسأل الباحثة التلاميذ: أين أنتم الآن؟ بعدد انتهاء الدوام إلى أين تذهبون؟ من خلال إجابات الطلاب تتوصل الباحثة إلى أن اسم الموقع الذي نوجد فيه يدل على المكان: المدرسة الآن، ثم المنزل حين نعود إليه. وتتابع سنهتهم في جلستنا هذه بتعرف الأسماء التي تدل على المكان.

2.6.11.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: توزع الباحثة على التلاميذ صورة لحيوانات الغابة تحاول فيها إنقاذ بعض صغارها التي وقعت في حفرة. وتطلب منهم: 1. تسمية المكان الذي توجد فيه الحيوانات (الغابة) 2. تقديم دلائل من

الصورة ساعدتهم على تسمية المكان (جذوع الأشجار، العشب الأخضر، الأزهار، النباتات الصغيرة) 3. تسمية المكان الذي يوجد فيه القرد والطبي الصغير 4. تحديد العمل الذي تقوم به الحيوانات؟ 5. تحديد ما تفعله الزرافة وما يفعله الفيل؟ 6. كيف يساعد القرد الطبي الصغير؟ إلخ.



ما أجمل هذه الصورة! وما أروعها في التعبير عن التعاون بين أبناء الجماعة من أجل أمنها وسلامتها! ليت الإنسان الأناني يفعل ذلك!

2. النشاط الثاني: تقوم الباحثة بإسماع التلاميذ أغنية عن المدرسة من هاتقها النقال، وتطلب منهم تكرارها بمراعاة لحنها.

3. النشاط الثالث: تكتب الباحثة على السبورة الكلمات الآتية: (مشفى، متنزه، نهار، مكتبة، ساعة، حديقة، شارع، باحة)، وتطلب إلى المجموعة الأولى تحديد الكلمات التي تدل على المكان بين الأربع الأولى منها؛ وإلى المجموعة الثانية تحديد الكلمات الدالة على المكان في الكلمات الباقية.

4. النشاط الرابع: توزع الباحثة على كل مجموعة من المجموعتين ورقة عمل دونت عليها الأماكن الآتية (المدرسة، البيت، الشارع، باحة المدرسة، الصف)، ثم تطلب من كل مجموعة أن ترتب منطقياً هذه الأماكن بدءاً من المكان الذي ننطلق منه إلى المدرسة، حتى لحظة جلوسنا على مقاعد الدراسة، وتعطيها أرقاماً متسلسلة من 1-5.

5. النشاط الخامس: تعرض الباحثة على التلاميذ موقف (تنظيف غرفة الصف) وتطلب منهم تمثيل على أن يستعملوا في حديثهم على الأقل كلمتين تدلان على المكان.

3.6.11.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تستخدم الباحثة التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (لصاقات على الدفتر) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.11.2. التقويم: توزع على المجموعتين صورتين تدلان على مكانين يعرفهما التلاميذ عادة، وتطلب إليهما تسميتهما.





5.6.11.2. الواجب المنزلي: أعط ثلاث كلمات تدل على المكان من مكونات المنزل.

12.2. الجلسة الثانية عشرة: موضوعها تنمية مهارة التمييز بين الزمان والمكان

1.12.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. تحديد الكلمات التي تدل على الزمان أو المكان فيما يعرض عليهم.
2. يحددوا الكلمات التي تدل على الزمان أو المكان فيما يعرض عليهم.

2.12.2. مدة الجلسة: (30 - 40 دقيقة).

3.12.3. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، الغناء جماعياً، التخيل البصري، تمثيل موقف، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.12.3. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، أوراق عمل، الهاتف المحمول، بطاقة.

5.12.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: تحديد الكلمات التي تدل على الزمان والكلمات التي تدل على المكان (النشاطان الأول والثاني).
2. الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي للجمل، وإعطائها أرقامًا تسلسلية من 1-5 (النشاط الثالث).
3. الذكاء المكاني: التخيل البصري للقيام بالأعمال المختلفة المذكورة في جمل النشاط الثالث.
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف (النشاط الخامس).
5. الذكاء الموسيقي: إعادة أداء الأغنية بصورة جماعية (النشاط الثاني).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير لترتيب الجمل منطقيًا وتسلسليًا (النشاط الثالث).

6.12.2. إجراءات الجلسة

1.6.12.2. الإثارة التمهيديّة: تذكر الباحثة التلاميذ بأننا تعرفنا في الجلستين السابقتين الأسماء التي تدل على الزمان والمكان. وجلسة اليوم ستكون مراجعة وتثبيّتًا لما تعلمناه ودعمًا لقدرتنا على التمييز بينهما.

2.6.12.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، وتوزع عليهم ورقة عمل كتبت عليها الكلمات والعبارات الآتية: (شروق الشمس، المكتبة، طلوع القمر، الليل، المستشفى، عيادة الطبيب، الحديقة، المساء)، ثم تطلب إلى المجموعة الأولى تحديد الأسماء والعبارات التي تدل على الزمان بينها، وإلى المجموعة الثانية تحديد الأسماء والعبارات التي تدل على المكان بينها.

2. النشاط الثاني: تُسمع الباحثة التلاميذ أغنية عن الوقت محفوظة على هاتفها المحمول، وتطلب من التلاميذ إعادة غنائها جماعيًا، وتحديد الكلمات التي تدل على الزمان فيها.

3. النشاط الثالث: توزع الباحثة على المجموعتين ورقة عمل كتبت عليها مجموعة من الجمل، ثم تطلب من المجموعة الأولى أن ترتب هذه الجمل بحسب إنجاز الأعمال فيها من بداية النهار إلى نهايته، وإعطائها أرقامًا تسلسلية من 1-5، لتبدو على شكل قصة. كما تطلب إلى المجموعة الثانية تحديد الأسماء الدالة على الزمان والأسماء الدالة على المكان فيها. والجمل هي:

- أحفظُ دروسي وأكتبُ وظائفِي.
- أذهبُ إلى المدرسة في الصّباح.
- أشاهدُ برامجَ الأطفال مساءً على التلفاز في غرفة الجلوس.
- أتناولُ الغداء في المطبخ.

• أعودُ إلى البيتِ ظَهْرًا.

4. النشاط الرابع: تطلب الباحثة من التلاميذ أن يغمضوا أعينهم قليلًا، ويتخيلوا أنفسهم يقومون بالأعمال المذكورة في جمل النشاط الثاني بهد ترتيبها تسلسليًا من الصباح إلى المساء، ويتحركون من مكان إلى مكان.

5. النشاط الخامس: تعرض الباحثة على التلاميذ موقف (تحضير التلميذ حقيبته المدرسية ووضع الكتب والدفاتر التي يحتاجها ليوم الغد) وتطلب من التلاميذ تمثيله، واستعمال كلمات تدل على الزمان، وأخرى تدل على المكان عي حديثهم.

3.6.12.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تستخدم الباحثة التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (لصاقات على الدفتر) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.12.2. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ مجموعة من الجمل في بطاقة، وتطلب منهم أن يستخرجوا منها الكلمات الدالة على الزمان أو المكان. والجمل هي الآتية:

1. يحبُّ السائحون زيارة المتاحف لتعرف آثار البلد الذي يزورونه.
 2. نستطيع زيادة معرفتنا بكثير من الأشياء عندما نستعير الكتب من مكتبة المدرسة.
 3. ننظر إلى الساعة باستمرار إذا كنا بانتظار أحد.
 4. يستيقظ الأطفال في وقت مبكر حتى في أيام العطلة.
- 5.6.12.2. الواجب المنزلي:** هات كلمتين تدلان على الزمان وأخرين تدلان على المكان مستمدتان من طبيعة العمل في المدرسة.

13.2. الجلسة الثالثة عشرة: موضوعها تنمية مهارة تعرف الفعل الماضي

1.13.2. الأهداف السلوكية للجلسة:

- يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:
1. يستخرجوا الفعل الماضي من الجمل التي تعرض عليهم.
 2. يختاروا الأفعال الماضية المناسبة من الإجابات التي تعطى لهم.
 3. يضعوا الحركة في نهاية الفعل الماضي.
- 2.13.2. مدة الجلسة:** (30-40 دقيقة).
- 3.13.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها:** الحوار والمناقشة، العمل ضمن فريق، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، التعلم التعاوني.
- 4.13.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها:** السبورة، نص، ورقة عمل، صور، بطاقات.

13.2. 5. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: قراءة النص، كتابة الفعل الماضي، استخراجها، .. إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب الأفعال منطقياً (النشاط الخامس).
3. الذكاء الحركي: التعبير عن الاستفهام باستعمال حركة اليد (النشاط الثاني) وتنفيذ الأفعال (النشاط الرابع)
4. الذكاء المكاني: النظر إلى مجموعة الصور التي تعرضها الباحثة وتأمل تفاصيلها (النشاط الأول).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية وراء الباحثة، والتعبير الدقيق عن أسلوب الاستفهام بتلوين الصوت والنبرة (النشاط الثاني).
6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (النشاطات كلها).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة بإمعان وتأمل (النشاط الثاني).

13.2. 6. إجراءات الجلسة

1.6.13.2. الإثارة التمهيدية للجلسة: تشرح الباحثة للتلاميذ أن هناك ثلاثة أفعال نستخدمها بشكل يومي في أثناء الحديث أو الكتابة، وهي: (الفعل الماضي، والفعل المضارع، وفعل الأمر)، وتعطي مثلاً على كل واحد منها. (الماضي: أكل، المضارع: يأكل، الأمر: كُل). ثم تطلب الباحثة من أحد التلاميذ أن يخرج من مقعده وتساءل زملاءه: ماذا فعل زميلكم؟ الجواب: خرج، أي انتهى فعل الخروج منذ مدة قصيرة. ثم تسأل: ما هو هذا الفعل؟ الجواب المنتظر: ماضٍ. تستنتج الباحثة مع التلاميذ أن الفعل مضى وانتهى وأنجز، أي أن الفعل الماضي هو فعل انتهى زمن حدوثه من فترة، وحركة آخره الفتحة. ثم تطلب منهم مثلاً آخر عليه.

13.4. 2.6. أنشطة الجلسة

1. **النشاط الأول:** تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، ثم تعرض عليهم مجموعه من صورتين لطفلين قاما بفعلين هما: (الركض، واللعب بالكرة)، وتطلب كل من المجموعتين أن تنظرا إلى الصورتين وتكتبا بصيغة الماضي الفعل الذي قام به كل طفل، مع وضع حركة الفعل على الحرف الأخير منه.



www.shutterstock.com · 148793531

2. **النشاط الثاني:** توزع الباحثة على المجموعتين نصًا عنوانه: **الكنز الكبير**، وتقرؤه عليهم قراءة نموذجية، على أن يرددوا جماعيًا وراءها. ثم تسألهم: عن أي شيء يريد القرصان أن يخبر أمينًا؟ ثم تطلب إلى كل مجموعة أن تختار واحدًا منها ليقرأ جملة الاستفهام: (هل تسمعني جيدًا يا أمين؟! أريدُ إخبارك بسرٍّ خطيرٍ) بأداء مناسب مقلدًا المعلمة بالصوت والنبهة وحركة اليد. ثم تطلب إلى المجموعة الأولى أن تقرأ الفقرة الأولى قراءة صامتة بإمعان وتستخرج الأفعال الماضية منها، وإلى المجموعة الثانية تقرأ الفقرة الثانية قراءة صامتة بإمعان وتستخرج الأفعال الماضية منها، مع ذكر الحركة في نهاية كل فعل.

النص: الكنز الكبير

شعر أمينٌ بتعبٍ بعد عودته من المدرسة، فذهبَ ليأخذَ قيلولةً (نومة بين الظهر والعصر) صغيرةً تناولَ بعدها طعامَ الغداء.

وفي أثناء نومِهِ، جاءَ إليه شخصٌ غريبٌ في حُلُمِهِ: إنَّه القرصانُ أبو عَيْنٍ واحدةٍ! وقالَ له: هل تسمعني جيدًا يا أمين؟! أريدُ إخبارك بسرٍّ خطيرٍ: هناكَ صندوقٌ خشبيٌّ قديمٌ خلفَ منزلٍ جارتكم أمَّ العزِّ، فيه كنزٌ كبيرٌ. وضحك: هاهاهاها!.

3. **النشاط الثالث:** توزع الباحثة على المجموعتين ورقة عمل تحوي مجموعة من الجمل تنقصها الأفعال الماضية الآتية: (ذهب، قرأ، أكل، تنزّه، كتب، شرب) وتطلب من تلاميذ المجموعة الأولى اختيار الأفعال المناسبة للجمل الثلاثة الأولى التي ستعطيها أرقامًا ترتيبية من 1-3. كما تطلب من المجموعة الثانية وضع الأفعال المناسبة للجمل الثلاث التالية التي تعطيها أيضًا أرقامًا ترتيبية من 4-6، مع ذكر حركة آخر كل فعل.

الجمل هي:

..... .. مازنٌ في الحديقة.

..... التلاميذُ إلى المدرسة.

..... .. غسانُ التفاحة.

..... .. وليدٌ كتاباً جميلاً.

..... باسم ماء عذبا.

..... ياسرٌ وظيفته.

4. النشاط الرابع: تكتب الباحثة على السبورة أربع كلمات هي: (الجلوس، المشي، فتح الكتاب، مسك القلم)، وتطلب من التلاميذ تحويلها إلى أفعال ماضية، ووضع حركة آخرها، وتنفيذها من قبل أربعة تلاميذ (الفاعل الأول والثاني للمجموعة الأولى؛ والفاعل الثالث والرابع للمجموعة الثانية).

5. النشاط الخامس: تعطي الباحثة لكل من مجموعتي التلاميذ ورقة عمل دونت عليها مجموعة من الأفعال، وتطلب ترتيبها بحسب ما يقوم به التلاميذ عادة من أفعال خلال النهار، وتحديد حركة آخرها. وتعطي المجموعتين بضع دقائق لقراءة ورقة العمل والاتفاق على ترتيب الأفعال منطقيًا، ثم تقدم كل مجموعة نتيجة عملها، وتصوب الباحثة إجابات التلاميذ عند الحاجة. أما محتوى الورقة هو الآتي:

- ذهبْتُ إلى الحديقة.

- استيقظْتُ في الصباح.

- سقيْتُ الشتلة.

- زرعْتُ شتله حبق.

2.13.6.3. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، طالب مجد حقًا، إلخ)، والمادي (لصاقات على الدفاتر)، مباشرة بعد كل جواب صحيح، وتقديم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

2.13.6.4. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة دون عليها التدريب الآتي الموجه إليهم جميعًا وتعالجه معهم:

• استخراج الفعل الماضي من الجمل الآتية وحدد حركة آخره:

1. ذهب الفلاح إلى حقله في الصباح الباكر.

2. جلس التلميذ على المقعد.

3. غاب الطفل عن المدرسة بسبب مرضه.

2.13.6.5. الواجب المنزلي: أعط فاعلين ماضيين تستعملها في حياتك الدراسية.

14.2. الجلسة الرابعة عشرة: موضوعها: تنمية مهارة تعرّف الفعل المضارع

1.14.2. الأهداف السلوكية للجلسة:

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا الأفعال المضارعة من الجمل التي تعرض عليهم.
2. يختاروا الأفعال المضارعة المناسبة من الإجابات التي تعطى لهم.
3. يضعوا الحركة في نهاية الفعل المضارع.

2.14.2. مدة الجلسة: (30 – 40 دقيقة).

3.14.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، العمل ضمن فريق، القراءة الجهرية الجماعية، القراءة الصامتة، التعلم التعاوني، تمثيل الحركة أو الموقف.

4.14.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نص قرائي، ورقة عمل، صور، بطاقات.

5.14.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءتان الجهرية والصامتة، تحديد الفعل المضارع المناسب، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب الأفعال بحسب ما يقوم به الطفل في النهار (النشاط الثالث).
3. الذكاء المكاني: النظر إلى الصور وتأمل تفاصيلها (النشاط الأول).
4. الذكاء الحركي: تمثيل حركة الأفعال المضارعة (الإثارة التمهيدية)، وتمثيل الوجه الحزين والفرح (النشاط الأول)، وتقليد المعلمة بالصوت والنبذة وحركة اليد (النشاط الثاني).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية وراء المعلمة، التعبير الدقيق عن أسلوب الاستفهام بتلوين الصوت والنبذة (النشاط الثاني).
6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعتين بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة بإمعان وتأمل (النشاط: الثاني).

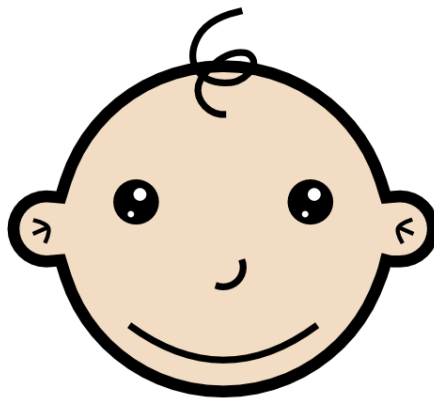
6.14.2. إجراءات الجلسة

1.6.14.2. الإثارة التمهيدية للجلسة: تذكر الباحثة أننا تعرفنا في الجلسة السابقة على الفعل الماضي. أما موضوع جلستنا هذه فسيكون الفعل المضارع. ثم تطلب من أحد التلاميذ أن يفتح كتابه ويقبّل صفحاته،

وتقول لباقي التلاميذ: ماذا يفعل زميلكم؟ سيجيبون: إنه يقلّب صفحات كتابه. فنقول: لاحظوا أنه يقلّب الآن وأنه مازال يقلّب. هذا هو الفعل المضارع الذي يدل حدوثه على الزمن الحاضر: إنه يجري في الزمن الحاضر، وتكون حركة آخره الضمة. وتطلب منهم مثلاً آخر عليه. وبعد ذلك تقوم بإعطائهم مجموعة من الأمثلة عن الفعل المضارع وتطلب إليهم تمثيلها مثل (يفتح الباب، يغلق النافذة).

2.6.14.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، ثم تعرض عليهن صورتين ملونتين، وتطلب منهن النظر إليها ووصف حالة الطفل فيها باستعمال الفعل المضارع، مع وضع الحركة على آخر الفعل. ثم تطلب إليهن أن يمثلوا شكل الطفل الحزين أو الفرح وهينئهما.



2. النشاط الثاني: توزع الباحثة على المجموعتين نصاً بعنوان سرّ الصندوق، وتقرأ عليهم قراءة نموذجية، على أن يرددوا جماعياً وراءها. ثم تسألهم: ما السرّ الذي يريد أن يتأكّد منه أمين؟ ثم تطلب إلى كل مجموعة

أن تختار واحدًا منها ليقراً جملة الاستفهام: (ما هذا الحُلْمُ الغريبُ الذي يُقلقُ النفسُ؟!) بأداء مناسب مقلداً المعلمة بالصوت والنبرة وحركة اليد. ثم تطلب إلى المجموعة الأولى أن تقرأ الفقرة الأولى قراءة صامتة بإمعان وتأمل وتستخرج الأفعال المضارعة منها، وإلى المجموعة الثانية تقرأ الفقرة الثانية قراءة صامتة بإمعان وتأمل وتستخرج الأفعال المضارعة منها، مع ذكر الحركة في نهاية كل فعل.

النص: سرُّ الصندوق

استيقظَ أمينٌ فزعاً، وراح يقولُ لنفسه: ما هذا الحُلْمُ الغريبُ الذي يُحزنُ النفسُ؟! وتابعَ يُفكِّرُ: لعلّه مجردُ حُلْمٍ مزعجٍ، ومع ذلك يجبُ التأكدُ من سرِّ الصندوق.

ركضَ أمينٌ نحوَ حديقةِ جارتهم أمّ العزّ، فوجدَ الصندوقَ، وراح يحاولُ فتحه، لكنّه كان مُقفلًا بإحكام، فأخذَ يُفكِّرُ في طريقة تُساعدُه على كسرِ القفلِ.

3. النشاط الثالث: تعطي الباحثة لكل من مجموعتي التلاميذ ورقة عمل دونت عليها مجموعة من الجمل تضم أفعالاً مضارعة، وتطلب منهم قراءتها قراءة صامتة بإمعان وتأمل، ثم ترتيبها بحسب ما يقوم به التلاميذ عادة من أفعال خلال النهار، ووضع حركة آخرها. ثم تقدم كل مجموعة نتيجة عملها. أما محتوى الورقة فهو الآتي: "تستيقظُ سوزانُ من النوم، ثم تقومُ بالأُمور الآتية: تغسل وجهها، تذهبُ إلى المدرسة، تتناولُ فطورها، تدرس دروسها، تتناولُ الغداء، تعود إلى البيت، تنام في المساء".

3.6.14.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (من خلال كلمة أحسنت، ممتاز، شكراً لجهودك، ..إلخ) والمادي (لصاقة لنجمة أو غيرها من الصور على دفتره) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة. كما تقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.14.2. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة عليها الجمل الآتية وتطلبُ منهم ملء الفراغات بالأفعال المضارعة المناسبة مما يأتي (يَزْرَعُ، يَقِفُ، تُشْرِقُ، يَنَامُ).

1. الفلاحُ الأرضَ.

2. الشرطيُّ عندَ إشارة المرورِ.

3. الشمسُ في الصباح الباكرِ.

4.6.14.2. الواجب المنزلي: أعطِ فاعلين مضارعين تستعملهما في حياتك الدراسية.

15.2. الجلسة الخامسة عشرة: موضوعها تنمية مهارة تعرّف فعل الأمر

1.15.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا أفعال الأمر من الجمل التي تعرض عليهم.
2. يختاروا أفعال الأمر المناسبة من الإجابات التي تعطى لهم.
3. يضعوا الحركة في نهاية فعل الأمر.

2.15.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.15.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، تمثيل موقف، الغناء جماعياً.

4.15.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نص قرائي، ورقة عمل، صور، بطاقات.

5.15.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الجهرية والصامتة، كتابة أفعال الأمر، وضع فعل الأمر في مكانه المناسب، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب الأفعال وإعطائها أرقامًا تسلسلية (النشاط الثالث).
3. الذكاء المكاني: النظر إلى مجموعة الصور التي تعرضها الباحثة وتأمل تفاصيلها (النشاط الأول).
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف حل الوظيفة (النشاط الرابع).
5. الذكاء الموسيقي: التعبير الدقيق عن أسلوب الاستفهام بتلوين الصوت والنبرة (النشاط الثاني)، الغناء جماعياً (النشاط الخامس).
6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة بإمعان وتأمل (النشاط: الثاني).

6.15.2. إجراءات الجلسة

1.6.15.2. الإثارة التمهيدية للجلسة: تذكّر الباحثة بأننا عرفنا في الجلستين السابقتين على الفعلين الماضي والمضارع، وتطلب من تلميذ أن يعطيها فعلاً ماضياً ومن آخر أن يعطيها فعلاً مضارعاً. ثم يقول: إن موضوع جلستنا هذه هو فعل الأمر. ثم تطلب من تلميذ أن يخرج إلى الطاولة، وتقول له: اجلس على

كرسيّ المعلمة، ثم تسأل زملاءه: بماذا أمرتُ زميلكم. الجواب المنتظر هو: أمرته بالجلوس على طاولة المعلمة. ثم تقول لتلميذ ثانٍ: قف، فيقف، ثم تقول له: اقعد، فيقعد، تكرر السؤال على زملائه: بماذا أمرته.. ثم تستنتج الباحثة مع التلاميذ أن فعل الأمر هو فعلٌ طلبٌ يدل زمن حدوثه على الحاضر، إنه يجري في الزمن الحاضر، وتكون حركة آخره السكون. ثم تطلب منهم مثلاً آخر عليه. وبعد ذلك تقوم بإعطائهم مجموعة من الأمثلة عن الفعل الأمر مع تنفيذها مثل (اقرأ، افتح الكتاب، افتح الباب).

2.6.15.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، ثم تعرض عليهن صورتين ملونتين وتطلب منهن النظر إليهما وكتابة ما يقوم به الأطفال بصيغة الأمر مع وضع الحركة على آخر الفعل.



2. النشاط الثاني: توزع الباحثة على المجموعتين نصّاً عنوانه: الوصول إلى الكنز، وتقرأ عليهم قراءة نموذجية، على أن يرددوا جماعياً وراءها. ثم تسألهم: عن ماذا يبحث أمين؟ وبعدها تطلب من المجموعة الأولى أن تختار واحداً منها ليقرأ جملة الاستفهام الأولى: (أهذا هو الكنز؟!)، كما تطلب من المجموعة الثانية أن تختار واحداً منها ليقرأ جملة الاستفهام الثانية: (ماااذا؟! كُتُبْ، كُتُبْ، كُتُبْ! أهذا هو كنزك الكبير؟!) بأداء مناسب مقلداً المعلمة بالصوت والنبهة وحركة اليد. ثم تطلب إلى المجموعتين أن تقرأ الفقرة الثانية

قراءة صامتة بإمعان وتأمل وتستخرجاً (كل مجموعة على حدة، أفعال الأمر منها، مع ذكر الحركة في نهاية كل فعل).

النص: الكنز

سمعت الجارة صوت الطرّق، فاستغربت، وذهبت لتستطلع الأمر، فرأت أميناً يحاول كسر الصندوق الذي انفتح أخيراً. صاح أمينٌ فرحاً: هيه هيه! لقد وصلتُ إلى الكنزِ (هياااااااااااا...!)

سمع أمينٌ فجأةً صوت أم العز من خلفه تقول: أحسنت يا أمين! حاول أمين أن يعتذر. إلا أن الجارة الطيبة قالت له: إهدأ إهدأ يا أمين. افتح الصندوق وارفع غطاءه وامسح ما فيه من غبار لنرى الكنز. رفع أمين الغطاء وقال: أهذا هو الكنز؟! صرخت جارتُه عندما رأت ما بداخل الصندوق: (مااااااا؟! كُتُب، كُتُب، كُتُب! أهذا هو كنزك الكبير؟!)

3. النشاط الثالث: تدعو الباحثة التلاميذ في المجموعتين إلى أن يغمضوا أعينهم لحظة ويتخيل كل منهم الأعمال الأساسية التي يقوم في اليوم الذي يذهب فيه إلى المدرسة، من الاستيقاظ إلى الذهاب إلى المدرسة فالعودة إلى البيت حتى النوم. وبعد ذلك تقول لهم: لقد سبق لنا أن رتبنا هذه الأعمال في الجلسة الماضية في شكل أفعال مضارعة.

أما الآن فستطلب كل مجموعة إلى واحد منها أن يقوم بالأفعال: ستأمره بالقيام بها، وتتابع: سأعطي كل مجموعة منكم ورقة عمل تضم جملاً وأترك فيها فراغاً لمكان فعل الأمر. ويكون على كل مجموعة القيام بأمرين:

1. وضع الفعل المناسب من الأفعال الموجودة في أعلى القائمة في مكانه في الجملة.

2. ترتيب الأفعال تسلسلياً بحسب وقت تنفيذها بإعطائها أرقاماً ترتيبية.

أفعال المجموعة الأولى: (احمل، اذهب، تناول، اغسل)

جمل المجموعة الأولى:

- حقيبتك

- وجهك.

- فطورك.

- إلى المدرسة.

أفعال المجموعة الثانية: (ارجع، شاهد، ادرس، اذهب)

جمل المجموعة الثانية:

- برامج الأطفال.

- من المدرسة.

- دروسك.

- إلى النوم.

4. النشاط الرابع: تطلب المعلمة من التلاميذ أن يقوموا بتمثيل موقف مساعدة التلميذ لصديقه في حل الوظيفة وكتابة بعض الجمل عن ذلك الموقف. على أن يستعملوا فعلي أمر على الأقل في حديثهم.

5. النشاط الخامس: تسمع الباحثة التلاميذ أغنية عن المدرسة وتطلب منهم إعادة غنائها مع الاهتمام بترديد الإيقاع كما سمعوه.

3.6.15.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (من خلال كلمة أحسنت، ممتاز، شكرا لجهودك،..إلخ) والمادي (صاقة لنجمة أو غيرها من الصور على دفتره) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة. كما تقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.15.2. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة كتبت عليها الجمل الثلاث الآتية التي تنقصها الأفعال، وتطلب منهم:

1. وضع أفعال الأمر الآتية: (نظم، ازرع، اكتب) في مكانها المناسب من كل جملة.

2. وضع حركة آخر الفعل.

1. أرضك أيها الفلاح.

2. وظيفتك بهدوء.

3. حركة المرور أيها الشرطي.

4.6.15.2. الواجب المنزلي: أعط فعلي أمر يمكن أن يستعملهما المعلم في أثناء تعليمه تلاميذه.

16.2. الجلسة السادسة عشرة: موضوعها تنمية مهارة التمييز بين الماضي والمضارع والأمر

1.16.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا فعلاً ماضياً وفعلاً مضارعاً وفعل أمر من الجمل التي تعرض عليهم.
2. يملؤوا الفراغات بالأفعال المناسبة.
3. يميزوا بين الفعل الماضي والفعل المضارع وفعل الأمر.

2.16.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.16.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، تمثيل موقف، الغناء جماعياً.

4.16.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نص قرائي، أوراق عمل، صور، بطاقات.

5.16.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة وراء الباحة، والقراءة الصامتة، استخراج الأفعال من النص،.. إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب الجمل بشكل منطقي لتشكل قصة (النشاط الثالث).
3. الذكاء المكاني: متابعة المقروء بإصبع اليد اليمنى (النشاط الأول).
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف: زراعة الوردة (النشاط الرابع).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجماعية (النشاط الأول)، الاستماع لأغنية للأطفال عن الأفعال (النشاط الثاني).
6. الذكاء الاجتماعي: تعاون أفراد المجموعات بعضهم مع بعض في إنجاز المهمات (النشاطات كلها).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة التأملية، (النشاط الثالث).

6.16.2. إجراءات الجلسة

1.6.16.2. الإثارة التمهيدية للجلسة: تبدأ الباحثة حديثها بالقول: بعد أن تعرفنا في الجلسات الثلاثة السابقة الأفعال الثلاثة: الماضي والمضارع والأمر، ستكون جلستنا اليوم مراجعة لها، للتأكد من مدى استيعابنا للأفعال وامتلاكنا للقدرة على التمييز بينها.

2.6.16.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهم نصًا عنوانه: **سعيدٌ تلميذٌ مجتهدٌ**، وتقرأ عليهم قراءة نموذجية، على أن يرددوا جماعياً وراءها، ويتابعوا المقروء بإصبع اليد اليمنى. ثم تسألهم: من البطل الذي تحدثت عنه القصة؟ وتطلب إليهم بهد ذلك أن يستخرجوا الأفعال من النص ويصنفوها إلى ماضٍ (ذهب، أخذ، تناول، قرأ، قال، تقدّم، قال، قال) ومضارع (يحب، يتأمل، أريد، أعرف، أقبل) وأمر (اقرأ، اكتب)، وأن يضعوا حركة كل فعل على آخره.

النص: سعيدٌ تلميذٌ مجتهدٌ

سعيدٌ تلميذٌ مجتهدٌ يحبُّ المطالعة، ولذلك ذهبَ إلى مكتبةِ المدرسة، وأخذَ يتأملُ الكتبَ فيها. تناولَ قصّةَ البطلِ العربيِّ صلاح الدين الأيوبيِّ، وقرأَ صفحةً المقدّمة، ثم قالَ: ما أشجعَ هذا الرجل! وما أنبلَ نفسه! إنه قائدٌ عظيمٌ حقًّا! ثم تقدّمَ إلى أمينِ المكتبةِ وقالَ له: من فضلك، أريدُ استعارةَ هذهِ القصّة، فقالَ له أمينُ المكتبةِ: أعرفُ أنك تلميذٌ مجتهدٌ، وأقبلُ إعارتكِ القصّةَ بشرطٍ. قالَ سعيدٌ: وما هو؟ قالَ أمينُ المكتبةِ: اقرأَ هذهِ القصّة، ثم اكتبَ لي أربعةَ أسطرٍ عن أجملِ ما قرأتَ فيها.

2. النشاط الثاني: تسمّع الباحثة التلاميذ أغنية عن الأفعال تطلب منها ترادها كما سمعوها (بمراعاة اللحن).

3. النشاط الثالث: توزع الباحثة على المجموعتين ورقة عمل كتبت عليها مجموعة من الجمل، ثم تطلب من كل مجموعة إكمال كل جملة بالفعل الملائم لها من بين الأفعال الآتية: (يقلّم، ذهب، يتناول، توقّف، رأى، أعطى)، وترتيب هذه الجمل منطقياً وإعطائها تسلسلاً رقمياً من 1-5، لتشكّل قصة، ثم قراءتها قراءة صامتة تأملية في وضعها الجديد الذي بدت فيه على شكل قصة.

- الفلاحُ إلى حقّله في الصباح الباكر.
- وفورَ وصولِهِ بدأ أشجاره ويعتني بها.
- عن العملِ قليلاً لتناولِ طعامِهِ.

• وبينما كان طعامه، سمع مواء هرة بالقرب منه.

• القطّة بعض الطعام من زوّادته ثم عادَ إلى عمله.

4. النشاط الرابع: تطلب الباحثة من التلاميذ أن يمثلوا الموقف التالي (زراعة وردة في حديقة البيت، أو في أصيص). على أن يستعملوا في كلامهم أفعالاً ماضية ومضارعة وأفعال أمر.

3.6.16.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (من خلال كلمة أحسنت، ممتاز، شكراً لجهودك، .. إلخ) والمادي (لصاققة لنجمة على دفتره أو غيرها من الصور) مباشرة بعد الإجابة الصحيحة. كما تقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.16.8.2. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة كتبت عليها الأفعال الآتية: (عمل، تعلّم، استيقظ)، وتطلب منهم:

1. تحويل كل منها إلى مضارع، ثم إلى أمر.

2. وضع حركة آخر الفعل.

الماضي	المضارع	الأمر
• عَمِلَ		
• تَعَلَّمَ		
• استيقظَ		

4.16.8.2. الواجب المنزلي: أعط فعلاً ماضياً، وآخر مضارعاً، وثالث ماضياً، يمكن أن يستعملها المعلم في تعليم تلاميذه.

17.2. الجلسة السابعة عشرة: موضوعها تنمية مهارة استنتاج فكرة النص الرئيسية

1.17.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يحددوا الفكرة الرئيسية للنصوص التي تعرض عليهم.

2. يعطوا فكرة رئيسة لأفكار فرعية مقترحة حول موضوع محدد.

2.17.2. مدة الجلسة: (30 - 40 دقيقة).

3.17.2. الاستراتيجيات المستعملة في الجلسة: الحوار والمناقشة، تمثيل موقف، التخيل البصري، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.17.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نصوص، صور ملونة.

5.17.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الجهرية والصامتة، وتحديد الفكرة الرئيسية، إلخ (الأنشطة الأولى والثالث).

2. الذكاء المنطقي: الربط المنطقي بين الفكرة الرئيسية والنص لاختيار الفكرة الأصح من بين الأفكار المطروحة (النشاطان: الأول والثالث والتقويم).

3. الذكاء المكاني: التخيل البصري لحركة المتزلجين في المكان، وتصور شكله وطبيعته إلخ (النشاط الرابع).

4. الذكاء الحركي: تمثيل الموقف (النشاط الخامس).

5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجماعية (النشاط الثاني).

6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق (الأنشطة كلها).

7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة بتركيز (النشاط الأول)، وتأمل الصورة والقراءة الصامتة المركزة (النشاط الثالث).

6.17.2. إجراءات الجلسة

1.6.17.2. الإثارة التمهيدية: تبدأ الباحثة بالحديث عن أن كل نص نقرؤه يتضمن مجموعه من الأشياء من بينها الفكرة الرئيسية وهي التي يدور حولها، والأفكار الفرعية التي تشرح تفصيلاته، إلخ، وتتابع: وفي جلسة اليوم سنتدرب على تحديد الفكرة الرئيسية في النص.

2.6.17.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، وتوزع الباحثة عليهم قصة بلا عنوان، ثم تطلب منهم أن يقرؤوها قراءة صامتة بتركيز، مع استعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. وبعد ذلك تطلب إلى كل مجموعة على حدة أن تتشاور فيما بينها لتحديد الفكرة الرئيسية للقصة: هناك عدة خيارات (الدب الأبيض، الدب الأبيض الحنون، حنان الدب الأبيض، الدب الأبيض وعاطفة الأبوة، عاطفة الأبوة عند الدب الأبيض، الدب الشرس الحنون إلخ). ثم تستمع إلى المجموعتين وتحدد بالتعاون معهم واحدًا من الخيارات السابقة أو أكثر. تدون الباحثة على السبورة جميع العناوين التي قدمها التلاميذ وتصححها. ثم تطلب إليهم تزييمها لمعرفة عدد العناوين المقترحة (كلما كثرت العناوين دل ذلك على غنى تفكير التلاميذ).

النص

الدَّبُّ الأبيضُ معروفٌ بِقُوَّتِهِ وَشِرَاسَتِهِ، وقد قَسَتْ عليه الطَّبِيعَةُ فجعلته يعيشُ في الجليدِ الدَّائمِ والبردِ القارسِ المُستمرِّ، ولكن في قلبه حرارةٌ تلتهبُ بالحُوقِ الأبويِّ على أبنائه. وهناك من يعتقد أنه يفوقُ الآدميين في عاطفة الأبوة.

تُروى أساطيرٌ كثيرةٌ عن الدَّبِّ الأبيضِ للدَّلالة على تَعَلُّقه بأبنائه وحُوقه عليهم. من أروعِ هذه الأساطيرِ ما تَحَدَّثَ به بِحَارَةُ السَّفِينَةِ "كاراكاس" التي جَمَدَ عليها الماءُ في القطب الشمالي للأرض، وَتَعَطَّلَتْ مدَّةً طويلةً عن المسير، بسبب الجليد.

يا الله! ما أجملَ فراءَ الدَّبِّ الأبيض! وما أرقَّ قلبه! وما أشدَّ حنانه على أطفاله!

2. النشاط الثاني: تقرأ لهم الباحثة الفقرة الأخير قراءة جهريّة معبرة وتدعوهم إلى أن يرددوا وراءها جماعياً كل جملة من جمل التعجب الأربعة.

3. النشاط الثالث: توزع الباحثة على المجموعتين نصاً آخر بلا عنوان أيضاً، ومعه صورة تعبر عن مضمونه، وتقول لهم: تأملوا جيداً في الصورة، ماذا ترون؟ تناقشهم في إجاباتهم، ثم تدعوهم إلى قراءة النص قراءة صامتة بتركيز، وتدعو كل مجموعة إلى التداول فيما بينها على حدة لتحديد الفكرة الرئيسية للقصة: هناك عدة خيارات (مراكز التزلج، التزلج على الجليد، رياضة الشتاء المفضلة أو المحبوبة، رياضة التزلج ومحبوها، إلخ)، ثم تستمع إلى المجموعتين وتناقشهم وتحدد بالتعاون معهم واحدًا من الخيارات السابقة أو أكثر.

النص

يَقْصُدُ مُحِبُّو الرِّيَاضَةِ الشِّتَوِيَّةِ مَرَاكِزَ التَّزَلُّجِ فِي الْجِبَالِ الْعَالِيَةِ؛ وَحِينَ يَصِلُونَ إِلَيْهَا يَتَوَزَّعُونَ بَيْنَ التَّلَالِ وَالْقِمَمِ. فَهُنَا رَاكِبُو الزَّحَّافَاتِ مِنَ الصَّغَارِ، وَقَدْ رَكَبُوا زَحَّافَاتِهِمْ عَلَى التَّلَالِ الْقَلِيلَةِ الارتفاعِ، وَهُمْ يَتَصَايَحُونَ فَرَحِينَ جَدًّا بِالتَّزَلُّجِ.



وَهُنَاكَ مُحْتَرِفُو التَّزَلُّجِ، وَقَدْ صَعِدُوا إِلَى الْقِمَمِ الْعَالِيَةِ مَتَمَسِّكِينَ بِجِبَالِ الْمِصْعَدِ الْكَهْرِبَائِيِّ؛ فَهُمْ يَسْتَعِدُّونَ لِيَنْزِلُوا الْمُنْحَدَ بِسُرْعَةٍ عَجِيبَةٍ، مُظْهِرِينَ مَهَارَتَهُمْ فِي السَّبَاقِ كَيْ يُنَبِّتُوا جِدَارَتَهُمْ، وَيَعْبُرُونَ عَنْ شَوْقِهِم الشَّدِيدِ لِرِيَاضَتِهِمِ الْمَفْضَلَةِ، وَيَنَالُوا إِعْجَابَ الْمُشَاهِدِينَ.

أَمَّا الْمُبْتَدِئُونَ الَّذِينَ يَخَافُونَ مِنَ السَّقُوطِ فَيَبْقَوْنَ بَعِيدِينَ عَنْ أَمَاكِنِ الْخَطَرِ يِرَاقِبُونَ بِسَعَادَةٍ كَبِيرَةٍ حَرَكَاتِ الْمُحْتَرِفِينَ الرَّشِيقَةِ وَالسَّرِيعَةِ.

مَا أَجْمَلُهَا مِنْ رِيَاضَةٍ رَائِعَةٍ! إِنَّهَا تَنْشِطُ الْعَقْلَ وَالْجَسَدَ! لِيَتَنَا نَسْتَطِيعُ مُمَارَسَتَهَا فِي بِلَادِنَا!

4. النشاط الرابع تدعو الباحثة التلاميذ جميعاً إلى إغماض أعينهم والتخيل البصري لحركة المتزلجين صعوداً حاملين أدوات التزلج، وهبوطاً منه وهم يرتدون ويستعملون مستلزمات التزلج، مع منظر الثلج الأبيض في كل مكان، إلخ.

5. النشاط الخامس: تقترح الباحثة على التلاميذ موقفاً تجعله افتراضياً في البداية (أي أنها لن تعطيهم اسمه)، وتقول لهم: نستطيع إنجاز هذا الموقف في 3 خطوات هي: (التشاور لاختيار هدية، المجيء لتقديمها للصديق، إطفاء الشمعة)، وتطلب منهم يستنتجوا الفكرة الرئيسية لهذا الموقف انطلاقاً من الخطوات، وهي: (الاحتفال بعيد ميلاد صديق لنا)، ثم تدعوهم إلى تمثيل خطوة إطفاء الشمعة.

3.6.17.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (صاقات على الدفتر) مباشرة بعد الجواب الصحيح، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.17.2. التقييم: تطلب الباحثة من التلاميذ أن يحددوا الفكرة الرئيسية لهذه الفقرة من قصة لجحا، التي ينتظر أن تكون (حسنٌ أم خسٌ، أو خاتم حسن، أو الخاتم الرخيص، أو جحا الداهية):

"كان لجحا صديقٌ اسمه حسنٌ، جاءه مبكراً صباح أحد الأيام، دون موعدٍ سابقٍ. فوجئ جحا به، وقال له: عسى ألا يكون الأمر خطيراً، فقال له حسنٌ بهدوء: أريد أن أصنع خُثْماً وليس عندي مالٌ كثيرٌ. قال جحا: انتظرنى قليلاً لأرتدي ثيابي، ثم نتناول الفطور وننطلق. أعرِفُ واحداً يسكنُ في مكانٍ بعيدٍ، نمشي إليه وعندما نصلُ تكونُ الشمسُ قد أشرقتُ، وبدأ الناسُ أعمالهم".

4.6.17.2. الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من تلاميذ كل مجموعة أن تضع عنواناً آخر للنص غير الذي اتفق عليه في الجلسة، مستوحى من مضمونه، وهذا العنوان يشكل فكرته الرئيسية.

18.2. الجلسة الثامنة عشرة: موضوعها تنمية مهارة استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء

1.18.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا الأفكار الفرعية للنصوص التي تعرض عليهم.

2. يعطوا أفكاراً فرعية لموضوع أو عنوان مقترح.

2.18.2. مدة الجلسة: (30 – 40 دقيقة).

3.18.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، التخيل البصري، تمثيل موقف، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، الترتيب المنطقي للأفكار، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.18.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نصوص، صور ملونة.

5.18.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: قراءة النص، واستخلاص الأفكار الفرعية، إلخ (الأنشطة كلها).

2. الذكاء المنطقي: ترتيب الأفكار الفرعية منطقياً للوصول إلى نص (النشاط الثاني)،

3. الذكاء المكاني: تأمل الصورة وتخيل حركة المتزلجين (النشاط الخامس).

4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف (النشاط الرابع).

5. الذكاء الموسيقي: قراءة جماعية (النشاط الثاني)،

6. الذكاء الاجتماعي: قراءة جهرية جماعية (النشاط الثاني)، العمل ضمن فريق. (النشاطان: الأول والثالث).

7. الذكاء الشخصي: تأمل الصور والتفكير فيها (النشاط الأول)

6.18.2. إجراءات الجلسة

1.6.18.2. الإثارة التمهيدية: تذكّر الباحثة التلاميذ أن الجلسة السابقة خُصّصت للفكرة الرئيسية في كل نص، وجلستنا اليوم ستكون للحديث عن الأفكار الفرعية في النص، والتي هي بالأساس متعلقة بالفكرة الرئيسية، وموسعة لها.

2.6.18.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، وتوزع الباحثة عليهم قصة بلا عنوان، ثم تطلب منهم أن يقرؤوها قراءة صامتة، مع استعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. وبعد ذلك تطلب إلى كل المجموعتين معًا التشاور لتحديد الفكرة الرئيسية للقصة اعتمادًا على الخبرة التي اكتسبوها في الجلسة السابقة. ويتم الاتفاق بعد التداول أنها: الكرة الأرضية. ثم تقول لهم: الآن سنتحدث عن الأفكار الفرعية في هذا النص التي تضمها فقراته الثلاث. وتكلف المجموعة الأولى بتحديد الفكرتين الفرعيتين اللتين تنطوي عليهما الفقرة الأولى وهما بعد المداولة: (1. سبب تسمية الأرض بالكرة، 2. الكائنات التي تعيش عليها). ثم تكلف المجموعة الثانية بتحديد الفكرة الفرعية التي تنطوي عليها الفقرة الثانية، وهي بعد المداولة: (سطح الكرة الأرضية أو مكونات سطح الكرة الأرضية). وتدون كل الأفكار على السبورة، تحت فكرة النص الأساسية. ثم تدعو التلاميذ جميعًا إلى ترتيبها منطقيًا (بمساعدة الباحثة) من الأولى إلى الثالثة بحسب ورودها في النص، وتعطيها أرقامًا تسلسليّة من 1-3.

النص

الأرض هي أحد كواكب المجموعة الشمسيّة، وهي الكوكب الذي نعيش عليه.

شكّل الأرض كرويّ تقريباً؛ ولذلك تُسمّى الكرة الأرضيّة. وعلى هذه الكرة الأرضيّة يعيش إلى جانب الإنسان الحيوانات والنباتات.

وسَطْحُ الكُرَةِ الأرضيَّةِ يَتَكَوَّنُ مِنَ اليَابِسَةِ والماءِ. واليَابِسَةُ: هِيَ الجِبَالُ والسُّهُولُ والوُدَيَانُ. والماءُ: هُوَ البَحَارُ والمُحِيطَاتُ.

ويُحِيطُ الهواءُ بالأرضِ، ومن فوائده أَنَّهُ يُوقِّرُ لَنَا الأوكسجينَ الذي يَمَكِّنُنَا مِنَ التَّنَفُّسِ، وَيَحْمِي الأرضَ من بعضِ أنواعِ الأشِعَّةِ الضَّارَّةِ، ويُحَافِظُ على حَرَارَةِ الأرضِ لَيْلاً وَنَهَاراً.

3. النشاط الثاني: الآن سأوزع عليكم نص رياضة التزلج الذي كنا حددنا في الجلسة السابقة فكرته الرئيسية. لنحدد هنا أفكاره الفرعية. نقرأ الباحثة النص على المجموعتين قراءة نموذجية، على أن يرددوه وراءها بقراءة جماعية. وتكلف المجموعة الأولى بتحديد الفكرة الفرعية التي تنطوي عليها الفقرة الأولى وهي بعد المداولة: (المتزلجون الصغار أو راكبو الزخافات الصغار). ثم تكلف المجموعة الثانية بتحديد الفكرة الفرعية التي تنطوي عليها الفقرة الثانية، وهي بعد المداولة: (محترفو التزلج: تشرح الباحثة لهم أن المحترف هو الذي جعل من التزلج حرفة أو مهنة أو رياضة دائماً). ثم تكلف المجموعة الأولى بتحديد الفكرة الفرعية التي تنطوي عليها الفقرة الثالثة، وهي بعد المداولة: (المتزلجون المبتدئون). وتدون الأفكار كلها على السبورة، تحت فكرة النص الأساسية. ثم تدعو التلاميذ جميعاً إلى ترتيبها منطقياً (بمساعدة الباحثة) من الأولى إلى الثالثة بحسب ورودها في النص، وتعطيها أرقاماً تسلسلية من 1-3.

النص: رياضة التزلج

يَقْصُدُ مُحِبُّو الرِّيَاضَةِ الشِّتَوِيَّةِ مَرَاكِزَ التَّزَلُّجِ فِي الجِبَالِ العَالِيَةِ؛ وَحِينَ يَصِلُونَ إِلَيْهَا يَتَوَزَّعُونَ بَيْنَ التَّلَالِ وَالْقِمَمِ. فَهُنَا رَاكِبُو الزَّخَافَاتِ مِنَ الصَّغَارِ، وَقَدْ رَكَبُوا زَخَافَاتِهِمْ عَلَى التَّلَالِ القَلِيلَةِ الارتفاعِ، وَهُمْ يَتَصَايَحُونَ فَرَحِينَ جَدًّا بِالتَّزَلُّجِ.



وَهُنَاكَ مُحْتَرِفُو التَّزَلُّجِ، وَقَدْ صَعِدُوا إِلَى القِمَمِ العَالِيَةِ مَتَمَسِّكِينَ بِجِبَالِ المِصْعَدِ الكَهْرِبَائِيِّ؛ فَهُمْ يَسْتَعِدُّونَ لِيَنْزِلُوا المُنْحَدَ بِسُرْعَةٍ عَجِيبَةٍ، مُظْهِرِينَ مَهَارَتَهُمْ فِي السَّبَاقِ كَيْ يُثْبِتُوا جِدَارَتَهُمْ، وَيَعْبُرُونَ عَنْ شَوْقِهِم الشَّدِيدِ لِرِيَاضَتِهِم المَفْضَلَةِ، وَيَنَالُوا إعْجَابَ المُشَاهِدِينَ.

أَمَّا المَبْتَدِئُونَ الَّذِينَ يَخَافُونَ مِنَ السَّقُوطِ فَيَبْقَوْنَ بَعِيدِينَ عَنْ أَمَاكِنِ الخَطَرِ يَرَاقِبُونَ بِسَعَادَةٍ كَبِيرَةٍ حَرَكَاتِ المَحْتَرِفِينَ الرَشِيقَةِ والسَّرِيعَةِ.

مَا أَجْمَلُهَا مِنْ رِيَاضَةٍ رَائِعَةٍ! إِنَّهَا تَنْشِطُ العَقْلَ والجَسَدَ! لَيْتَنَّا نَسْتَطِيعُ مِمَارَسَتَهَا فِي بِلَادِنَا!

3. **النشاط الثالث:** تطلب الباحثة من كل من المجموعتين أن تختار تلميذاً منها لكيقرأ الجمل التي تعبر عن: التعجب، بالطريقة التي تؤدي بدقة هذه المعاني كما قرأتها الباحثة، مع استعمال حركة اليدين وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت، والجمل هي: ما أجملها من رياضة رائعة! إنها تنشط العقل والجسد! ليتنا نستطيع ممارستها في بلادنا!

4. **النشاط الرابع:** تعرض الباحثة على التلاميذ الموقف التالي (مساعدة كهل على تجاوز الشارع)، وتجعله في خطوتين: الأولى: مراقبة الشارع حتى يخلو من السيارات (الفكرة الفرعية الأولى، وتترك لهم أن يقترحوا الفكرة الفرعية الثانية التي يفترض أن تكون: إمساك الكهل من ذراعه والسير به إلى الجانب الثاني من الشارع، وتساعدهم في ذلك عند الحاجة. ثم تطلب إليهم تمثيل الموقف.

5. **النشاط الخامس:** تطلب الباحثة من التلاميذ تأمل صورة المتزلجين وتخيل كيفية القيام برياضة التزلج، وتطلب إليهم أن يضعوا جملة جديدة تعبر عن براعة المتزلجين المحترفين، لتكون بديلاً للفكرة الفرعية الثانية.

3.6.18.2. **التعزيز والتغذية الراجعة:** تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (صاقات على الدفتر) مباشرة بعد الجواب الصحيح، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.18.2. **التقويم:** تطلب الباحثة من التلاميذ وضع الأفكار الفرعية لتنمية حكاية جحا، التي حدنا كنا فكرتها الأساسية في تقويم الجلسة السابقة.

"انطلق جُحا وحَسَنٌ إلى صانع الأختام. فقال له جُحا: كَمْ يَكَلِّفُ الحَرْفُ الواحدُ؟ أجابه الصانع: عشرة دراهم. التفت جُحا إلى صديقه الذي قال له هامساً: ليس معي سوى عشرين درهماً". فقال جُحا لصانع الأختام: رَخِّصْ لنا السَّعْرَ. قال صانع الأختام: هذا سعرٌ مناسبٌ جدًّا، ولا أعطيه لغير صديقي الغالي جُحا. علِمَ جُحا أنَّ الرجلَ يكذبُ، وفكَّرَ قليلاً ثم قال: حسنا اصنع لنا خِتمًا باسم (حَسَنٍ). فقال الصانعُ مندهِشًا: ما هذا الاسمُ؟! قال جُحا: هذا ما نريدُ، فاصنعه. صنعَ الرجلُ الخِتمَ، وعندما أرادَ أن يضعَ نقطةَ الخاءِ قال له جُحا بسرعةٍ على مهلك يا رجل، ضَعِ النِّقْطَةَ حيثُ طلبَ جُحا، وأعطاه الخِتمَ دونَ مُقابلٍ".

4.6.18.2. **الواجب المنزلي:** تطلب الباحثة إلى التلاميذ أن يعودوا إلى النص الأول: (كوكب الأرض)، ويحدد كل منهم قدرة لفقرة الأخيرة منه.

19.2. الجلسة التاسعة عشرة: موضوعها تنمية مهارة استنتاج علاقات السبب والنتيجة

1.19.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يستخرجوا علاقات السبب والنتيجة من النصوص تعرض عليهم
2. يحددوا السبب والنتيجة فيما الجمل التي تعرض عليهم.

2.19.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.19.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، القراءة الجهرية الجماعية، القراءة الصامتة، تمثيل موقف، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.19.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: ورقة عمل، نص، بطاقة.

5.19.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة النمذجية والقراءة الصامتة، تحديد علاقات السبب والنتيجة، إلخ (النشاطات كلها).
2. الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي للأسئلة بحسب تسلسل ورود الأفكار التي تعبر عنها في النص، وإعطائها أرقامًا ترتيبية من 1-4 (النشاط الثالث).
3. الذكاء المكاني: تأمل في الصورة الفلاح الذي يحرق حقله (النشاط الخامس).
4. الذكاء الحركي: تمثيل الموقف (النشاط الرابع).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية (النشاط الأول).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق، في معظم الأنشطة.
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة التأملية (النشاط الأول).

2.6.19.6. إجراءات الجلسة

2.6.19.1. الإثارة التمهيدية: تبدأ الباحثة الجلسة بالحديث عن أن كل شيء له سبب ونتيجة، وهذا ينطبق على حياتنا اليومية، وينطبق أيضاً على الدروس التي نأخذها في المدرسة، وتعطي مثالاً على ذلك: أن التلميذ عندما يدرس بجد سيتفوق (السبب هنا هو الدراسة الجيدة، والنتيجة: هي التفوق).

2.6.19.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، وتوزع عليهما نصاً عنوانه **الفلاح النبيل** وتقرؤه عليهما قراءة نموذجية، على أن يعيدوا القراءة وراءها جماعياً، ثم تطلب منهم أن يقوموا بقراءته قراءة صامتة بتمعن وتركيز للإجابة على الأسئلة المتعلقة به الواردة في النشاط الذي يليه.

النص: الفلاح النبيل

يَسْتَقِظُ الْفَلَّاحُ مَعَ إِطْلَالَةِ الْفَجْرِ، دُونَ سَائِمٍ، وَيَحْمِلُ زَادَهُ وَلَوَازِمَهُ، ثُمَّ يَغَادِرُ مَنْزِلَهُ إِلَى حَقْلِهِ، مَصْحُوباً بِثَوْرِيهِ الضَّخْمَيْنِ، وَهَنَاكَ يَعْمَلُ فِي الْحَقْلِ فِلَاحَةً وَزَّرْعاً، وَيَسْقِي مَزْرُوعَاتِهِ مِنَ النَّبْعِ الْمَجَاوِرِ لِيَحْصَلَ عَلَى نَتَاجٍ جَيِّدٍ. يَا لَهُ مِنْ فَلَاحٍ مَكَافِحٍ!

إنَّه رَجُلٌ نَشِيطٌ يُوْمِنُ بِالْكَفَاحِ مِنْ أَجْلِ تَأْمِينِ لَقْمَةِ الْعِيشِ، كَمَا أَنَّهُ يَعْلَمُ أَنَّ الْجِدَّ فِي الْعَمَلِ يَبْعَدُ شَبَحَ الْبُؤْسِ عَنْ أَفْرَادِ أُسْرَتِهِ وَقَرِيبَتِهِ عَلَى السَّوَاءِ. مَا أَعَمَّقَ إِيمَانَهُ!

يَعْمَلُ طَوَالَ النَّهَارِ، لَا يَسَأَمُ، وَلَا يَشْكُو مِنَ الْمَشَقَّةِ الَّتِي يُوَاجِهُهَا، وَلَا يَبْخُلُ بَعْطَائِهِ عَلَى قَوْمِهِ لِأَنَّهُ يَتَحَلَّى بِصِفَاتِ الصَّبْرِ وَالْمَحَبَّةِ وَالتَّضْحِيَةِ. مَا أَكْرَمَ نَفْسَهُ وَأَنْبَلَ رُوحَهُ!

لِلْفَلَاحِ دَوْرٌ هَامٌّ فِي مَجْتَمَعِهِ، فَهُوَ الَّذِي لَا يَطْمَئِنُّ لَهُ بَالٌ إِلَّا إِذَا أَحْصَبَتِ أَرْضُهُ، وَهُوَ الَّذِي يَتَحَمَّلُ مَسْئُولِيَّتَهُ الْأَخْلَاقِيَّةَ بِشَجَاعَةٍ وَأَمَلٍ، وَيَجِدُّ الْعَزَمَ كَيْ يُضَاعَفَ دَخْلُهُ فِي الْعَامِ الْقَادِمِ. فَهَلْ هُنَاكَ أَعْظَمُ مِنْ نَفْسِهِ وَأَسْمَى مِنْ أَخْلَاقِهِ؟!

2. النشاط الثاني: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، ثم تعرض عليهما ورقة عمل تحتوي على أربعة أسئلة تتعلق بعلاقات السبب والنتيجة في نص **الفلاح النبيل**.

الأسئلة هي الآتية:

- في الفقرة الثانية من النص علاقة سبب ونتيجة، حددها (سقاية الفلاح مزروعاته توفر له محصولاً جيداً).

- في الفقرة الأولى من النص علاقة سبب ونتيجة، حددها (الجِدُّ في العملٍ يبعد شبحَ اليُوسِ عن أفرادِ أُسرَتِه وقريَتِه).
- الفلاح رجلٌ نشيطٌ يؤمنُ بالكفاحِ من أجلِ تأمينِ لقمةِ العيشِ (هل تعبر عن علاقة سبب ونتيجة؟).
- الفلاح لا يبخلُ بعطائه على قومِه؛ لأنه يتحلَّى بصفاتِ الصَّبْرِ والمحَبَّةِ والنُّضحيةِ (هل تعبر عن علاقة سبب ونتيجة؟).

3. النشاط الثالث: تطلب الباحثة من التلاميذ أن يربتوا الأسئلة السابقة بحسب تسلسل ورود الأفكار التي تعبر عنها في النص، بإعطائها أرقامًا ترتيبية من 1-4.

4. النشاط الرابع: تقترح الباحثة على التلاميذ موقفًا لتعليم طفل صغير كيف يتجاوز الشارع، وتطلب منهم تمثيل الموقف، وإعطاء جملتين من وحيه إحداهما سبب والثانية نتيجة لها.

5. النشاط الخامس: توزع الباحثة على المجموعتين صورة لفلاح يحرق حقله، وتطلب منهم تأملها، وإعطاء جملتين من وحي الموقف إحداهما سبب والثانية نتيجة لها.

3.6.19.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (صاقات على الدفتر) مباشرة بعد الجواب الصحيح، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.19.2. التقويم: توزع الباحثة على التلاميذ بطاقة تضم مجموعة من الجمل تضم علاقات سبب ونتيجة، وتدعوهم إلى تمييز السبب من النتيجة فيها. والجمل هي الآتية:

1. في الشتاء يكون الجو باردًا؛ ولذلك نلبس الثياب الصوفية (ميز السبب من النتيجة في هذه الجملة).
2. في الصيف تكون الطقس حارًا، ولذلك نلبس ثيابًا خفيفة (هل تعبر عن علاقة سبب ونتيجة؟).
3. التلميذ الذي يدرس بجدٍّ وصبر يتفوق في دراسته.

20.2. الجلسة العشرون: مضمونها تنمية مهارة تحديد العاطفة المسيطرة على النصّ المقروء

1.20.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يحددوا المشاعر العاطفية في نصٍّ يُعطى لهم.

2. يحددوا المشاعر العاطفية في نصٍّ يكتبونه هم.

2.20.2. مدة الجلسة: (30 - 40 دقيقة).

3.20.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، الترتيب المنطقي، القراءة الجهرية الجماعية، القراءة الصامتة، تمثيل موقف، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.20.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نصوص، صور ملونة، ورقة عمل.

5.20.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: قراءة النص، تحديد المشاعر العاطفية،.. إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب الجمل منطقياً للوصول إلى نص (النشاط الثاني).
3. الذكاء المكاني: تأمل الصورة الملونة، وتتبع تفاصيلها (النشاط الثالث).
4. الذكاء الحركي: تمثيل حركة الوجوه (الرابع).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية (النشاط الأول).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني (النشاط الأول والثاني والثالث والرابع).
7. الذكاء الشخصي: تأمل الصور والتفكير فيها (النشاط الأول، النشاط الثالث).

6.20.2. إجراءات الجلسة

1.6.20.2. الإثارة التمهيدية: تبدأ الباحثة حديثها بأن لكل شخص منا مشاعر وعواطف معينة تنتابه في كل موقف يتعرض له منها الفرح بقدوم مولود جديد، أو النجاح في الصف، أو الحزن في وفاة أحد الأشخاص العزيزين علينا، أو الغضب من إساءة قد نتعرض لها، أو الإعجاب بالأشياء الجميلة، وغيرها من المشاعر. ومثل ذلك النصوص التي نقوم بدراستها، فهي تحتوي كل منها على عدد من المشاعر التي يظهرها كاتب النص وهو ما سنعمل على معالجته في هذه الجلسة.

2.6.20.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهم نصاً بعنوان البحارة والدبة البيضاء، وتقرؤه عليهم قراءة نموذجية، على أن يعيدوا وراءها القراءة جماعياً، ثم تطلب منهم قراءته قراءة صامتة بتركيز واستخراج المشاعر العاطفية التي وردت فيه (خوف البحارة، فزع الدبة الأم، وألمها، وحزنها، وحبها الشديد لولديها، قسوة البحارة ووحشيتهم).

النص: البحارة والدببة البيضاء

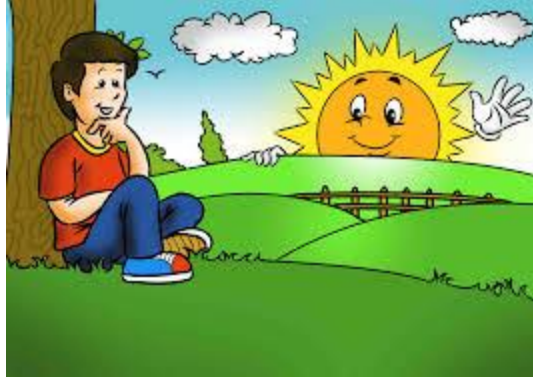
خرج البحارة يوماً إلى الجليد، وأوقدوا ناراً للتدفئة ووضعوا فيها قطعاً من الدهن ليزداد اشتعالها، أقبَلَتْ نحوهم دُبَّةٌ وجِروانٌ صغيران، وقد ظَهَرَتْ عليهما علامات الجوع الشديد؛ ففَرَّ البحارة إلى السفينة خوفاً من الدببة. اقتربت الدببة من النار، بعد أن تركت ولديها بعيداً عنها، ثم مدت مخالبها في النار معرضةً نفسها للخطر، وانتشلت قطعة كبيرة من الدهن، وسارت بها نحو ولديها.

رمى البحارة قطعاً من اللحم، فأسرعت الدببة للإلتقاطها، واتجهت بها تريد إطعامها على ولديها، عند ذاك أطلق البحارة النار عليها من بنادقهم فأصابوها مع ولديها؛ وهم يقولون: إنَّ الدُموعَ سالت من عيونهم عندما رأوا حزن الأم وفرعها. نسيت الدببة نفسها وراحت تلحس جروحهما، وتقدم ليهما اللحم والدهن، ولكنهما كانا قد فارقا الحياة، فصاحت صيحة ألم وفرع مدوية، وأسرعت نحو البحارة تريد افتراسهم بالرغم من أنَّ الدَّم كان يتدفق من جرحها، ولكنهم أصابوها بنيران بنادقهم بنادقهم وقضوا عليها.

2. النشاط الثاني: توزع الباحثة على المجموعتين ورقة عمل تحتوي على مجموعة من الجمل، وتطلب من التلاميذ قراءتها قراءة صامتة، ثم ترتيبها منطقياً وإعطائها أرقاماً متتالية من 1-7، لتشكل نصاً يشبه القصة، ثم استخراج المشاعر التي وردت فيها (العطف على العصفور والإشفاق عليه، تألم العصفور، حزن الطفل على العصفور).

- وجدَ طفلٌ عصفوراً جريحاً في حديقة المنزل، وكان جرحه ينزف بشدة.
- رفض العصفور تناول الطعام والشراب، لأنه كان يتألم كثيراً.
- أخذَ الطفلُ العصفورَ إلى منزله، وحاول إطعامه.
- عند ذاك احتارَ الطفلُ ماذا يفعل: هل يأخذه إلى طبيبٍ بيطريٍّ أم يتركه في المنزل.
- ولكنه قرر أن يتركه في زاوية غرفته حتى يعود من المدرسة ويسأل أباه ماذا يفعل.
- حزنَ الطفلُ على العصفور كثيراً، ودفنه في المكان الذي وجده فيه.
- حين عادَ الطفلُ إلى البيت كانَ العصفور قد فارق الحياة.

3. النشاط الثالث: تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين وتوزع عليهن صورة وتطلب منهن النظر إليها بتمعن والتفكير بما يجري فيها. ثم وتطلب من كل مجموعة كتابة نص قصير من بضعة جمل عن هذه الصورة واستخراج المشاعر العاطفية منه.



4. النشاط الرابع: تعرض الباحثة على التلاميذ صورتين تمثلان (وجهًا متفائلًا، وجهًا متشائمًا)، وتطلب منهم تأملها بإمعان ووصف المشاعر الموجودة في كل صورة، وتمثيل حركة كل وجه.



3.6.20.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز.. إلخ)، والمادي (لصاقات على الدفتر) مباشرة بعد الجواب الصحيح، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.20.2. التقويم: اكتب ثلاث جمل تحتوي كل واحدة منها على نوع من المشاعر وحدده.

21.2. الجلسة الواحدة والعشرون: موضوعها تنمية مهارة استنتاج صفات الشخصيات في النصّ المقروء

1.21.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يحدوا الشخصيات في القصة المعطاة لهم.
2. يحددوا صفات كل شخصية شخصيات القصة المعطاة لهم.

3. يحددوا صفات شخصيات الموقف المقترح عليهم.

2.21.2. مدة الجلسة: (30-40 دقيقة).

3.21.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، التخيل البصري، الترتيب المنطقي لظهور الشخصيات في القصة، القراءة الجهرية الجماعية، القراءة الصامتة، تمثيل موقف، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.21.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: نص، صور.

5.21.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: استنتاج صفات الشخصيات، قراءة الجمل الاستفهامية والتعجبية بالنبرة المطلوبة في الأداء (النشاطان الأول والثاني).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب منطقي لتوالي ظهور الشخصيات في القصة، وإعطاء الترتيب أرقامًا متسلسلة (النشاط الثاني).
3. الذكاء المكاني: التخيل البصري لحركة الحيوانات المرعوبة في الغابة وسعيها للاختباء من الأسد الهائج المزمجر (النشاط الرابع).
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف (النشاط الثالث).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية (النشاط الأول).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: قراءة النص قراءة صامتة بتمعن وتفكير (النشاط الأول).

6.21.2. إجراءات الجلسة

1.6.21.2. الإشارة التمهيدية: تذكر الباحثة التلاميذ بأن الجلسة الماضية كانت للحديث عن أسماء الشخصيات في القصة. ولكن لكل شخصية صفاتها التي تتميز بها. وقد تكون هذه الصفات حسنة أو سيئة. ونحن في هذه الجلسة سنبحث عن صفات الشخصيات في القصة.

2.6.21.2. أنشطة الجلسة

1. **النشاط الأول:** تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، توزع عليهم قصة عنوانها: **السُّلْحَفَاءُ وَالْأَسَدُ**، وتقرؤه عليهم قراءة نموذجية، وتطلب منهم أن يعيدوا القراءة وراءها جماعياً. ثم تطلب إليهم أن يعودوا إلى القصة ويتأملوها بقراءة صامتة متمنّنة، يقوم تلاميذ المجموعة الأولى بعد ذلك بتحديد شخصيات القصة (الأسد، والسُّلْحَفَاءُ، والثعلب)، وتلاميذ المجموعة الثانية، بتحديد صفات هذه الشخصيات وتساعدتهم الباحثة في ذلك (الأسد: غاضب، جائع، مغرور، غبي؛ والثعلب: مكر، خبيث؛ والسُّلْحَفَاءُ: عاقلة، ذكية). القصة هي الآتية:

السُّلْحَفَاءُ وَالْأَسَدُ

في غابة جميلة يعيش سكّانها في ألفة ومحبة، ظهر فجأة أسد جائع وراح يُرمِجُ. خافت الحيوانات وهربت من الأسد الغاضب والجائع. وبينما كان الأسد يبحث عن طعام، وجد سُلْحَفَاءَ صغيرة، وهي ترتجف رعباً، فقال لها غاضباً: أليس في الغابة حيوان أكبر منك يُسَكِتُ جوعي؟

قالت السُّلْحَفَاءُ المرعوبة: إنني يا سيدي الأسد مسكينة، لأنني بطيئة الحركة. فقال لها الأسد: اسكّتي أيتها الصغيرة، أنا لم أجد سواك، فهل أتركك تذهبين، وأنا أتصورُ جوعاً؟ فقالت السُّلْحَفَاءُ: لن تشبع إذا أكلتني، لن تستفيد شيئاً.

رأهما الثعلب الماكر الخبيث وسمع حوارهما، وأشفق على السُّلْحَفَاءِ، فقال للأسد وهو يقفُ بعيداً: إنها صغيرة لا تشبعك، تعال وكلني أنا. انتبه الأسد إليه واتّجه نحوه، ففر الثعلب هارباً واختبأ بين الأشجار. عاد الأسد إلى السُّلْحَفَاءِ التي لم تتمكن من الهرب ولكنّها، وهي العاقلة، توصلت إلى حيلة. قالت المسكينة للأسد: كلني إن شئت، ولكن قبل ذلك أرجو أن تحقّق لي أمنية. قال الأسد: وما هي: قالت اقتلني بأية طريقة، ولكن أرجوك ألا ترميني في النهر، فأنا أخاف الماء. قال الأسد المغرور: بل سأستمتع بعذابك في الماء، وألقاها في النهر. أخرجت السُّلْحَفَاءُ الذكيّة رأسها من الماء ضاحكة، وقالت للأسد: يا لك من حيوان غبي مغرور! ألا تعرف أنني أعيش في الماء ولا أخاف منه؟

2. **النشاط الثاني:** تطلب الباحثة من تلاميذ المجموعتين أن يرتبوا الشخصيات منطقياً كما وردت في القصة، ويعطوها أرقاماً ترتيبية (1. الأسد 2. السُّلْحَفَاءُ 3. الثعلب).

3. **النشاط الثالث:** تعرض الباحثة على التلاميذ الموقف التالي (كيف تساعد شخصاً أعمى على تجاوز الشارع)، وتطلب منهم تمثيله، وتحديد شخصيات الموقف وأبرز صفاتها (الأعمى: القلق، الخوف من التجاوز، ثم السعادة بالمساعدة؛ والتلاميذ الذين يساعدونه على التجاوز: العطف، الإنسانية، الشجاعة، المروءة، إلخ)

4. النشاط الرابع: تدعو الباحثة التلاميذ جميعًا إلى إغماض أعينهم والتخيل البصري لحركة الحيوانات المرعوبة في الغابة وسعيها للاختباء من الأسد الهائج المزمجر.

3.6.21.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (صاقات على الدفتر) مباشرة بعد الجواب الصحيح، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.21.2. التقويم: تكتب الباحثة على السبورة أسماء مجموعة من قصص الأطفال المعروفة في برامج الرسوم المتحركة (سندريلا، جميلة والوحش، عقلة الأصبغ)، وتطلب إلى التلاميذ أن يحددوا من خلال العنوان فقط الشخصيات الرئيسية والثانوية فيها.

4.6.21.2. الواجب المنزلي: تدعو الباحثة كل تلميذ إلى العودة إلى إحدى قصص الرسوم المتحركة التي يعرفها، وتحديد شخصيتين فيها، واستنتاج بعض صفاتها.

الجلسة الثانية والعشرون: موضوعها تنمية مهارة التمييز بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به

1.22.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يفرقوا بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به، في النصوص أو الجمل التي تعرض عليهم.
2. يفرقوا بين ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به، الموقف الذي يقترح عليهم طرح أفكاره وتمثيله.

2.22.2. مدة الجلسة: (30 – 40 دقيقة).

3.22.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: المناقشة والحوار، تمثيل موقف، التخيل البصري، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، الترتيب المنطقي للجمل لتشكيل نصًا، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.22.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: نص، صورة، السبورة.

5.22.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الجهرية الجماعية، والقراءة الصامتة، تحديد ماله صلة وما ليس له صلة بالموضوع، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي للجمل لتشكل نصًا وإعطائها أرقامًا تسلسلية (النشاط الثالث).
3. الذكاء المكاني: التخيل البصري لموقف مساعدة الشخص المعوق حركيًا (النشاط الثاني)، تأمل الصورة الملونة والتدقيق في تفصيلاتها (التقويم).
4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف مساعدة الشخص المعوق حركيًا (النشاط الثاني).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية (النشاط الأول).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة التأملية (النشاط الأول).

6.22.2. إجراءات الجلسة

1.6.22.2. الإثارة التمهيديّة للجلسة: تتحدث الباحثة صلة الأشياء ببعضها أو غياب هذه الصلة بينها، فنعرفها من خلال خبرتنا بها وتطور معرفتنا وتفكيرنا. وتعطي مثالاً على ذلك: حالة زميلين يتحدثان عن درس تعاوناً معاً على دراسته، وما زالوا يتحدثان عنه وهما في الاستراحة في باحة المدرسة، وإذا بزميل لهما كان يستمع إليهما، يقترب منهما ويقول: أنا اشتريت البارحة ثوباً جميلاً. فيجيبانه معاً: افعل ما شئت، ما علاقة فلك بما نتحدث فيه نحن؟! ثم تتابع الباحثة: هل لما قاله علاقة بحديثهما عن الدراسة؟ سيكون الجواب: لا. فنقول: جلسة اليوم ستكون عن تعرف الأفكار التي لها علاقة أو ليس لها علاقة بالموضوع الذي نتناوله.

1.6.22.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسمهم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين، وتوزع الباحثة عليهم قصة عنوانها: الشاب النشيط، وتقوم بقراءتها قراءة نموذجية، على أن يعيدوا القراءة وراءها جماعياً. ثم تطلب منهم قراءته قراءة صامتة بتركيز، ثم تسألهم: هل بقي مصطفى كسولاً؟ الجواب المنتظر: لا. كيف صار إذاً؟ الجواب المنتظر: صار نشيطاً. ثم تدعوهم إلى الإجابة عن الأسئلة التي تلي القصة.

النص: الشابُ النشيطُ

كانَ مصطفى شابًّا كَسولًا، يدَّعي المَرَضَ دائِمًا، يَحْمِلُ العصا في يدهِ لِيَتَوَكَّأَ عليها، وكأنَّه عَجُوزٌ كَبِيرٌ في السِّنِّ، وهو يأْكُلُ مِمَّا يأْكُلُه شَبَابُ الْقَرْيَةِ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ عِنْدَ أُمِّ يَاسِرٍ.

اتَّفَقَ شَبَابُ الْقَرْيَةِ معَ أُمِّ يَاسِرٍ على أن تَضَعَ الطَّعَامَ خَلْفَ الْمَنْزِلِ، حَتَّى لَا يَشْعَرَ مصطفى، فَيَسْتَيْقِظُ. تَنَاولَ الشَّبَابُ الطَّعَامَ خَلْفَ الْمَنْزِلِ، وَاسْتَرَا حُوا قَلِيلًا، ثُمَّ عَاوَدُوا نَشَاطَهُمْ.

اسْتَيْقِظَ مصطفى عِنْدَ الْمَغِيبِ، فَرَأَى الشَّبَابَ يَعْمَلُونَ بِجِدٍّ وَنَشَاطٍ، وَشَعَرَ حِينَهَا بِالْجُوعِ، فَاقْتَرَبَ مِنْ أُمِّ يَاسِرٍ يَجِرُّ نَفْسَهُ، وَقَالَ لَهَا: أَيْنَ الطَّعَامُ؟ أَنَا جَائِعٌ حَقًّا. كَانَ يَجِبُ أَنْ تَوْقِظُونِي! قَالَتْ: الطَّعَامُ لِمَنْ يَعْمَلُ.

غَضِبَ مصطفى، وَعَادَ إِلَى مَكَانِهِ، وَاسْتَلْقَى، وَلَكِنَّهُ لَمْ يَسْتَطِعِ النَّوْمَ. وَفِي الْيَوْمِ الثَّانِي حَصَلَ مَعَهُ مَا حَصَلَ فِي الْيَوْمِ السَّابِقِ. وَفِي الْيَوْمِ الثَّالِثِ، جَاءَ مَبَكِّرًا، وَلَمْ يَحْمِلْ عَصَاهُ، بَلْ شَمَرَ عَنْ سَاعِدَيْهِ، وَأَخَذَ يَعْمَلُ بِاجْتِهَادٍ. نَظَرَ إِلَيْهِ الشَّبَابُ سَعِيدِينَ، وَعِنْدَ الظَّهْرِ اقْتَرَبَتْ أُمُّ يَاسِرٍ مِنْهُ، وَقَالَتْ: هَيَّا يَا مصطفى إِلَى الطَّعَامِ فَأَنْتَ تَعَبْتَ الْيَوْمَ كَثِيرًا. وَتَابَعَتْ: مَا أَجْمَلَكَ الْيَوْمَ! أَنْتَ إِنْسَانٌ آخَرُ! أَنْتَ مصطفى النشيطُ! وَصَفَّقَ لَهُ الْجَمِيعُ.

الأسئلة على القصة:

فيما يلي مجموعة جمل، عليكم أن تبينوا إن كان لها صلة بموضوع القصة أم لا. ستقوم المجموعة الأولى بالجواب بخصوص العبارات من 1-3، والمجموعة الثانية بالجواب بخصوص العبارات من 4-6. والعبارات هي:

1. مصطفى تلميذ ذكي.
2. لم يحصل مصطفى على الطعام، لأنه كان نائمًا.
3. كانت السماء تمطر بغزارة.
4. تعلم مصطفى درسًا جميلًا في الحياة، وهو أن الأكل يقدم لمن يعمل.
5. مصطفى لا يملك نقودًا ليشتري بيتًا.
6. صار مصطفى إنسانًا آخر، يعمل بنشاط، ليحصل على طعامه.

3. النشاط الثاني: تطرح الباحثة على التلاميذ الموقف الآتي: (شخص معوق يريد أن يعبر الشارع، وهو على كرسيه المتحرك، فكيف نساعد على ذلك؟). تستمع الباحثة إلى اقتراحاتهم وتدونها على السبورة،

وتتداول معهم لإبقاء ما له صلة بالموضوع من الأفكار المقترحة، وحذف ما ليس له صلة به. ثم تطلب إليهم تخيل الموقف وتدعوهم إلى تمثيله، وتساعدتهم على ذلك.

4. النشاط الثالث: تعرض الباحثة على المجموعتين مجموعة من الجمل تتعلق بموضوع تقترحه عليهم هو: **العاصفة وسقوط المطر**، وتطلب من كلٍّ منهما تحديد الجمل التي لها صلة بالموضوع، ثم ترتيبها منطقيًا لتكوين نص منها، وإعطائها أرقامًا تسلسليّة.

- فجأة تلبدت الغيوم في السماء منذرةً بقدوم العاصفة.
 - كانت العصافير ترقزق فرحةً بأشعة الشمس الدافئة والطقس الجميل.
 - اختبأت حيوانات الغابة في جُحورها.
 - أمطرت السماء ورعدت منذرة بهبوب عاصفة.
 - ليست ليلي ثيابها واستعدت للذهاب إلى المدرسة.
 - كانت الرياح قوية فتحرّكت أشجار الغابة بقوة حتى كادت تنكسر.
 - جرت السيول بسبب غزارة الأمطار وجرفت الأتربة معها.
- 3.6.22.2. التعزيز والتغذية الراجعة:** تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (صاقات على الدفتر) مباشرة بعد الجواب الصحيح، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.
- 4.6.22.2. التقويم:** تعرض الباحثة صورة على التلاميذ، وتقدم على بطاقة مجموعة جمل، وتطلب منهم أن يحددوا إن كان لها علاقة بموضوع الصورة أم لا.



الجمل هي الآتية:

1. لم يستطع أن يجيب عن سؤال المعلمة لأنه لم يحفظ درسه

2. حسانُ تلميذٌ نشيطٌ يحبُّ مدرستَه ومعلمته ورفاقه.

3. كانتُ درجتُه في المذاكرة سيئةً جدًّا.

4. شعرَ بسعادةٍ كبيرةٍ لأنَّ معلمته قدّمتْ له شهادةً تقديرٍ.

5.6.22.2. الواجب المنزلي: تقترح الباحثة على التلاميذ موضوع فصل الربيع. وتطلب من كل منهم أن يعطي جملة لها صلة به.

23.2. الجلسة الثالثة والعشرون: موضوعها تنمية مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي

1.23.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يميزوا بين الحقيقة والرأي فيما يقدم لهم من نصوص أو جمل.

2. يعطوا جملاً تعبر عن الحقيقة وأخرى تعبر عن الرأي.

3. يميزوا بين الحقيقة والرأي في موقف يُقترح عليهم وضع أفكاره وتصوره وتمثيله.

2.23.2. مدة الجلسة: (30 – 40 دقيقة).

3.23.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، الترتيب المنطقي، التخيل البصري، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.23.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: نص، صورة، السبورة.

5.23.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظّف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الجهرية والصامتة، تحديد ما يعبر عن الرأي وما يعبر عن الحقيقة، إلخ (الأنشطة كلها).

2. الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي للجمل وإعطائها أرقامًا تسلسلية (النشاط الثاني).

3. الذكاء المكاني: التخيل البصري لموقف مساعدة القطّة ومعالجتها (النشاط الثالث)، تأمل الصورة والتدقيق في تفصيلاتها (التقويم).

4. الذكاء الحركي: تمثيل موقف مساعدة القطّة، تمثيل موقف التعجب والتمني، واستعمال حركة اليدين (النشاط الثالث)، تمثيل الموقف (النشاط الرابع).

5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية، التعبير الدقيق بالصوت والنبرة عن الاستفهام والتعجب (النشاط الثالث).

6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق. (الأنشطة كلها)، التعاون في مساعدة القطّة (النشاط الرابع)، التعلم التعاوني (النشاط الخامس).

7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة بتمعن (النشاط الأول).

2.3.6. إجراءات الجلسة

2.3.6.1. الإثارة التمهيدية للجلسة: نتحدث الباحثة على أن الحقائق هي أشياء ثابتة، لا مجال لمناقشتها، وتعطي لها أمثلة (الملح يذوب في الماء، الشمس تطلع من الشرق، الثلج بيضاء اللون، إلخ). أما الآراء فهي انطباعات وأفكار نكوّن عنها الأشياء من خلال خبرتنا بالأمور ومعايشتنا لها، ونعبر عنها بالقبول أو الرفض، بالموافقة أو عدمها، بالافتناع بها أو بعدمه، بوصفها بالجمال أو القبح، باللطف أو بالخشونة، بالقسوة أو اللين، إلخ. وتعطي أمثلة لذلك: السؤال: ما رأيك بتصرف رفيقك الذي يقاطع الآخرين باستمرار وهم يتكلمون؟ سنتعدد الآراء بشأن هذا الموقف: إنه أسلوب غير لطيف، أنا لا أوافق على هذا التصرف. وحينئذ سأل عن رأيك فيمن لا يدرس ويحاول النقل عن جاره النشيط في الصف، قد تقول: هذا كسول، انتهازي، أنا لا أحب هذا النوع من السلوك، إلخ.

2.3.6.1. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة إلى مجموعتين وتوزع الباحثة عليهم نصًا عنوانه: الببغاء وتطلب منهم قراءته قراءة صامتة ثم تسألهم: ما الصفة التي يتصف بها الزوجان من جنس الببغاء؟ الجواب المنتظر: الوفاء. ثم تسألهم: هل تبيض أنثى الببغاء أم تلد؟ الجواب المنتظر: تبيض. ثم تدعوهم إلى الإجابة عن الأسئلة التي تليه.

النص: الببغاء

الببغاوات طيورٌ وفيةٌ جدًا، فالزوجان منها لا ينفصلان عن بعضهما، ولا يتزوج أيٌّ منهما مرةً أخرى، وغالبًا ما يرى الزوجان، وهما ينظفان ريش بعضهما بمنقاريهما لتعميق أواصر الألفة والمودة بينهما. تبيض معظم الإناث من 2-4 بيضاتٍ مُستديرةٍ بيضاء، تضعها في ثقبٍ الأشجار. أما الأنواع الصغيرة الحجم فقد تبيض حوالي ثمان بيضاتٍ. وعادةً ما تحضن الأنثى البيض، ويقوم الذكر بإطعامها خلال فترة

حَصَانَةُ الْبَيْض (بقاء الببغاء على البيض) الَّتِي قَدْ تَسْتَمِرُّ حَوْلِي خَمْسَةَ أَسابِيعَ. تَنُمُو الصَّغَارُ بِبُطْءٍ، وَقَدْ تَبْقَى صِغَارُ بَبْغَاوَاتِ "الْمَاكَو" الْكَبِيرَةُ الْحَجْمُ مِنْ 3 - 4 شُهُورٍ فِي الْعُشِّ.
ما أروعَ صفةَ الوفاءِ عِنْدَ الْبَبْغَاوَاتِ! لَيْتَ بَنِي الْإِنْسَانِ يَتَمَتَّعُونَ بِهَذِهِ الصِّفَةِ الْحَمِيدَةِ!

الأسئلة على النص:

فيما يلي مجموعة عبارات، عليكم أن تبينوا إن كانت حقيقة أم رأياً. ستقوم المجموعة الأولى بالجواب بخصوص العبارات من 1-3، والمجموعة الثانية بالجواب بخصوص العبارات من 4-6.

1. أنا أحبُّ الببغاء لأنه وفيٌّ.
 2. الببغاء طيرٌ وفيٌّ.
 3. وبفضل هذا الوفاء لا ينفصل زوجا الببغاء عن بعضهما.
 4. يعجبني تصرف ذكر الببغاء مع الأنثى التي ترقد على البيض.
 5. تضع إناث الببغاء بيضاً يتراوح عدده بين 2 و4 بيضات.
 6. في صفة الوفاء الببغاء أفضل من الإنسان.
2. **النشاط الثاني:** تقول الباحثة للتلاميذ: الجمل 1 و2 و3 و6 في النشاط السابق (الأول) تشكل نصاً جميلاً عن الوفاء عند الطيور. ثم تطلب منهم أن يرتبوا منطقياً ويعطوها أرقاماً تسلسلية من 1-4.
3. **النشاط الثالث:** تقرأ الباحثة النصّ قراءة نموذجية، على أن التلاميذ أن يردد التلاميذ القراءة جماعياً وراءها. ثم تطلب إلى كلّ من المجموعتين أن تختار تلميذاً منها ليقرأ الجملتين الآتيتين: "ما أروعَ صفةَ الوفاءِ عِنْدَ الْبَبْغَاوَاتِ! لَيْتَ بَنِي الْإِنْسَانِ يَتَمَتَّعُونَ بِهَذِهِ الصِّفَةِ الْحَمِيدَةِ!"، مؤدِّياً معنى التعجب والتمني فيهما، محاكياً طريقة الباحثة في أدائها، بتلوين الصوت والنبرة وحركة اليدين.

4. **النشاط الرابع:** تطرح الباحثة على التلاميذ الموقف الآتي: (وجدتم في الحديقة قطعة جريشة، فكيف تساعدونها وتعالجونها؟). تستمع الباحثة إلى اقتراحاتهم وتساعدهم على تحسينها، وتطلب إليهم التمييز بين الحقيقة والرأي فيما يقترحون. تدون اقتراحاتهم على السبورة، ثم تطلب إليهم تخيل الموقف وتدعوهم إلى تمثيله، وتساعدهم على ذلك.

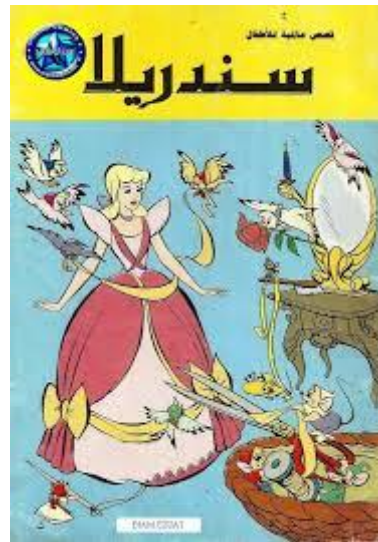
5. **النشاط الخامس:** تعرض الباحثة في بطاقة على المجموعتين مجموعة من الجمل تتعلق بموضوع تقترحه عليهم هو: **الفلاح المكافح**، وتطلب من الأولى منهما تحديد الجمل التي تعبر عن الحقيقة بينها، وإلى الثانية تحديد الجمل التي تعبر عن الرأي، وإعطاء كلّ منها أرقاماً تسلسلية من 1-3.

- كَانَ إِنتَاجُ الْفَلاَحِ جَيِّداً فِي هَذَا الْعَامِ.
- الْفَلاَحُ هُوَ الَّذِي يَزْرَعُ الْأَرْضَ.

- أنا أحبُّ الفلاحَ المكافحَ.
- لولا الفلاحُ لما استطعنا أن نأكلَ.
- الفلاح يُحْيِي الأرضَ، لأنه يعتني بها.
- لا يلقى الفلاحُ من الناسِ الاحترامَ الذي يستحقُّه.

3.6.23.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسننت، ممتاز، .. إلخ)، والمادي (صاقات على الدفتر) مباشرة بعد الجواب الصحيح، وتقدم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.23.2. التقويم: تعرض الباحثة صورة على التلاميذ، وتقدم على بطاقة مجموعة جمل تتعلق بها، وتطلب منهم أن يحددوا إن كانت تعبر عن رأي أو عن حقيقة. والجمل هي:



1. سندريلاً هي قصة خيالية.
 2. تعجبني قصة سندريلاً.
 3. قراءة القصص تشغل أوقات فراغنا.
 4. أشعر بسعادة كبيرة عندما أقرأ قصة سندريلاً.
- 5.6.23.2. الواجب المنزلي:** تطلب الباحثة من تلاميذ المجموعة الأولى أن يعطي كل منهم جملة تعبر عن الحقيقة، ومن تلاميذ المجموعة الثانية أن يعطي كل منهم جملة تعبر الرأي.

24.2. الجلسة الرابعة والعشرون: موضوعها تنمية مهارة تكوين رأي حول القضايا المطروحة

1.24.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يعطوا رأيًا حول القضية التي يطرحها النص.
 2. يعطوا رأيًا في القضية التي تطرحها عليهم الباحثة من خارج النص.
- ### 2.24.2. مدة الجلسة: (30 - 40 دقيقة).
- ### 3.24.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، الترتيب المنطقي، التخيل البصري، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.
- ### 4.24.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نصوص، ورقة عمل.
- ### 5.24.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الصامتة والجهرية، إبداء الرأي، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: ترتيب الآراء بخصوص حماية البيئة تبعًا لأهميتها عند كل مجموعة وإعطائها أرقامًا تسلسلية (النشاط الثاني).
3. الذكاء المكاني: التخيل البصري للأمكنة المليئة بالملوثات، ثم النظيفة بفعل حملة التنظيف (النشاط الرابع).
4. الذكاء الحركي: تصور حركة التلاميذ ذاهبين وراجعين وباحثين في باحة المدرسة لتنظيف الباحة (النشاط الرابع)، استخدام أصبع اليد لمتابعة المقروء (النشاط الأول).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية، والتعبير عن التعجب بتلوين الصوت والنبرة (النشاط الثاني).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني (معظم الأنشطة).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة التأملية (النشاط الأول).

2.6.24.2. إجراءات الجلسة

2.6.24.2.1. الإثارة التمهيدية: تبدأ الباحثة الجلسة بالحديث عن أن الإنسان في بعض مواقف الحياة يكون مضطراً للتعبير عن رأيه في أمر أو قضية أو فكرة أو سلوك، أو قد يكون راغباً في ذلك لأسباب كثيرة، فقد تشتري الوالدة لابنتها فستاناً وتحب أن تعرف رأيها فيه، هل أعجبها أم لا؟ وقد يرغب الأب في أن يأخذ رأي أولاده في نوع الحلوى الذي يريدون أن يشتريها لهم، ولذلك يُعَدّد لهم بعض الأنواع ويطلب رأيهم فيها، ثم يشتري لهم ما يرغبون فيه. وقد يرى أحدكم زميله وهو يتصرف تصرفاً غير لائق وغير مهذب مع زميلته أو مع المعلمة أو أمه أو مع شخص عابر في الشارع، فيقول له مباشرة: عيب! هذا لا يجوز! ما كان ينبغي أن تفعل ذلك. ما هكذا تعلمنا في المدرسة. هذا الكلام هو رأيك في سلوك زميلك، إنك غير موافق عليه، وإنك تلومه. وفي بعض الأحيان نقرأ نصاً ويكون فيه قضية أو مشكلة يكون علينا أن نبدي رأينا فيها، أو أن نقترح حلولاً لها. وهذا ما سنفعله في هذه الجلسة.

2.6.24.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة إلى مجموعتين وتوزع الباحثة عليهن عنوانه: **تَلَوُّثُ البيئة**، وتطلب منهم قراءته قراءة صامتة بتركيز واستعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. ثم تسألهم بعد لهم بعد قراءتهم الصامتة للنص: من خلال ما قرأتم ماذا تعني البيئة؟ وتقول لهم: إن بإمكانهم أن يقرؤوا التعريف من النص. وتتابع: وماذا يعني التلوث؟ وتناقشهم بمعنى البيئة والتلوث.

تَلَوُّثُ البيئة

البيئة: هي ما يُحيطُ بالإنسان من أماكن سكنٍ، وأراضٍ وأشجارٍ وأنهارٍ وحدائقٍ، وغيرها. وهذه الأشياء يجب أن نحافظ عليها، لنَبْقَى نظيفةً جميلةً، نَسْتَطِيعَ العيشَ فيها، والتمتّع بجمالها، والاستفادة من خيراتها.

والتلوث: هو وضع المواد في غير أماكنها الملائمة أو هو تشويه هذه البيئة الجميلة بفضلات الإنسان التي تتكوّن من بقايا طعامٍ، وأوانٍ مستهلكة، وثيابٍ بالية، وأوساخٍ مختلفة. وهناك أنواعٌ أخرى من التلوث تُسببها مجاري الصرف الصحيّ والمصانع.

إنّ التلوث في أشكاله كلّها يؤذي الإنسان والحيوان والطير، ويدمرّ البيئة الجميلة التي خلقها الله لينعم الإنسان بها. ولذلك يجب أن نمنع التلوث أو نخفف منه كثيراً لنَبْقَى البيئة جميلةً نظيفةً. ما أجملَ البيئة النظيفة النقية! وما أروعَ الإنسان عندما يحافظُ على نظافتها وجمالها!

2. النشاط الثاني: تقرأ الباحثة النصّ قراءة نموذجية، وتطلب إلى التلاميذ أن يرددوا جماعياً وراءها. ثم تطلب إلى كلّ من المجموعتين أن تختار تلميذاً منها ليقرا الجملتين الآتيتين: "ما أجمل البيئة النظيفة النقية! وما أروع الإنسان عندما يُحافظ على نظافتها وجمالها!"، مؤدّياً معنى التعجّب فيهما، محاكياً طريقة الباحثة في أدائها، بتلوين الصوت والنبرة وحركة اليدين

3. النشاط الثالث: توجه الباحثة إلى المجموعتين السؤال الآتي: برأيكم كيف نحافظ على البيئة؟ سألط السؤال بتوجيه سؤال إلى كل مجموعة. أوجه إلى المجموعة الأولى السؤال الآتي: **البيت وحديقة المنزل من مكونات البيئة فكيف نحافظ على نظافتهما وسلامتهما؟** نقول: أريد رأيين لكل منهما. وتوجه إلى المجموعة الثانية السؤال الآتي: **المدرسة والحديقة العامة من مكونات البيئة فكيف نحافظ على نظافتهما وسلامتهما؟** تقبل الباحثة آراءهم كلها، تصوبها لهم وتساعدهم على تطويرها من دون أن تتدخل كثيراً، فالكلمة يجب أن تبقى لهم. ثم تكتب الآراء الأربعة على السبورة وتطلب إلى المجموعتين ترتيبها تسلسلياً من 1-4 بحسب أهميتها في رأيهم.

4. النشاط الرابع: تدعو الباحثة التلاميذ إلى أن يغمضوا أعينهم ويتخيلوا بصرياً باحة المدرسة مليئة بالملوثات، للوهلة الأولى، ثم تخيلها نظيفة بعد أن التلاميذ جميعاً بتجميعها ونقلها إلى حاويات القمامة. وتطلب إليهم أن يعطوا رأيهم في عملية التخيل البصري التي نفذوها.

2.24.6.3. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، إلخ)، والمادي (صاقات على الدفتر)، المباشر بعد كل جواب صحيح، وتقديم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

2.24.6.4. التقويم: تكتب الباحثة على السبورة التلاميذ قضية تتعلق بالرفق بالحيوان، وتطلب منهم إبداء رأيهم فيها، والقضية هي: **تتعرض بعض الحيوانات مثل الفقمة (أو عجل البحر)، والثعالب، والفيلة لصيد جائر قد يعرضها للانقراض.** والسبب في صيدها استخدام فرائها أو جلدها أو نابها (الفيل) في صناعة بعض الأشياء الباهظة الثمن. أعط رأيك في هذا العمل، وقدم بعض الآراء لحماية هذه الحيوانات من الصيد الجائر.

2.24.6.5. الواجب المنزلي: تطرح الباحثة على التلاميذ القضية الآتية: انتشرت في السنوات الأخيرة ظاهرة قطع الأشجار وتخريب الغابات لاستعمالها للتدفئة في المنازل. أعط رأيك فيها.

25.2. الجلسة الخامسة والعشرون: موضوعها تنمية مهارة تكوين رأي حول القضايا المطروحة (جلسة متممة ومطورة لسابقتها)

1.25.2. الأهداف السلوكية للجلسة

يتوقع من التلاميذ في نهاية الجلسة أن يكونوا قادرين على أن:

1. يعطوا رأيًا حول القضية التي يطرحها النص.
2. يصلوا بين العبارة أو الفكرة والرأي المتعلق بها فيما يعطون من تدريب.

2.25.2. مدة الجلسة: (30 - 40 دقيقة).

3.25.2. الاستراتيجيات المستعملة فيها: الحوار والمناقشة، الترتيب المنطقي للآراء، التخيل البصري، التمثيل، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية الجماعية، العمل ضمن فريق، التعلم التعاوني.

4.25.2. المواد والوسائل المستخدمة فيها: السبورة، نص، أوراق عمل.

5.25.2. الذكاءات المتعددة وأنشطتها

توظف الذكاءات المتعددة في الجلسة على النحو الآتي:

1. الذكاء اللغوي: القراءة الصامتة والجهرية، وإعطاء الرأي، إلخ (الأنشطة كلها).
2. الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي للآراء بحسب أهميتها لدى التلاميذ وإعطائها أرقامًا تسلسلية (النشاط الثاني).
3. الذكاء المكاني: التخيل البصري لموقف الضرب الذي يتعرض له الطفل (النشاط الرابع).
4. الذكاء الحركي: استخدام أصبع اليد في القراءة، استعمال اليدين للتعبير عن التعجب والتمني (النشاط الثالث).
5. الذكاء الموسيقي: القراءة الجهرية الجماعية، والتعبير عن التعجب والتمني بتلوين الصوت والنبرة (النشاط الثالث).
6. الذكاء الاجتماعي: العمل ضمن فريق، العلم التعاوني (الأنشطة كلها).
7. الذكاء الشخصي: القراءة الصامتة التأملية (النشاط الأول).

6.25.2. إجراءات الجلسة

1.6.25.2. الإثارة التمهيدية: يذكر الباحثة التلاميذ بأننا عالجت هذه المسألة في الجلسة الماضية. ولأن التعبير عن الرأي، ولأن التعبير عن الرأي أمر هام وضروري جدًا في الحياة، سنتابع في هذه الجلسة الموضوع نفسه.

2.6.25.2. أنشطة الجلسة

1. النشاط الأول: تقسم الباحثة إلى مجموعتين وتوزع الباحثة عليهم عنوانه: **الشجرة المباركة**، وتطلب منهم قراءته قراءة صامتة بتركيز واستعمال إصبع اليد اليمنى لمتابعة المقروء. ثم تقول لهم بعد قراءتهم الصامتة للنص: ما من شك في أنكم تعرفون شجرة الزيتون جيدًا، فهي تملأ الشوارع والحدائق والبساتين، ولكن هل تعرفون ثمرتها؟ ما شكلها؟ أنتم تتناولونها دائمًا في الصباح. لكن هذه الشجرة تتعرض لأذى الإنسان على الرغم من فائدتها الكبيرة، فما نوع الأذى الذي تتعرض له؟ تجيب عن هذا السؤال المجموعة الأولى، والجواب المنتظر هو: القطع. وتسالهم أيضًا: هناك أذى من نوع آخر، تقوم به الحشرات فم هو؟ تجيب عن هذا السؤال المجموعة الثانية، الجواب المنتظر هو: النمل الأبيض.

النص: الشجرة المباركة

الرَّيْتُونَةُ شَجَرَةٌ مُعَمَّرَةٌ وَدَائِمَةٌ الْخُضْرَاءُ، ثِمَارُهَا طَيِّبَةٌ وَمُفِيدَةٌ لِلْجِسْمِ، وَزَيْتُهَا الَّذِي يُسْتَخْرَجُ مِنْ ثِمَارِهَا عَظِيمُ الْفَائِدَةِ. أَمَّا خَشَبُ الرَّيْتُونِ فَهُوَ مِنَ النُّوعِ الْقَوِي، الصَّلْبِ، الْمُتَمَازِ، وَهُوَ بُنْيُ اللَّوْنِ. وَلَكِنْ هَذِهِ الشَّجَرَةُ الْمُبَارَكَةُ تَتَعَرَّضُ لِلْقَطْعِ طَمَعًا فِي الْحَصُولِ عَلَى خَشْبِهَا الْمَتِينِ، الْمَقَاوِمِ، الْغَنِيِّ بِالْمَوَادِّ الْحَافِظَةِ الَّتِي تَمْنَعُ نَسْوَسَهُ، وَإِصَابَتَهُ بِالْحَشَرَاتِ أَوْ الْأَرْضَةِ (النَّمْلِ الْأَبْيَضِ) الَّتِي يُعْتَبَرُ مِنْ أَشَدِّ أَعْدَاءِ الْمَوَادِّ الْخَشَبِيَّةِ.

يا الله! ما أجمل هذه الشجرة! إنها مليئة بالخيرات، ليت الإنسان يحافظ عليها ويحميها من الأذى والدمار!

2. النشاط الثاني: تطلب الباحثة من المجموعة الأولى أن تعبر عن رأيها بخصوص الاعتداء على شجرة الزيتون بالقطع، وتقدم رأيين في شكل مقترحين لحماية الشجرة من القطع. كما تطلب من المجموعة الثانية أن تعبر عن رأيها أيضًا بخصوص الأذى الذي يسببه النمل الأبيض لشجرة الزيتون، وتقدم رأيين في شكل مقترحين لحماية الشجرة منه. ثم تطلب إلى المجموعتين ترتيب هذه الآراء الأربعة تسلسليًا بحسب أهميتها في رأيهم، وإعطائها أرقامًا تسلسلية من 1-4.

3. النشاط الثالث: تقرأ الباحثة النصّ قراءة نموذجية، وتطلب إلى التلاميذ أن يرددوا جماعيًا وراءها. ثم تطلب إلى كلٍّ من المجموعتين أن تختار تلميذًا منها ليقرا الجملة الآتيتين: " يا الله! ما أجمل هذه الشجرة!

إنها مليئة بالخيرات، ليت الإنسان يحافظ عليها ويحميها من الأذى والدمار!"، مؤدّيًا معنى التعجّب فيهما، محاكيًا طريقة الباحثة في أدائها، بتلوين الصوت والنبرة وحركة اليدين.

4. النشاط الرابع: تكتب الباحثة على السبورة القضية الآتية: (تخيل أنك رأيت رفيقك يتعرض للضرب من والده بحجة تأديبه بسبب خطأ ارتكبه)، وتطلب إلى كلّ من المجموعتين أن تقدّم رأيا في سلوك الوالد وفي جدوى أسلوب الضرب في التربية.

3.6.25.2. التعزيز والتغذية الراجعة: تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي (أحسن، ممتاز، إلخ)، والمادي (إصاقات على الدفتر)، المباشر بعد كل جواب صحيح، وتقديم التغذية الراجعة الفورية من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة.

4.6.25.2. التقويم: توزع الباحثة بطاقة على كلّ من المجموعتين، تحتوي على ثلاث قضايا وثلاثة آراء، وتطلب من كل مجموعة أن تصل بين كل قضية والرأي المناسب لها.

• الضجيج تواصل أولياء الأمور المستمر مع المدرسة.

• ازدحام السير في الشوارع تنظيم عملية المرور.

• تقصير بعض التلاميذ في الدراسة خفض الأصوات العالية.

5.6.25.2. الواجب المنزلي: تطرح الباحثة على التلاميذ القضية الآتية: هناك طريقتان في التربية: التربية عن طريق العنف والضرب، والتربية عن طريق الكلمة الطيبة والنصح والإرشاد. أعط رأيك في الطريقة الثانية.

.....انتهى البرنامج.....

الملحق رقم (5)

اختبارا مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، أرجو منكم القيام بما يأتي:

1. قراءة القصة الآتية، ثم الإجابة عن جميع الأسئلة بعدها.
2. هناك أربع إجابات لكل سؤال، ولكن واحدة منها فقط صحيحة، والباقي خطأ.
3. تكون طريقة الإجابة بوضع دائرة حول الجواب الذي ترون أنه الجواب الصحيح.
4. إن لم تعرفوا الجواب عن السؤال فوراً، انتقلوا إلى السؤال التالي، ثم عودوا إليه بعد الانتهاء من الإجابة عن بقية الأسئلة.

وأرجو أن تعلموا أن هذا العمل ليس له علاقة له بمذاكراتكم، ولن تحصلوا منه على علامات. والهدف منه فقط معرفة مدى فهمكم لنصّ كتابي، من أجل إنجاز بحثٍ علميٍّ. أشكر تعاونكم.

القصة

حَطَّ الغُرَابُ على فَرْعِ شَجَرَةٍ ضَخْمَةٍ تَقَعُ في وَسَطِ الطَّرِيقِ إلى قِمَّةِ التَّلِّ، وكانَ يَتَمَشَّى
أَسْفَلَ مِنْهُ على الطَّرِيقِ رَاعٍ بَسِيطٌ يَرَعَى خِرَافَهُ. وفي مكانٍ أَعْلَى مِنْهُ، على قِمَّةِ الجَبَلِ، كانَ يَقِفُ
النَّسْرُ العَظِيمُ، مَلِكُ الطُّيُورِ جَمِيعِهَا. كَمْ كانَ مُنْظَرُ النَّسْرِ جَمِلاً بِجَنَاحَيْهِ المَفْرُودَيْنِ في عَظَمَةِ
وَوَقَارٍ كَبِيرَيْنِ!

رَأَى الغُرَابُ النَّسْرَ يُحَلِّقُ في السَّمَاءِ، ثم يَنْقُضُ فَجْأَةً لِيَخْطِفَ خُرُوفاً صَغِيراً من قَطِيعِ
الرَّاعِي، وَيَحْمِلُهُ إلى عِشِّهِ، وَيَخْتْفِي فَوْقَ الجَبَلِ. قالَ الغُرَابُ: ما أَعْظَمَ طَرِيقَتَكَ في الحُصُولِ على
غِذائِكَ! ثُمَّ قالَ لِنَفْسِهِ: لماذا لا أُحْصِلُ على غِذائي بِطَرِيقَتِهِ؟

طارَ الغُرَابُ عَالِياً، ثم انْقَضَ على خُرُوفٍ كَبِيرٍ ثَقِيلٍ، صُوفُهُ طَوِيلٌ وَمُجَعَّدٌ. عَلَقَتْ رِجْلَا
الغُرَابِ في الصُّوفِ، ولم يَسْتَطِعِ الهَرَبَ، وَخَافَ كَثِيراً. أَمْسَكَ الرَّاعِي بِالْغُرَابِ، وَقَالَ لَهُ: أَنْتَ طَائِرُ
غَيْبٍ حَقًّا! وَقَصَّ جَنَاحَيْهِ حَتَّى لا يَطِيرَ بَعِيداً، ووضَعَهُ في قَفَصٍ. وحينَ عادَ مَساءً إلى بَيْتِهِ،
أَدْخَلَ قَطِيعَهُ إلى الزَّرِيبَةِ، أَعْطَى الغُرَابَ لابنَهُ الصَّغِيرَ لِيَلْعَبَ بِهِ.

عَبَّرَ الطِّفْلُ عَنْ سَعَادَتِهِ بِالْحَصُولِ عَلَى الْغُرَابِ قَائِلًا: شُكْرًا جَزِيلًا يَا أَبِي، أَخْبِرْنِي مِنْ فَضْلِكَ: مَا هَذَا الطَّائِرُ؟ قَالَ الرَّاعِي: إِنَّهُ غُرَابٌ، غُرَابٌ غَبِيٌّ؛ لِأَنَّهُ ظَنَّ فِي نَفْسِهِ أَنَّهُ نَسْرٌ.

أما الآن، وبعد أن قرأتم القصّة، أجبوا عن جميع الأسئلة الآتية بوضع دائرة حول الجواب الذي ترون أنه الجواب الصحيح:

1. معنى كلمة وَسَطَ:	أ. داخلَ	ب. ضِمْنَ	ج. عندَ	د. مُنْتَصَفَ
2. معنى كلمة ضَخْمَةٌ:	أ. كبيرة	ب. كبيرة جدًا	ج. عالية	د. عالية جدًا
3. ضِدُّ كلمة مفرودين:	أ. ملوئين	ب. مطوئين	ج. ملفوفين	د. متحركين
4. ضِدُّ كلمة أسفل منه:	أ. أدنى منه	ب. عنده	ج. بعده	د. فوقه
5. ضِدُّ كلمة يَقِفُ:	أ. يَنْهَضُ	ب. يَتَمَشَّى	ج. يَطِيرُ	د. يُحَلِّقُ
6. مُرَادِفُ كلمة تَلَّ:	أ. قَمَّة	ب. مُرْتَفَع	ج. جَبَل	د. رِبْوَة
7. مُرَادِفُ كلمة وَقَار:	أ. شُمُوح	ب. كِبْرِيَاء	ج. هَيْبَة	د. هدوء
8. مُرَادِفُ كلمة انْقَضَّ:	أ. اندفعَ	ب. أسرعَ	ج. أغارَ	د. هَجَمَ
9. الكلمة التي تدل على المثنى بين الكلمات الآتية:				
أ. مفردون	ب. مفرودين	ج. مفرودين	د. مفردات	
10. الكلمة التي تدل على الجمع بين الكلمات الآتية:				
أ. جَنَاح	ب. جَنَاحَان	ج. جَنَاحَيْن	د. أَجْنَحَة	
11. مُثْنِي كلمة بَسِيطَ:	أ. بَسِيطُون	ب. بِسَاطَان	ج. بَسِيطَات	د. بَسِيطَان
12. الكلمة التي تدل على المفرد بين الكلمات الآتية:				
أ. صِغَارٌ	ب. صَغِيرٌ	ج. صَغِيرَان	د. صَغَائِرُ	
13. الْجَمْعُ من كلمة غُرَاب:	أ. غُرَابَات	ب. غُرَبَان	ج. غُرَابِين	د. غُرَابُون
14. الْمَفْرَدُ من كلمة خِرَاف:	أ. حَمَلٌ	ب. خُرُوفَان	ج. كَبِشٌ	د. خُرُوفٌ
15. الذي كَانَ يَقِفُ على الطَّرِيق؟	أ. النَّسْرُ	ب. الْخُرُوفُ	ج. الرَّاعِي	د. الْقَطِيعُ
16. الذي كَانَ على قِمَّةِ الْجَبَل؟	أ. الرَّاعِي	ب. النَّسْرُ	ج. الْغُرَابُ	د. الْخُرُوفُ
17. مَنْ قَبَضَ على الْغُرَابِ؟				
أ. ابْنُ الرَّاعِي	ب. الْخُرُوفُ الْكَبِيرُ ذُو الصَّوْفِ الْمُجَعَّدِ	ج. الرَّاعِي	د. النَّسْرُ	

18. أَيْنَ وَقَفَ الْغُرَابُ؟ أ. على التِّلِّ ب. على قِمَّةِ الْجَبَلِ ج. على الْغُصَنِ د. على الطَّرِيقِ
19. أَيْنَ يَقَعُ عَشُّ النَّسْرِ؟ أ. على الشَّجَرَةِ ب. على الصَّخُورِ ج. فَوْقَ الْجَبَلِ د. فَوْقَ التِّلِّ
20. عَادَ الرَّاعِي مِنَ الْمَرَعَى: أ. عِنْدَ الْغُرُوبِ ب. بَعْدَ الْمَغِيبِ ج. فِي الْمَسَاءِ د. عَصْرًا
21. فِي جُمْلَةٍ "رَأَى الْغُرَابُ النَّسْرَ يُحَلِّقُ فِي السَّمَاءِ": أ. فَعْلٌ أَمْرٌ ب. فَعْلَانٌ مَاضِيَانِ ج. فَعْلَانٌ مُضَارِعَانِ د. فَعْلٌ مَاضٍ
22. فِي جُمْلَةٍ "فِي مَكَانٍ أَسْفَلَ مِنْهُ كَانَ رَاعٍ بَسِيطٌ يَرْعَى خِرَافَهُ": أ. فَعْلٌ أَمْرٌ ب. فَعْلٌ مُضَارِعٌ ج. فَعْلَانٌ مُضَارِعَانِ د. فَعْلَانٌ مَاضِيَانِ
23. فِي جُمْلَةٍ: " قَالَ الْوَلَدُ لِأَبِيهِ: أَخْبِرْنِي مِنْ فَضْلِكَ: مَا هَذَا الطَّائِرُ؟": أ. فَعْلٌ مُضَارِعٌ ب. فَعْلٌ أَمْرٌ ج. فَعْلَانٌ مَاضِيَانِ د. فِعْلًا أَمْرٌ
24. مَا الْفِكْرَةُ الرَّئِيسِيَّةُ فِي الْقِصَّةِ؟ أ. الرَّاعِي وَغَنَمَاتُهُ ب. الْغُرَابُ وَالنَّسْرُ ج. الطِّفْلُ وَالْغُرَابُ د. الْغُرَابُ الْمَسْكِينُ
25. مِنَ الْأَفْكَارِ الْفَرَعِيَّةِ فِي الْقِصَّةِ: أ. الْغُرَابُ يَقْلُدُ النَّسْرَ فِي الْحُصُولِ عَلَى الْغِذَاءِ ب. الْخُرُوفُ الْكَبِيرُ ذُو الصُّوفِ الْمُجَعَّدِ ج. عَشُّ النَّسْرِ د. جَنَاحَا الْغُرَابِ
26. مِنَ الْأَفْكَارِ الْفَرَعِيَّةِ فِيهَا أَيْضًا: أ. حُزْنُ الْغُرَابِ ب. الرَّاعِي النَّشِيطُ ج. سَعَادَةُ الْإِبْنِ بِالْحُصُولِ عَلَى الْغُرَابِ د. النَّسْرُ الْعَظِيمُ
27. لِمَاذَا قَصَّ الرَّاعِي جَنَاحَيِ الْغُرَابِ؟ أ. لِيُدْخِلَهُ فِي الْقَفْصِ ب. لِيُسَهِّلَ عَلَيْهِ الْحَرَكَةَ ج. لِيَلْعَبَ ابْنُهُ بِهِ د. لِيَمْنَعَهُ مِنَ الطَّيْرَانِ
28. لِمَاذَا لَمْ يَهْرَبِ الْغُرَابُ؟ أ. لِأَنَّهُ أَرَادَ الصَّيْدَ عَلَى طَرِيقَةِ النَّسْرِ ب. لِأَنَّ رَجُلِيهِ عَلِقَتْ بِصُوفِ الْخُرُوفِ ج. لِأَنَّهُ أَحَبَّ الرَّاعِي د. لِأَنَّهُ أَحَبَّ ابْنَ الرَّاعِي
29. لِمَاذَا وَصَفَ الرَّاعِي الْغُرَابَ بِالْغَبِيِّ؟ أ. لِأَنَّهُ كَانَ يُرَاقِبُ الرَّاعِي ب. لِأَنَّهُ خَافَ كَثِيرًا ج. لِأَنَّهُ أَرَادَ الصَّيْدَ عَلَى طَرِيقَةِ النَّسْرِ د. لِأَنَّهُ لَمْ يَهْرَبْ
30. مَا شَعُورُ الْغُرَابِ نَحْوَ النَّسْرِ: أ. الْخَوْفُ ب. الْإِعْجَابُ خ. الْغِيْرَةُ د. الْحَسَدُ
31. قَوْلُ الْوَلَدِ لِأَبِيهِ: "شُكْرًا جَزِيلًا يَا أَبِي" يَدُلُّ عَلَى: أ. احْتِرَامِ الْوَلَدِ لِأَبِيهِ ب. مَحَبَّةِ الْإِبْنِ لِأَبِيهِ ج. فَرَحِهِ بِالْغُرَابِ د. مَحَبَّةِ الْغُرَابِ
32. بِمَاذَا شَعَرَ الْغُرَابُ عِنْدَمَا لَمْ يَسْتَطِعِ الْهَرَبَ؟

أ. بالأسف	ب. بالحزن	ج. بالألم	د. بالخوف
33. بماذا وُصِفَ منظرُ النَّسْرِ وهو يُمدُّ جناحيه؟			
أ. بالوقار	ب. بالعظمة	ج. بالجمال	د. بالهيبة
34. وُصِفَ الراعي في القصة : أ. بالطيبة ب. بالبساطة ج. بالقسوة د. بالفقر			
35. وَصَفَ الرَّاعِي الغُرَابَ: أ. بالتسرع ب. بالصبر ج. بالغباء د. بالشجاعة			
36. وَقُوفُ النَّسْرِ عَلَى قِمَّةِ الْجَبَلِ: أ. له صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ ب. موقفٌ شجاعٌ ج. ليس له صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ د. أمرٌ غريبٌ			
37. انْقِضَاضُ الْغُرَابِ عَلَى الْخُرُوفِ: أ. ليس له صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ ب. موقفٌ شجاعٌ ج. له صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ د. سلوكٌ حكيمٌ			
38. سُقُوطُ الْمَطَرِ فِي الشِّتَاءِ: أ. منظرٌ يُحِبُّهُ الرَّاعِي ب. له صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ ج. ليس له صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ د. منظرٌ مألوفٌ جدًّا في فصل الشتاء			
39. انْقِضَاضُ النَّسْرِ عَلَى الْخُرُوفِ: أ. حقيقةٌ ب. رأيٌ ج. خيالٌ د. شجاعةٌ			
40. إِمْسَاكُ الرَّاعِي بِالْغُرَابِ: أ. حقيقةٌ ب. رأيٌ ج. توهمٌ د. منظرٌ مألوفٌ			
41. وَصَفِ النَّسْرِ بِالْعَظَمَةِ: أ. حقيقةٌ ب. رأيٌ ج. عبارةٌ غيرُ مناسبةٍ د. تعبيرٌ خاطئٌ			
42. عِنْدَمَا قَالَ الرَّاعِي لِلْغُرَابِ: أَنْتَ طَائِرٌ غِيبِي حَقًّا: أ. كَانَ عَلَى حَقٍّ ب. لَمْ يَكُنْ عَلَى حَقٍّ ج. كَانَ مُرْتَاخًا د. كَانَ مُبْتَهِّجًا			
43. مُحَاوَلَةُ الْغُرَابِ الصَّيْدَ عَلَى طَرِيقَةِ النَّسْرِ: أ. سلوكٌ ذكيٌّ ب. سلوكٌ عاقلٌ ج. سلوكٌ غبيٌّ د. سلوكٌ متردّدٌ			
44. حِينَمَا ظَنَّ الْغُرَابُ أَنَّهُ قَوِيٌّ كَالنَّسْرِ: أ. كَانَ عَلَى صَوَابٍ ب. كَانَ عَلَى خَطَأٍ ج. كَانَ مُتَرَدِّدًا د. كَانَ حَزِينًا			

مصدر القصة: أخذت القصة من رسالة عماد (2008)، وعنوانها: أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد عدل بعض مفرداتها لتناسب المهارات المراد قياس تنميتها.

الملحق رقم (6)

مفتاح تصحيح اختبار مهارات الفهم القرائي

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، أرجو منكم القيام بما يأتي:

1. قراءة القصة الآتية، ثم الإجابة عن جميع الأسئلة بعدها.
2. هناك أربع إجابات لكل سؤال، ولكن واحدة منها فقط صحيحة، والباقي خطأ.
3. تكون طريقة الإجابة بوضع دائرة حول الجواب الذي ترون أنه الجواب الصحيح.
4. إن لم تعرفوا الجواب عن السؤال فوراً، انتقلوا إلى السؤال التالي، ثم عودوا إليه بعد الانتهاء من الإجابة عن بقية الأسئلة.

وأرجو أن تعلموا أن هذا العمل ليس له علاقة له بمذاكراتكم، ولن تحصلوا منه على علامات. والهدف منه فقط معرفة مدى فهمكم لنصّ كتابي، من أجل إنجاز بحثٍ علميٍّ. أشكر تعاونكم.

القصة

حَطَّ الغرابُ على فَرْعِ شَجَرَةٍ ضَخْمَةٍ تَقَعُ فِي وَسَطِ الطَّرِيقِ إِلَى قِمَّةِ التَّلِّ، وَكَانَ يَتَمَشَّى
أَسْفَلَ مِنْهُ عَلَى الطَّرِيقِ رَاعٍ بَسِيطٌ يَرَعَى خِرَافَهُ. وَفِي مَكَانٍ أَعْلَى مِنْهُ، عَلَى قِمَّةِ الْجَبَلِ، كَانَ يَقِفُ
النَّسْرُ الْعَظِيمُ، مَلِكُ الطُّيُورِ جَمِيعِهَا. كَمْ كَانَ مَنَظَرُ النَّسْرِ جَمِلاً بِجَنَاحَيْهِ الْمَفْرُودَيْنِ فِي عَظَمَةِ
وَوَقَارٍ كَبِيرَيْنِ!

رَأَى الْغُرَابُ النَّسْرَ يُحَلِّقُ فِي السَّمَاءِ، ثُمَّ يَنْقُضُ فَجْأَةً لِيَخْطِفَ حُرُوفًا صَغِيرًا مِنْ قَطِيعِ
الرَّاعِي، وَيَحْمِلُهُ إِلَى عِشِّهِ، وَيَخْتَفِي فَوْقَ الْجَبَلِ. قَالَ الْغُرَابُ: مَا أَعْظَمَ طَرِيقَتَكَ فِي الْحُصُولِ عَلَى
غِذَائِكَ! ثُمَّ قَالَ لِنَفْسِهِ: لِمَاذَا لَا أَحْصِلُ عَلَى غِذَائِي بِطَرِيقَتِهِ؟

طَارَ الْغُرَابُ عَالِيًا، ثُمَّ انْقَضَ عَلَى حُرُوفٍ كَبِيرَةٍ ثَقِيلَةٍ، صُوفُهُ طَوِيلٌ وَمُجَعَّدٌ. عَلِقَتْ رِجْلَا
الْغُرَابِ فِي الصُّوفِ، وَلَمْ يَسْتَطِعِ الْهَرَبَ، وَخَافَ كَثِيرًا. أَمْسَكَ الرَّاعِي بِالْغُرَابِ، وَقَالَ لَهُ: أَنْتَ طَائِرُ

غَبِيَّ حَقًّا! وَقَصَّ جَنَاحَيْهِ حَتَّى لَا يَطِيرَ بَعِيدًا، وَوَضَعَهُ فِي قَفَصٍ. وَحِينَ عَادَ مَسَاءً إِلَى بَيْتِهِ، أَدْخَلَ قَطِيعَهُ إِلَى الزَّرِيبَةِ، أَعْطَى الْغُرَابَ لَابْنَهُ الصَّغِيرَ لِيلْعَبَ بِهِ.

عَبَّرَ الطِّفْلُ عَنْ سَعَادَتِهِ بِالْحَصُولِ عَلَى الْغُرَابِ قَائِلًا: شُكْرًا جَزِيلًا يَا أَبِي، أَخْبَرَنِي مِنْ فَضْلِكَ: مَا هَذَا الطَّائِرُ؟ قَالَ الرَّاعِي: إِنَّهُ غُرَابٌ، غُرَابٌ غَبِيٌّ؛ لِأَنَّهُ ظَنَّ فِي نَفْسِهِ أَنَّهُ نَسْرٌ.

أَمَّا الْآنَ، وَبَعْدَ أَنْ قَرَأْتُمُ الْقِصَّةَ، أَجِيبُوا عَنْ جَمِيعِ الْأَسْئَلَةِ الْآتِيَةِ بِوَضْعِ دَائِرَةٍ حَوْلِ الْجَوَابِ الَّذِي تَرَوْنَ أَنَّهُ الْجَوَابُ الصَّحِيحُ:

1. معنى كلمة وَسَطَ:	أ. داخلَ	ب. ضِمْنَ	ج. عندَ	د. مُنْتَصَفَ
2. معنى كلمة ضَخْمَةٍ:	أ. كبيرة	ب. كبيرة جدًا	ج. عالية	د. عالية جدًا
3. ضِدُّ كلمةٍ مفْرودَيْنِ:	أ. مُلَوَّيْنِ	ب. مَطْوِيَّيْنِ	ج. مُلْفَوْقَيْنِ	د. مُتَحَرِّكَيْنِ
4. ضِدُّ كلمةٍ أَسْفَلَ مِنْهُ:	أ. أدنى منه	ب. عنده	ج. بعده	د. فوقه
5. ضِدُّ كلمةٍ يَقِفُ:	أ. يَنْهَضُ	ب. يَتَمَشَّى	ج. يَطِيرُ	د. يُحَلِّقُ
6. مُرَادِفُ كلمةٍ تَلَّ:	أ. قَمَّةٍ	ب. مُرْتَفِعٍ	ج. جَبَلٍ	د. رَبْوَةٍ
7. مُرَادِفُ كلمةٍ وَقَارٍ:	أ. شُمُوحٍ	ب. كِبْرِيَاءٍ	ج. هَيْبَةٍ	د. هدوءٍ
8. مُرَادِفُ كلمةٍ انْقَضَ:	أ. اندَفَعَ	ب. أَسْرَعَ	ج. أَعَارَ	د. هَجَمَ
9. الكلمة التي تدل على المُتَنَّى بَيْنَ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ:	أ. مفْرودون	ب. مفْرودَيْنِ	ج. مفْرودَيْنِ	د. مفْرودَاتٍ
10. الكلمة التي تدل على الجَمْعِ بَيْنَ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ:	أ. جَنَاحٌ	ب. جَنَاحَانِ	ج. جَنَاحَيْنِ	د. أَجْنَحَةٌ
11. مُتَنَّى كلمةٍ بَسِيطٍ:	أ. بَسِيطُونِ	ب. بِسَاطِنِ	ج. بِسِيطَاتٍ	د. بِسِيطَانِ
12. الكلمة التي تدل على المُفْرَدِ بَيْنَ الْكَلِمَاتِ الْآتِيَةِ:	أ. صِغَارٌ	ب. صَغِيرٌ	ج. صَغِيرَانِ	د. صَغَائِرُ
13. الجَمْعُ من كلمةٍ غُرَابٍ:	أ. غُرَابَاتٍ	ب. غُرَابَانِ	ج. غُرَابَيْنِ	د. غُرَابُونِ
14. المُفْرَدُ من كلمةٍ خِرَافٍ:	أ. حَمَلٌ	ب. خُرُوفَانِ	ج. كَبْشٌ	د. خُرُوفٌ
15. الذي كَانَ يَقِفُ عَلَى الطَّرِيقِ؟	أ. النَّسْرُ	ب. الْخُرُوفُ	ج. الرَّاعِي	د. الْقَطِيعُ
16. الذي كَانَ عَلَى قِمَّةِ الْجَبَلِ؟	أ. الرَّاعِي	ب. النَّسْرُ	ج. الْغُرَابُ	د. الْخُرُوفُ
17. مَنْ قَبِضَ عَلَى الْغُرَابِ؟				

أ. ابنُ الراعي	ب. الخروفُ الكبيرُ ذو الصَّوفِ المُجَعَّد	ج. الراعي	د. النَّسرُ				
18. أينَ وَقَفَ الغُرابُ؟	أ. على التَّلِّ	ب. على قِمَّةِ الجَبَلِ	ج. على الغُصَنِ	د. على الطَّرِيقِ			
19. أينَ يَقَعُ عَشُّ النَّسرِ؟	أ. على الشَّجَرَةِ	ب. على الصَّخُورِ	ج. فُوقَ الجَبَلِ	د. فُوقَ التَّلِّ			
20. عادَ الرَّاعي من المرعى:	أ. عِنْدَ الغُروبِ	ب. بَعْدَ المَغِيبِ	ج. في المَساءِ	د. عَصراً			
21. في جُملة "رأى الغُرابُ النَّسرَ يُحَلِّقُ في السَّماءِ":	أ. فَعْلُ أمرٍ				ب. فَعْلان ماضيان	ج. فَعْلان مضارعان	د. فَعْلُ ماضٍ
22. في جُملة "في مكانٍ أَسْفَلَ مِنْهُ كانَ راعٍ بَسيطٌ يَرعى خِرافَهُ:	أ. فَعْلُ أمرٍ				ب. فَعْلُ مضارعٍ	ج. فَعْلان مضارعان	د. فَعْلان ماضيان
23. في جُملة: " قالَ الولدُ لأبيهِ: أَخْبِرْني من فَضلكَ: ما هَذا الطَّائِرُ؟":	أ. فَعْلُ مضارعٍ				ب. فَعْلُ أمرٍ	ج. فَعْلان ماضيان	د. فِعْلاً أمرٍ
24. ما الفِكرَةُ الرَّئيسيَّةُ في القِصَّة؟	أ. الرَّاعي وَغَنَمائُهُ				ب. الغُرابُ والنَّسرُ	ج. الطِّفلُ والغُرابُ	د. الغُرابُ المَسيكينُ
25. مِنَ الأَفْكارِ الفِرعِيَّةِ في القِصَّة:	أ. الغُرابُ يَقْلُدُ النَّسرَ في الحُصُولِ على الغِذاءِ				ب. الخُروفُ الكَبيرُ ذو الصُوفِ المُجَعَّد	ج. عَشُّ النَّسرِ	د. جَنَاحُ الغُرابِ
26. مِنَ الأَفْكارِ الفِرعِيَّةِ فيها أيضاً:	أ. حُزْنُ الغُرابِ				ب. الرَّاعي النَّشِيطُ	ج. سَعادَةُ الابنِ بالحُصُولِ على الغُرابِ	د. النَّسرُ العَظيمُ
27. لِمَذا قَصَّ الرَّاعي جَنَاحي الغُرابِ؟	أ. لِيُدْخِلَهُ في القَفصِ				ب. لِيُسهِّلَ عَليه الحَركةَ	ج. لِيَلْعَبَ ابْنُهُ بِهِ	د. لِيَمْنَعَهُ مِنَ الطَّيْرانِ
28. لِمَذا لَم يَهْرَبِ الغُرابُ ؟	أ. لِأنَّهُ أَرادَ الصِّيدَ على طَريقَةِ النَّسرِ				ب. لِأنَّ رَجليهِ عَلِقَتا بِصُوفِ الخُروفِ	ج. لِأنَّهُ أَحَبَّ الرَّاعي	د. لِأنَّهُ أَحَبَّ ابنَ الرَّاعي
29. لِمَذا وَصَفَ الرَّاعي الغُرابَ بالغَبيِّ؟	أ. لِأنَّهُ كانَ يُراقِبُ الرَّاعي				ب. لِأنَّهُ خافَ كَثيراً	ج. لِأنَّهُ أَرادَ الصِّيدَ على طَريقَةِ النَّسرِ	د. لِأنَّهُ لَم يَهْرَبِ
30. ما شَعُورُ الغُرابِ نَحو النَّسرِ:	أ. الخُوفُ				ب. الإِعْجابُ	خ. الغِيرةُ	د. الحَسَدُ
31. قَولُ الوَلَدِ لأبيهِ: "شَكَراً جَزيلاً يا أباي" يَدُلُّ على:	أ. احْتِرامِ الوَلَدِ لأبيهِ				ب. مَحَبَّةِ الابنِ لأبيهِ	ج. فَرَحِهِ بِالْغُرابِ	د. مَحَبَّةِ الغُرابِ
32. بِماذا شَعَرَ الغُرابُ عَندَما لَم يَسْتَطِعِ الهَرَبَ؟	أ. بِالأسَفِ				ب. بِالْحُزَنِ	ج. بِالأَلَمِ	د. بِالخُوفِ
33. بِماذا وُصِفَ مَنظَرُ النَّسرِ وَهُوَ يُمَدُّ جَنَاحيهِ؟	أ. بِالوَقارِ				ب. بِالعَظَمَةِ	ج. بِالْجَمالِ	د. بِالهِيبَةِ

34. وُصِفَ الرَّاعِي فِي الْقِصَّةِ : أ. بِالطَّيِّبَةِ ب. بِالْبَسَاطَةِ ج. بِالْقَسْوَةِ د. بِالْفَقْرِ
35. وَصَفَ الرَّاعِي الْغُرَابَ: أ. بِالنَّسْرِ ب. بِالصَّبْرِ ج. بِالْغَبَاءِ د. بِالشَّجَاعَةِ
36. وَقُوفُ النَّسْرِ عَلَى قِمَّةِ الْجَبَلِ: أ. لَهُ صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ ب. مَوْقِفٌ شَجَاعٌ ج. لَيْسَ لَهُ صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ د. أَمْرٌ غَرِيبٌ
37. انْقِضَاضُ الْغُرَابِ عَلَى الْخُرُوفِ: أ. لَيْسَ لَهُ صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ ب. مَوْقِفٌ شَجَاعٌ ج. لَهُ صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ د. سُلُوكٌ حَكِيمٌ
38. سُقُوطُ الْمَطَرِ فِي الشِّتَاءِ: أ. مَنْظَرٌ يُحِبُّهُ الرَّاعِي ب. لَهُ صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ ج. لَيْسَ لَهُ صِلَةٌ بِمَوْضُوعِ الْقِصَّةِ د. مَنْظَرٌ مألُوفٌ جِدًّا فِي فَصْلِ الشِّتَاءِ
39. انْقِضَاضُ النَّسْرِ عَلَى الْخُرُوفِ: أ. حَقِيقَةٌ ب. رَأْيٌ ج. خَيَالٌ د. شَجَاعَةٌ
40. إِمْسَاكُ الرَّاعِي بِالْغُرَابِ: أ. حَقِيقَةٌ ب. رَأْيٌ ج. تَوْهُمٌ د. مَنْظَرٌ مألُوفٌ
41. وَصَفَ النَّسْرِ بِالْعَظَمَةِ: أ. حَقِيقَةٌ ب. رَأْيٌ ج. عِبَارَةٌ غَيْرُ مُنَاسِبَةٍ د. تَعْبِيرٌ خَاطِئٌ
42. عِنْدَمَا قَالَ الرَّاعِي لِلْغُرَابِ: أَنْتَ طَائِرٌ غِيبِي حَقًّا: أ. كَانَ عَلَى حَقٍّ ب. لَمْ يَكُنْ عَلَى حَقٍّ ج. كَانَ مُرْتَابًا د. كَانَ مُبْتَهَجًا
43. مُحَاوَلَةُ الْغُرَابِ الصَّيْدَ عَلَى طَرِيقَةِ النَّسْرِ: أ. سُلُوكٌ ذَكِيٌّ ب. سُلُوكٌ عَاقِلٌ ج. سُلُوكٌ غِيبِيٌّ د. سُلُوكٌ مُتَرَدِّدٌ
44. حِينَمَا ظَنَّ الْغُرَابُ أَنَّهُ قَوِيٌّ كَالنَّسْرِ: أ. كَانَ عَلَى صَوَابٍ ب. كَانَ عَلَى خَطَأٍ ج. كَانَ مُتَرَدِّدًا د. كَانَ حَزِينًا

الملحق رقم (7): نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي والمؤجل

1. نتائج العينة التجريبية في الاختبار القبلي

التلميذ	المستوى الحرفي	المستوى الاستنتاجي	المستوى النقدي	الإجمالي
1	10	1	3	14
2	7	5	2	14
3	10	3	0	13
4	7	3	2	12
5	9	2	1	12
6	9	4	4	17
المجموع	52	18	12	82
المتوسط	13.67			

2. نتائج العينة التجريبية في الاختبار البعدي

التلميذ	المستوى الحرفي	المستوى الاستنتاجي	المستوى النقدي	الإجمالي
1	12	5	3	20
2	12	4	3	19
3	13	5	5	23
4	9	3	5	17
5	13	4	2	19
6	10	5	9	24
المجموع	69	26	27	122
المتوسط	20.33			

نتائج العينة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل

التلميذ	المستوى الحرفي	المستوى الاستنتاجي	المستوى النقدي	الإجمالي
1	8	7	4	19
2	10	6	2	18
3	10	6	5	21
4	9	3	5	17
5	11	6	0	17
6	14	6	2	22
المجموع	62	34	18	114
المتوسط	19			

الملحق رقم (8)

مقياس مايكل بست لتقدير سلوك التلميذ

مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

اسم التلميذ: المدرسة:

العمر: الصف الدراسي:

الجنس: () ذكر () انثى

اسم الفاحص

.....

الاستيعاب

فهم معاني الكلمات :

1. قدرة الطالب على الفهم متدنية جدا .
2. يصعب عليه استيعاب معاني المفردات البسيطة ، كما انه لا يفهم مفردات من مستوى صفه
3. يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري او في مستوى صفه .
4. يستوعب المفردات المناسبة لمستوى صفه ، كما يفهم معاني الكلمات الي تفوق مستوى صفه .
5. يبدي قدرة عالية جداً على فهم المفردات ، كما انه يستوعب الكثير من الكلمات المجردة .

اتباع التعليمات :

1. غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له فكثيرا ما تختلط الامور عليه .
2. عادة يستجيب للتعليمات البسيطة الا انه يحتاج الى مساعدة خاصة في معظم الاحيان .
3. يتبع التعليمات البسيطة والمعروفة لديه .
4. يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من اتباعها .
5. لديه مهارة عالية جداً في تذكر التعليمات و اتباعها .

المحادثة: (فهم المناقشات الصفية)

1. غير قادر على متابعة النقاش الصفية واستيعابه ودائما غير منتبه .
2. يصغي ولكن نادرا ما يستوعب بشكل جيد . وكثيرا ما يكون شارد الذهن .
3. يصغي للمناقشات التي في مستوى عمره وصفه ويتابعها .
4. يستوعب بشكل جيد ويستفيد من النقاش .
5. يتفاعل ويتناقش في النشاط الصفية . يستوعب النقاش والأفكار بشكل منقطع النظير .

التذكر:

1. ذاكرته ضعيفة ولا يستطيع تذكر المعلومات.
2. يمكنه أن يسترجع الأفكار والمواد البسيطة إذا كررت عليه.
3. قدرته على تذكر الأشياء عادية ومناسبة لمستوى صفه وعمره.
4. يتذكر معلومات من مصادر متنوعة, قدرته على تذكر الأشياء الآتية والماضية جيدة.
5. مقدرته عالية جدا على تذكر التفاصيل والمحتوى.

اللغة

المفردات:

1. يستخدم دوما مفردات ضعيفة ودون مستواه العمري.
2. مفرداته اللغوية محدودة جدا وغالبا ما يستعمل الأسماء البسيطة وبعض الكلمات الوصفية الدقيقة.
3. مفرداته اللغوية مناسبة لعمره وصفه.
4. مفرداته اللغوية تفوق عمره, ويستخدم كلمات وصفية دقيقة بكثرة.
5. مفرداته متطورة جدا, دائما يستخدم كلمات دقيقة ويستخدم العبارات المجردة.

القواعد:

1. يستخدم جملا ناقصة وملأى بالأخطاء القواعدية دوما.
2. كثيرا ما يستخدم الجمل الغير مكتملة, وأخطاؤه القواعدية متكررة.
3. يستخدم القواعد السليمة, اخطاء قليلة في استخدام أحرف الجر والأفعال والضمائر.
4. لغته فوق المتوسط, نادرا ما يرتكب أخطاء قواعدية.
5. دائما يتكلم اللغة السليمة من حيث القواعد, يتكلم جملا صحيحة.

تذكر المفردات :

1. غير قادر على تذكر الكلمة المطلوبة .
2. غالبا ما يجهد نفسه في إيجاد الكلمات المناسبة ليعبر عن نفسه.
3. قدرته على تذكر الكلمات مناسبة لعمره وصفه يبحث عن الكلمات المناسبة احيانا الا ان استدعاءه للكلمات مناسب لعمره وصفه .
4. قدرته على تذكر المفردات فوق المتوسط, نادرا ما يتردد في استدعاء كلمة .
5. يتكلم بشكل جيد دوما ولا يتردد أو يبدل كلمات بأخرى.

سرد القصص:

1. غير قادر على سرد قصة مفهومه .
2. لديه صعوبة في تنظيم الأفكار ووصفها بشكل متسلسل ومنطقي .
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى صفة وعمره .
4. قدرته تفوق المتوسط ويسلسل أفكاره منطقيا .
5. متميز بشكل واضح عن البقية لديه قدرة عالية جدا على تنظيم أفكاره بشكل منطقي وذوي معنى .

بناء الأفكار

1. غير قادر اطلاقاً على ربط أفكاره .
2. لديه صعوبة على تنظيم الأفكار , أفكاره غير مكتملة ومشتتة .
3. عادة ما يتمكن من تنظيم أفكاره بشكل ذي معنى وقدرته تناسب من هم في مستوى عمره وصفه .
4. قدرته تفوق فوق المتوسط حيث أنه قادر على تنظيم أفكاره بشكل جيد .
5. لديه قدرة فائقة على تنظيم أفكاره ومعلوماته .

المعرفة العامة

ادراك الوقت

1. لا يعي معنى الوقت فهو دائماً متأخر أو مشوش .
2. مفهوم الزمن لديه لا بأس به إلا أنه يضيع الوقت سدى وكثيراً ما يتأخر .
3. قدرته متوسطة على فهم وإدراك الوقت وتناسب مع من هم في عمره وصفه .
4. دقيق في مواعيده ولا يتأخر الا بسبب مقنع .
5. مهارته عالية جداً على فهم المواعيد كما أنه يخطط وينظم وقته بشكل ممتاز جداً .

ادراك المكان

1. يبدو مشوشاً ذوماً ولا يعرف كيف يجد طريقه حول المدرسة وأماكن اللعب والحي .
2. كثير ما يضيع في الأماكن المألوفة لديه .
3. يستطيع أن يجد طريقه في الأماكن المألوفة بشكل متناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه .
4. يفوق المتوسط ، فنادراً ما يفقد الاتجاهات على الإطلاق .
5. يتكيف للأماكن والمواقف الجديدة ولا يفقد الاتجاهات على الإطلاق .

ادراك العلاقات (مثل صغير - كبير ، قريب - بعيد ، خفيف - ثقيل)

1. ادراكه لمثل هذه العلاقات دائماً غير صحيح .
2. يصدر بعض الاحكام الأولية الصحيحة لمثل هذه العلاقات .
3. قدرته متوسطة وتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه .
4. ادراكه لهذه العلاقات ادراك سليم ولكنه لا يستطيع ان يعمم على المواقف الجديدة .
5. عادة ما يكون ادراكه لهذه العلاقات دقيق جداً ، ويسهل عليه تعميم خبراته على المواقف الجديدة وبشكل سليم .

معرفة الاتجاهات

1. دائماً يعاني من ضعف شديد في معرفة الاتجاهات ، فهو لا يميز ما اليمين واليسار أو الشمال أو الجنوب أو الغرب أو الشرق .
2. أحياناً يضطرب (يخطئ) ولا يعرف الاتجاهات .
3. قدرته على تمييز الاتجاهات متوسطة وتناسب مع مستوى عمره وصفه .
4. قدرته على تمييز الاتجاهات جيدة ، فنادراً ما يخطئ في معرفتها .
5. قدرته على معرفة الاتجاهات ممتازة جداً .

التناسق الحركي

التناسق الحركي العام (مثل :المشي ، الركض ، القفز ، التسلق)

1. تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً ، كثيراً ما يصدم بالأشياء أو الأشخاص.
2. تناسقه الحركي بشكل عام دون المتوسط.
3. تناسقه الحركي متوسط ، يتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تناسقه الحركي أعلى من المتوسط ادواؤه جيد في النشاطات الحركية.
5. تناسقه الحركي ممتاز جداً.

التوازن

1. قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً .
2. قدرته دون المتوسط ، كثيراً ما يقع على الأرض .
3. قدرته على التوازن الجسمي مناسبة ، وتتناسب مع مستوى عمره وصفه .
4. قدرته تفوق المتوسط في النشاطات التي تتطلب التوازن الجسمي .
5. قدرته على التوازن ممتازة جداً.

الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم

1. قدرته في استخدام يديه ضعيفة جداً .
2. قدرته في استخدام يديه دون المتوسط .
3. قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى عمره وصفه و يتحكم في الأشياء بشكل جيد .
4. قدرته في استخدام يديه تفوق المتوسط .
5. قدرته ممتازة جداً ، ويستطيع التحكم في الأدوات الجديدة بسهولة و يسر .

السلوك الشخصي و الاجتماعي

التعاون

1. دائماً يسبب الإزعاج في غرفة الصف و لا يستطيع ضبط سلوكه .
2. يسعى للحصول على الانتباه بشكل كبير ، كما أنه غالباً ما يقاطع الآخرين و لا ينتظر دوره في الكلام .
3. ينتظر دوره ، متوسط في قدرته على التعاون بشكل يتناسب مع مستوى عمره وصفه .
4. قدرته على التعاون تفوق المتوسط ، فهو دائماً متعاون مع الآخرين بشكل جيد .
5. يحب التعاون مع الآخرين بدرجة عالية جداً ، ولا يحتاج إلى تشجيع الكبار لكي يتعاون مع الآخرين .

الانتباه والتركيز

1. قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جداً ، فهو سهل التشتت .
2. نادراً ما يصغي أو يستمع للآخرين وكثيراً ما يفقد الانتباه .
3. قدرته على الانتباه والتركيز تتناسب مع مستوى عمره وصفه .
4. قدرته على الانتباه والتركيز تفوق المتوسط فهو دائماً منتبه .

5. دائماً ينتبه للأمور المهمة , لديه قدره عالية على التركيز الطويل المدى .

التنظيم

1. ضعيف جدا في قدرته على التنظيم.
2. غير منظم في عمله وغير مكثرت في معظم الأحيان.
3. متوسط في قدرته على تنظيم عمله وحريص.
4. قدرته في التنظيم فوق الوسط ينظم وينهي أعماله.
5. منظم بشكل ممتاز وينهي الواجبات بدقة متناهية.

التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة , حفلة , تغييرات في نظام الحياة اليومية)

1. المواقف الجديدة أو التغييرات تسبب له انفعالا أو اضطرابا شديدا حيث انه يصعب عليه ضبط نفسه أو مشاعره.
2. استجاباته للمواقف الجديدة غالبا ما تكون زائدة عن الحد الطبيعي كما أن المواقف الجديدة تزعجه.
3. قدرته على التكيف ملائمة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. تكيفه مع الجديدة سهل وسريع كما أن ثقته بنفسه عالية.
5. قدرته على التكيف مع المواقف الجديدة ممتازة كما انه مبادر ومستقل بذاته.

التقبل الاجتماعي

1. لا يتقبله الآخرون.
2. يتحمله الآخرون أحيانا.
3. يحبه الآخرون بدرجة متوسطة بالمقارنة مع افراد صفه ومن هم في عمره.
4. يحبه الآخرون بشكل جيد.
5. يحبه الآخرون كثيرا كما يحبون البقاء معه.

المسؤولية

1. غير قادر على تحمل المسؤولية ولا يبادر بإقامة أي نشاطات.
2. يتجنب تحمل المسؤولية وقيامه بالأنوار الموكلة اليه محدود بالنسبة لمن هم في عمره.
3. يتقبل تحمل المسؤولية بشكل يناسب مع مستوى عمره وصفه.
4. يفوق المتوسط في تقبله للمسؤولية ويستمتع بها كما أنه مبادر ويلجأ الى التطوع بحب المسؤولية , مبادر.
5. يتطوع لتحمل المسؤولية ويسعى دوما للمبادرة ويحماس كبير.

انجاز الواجب

1. لا يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة و التوجيه.
2. نادرا ما يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة و التوجيه.
3. أدائه متوسط ويقوم بما هو مطلوب منه.
4. أدائه يفوق المتوسط ويقوم بواجباته دون حاجة الى حثه على ذلك.
5. يكمل واجباته دائما ويدون اي اشراف من الآخرين.

الإحساس مع الآخرين (احترام مشاعر الآخرين)

1. غير مهذب مع الآخرين دوماً.
2. لا يكثرث لمشاعر أو رغبات الآخرين عادةً.
3. متوسط من حيث احترامه لمشاعر الآخرين وسلوكه غير ملائم من الناحية الاجتماعية أحياناً.
4. يفوق المتوسط من حيث احترام لمشاعر الآخرين، نادراً ما يقوم بسلوك غير ملائم من الناحية الاجتماعية.
5. يراعي سلوك الآخرين دوماً وسلوكه مقبول دوماً من الناحية الاجتماعية.

فقرات الاختبار

التناسق الحركي

☐ التناسق الحركي العام

☐ التوازن

☐ الدقة في استخدام اليدين

الاجتماعي والشخصي

☐ التعاون

☐ الانتباه والتركيز

☐ التنظيم

☐ التصرفات في المواقف الجديدة

☐ التقبل الاجتماعي

☐ المسؤولية

☐ انجاز الواجب

☐ الإحساس مع الآخرين

اختبار الاستيعاب

☐ فهم معاني الكلمات

☐ إتباع التعليمات

☐ المحادثة

☐ التذكر

اختبار اللغة

☐ المفردات

☐ القواعد

☐ تذكر المفردات

☐ سرد القصص

☐ بناء الأفكار

اختبار المعرفة العامة

☐ إدراك الوقت

☐ إدراك المكان

□ إدراك العلاقات

□ معرفة الاتجاهات

الدرجة على الاختبارات الجزئية :

التناسق الحركي

الاستيعاب:.....
:

الاجتماعي والشخصي

المعرفة العامة.....
:

اللغة:.....

الدرجة على الاختبارات الفرعية

* غير

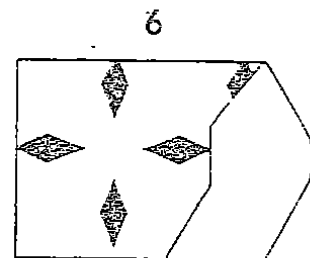
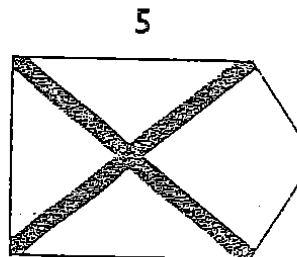
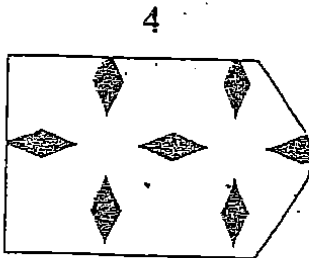
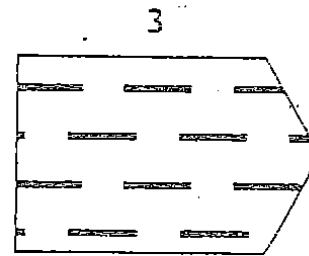
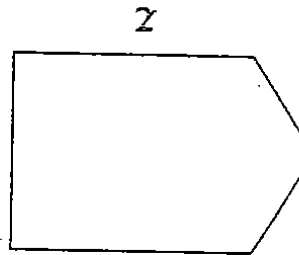
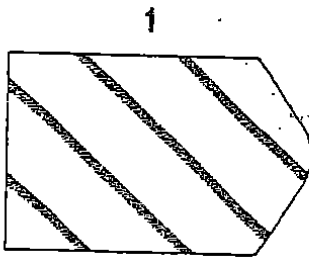
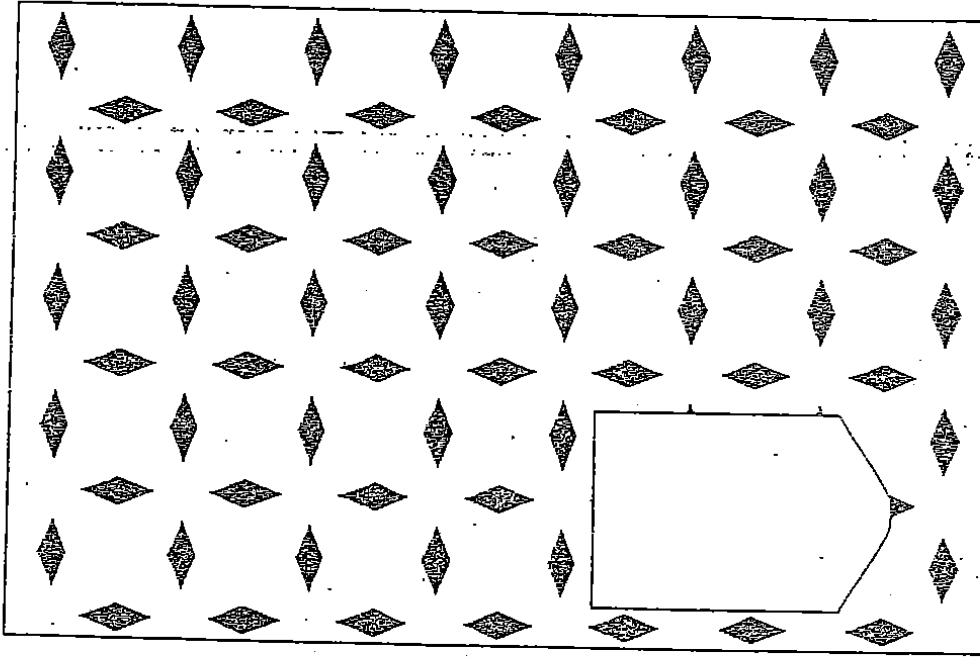
* اللفظي:.....
اللفظي:.....

الدرجة الكلية على الاختبار:.....

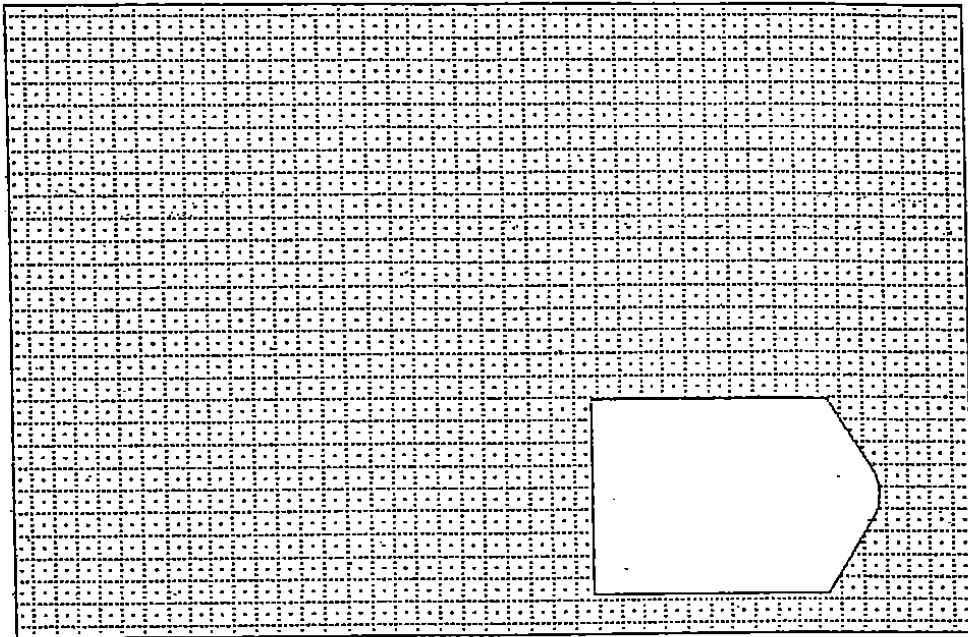
الملحق رقم (9)

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن: النسخة المعدلة التي عربتها عزيزة رحمة
وقننتها على البيئة السورية (2004)

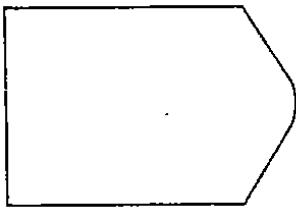
A1



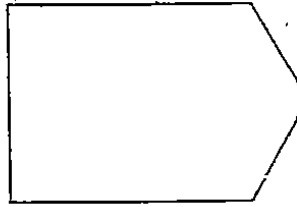
A2



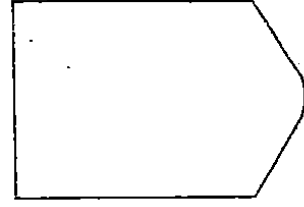
1



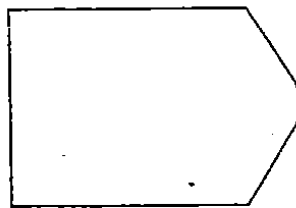
2



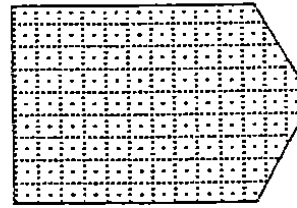
3



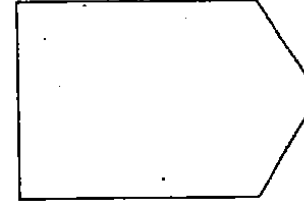
4



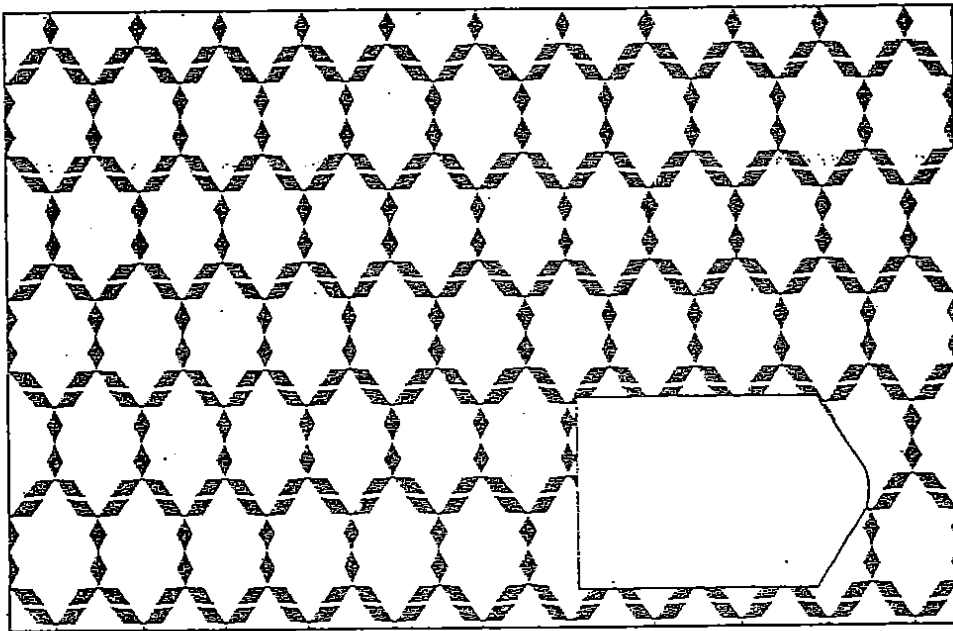
5



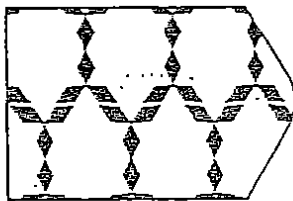
6



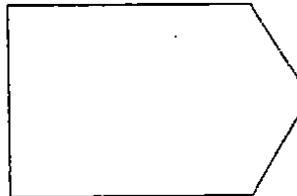
A3



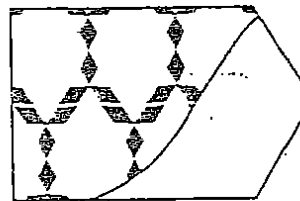
1



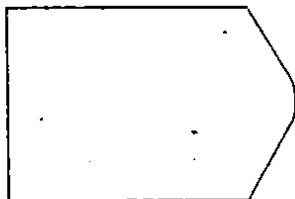
2



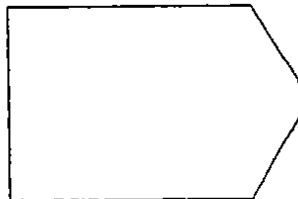
3



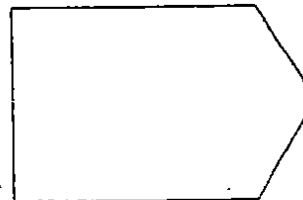
4



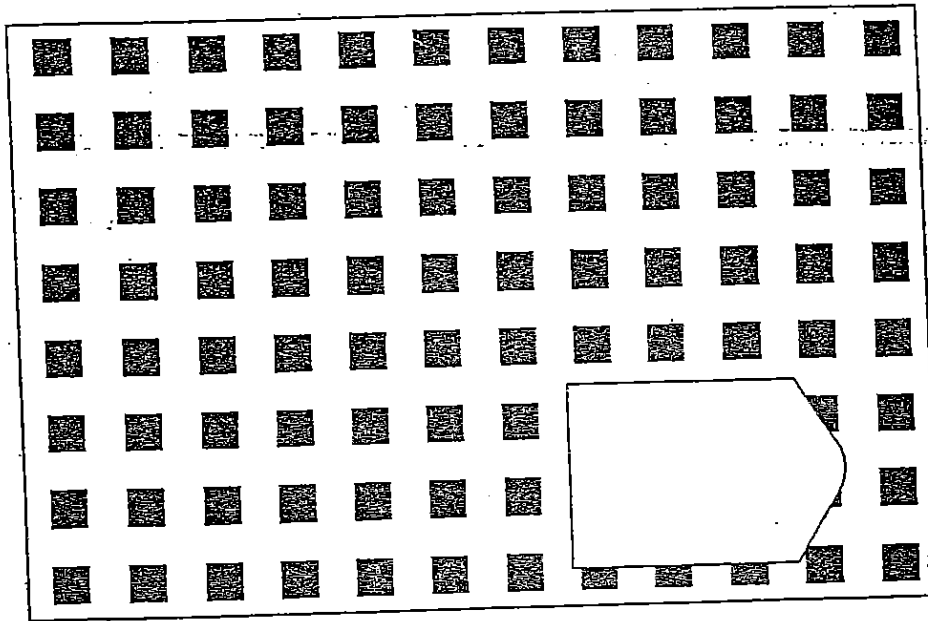
5



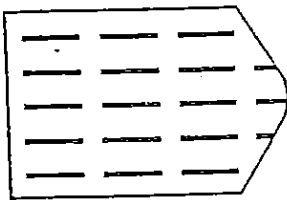
6



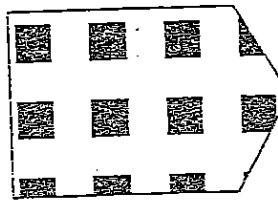
A4



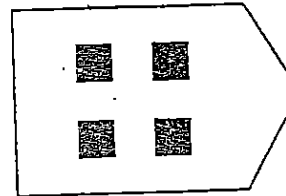
1



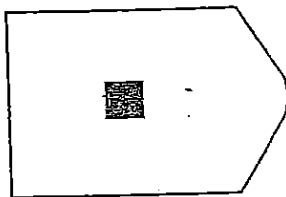
2



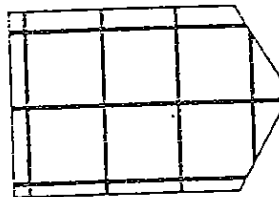
3



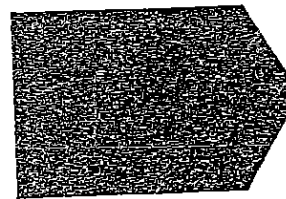
4



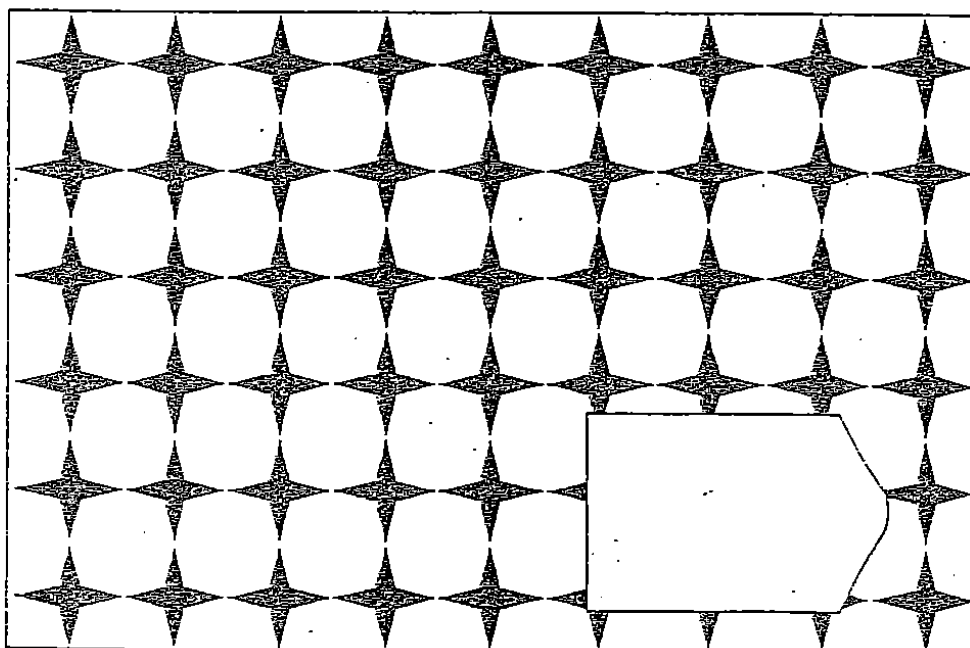
5



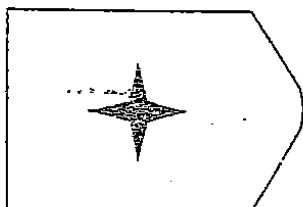
6



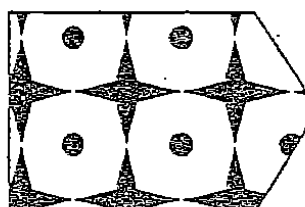
A5



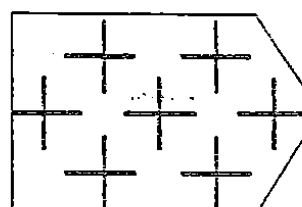
1



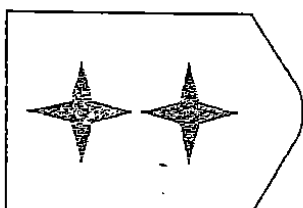
2



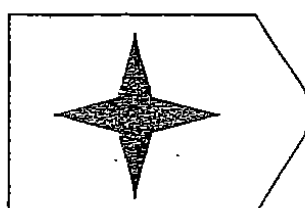
3



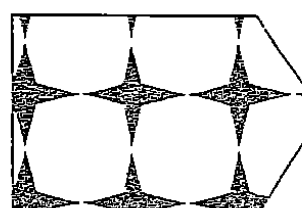
4



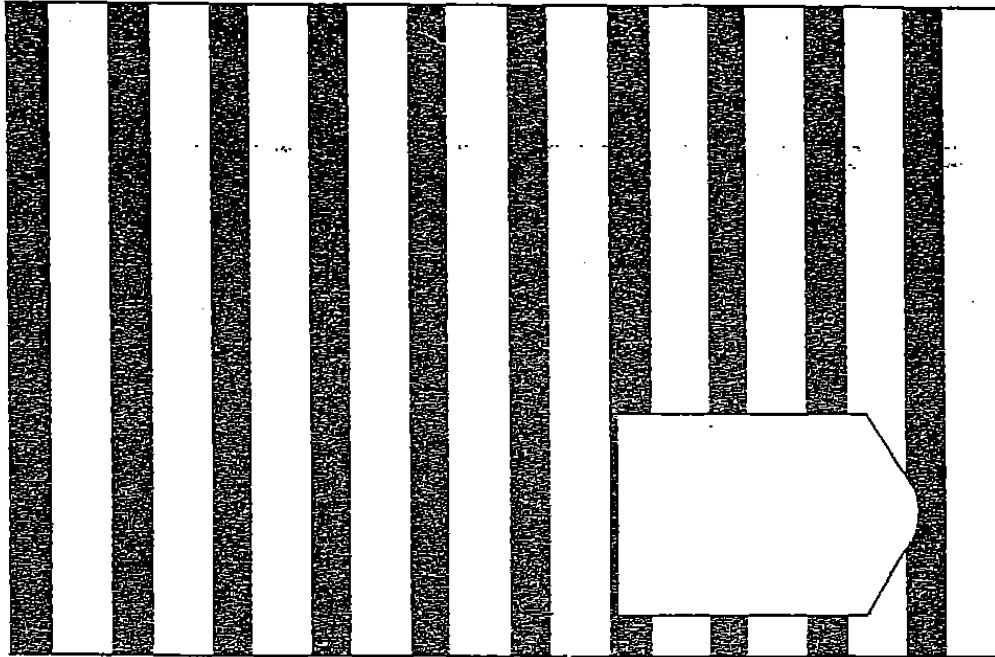
5



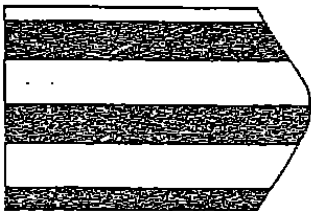
6



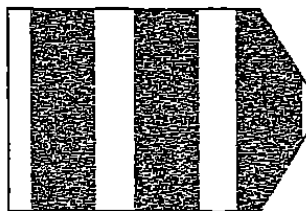
A6



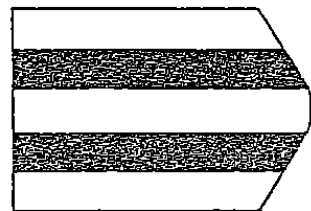
1



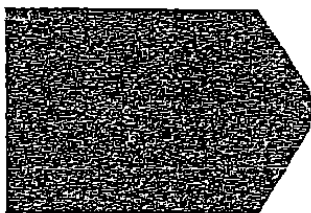
2



3



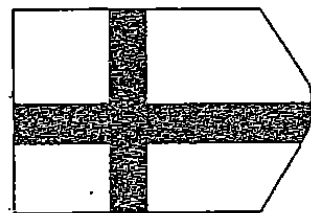
4



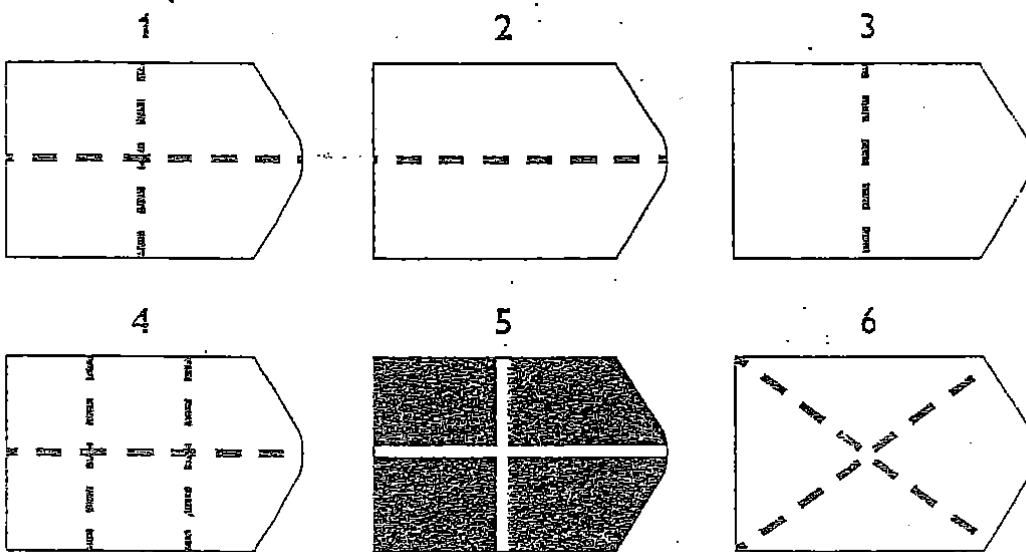
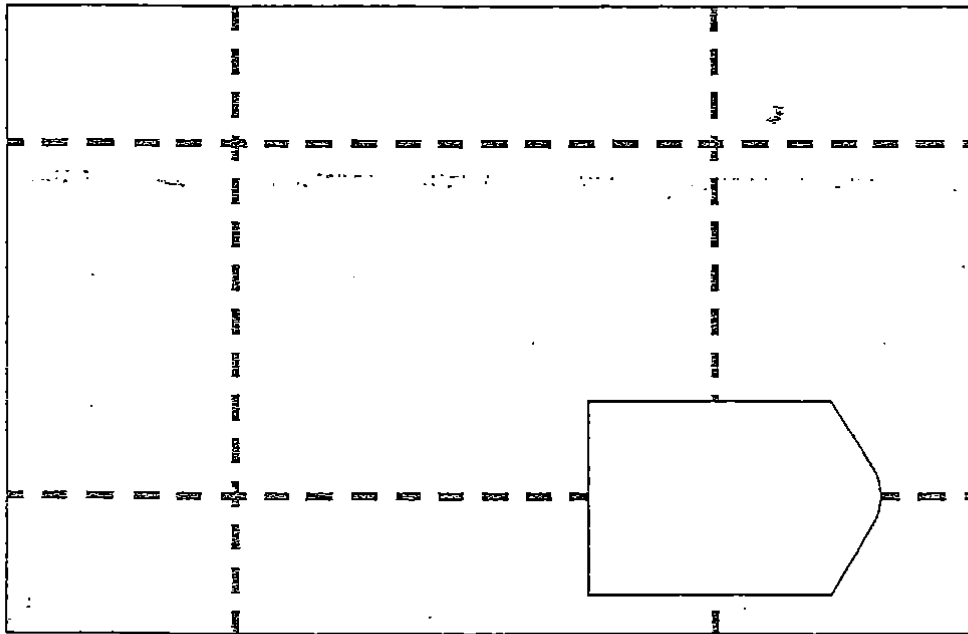
5



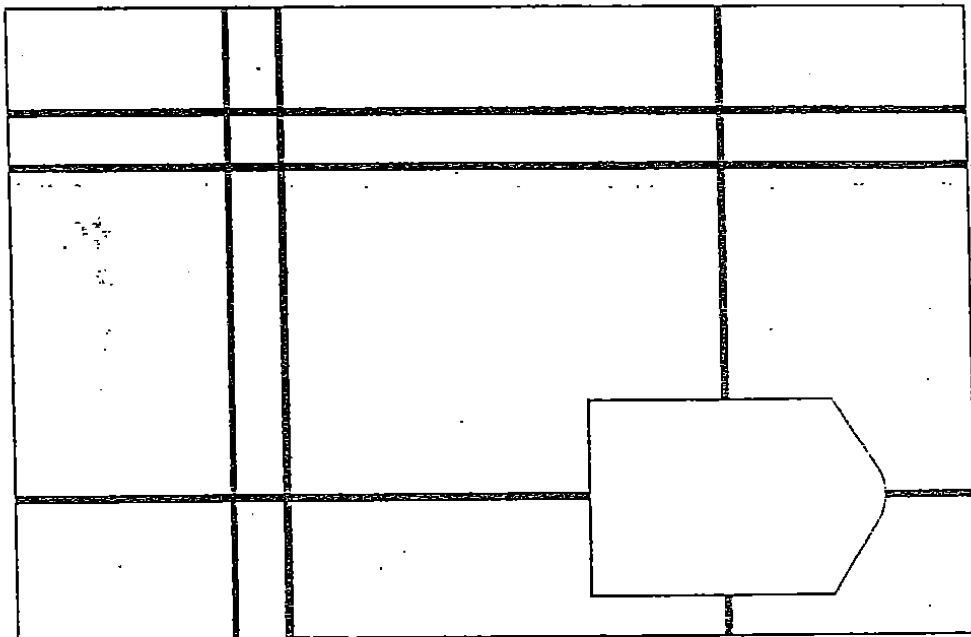
6



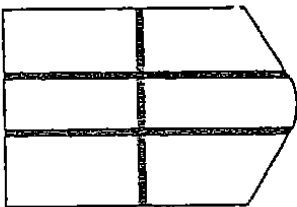
A7



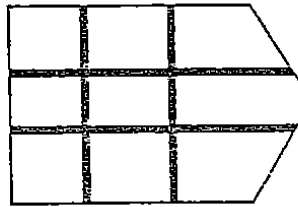
A8



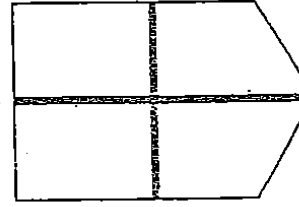
1



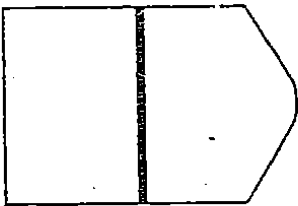
2



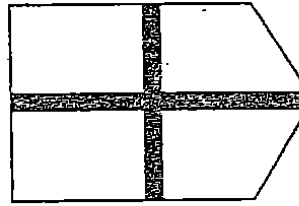
3



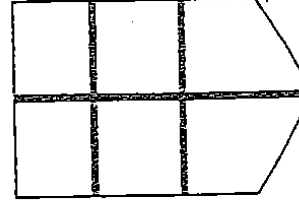
4



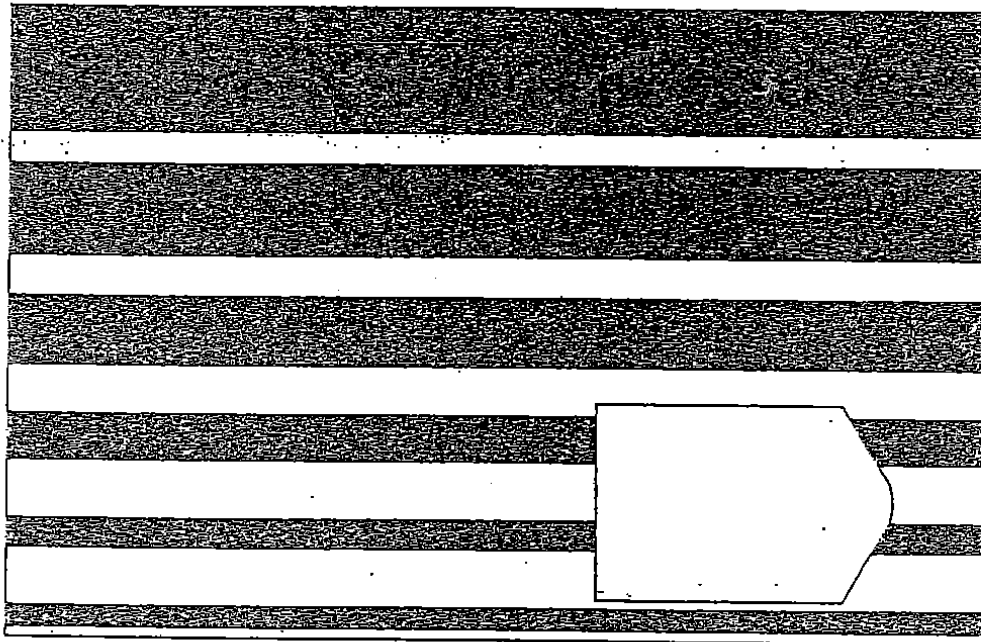
5



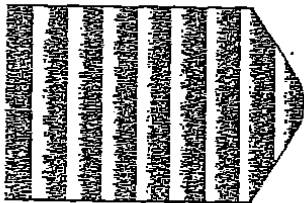
6



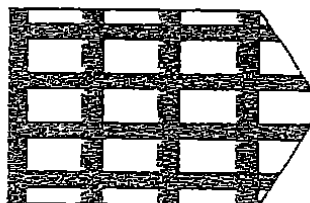
A9



1



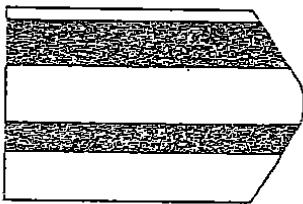
2



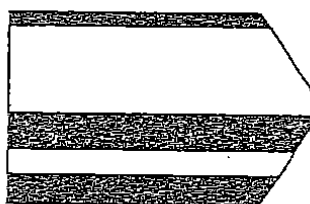
3



4



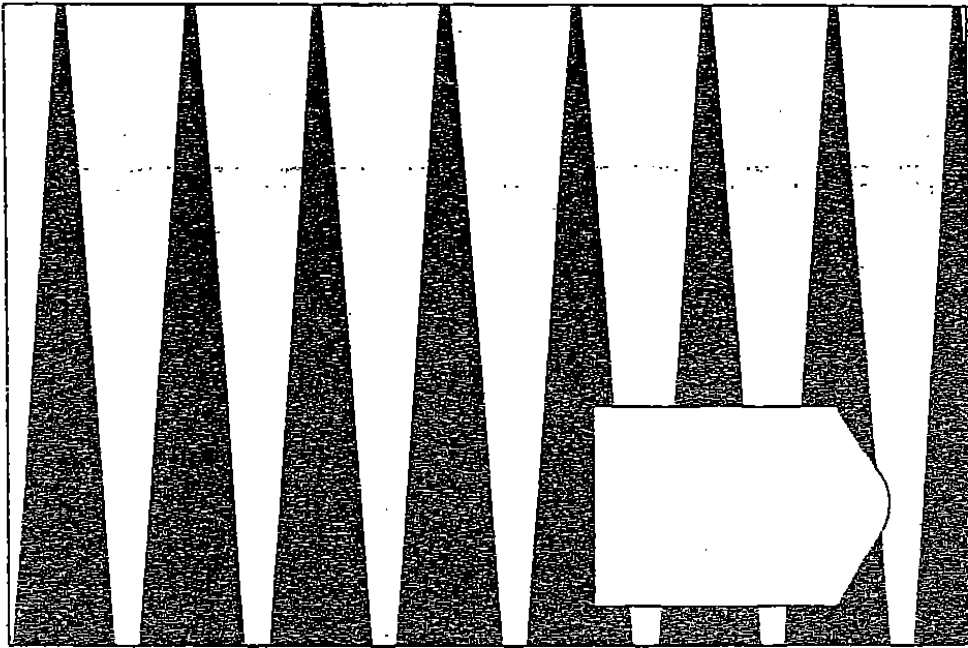
5



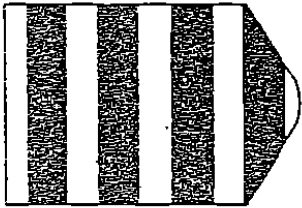
6



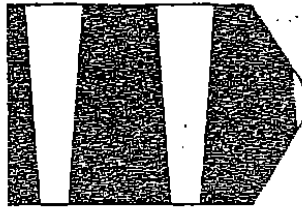
A10



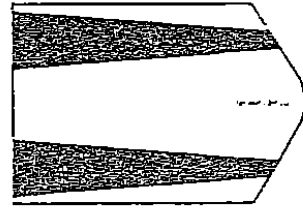
1



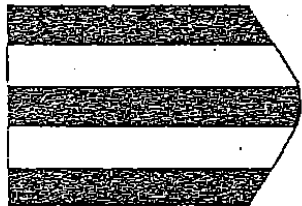
2



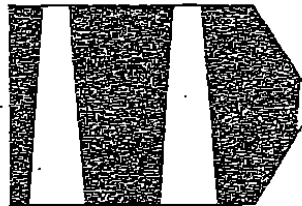
3



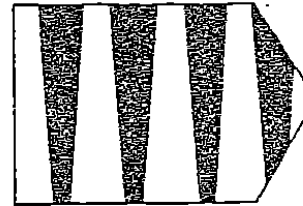
4



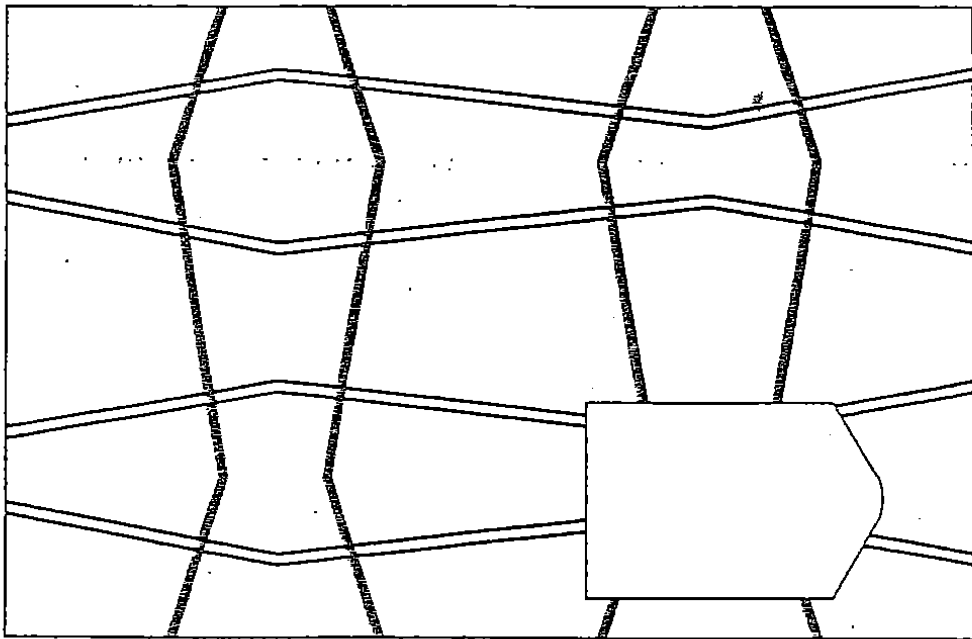
5



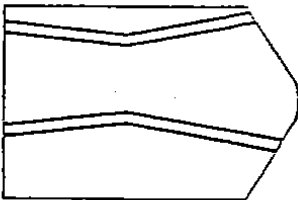
6



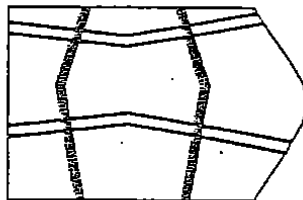
A11



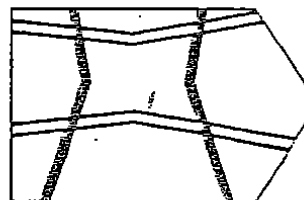
1



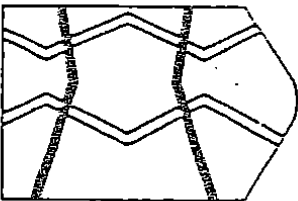
2



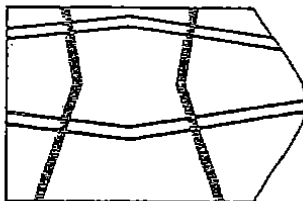
3



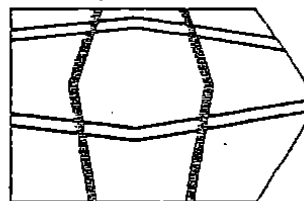
4



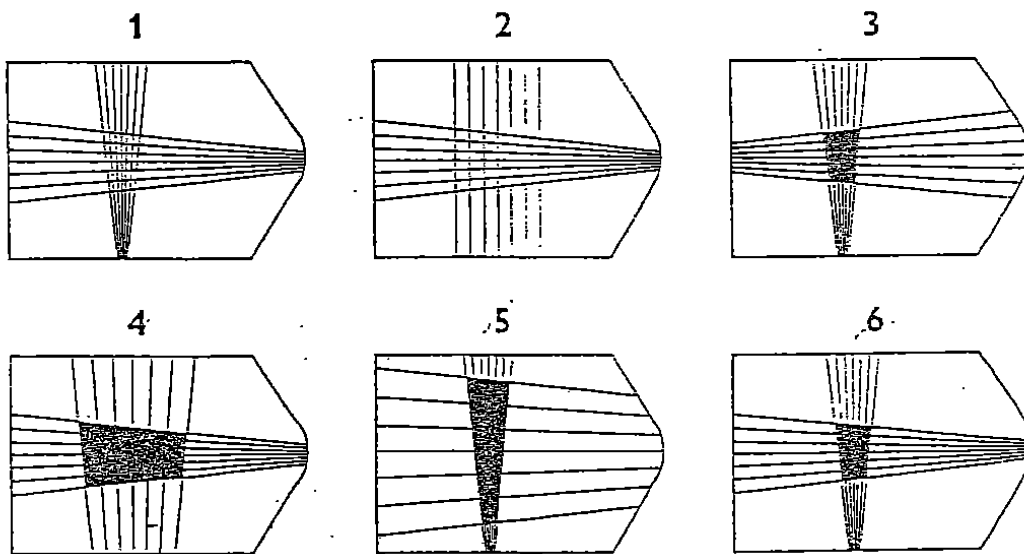
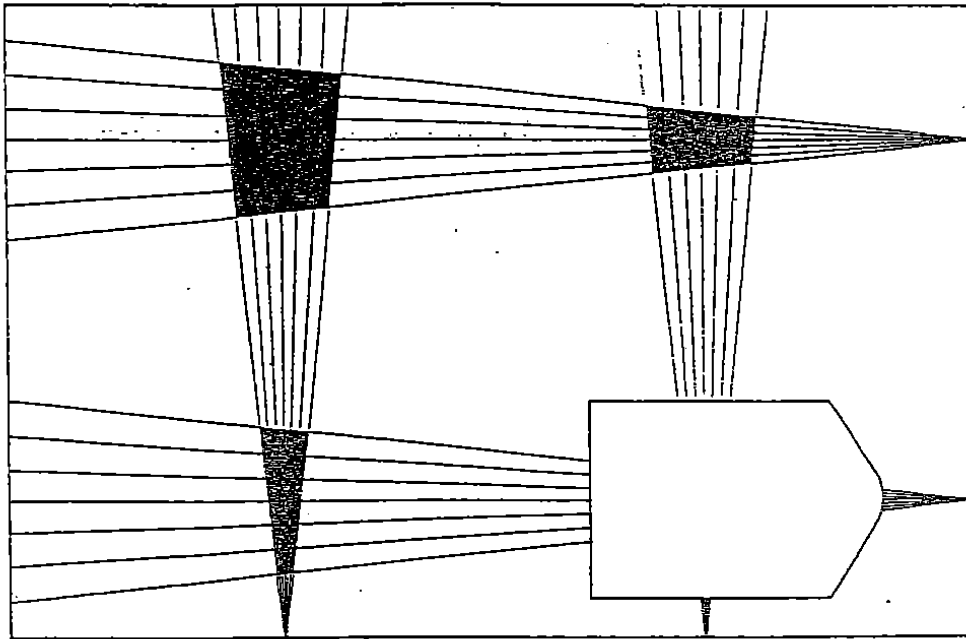
5



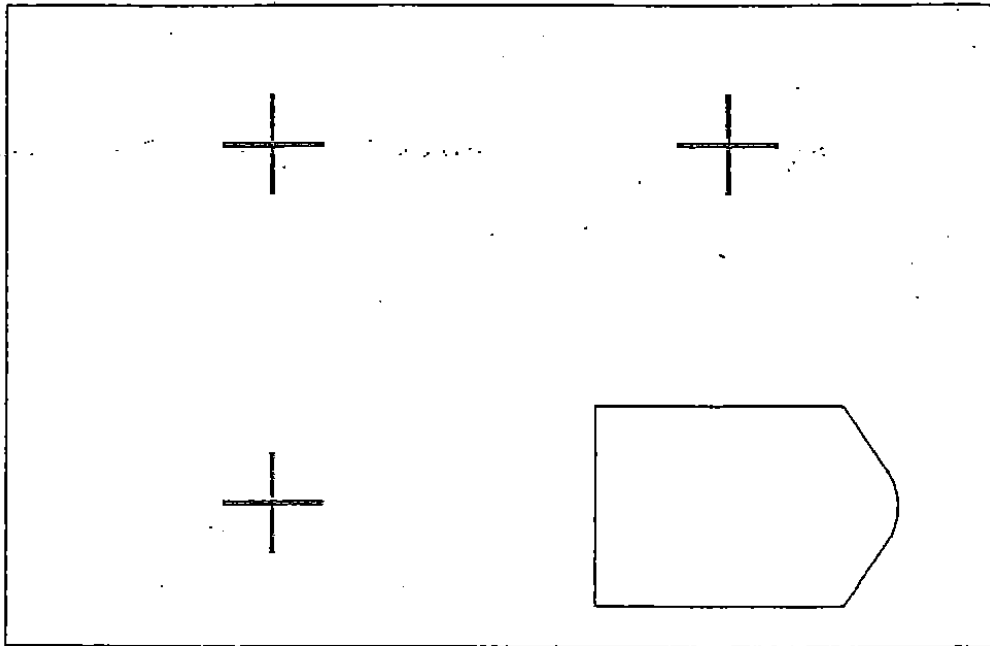
6



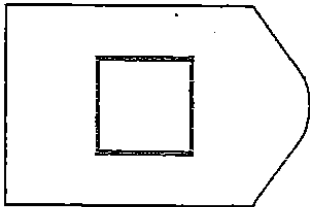
A12



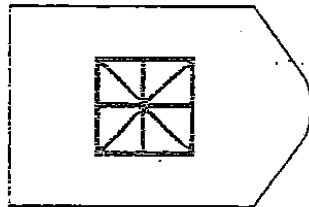
B1



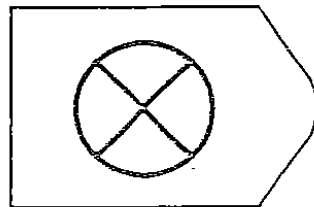
1



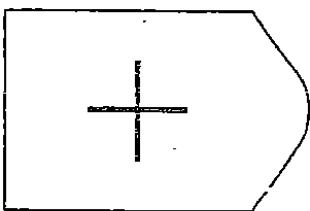
2



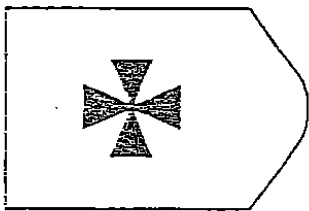
3



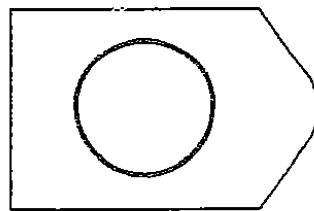
4



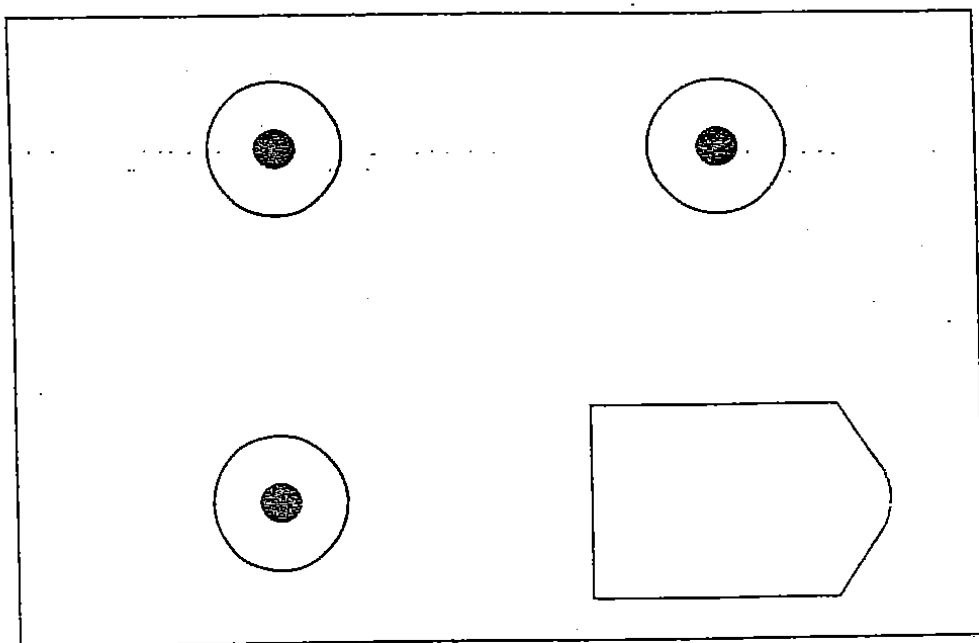
5



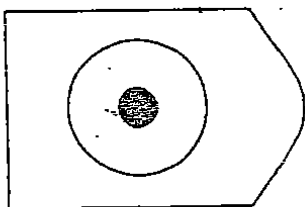
6



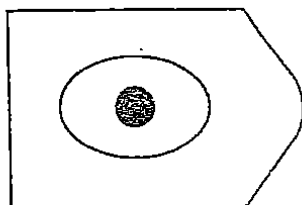
B2



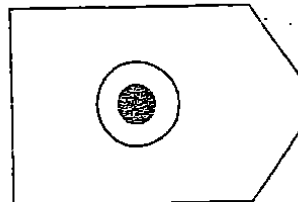
1



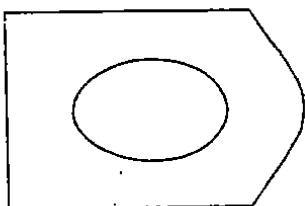
2



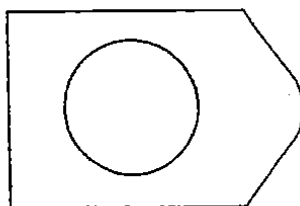
3



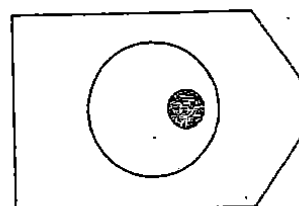
4



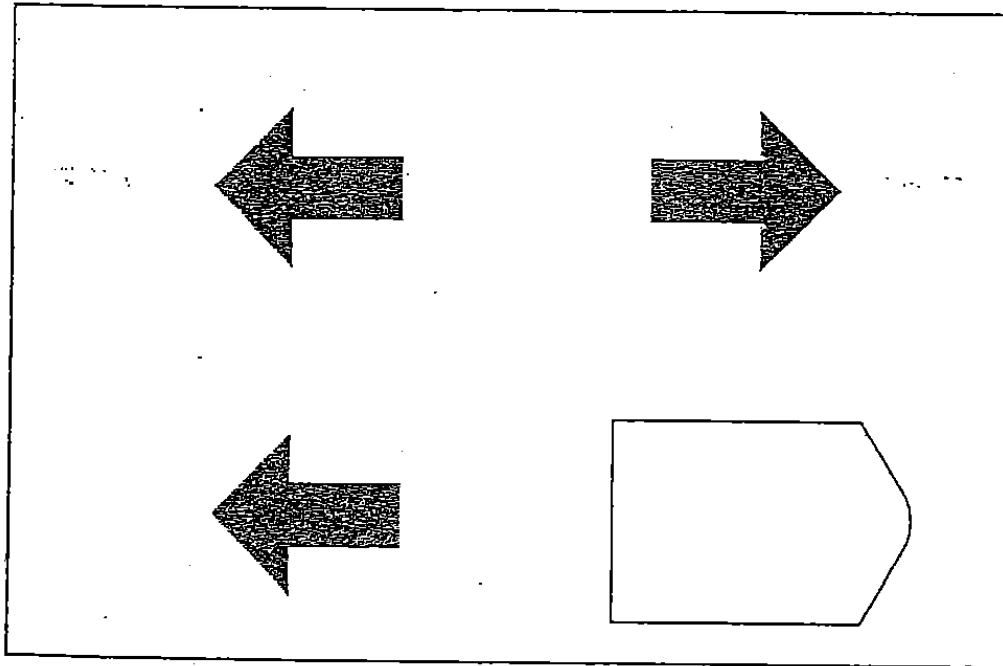
5



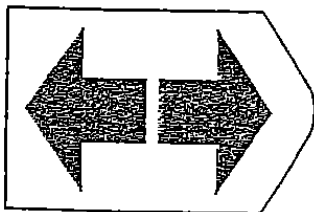
6



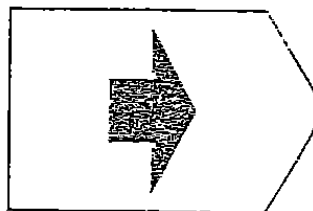
B3



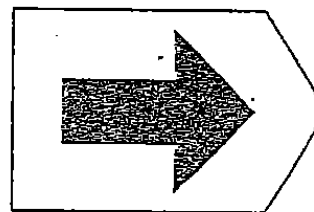
1



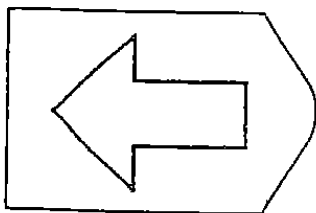
2



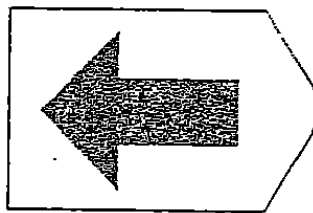
3



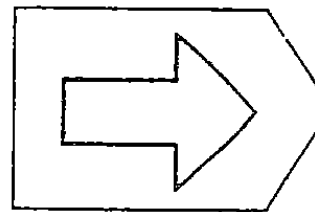
4



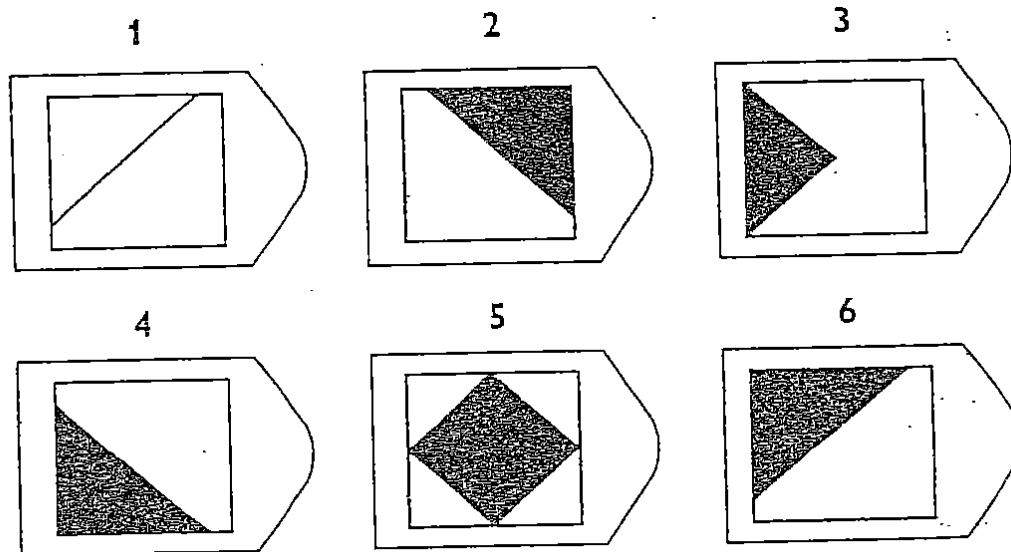
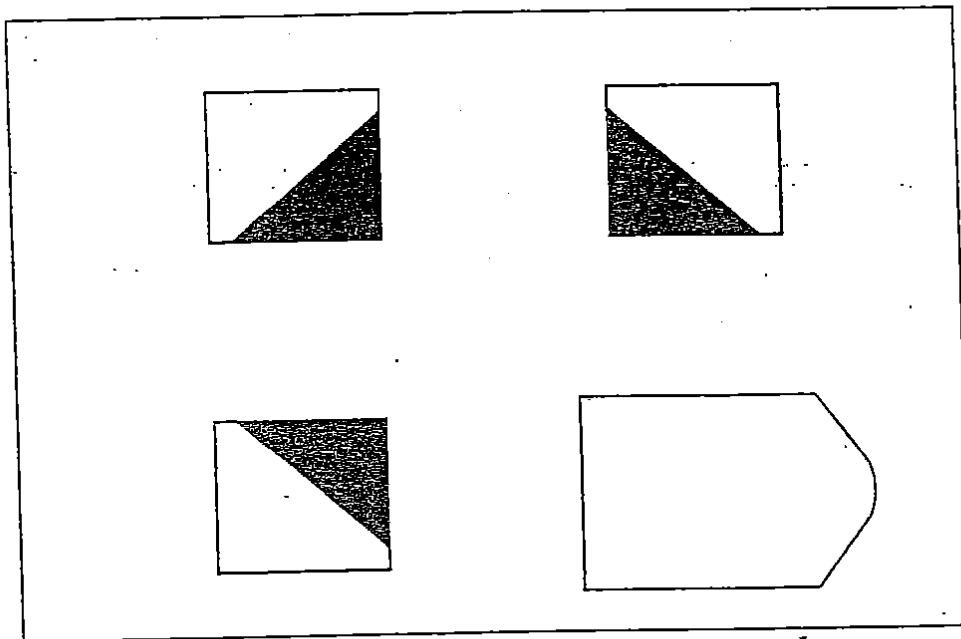
5



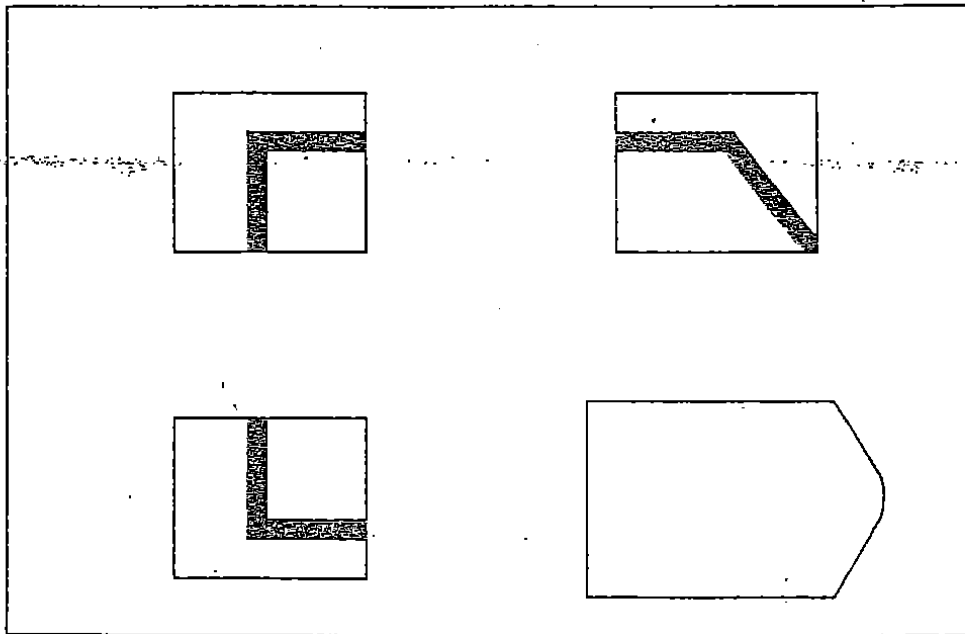
6



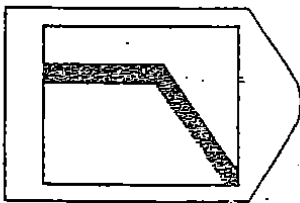
B4



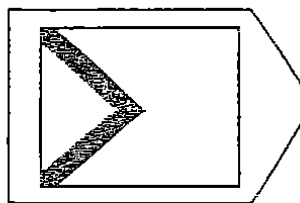
B5



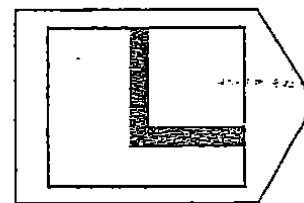
1



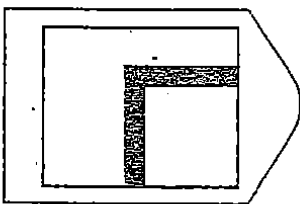
2



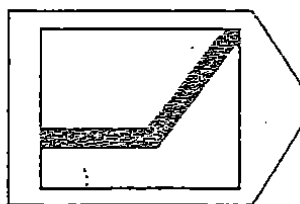
3



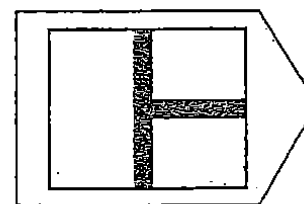
4



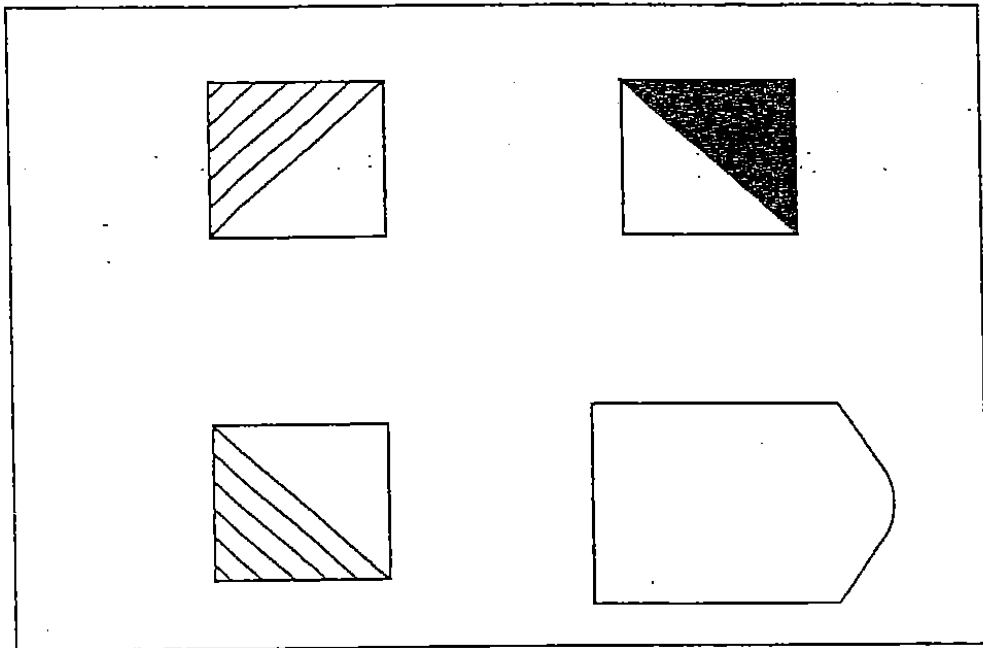
5



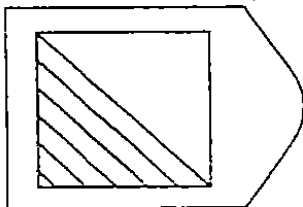
6



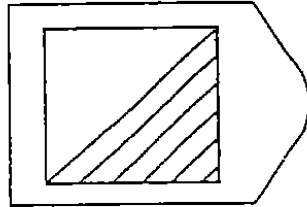
B6



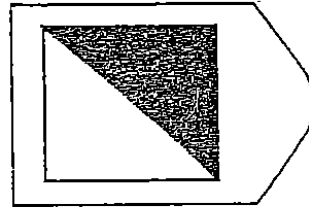
1



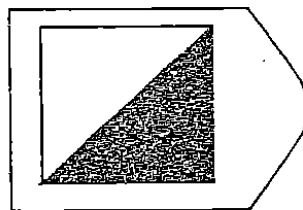
2



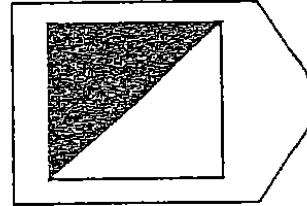
3



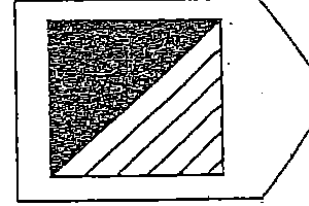
4



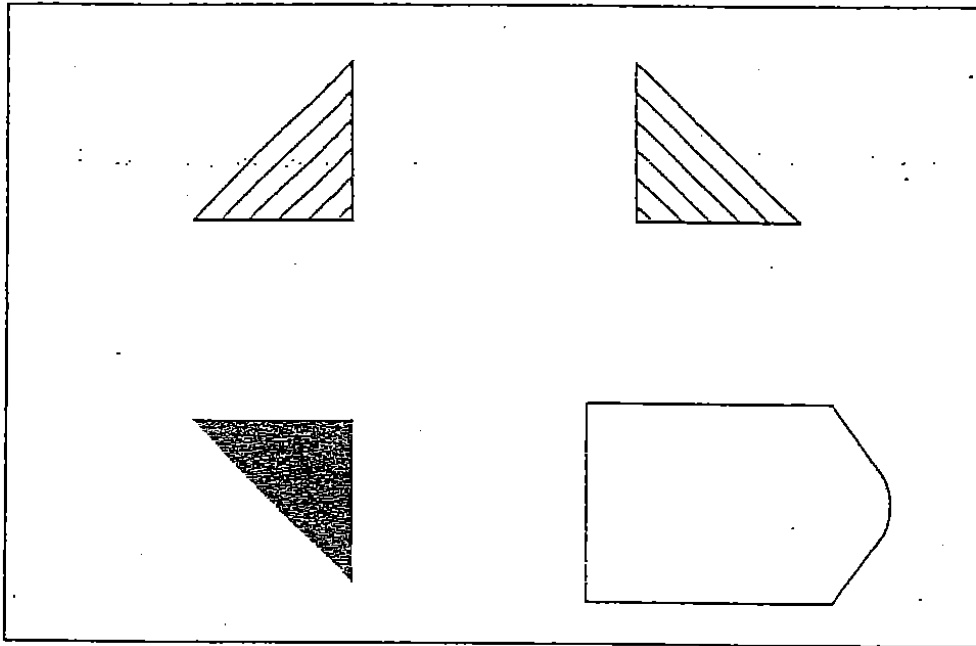
5



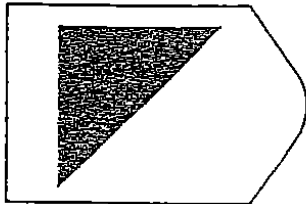
6



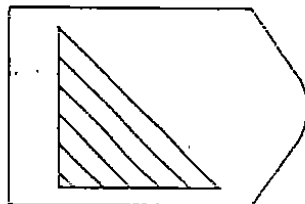
B7



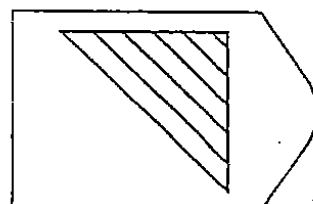
1



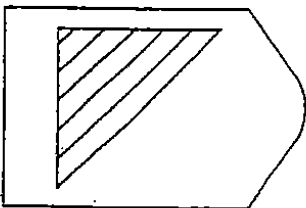
2



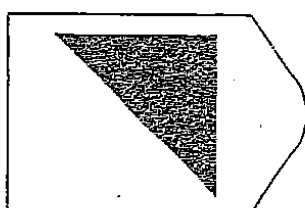
3



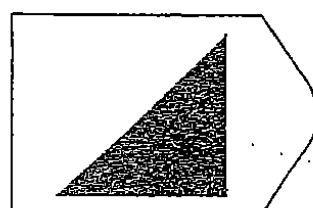
4



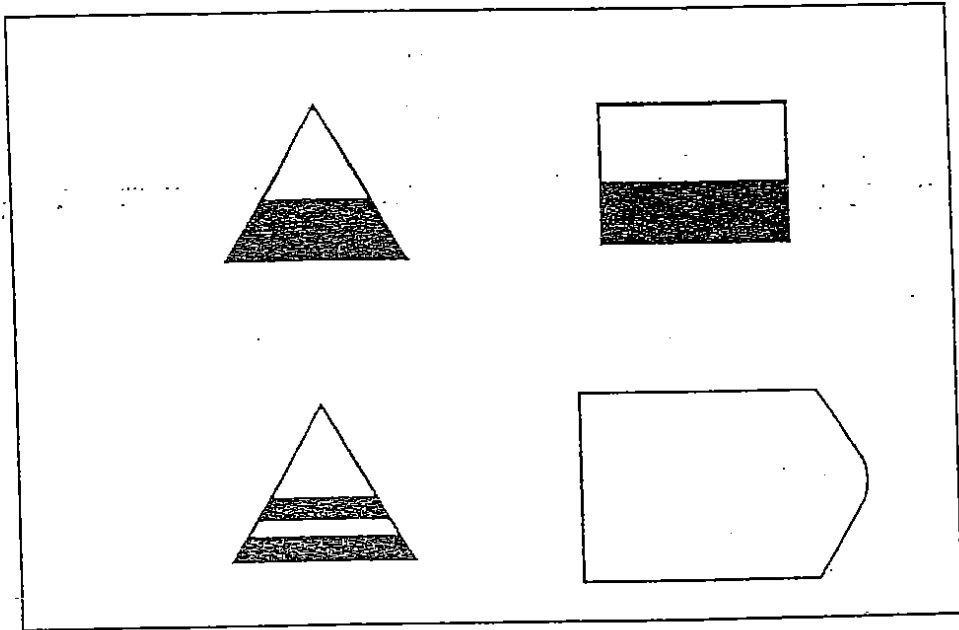
5



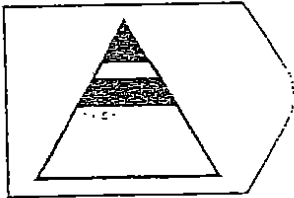
6



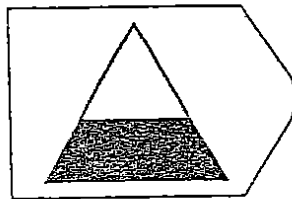
B8



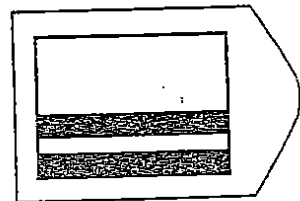
1



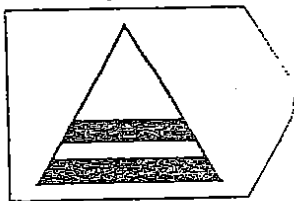
2



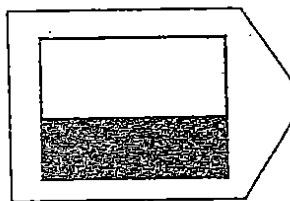
3



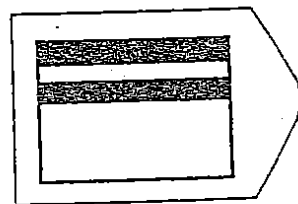
4



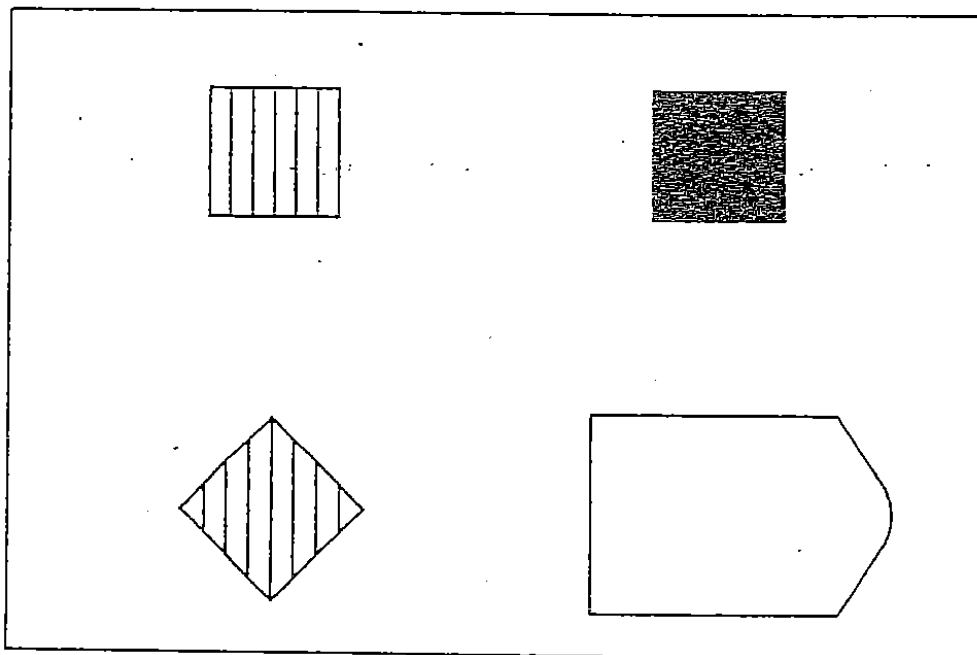
5



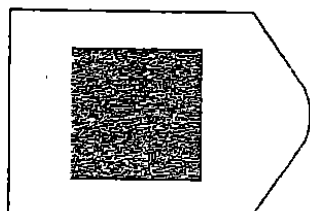
6



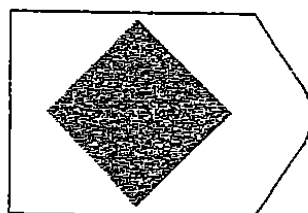
B9



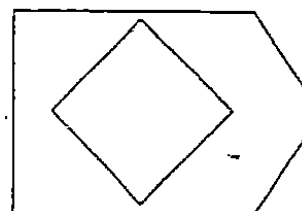
1



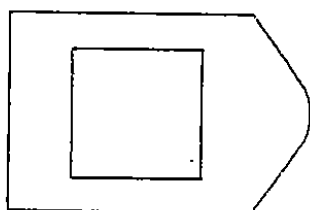
2



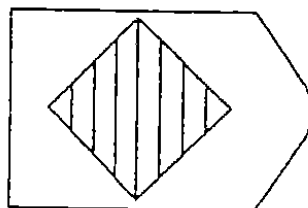
3



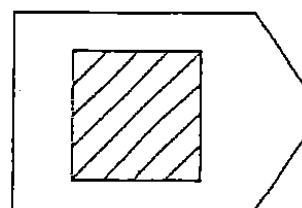
4



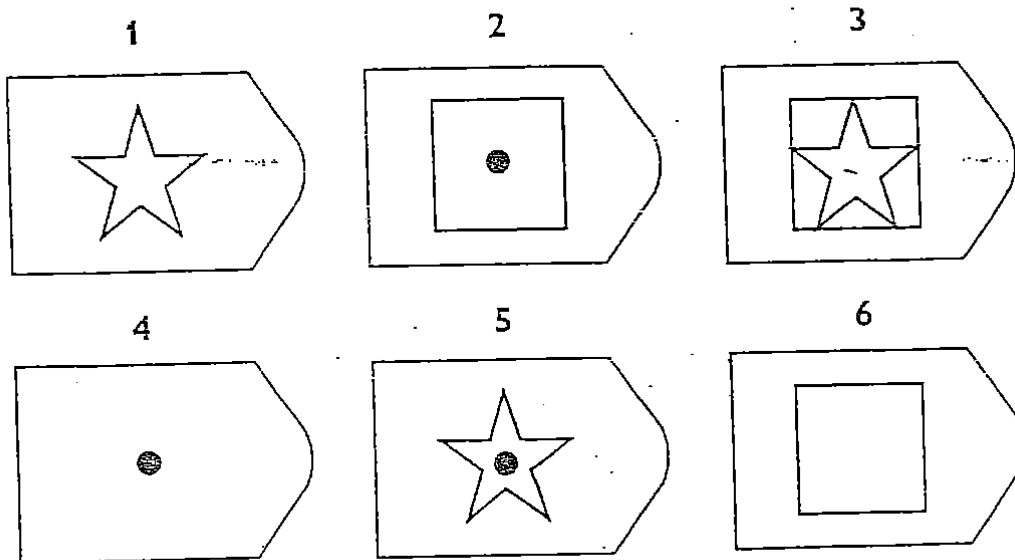
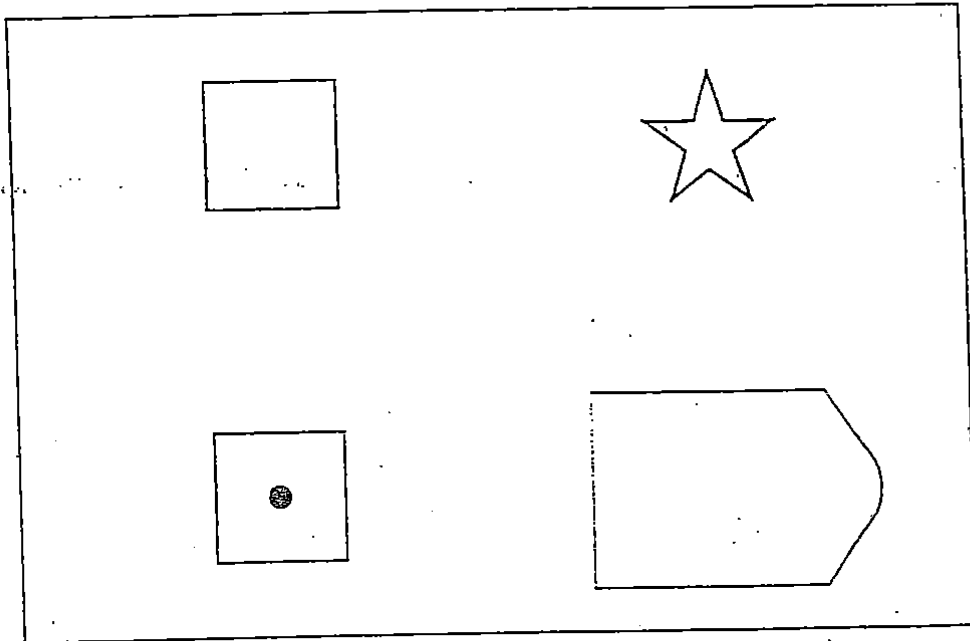
5



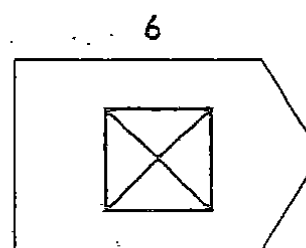
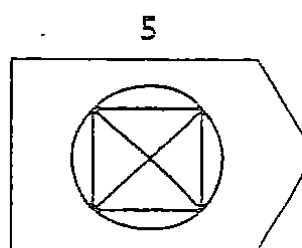
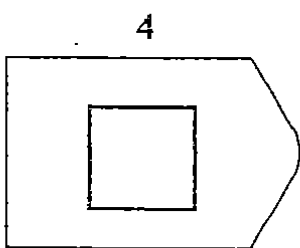
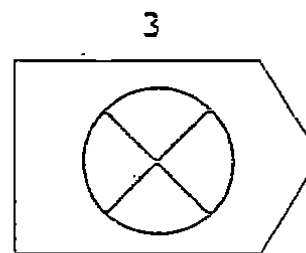
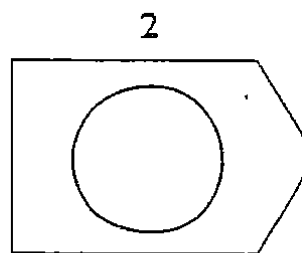
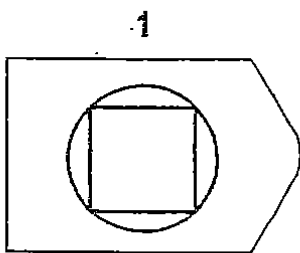
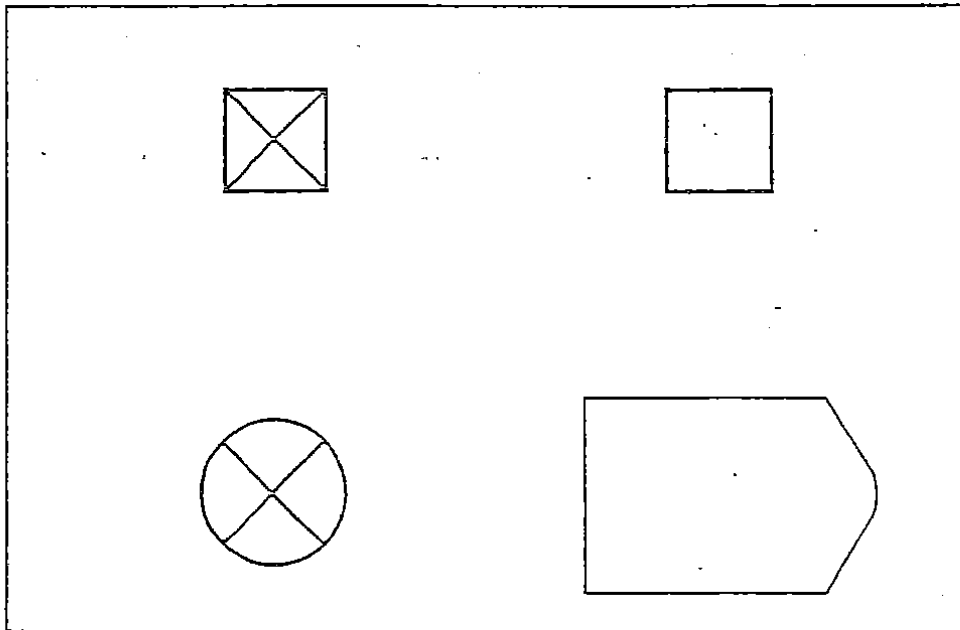
6



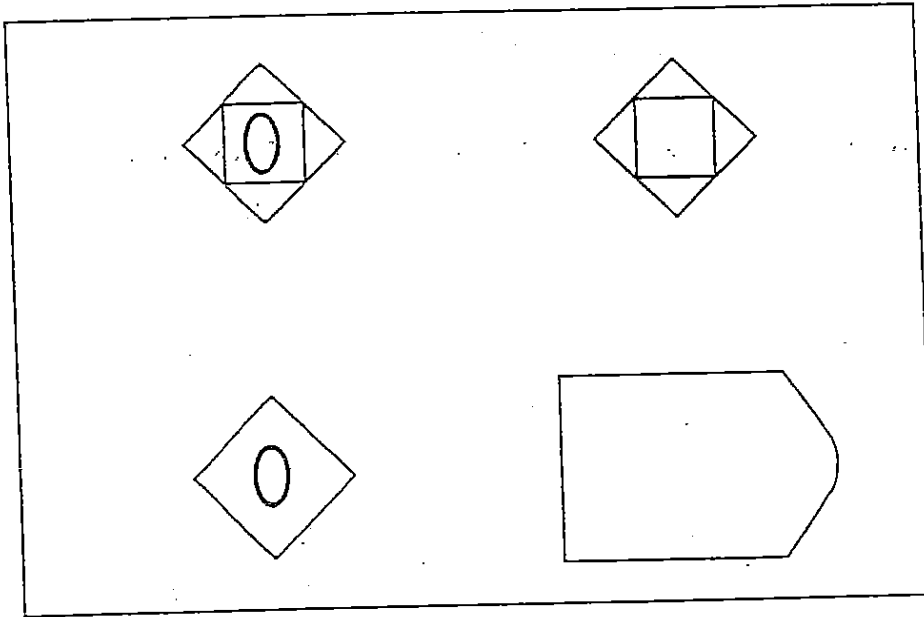
B10



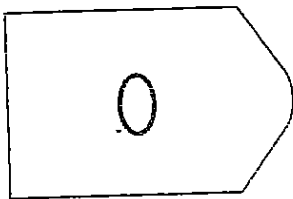
B11



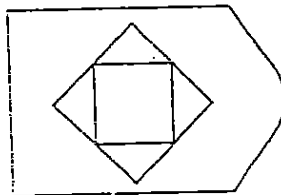
B12



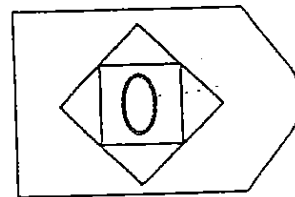
1



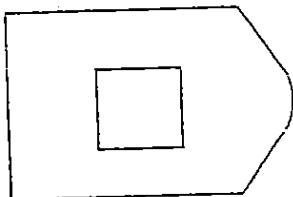
2



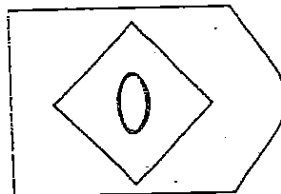
3



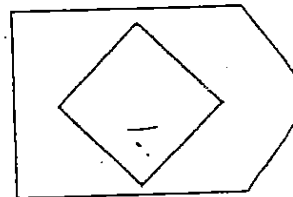
4



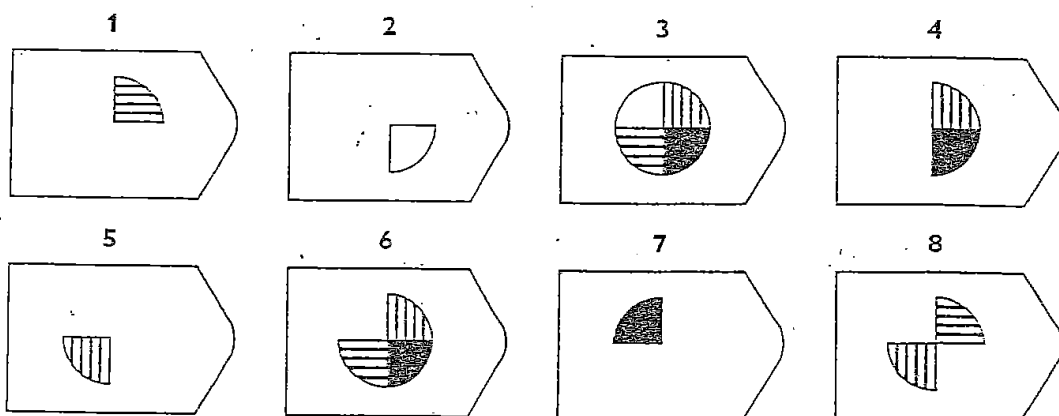
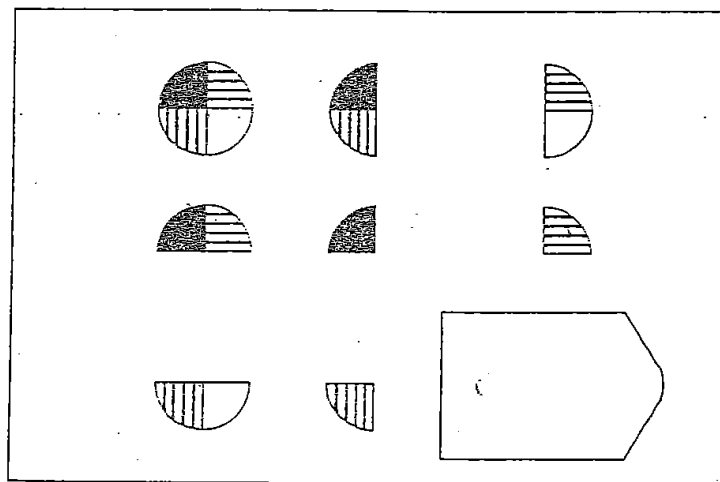
5



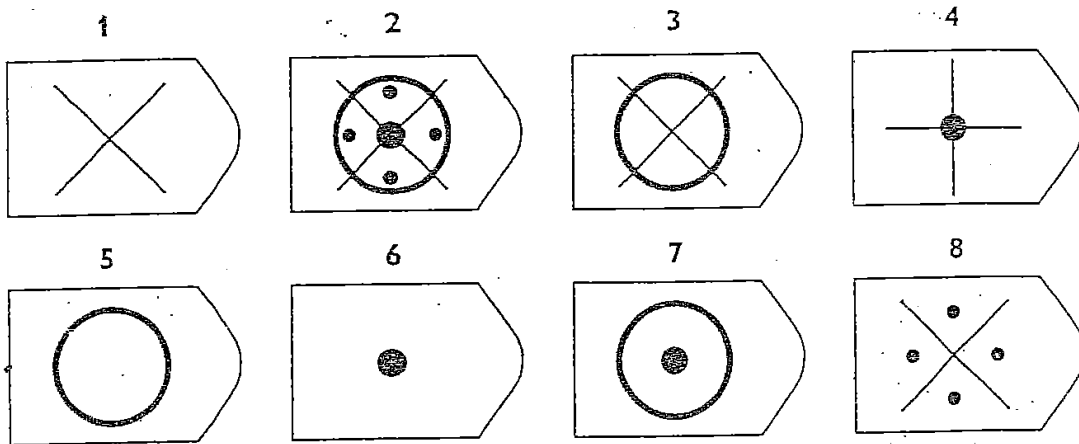
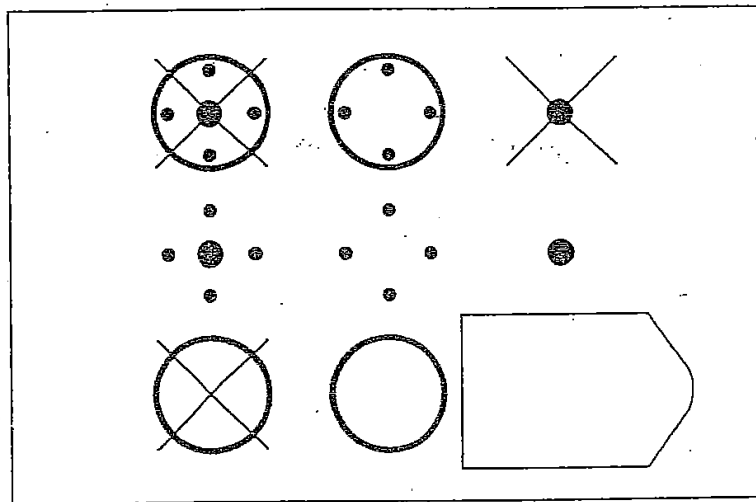
6



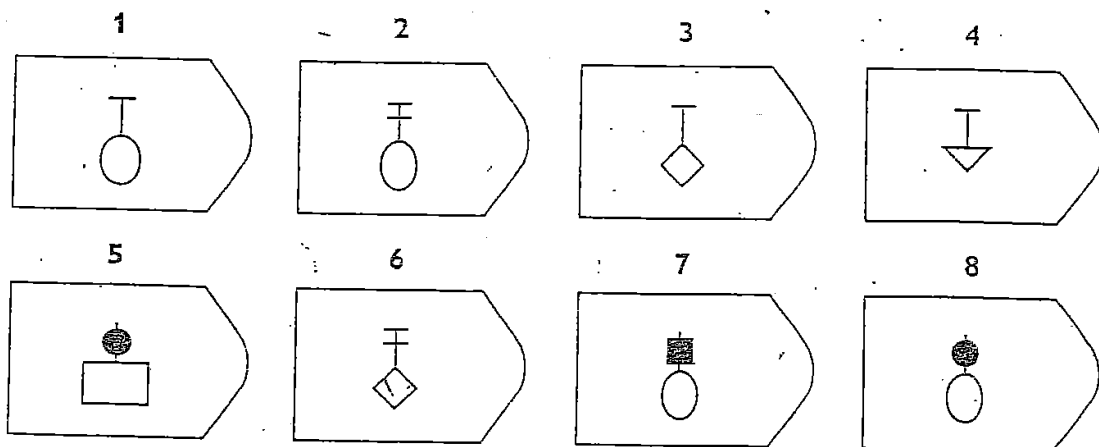
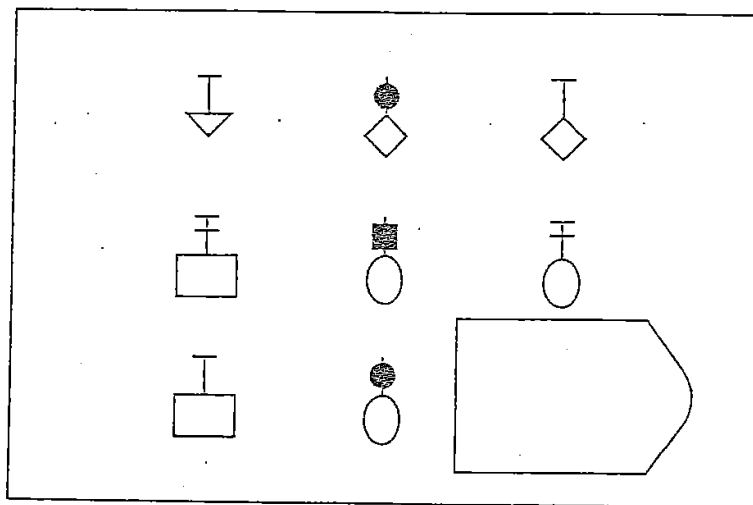
D1



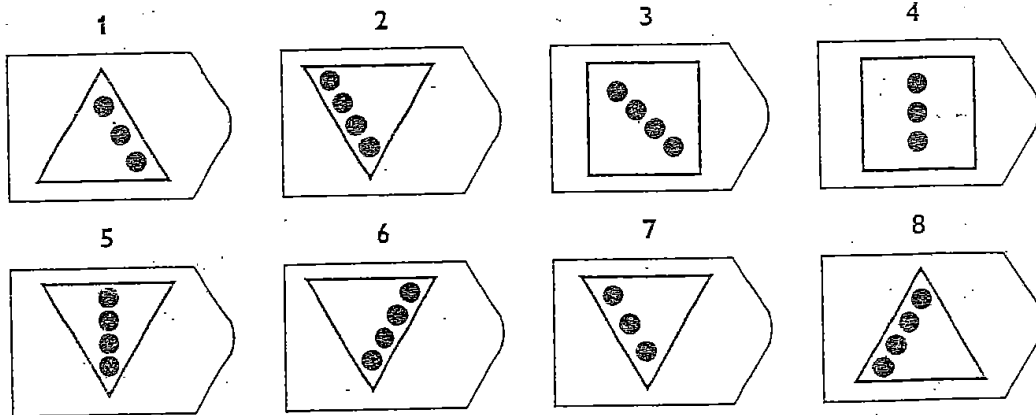
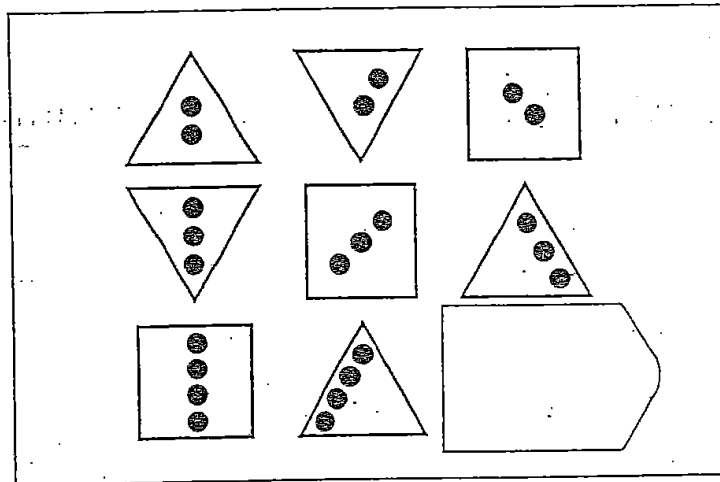
D2



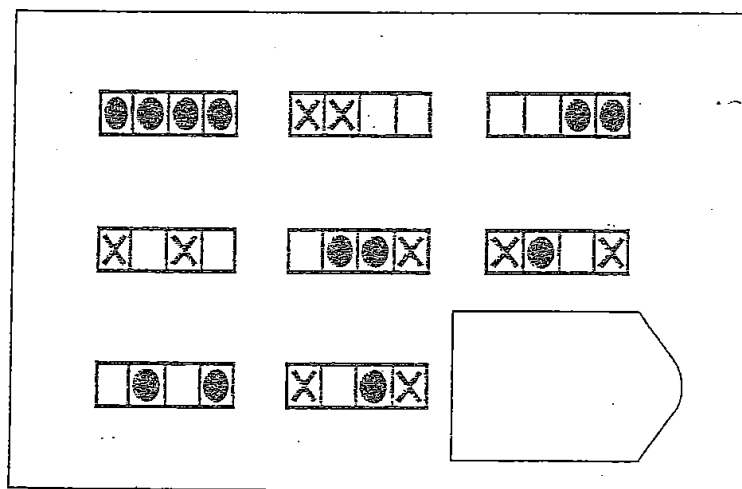
D3



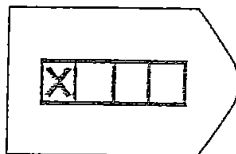
D4



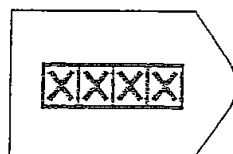
D5



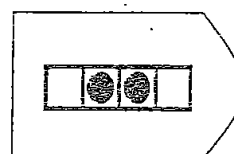
1



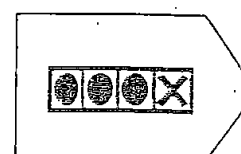
2



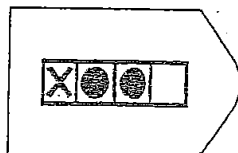
3



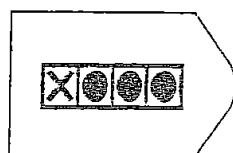
4



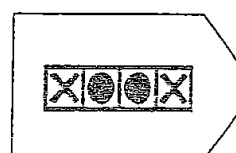
5



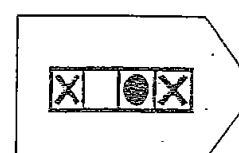
6



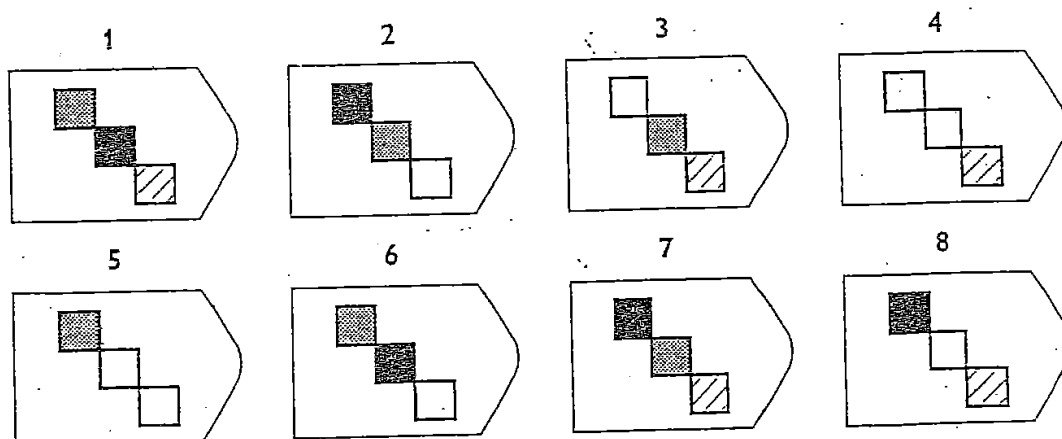
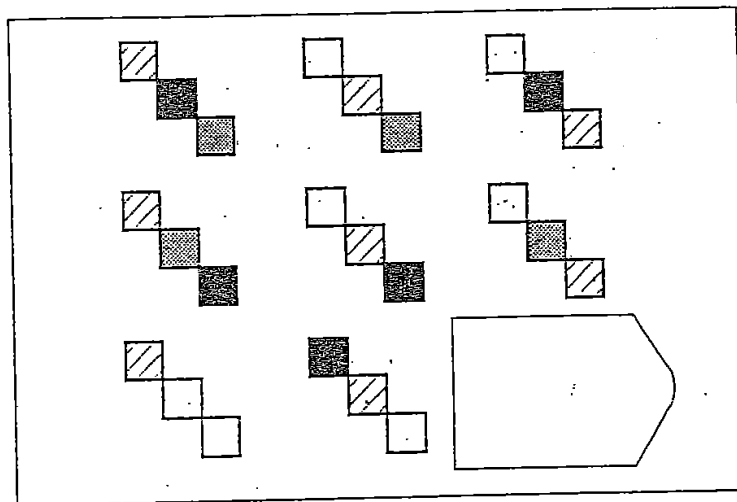
7



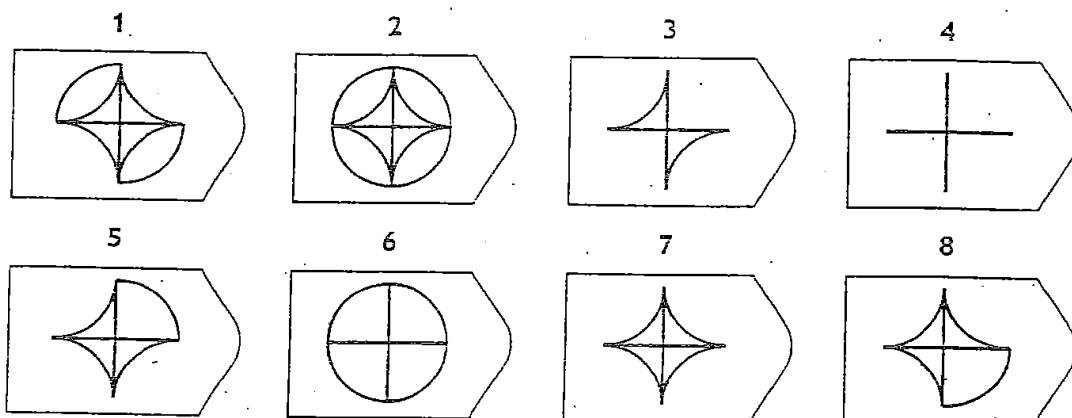
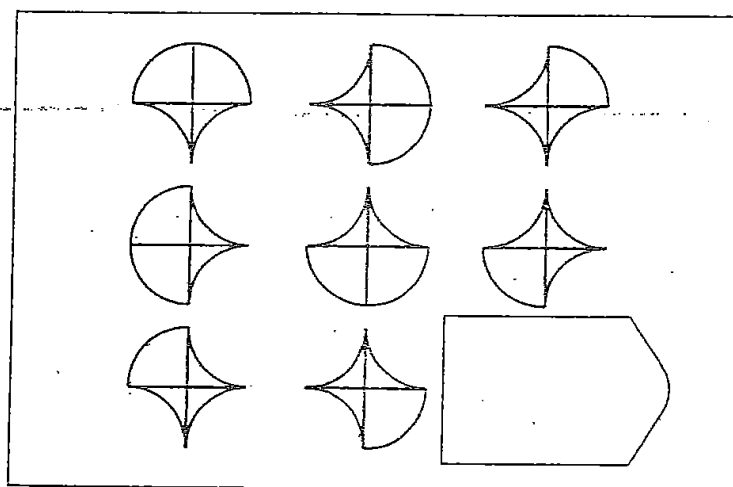
8



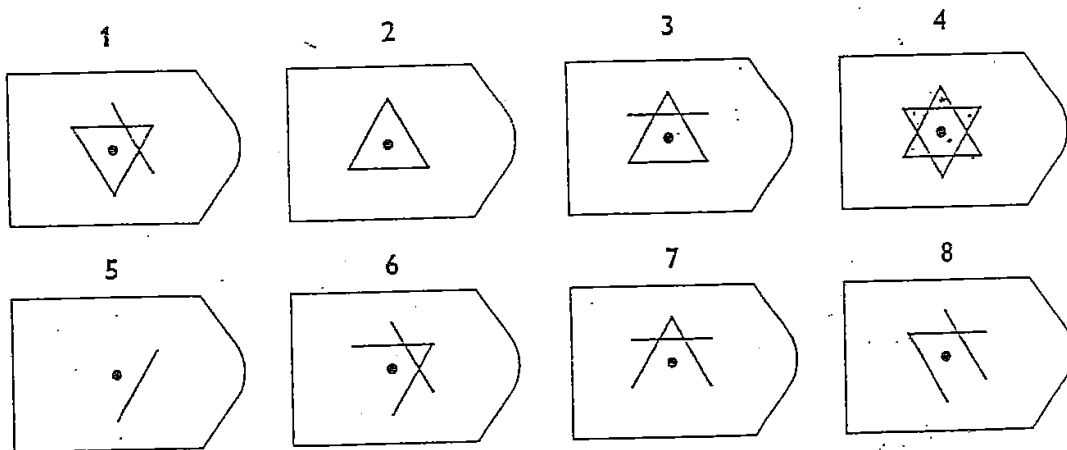
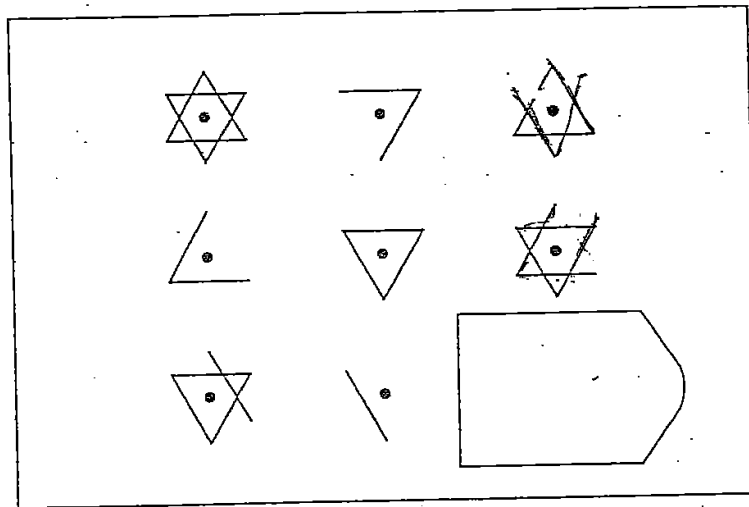
D6



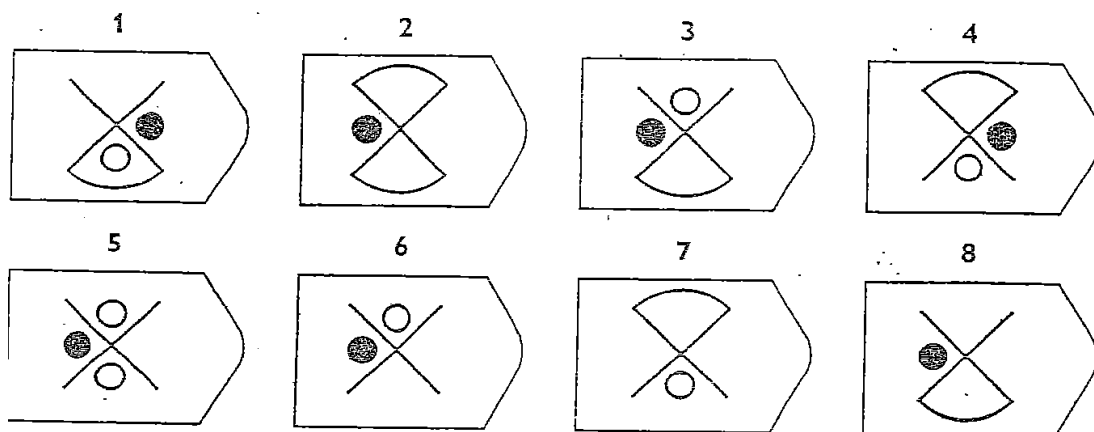
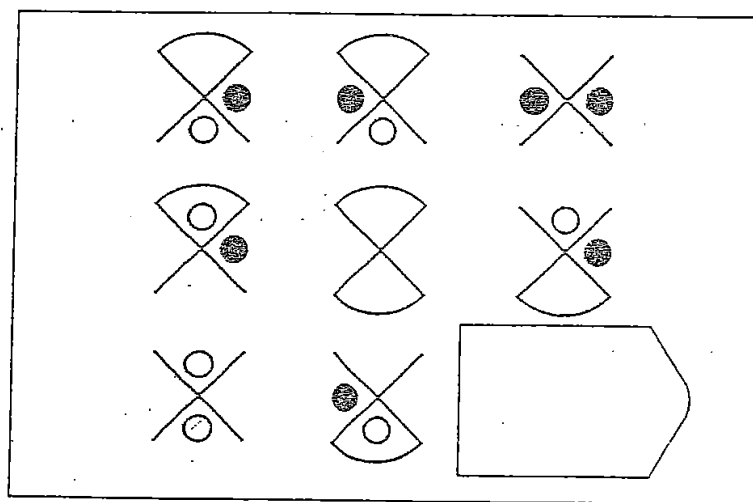
D7



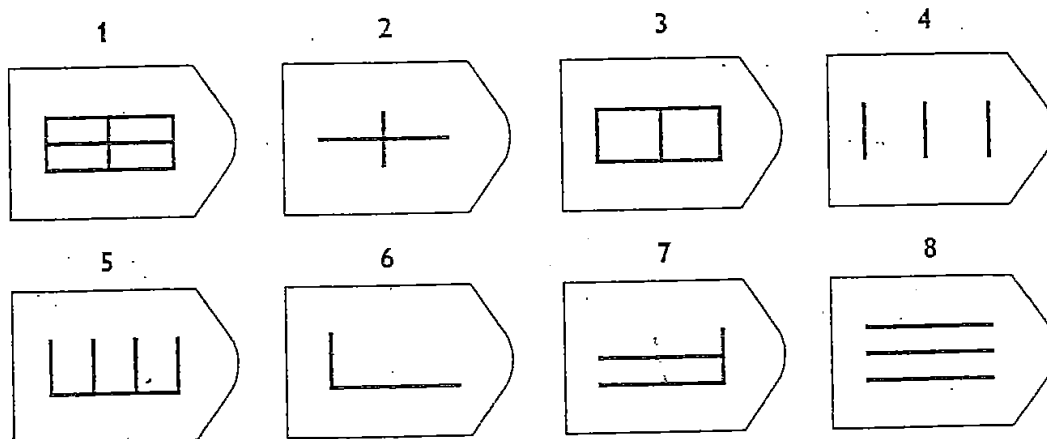
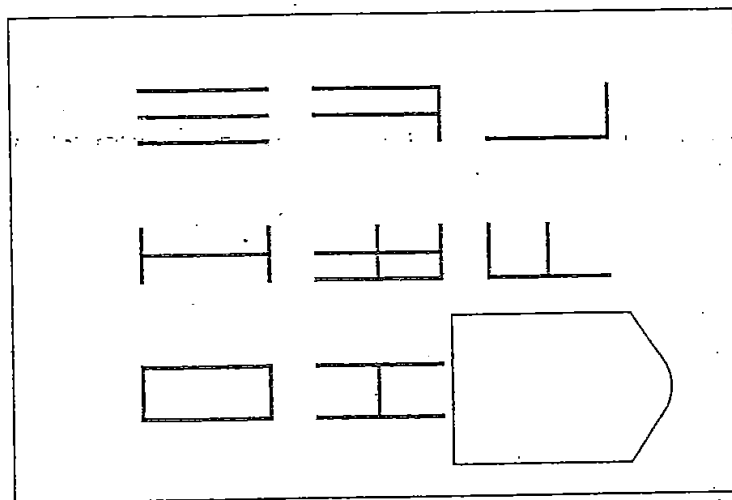
D8



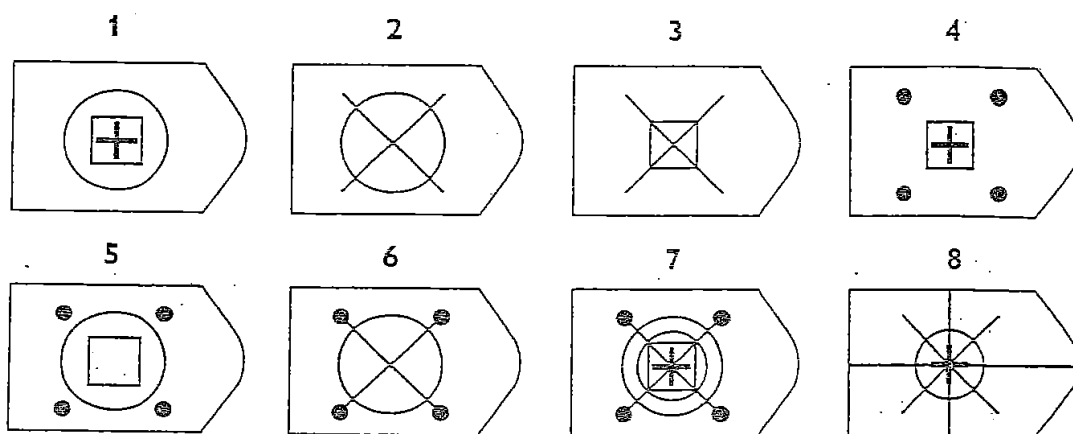
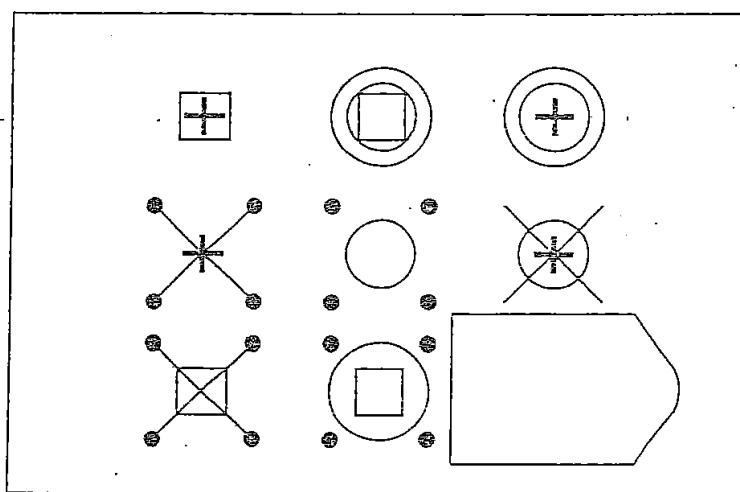
D9



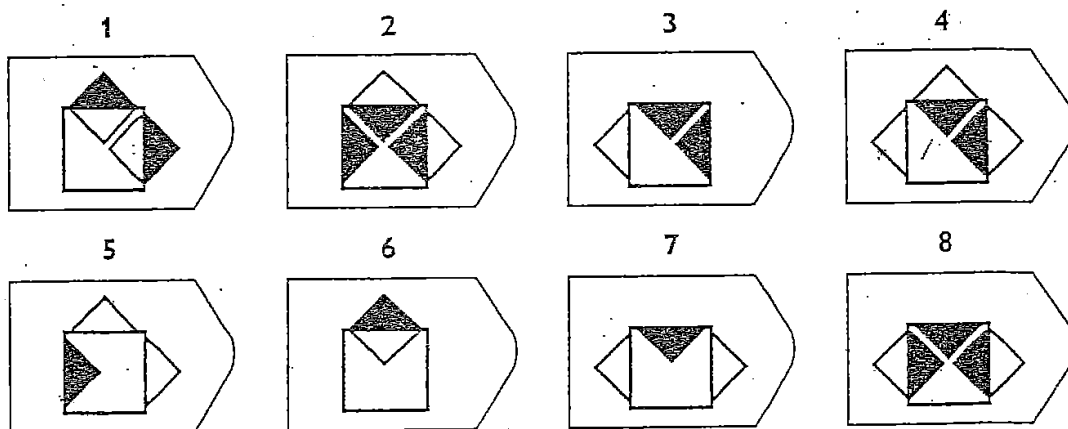
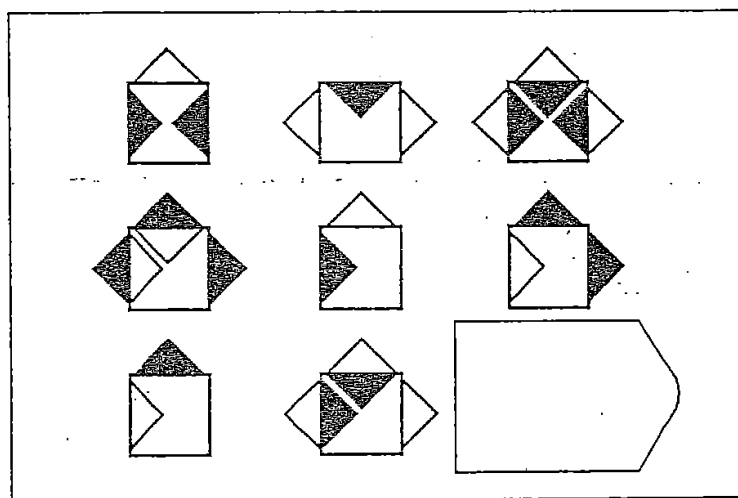
D10



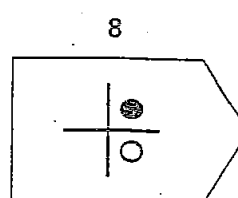
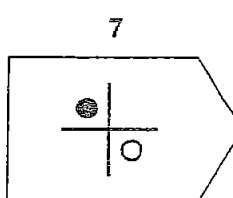
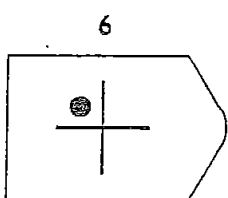
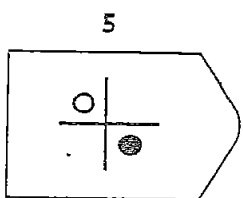
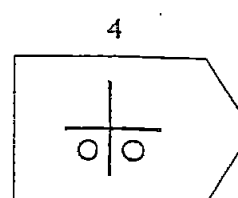
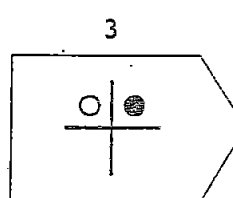
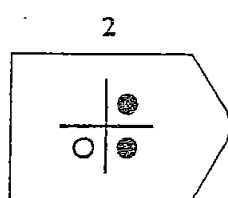
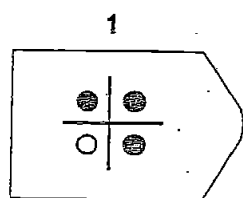
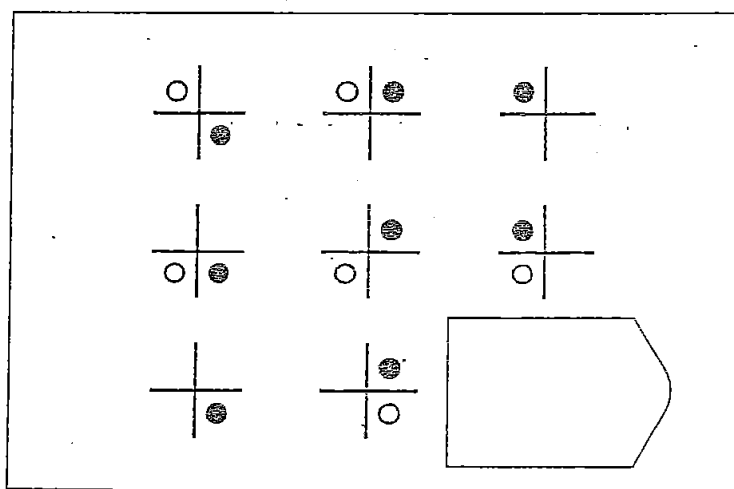
D11



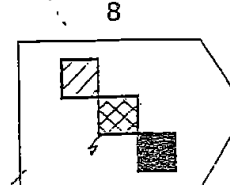
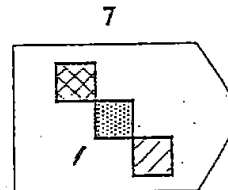
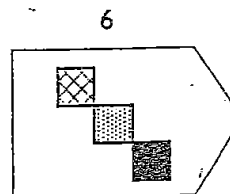
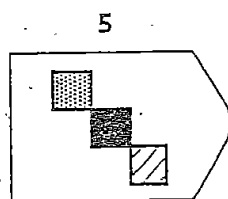
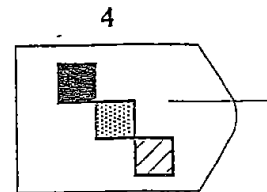
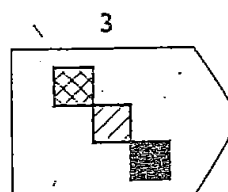
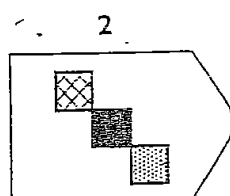
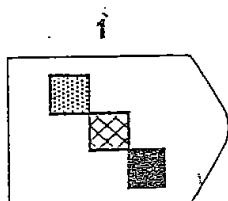
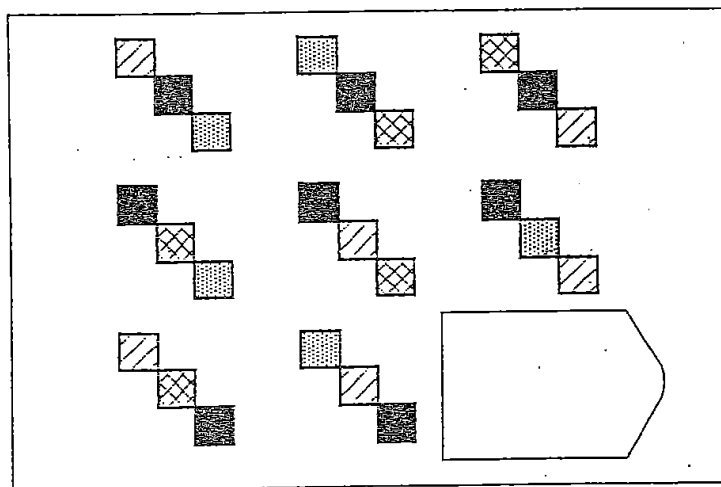
D12



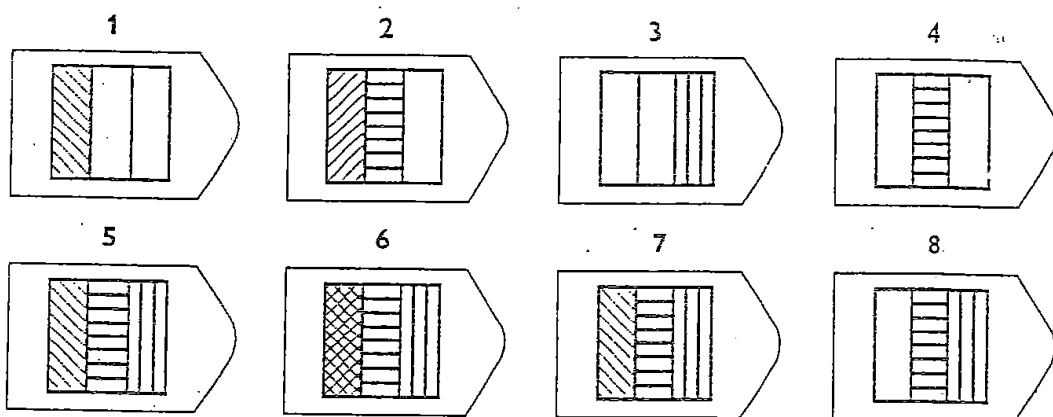
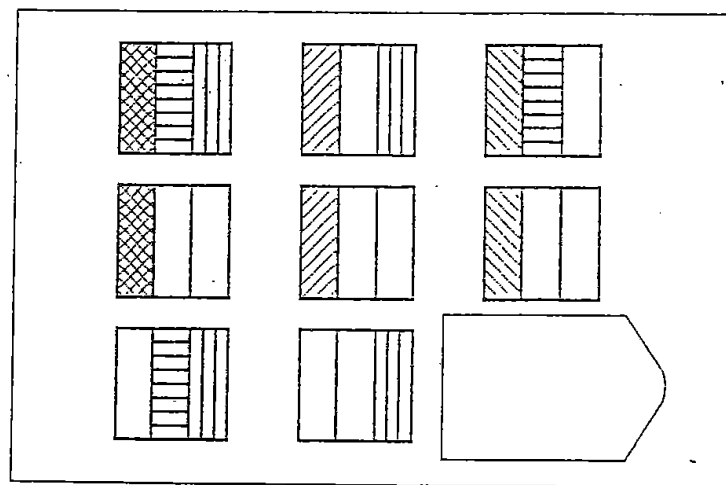
E1



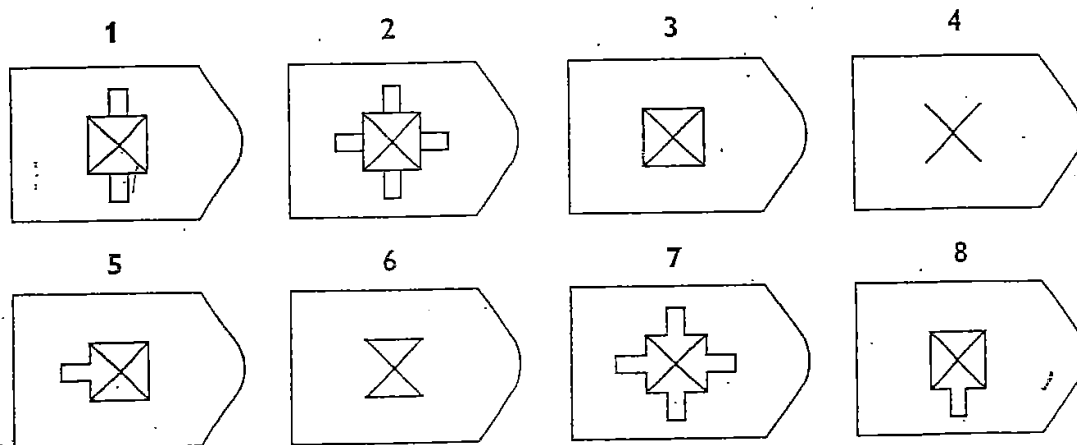
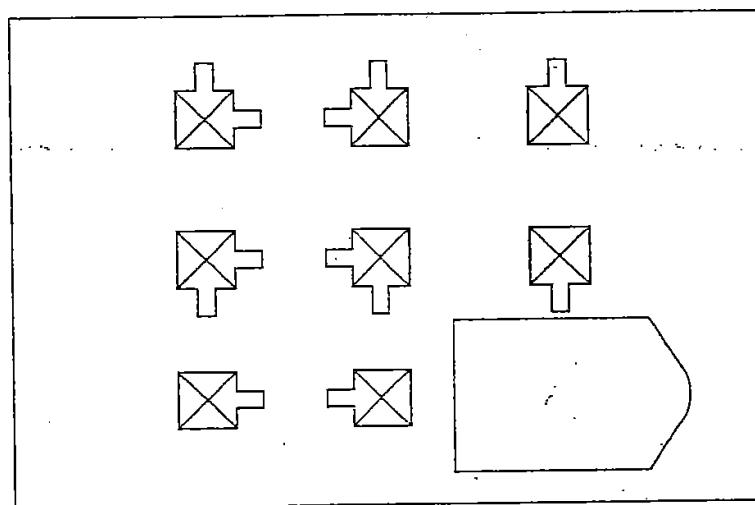
E2



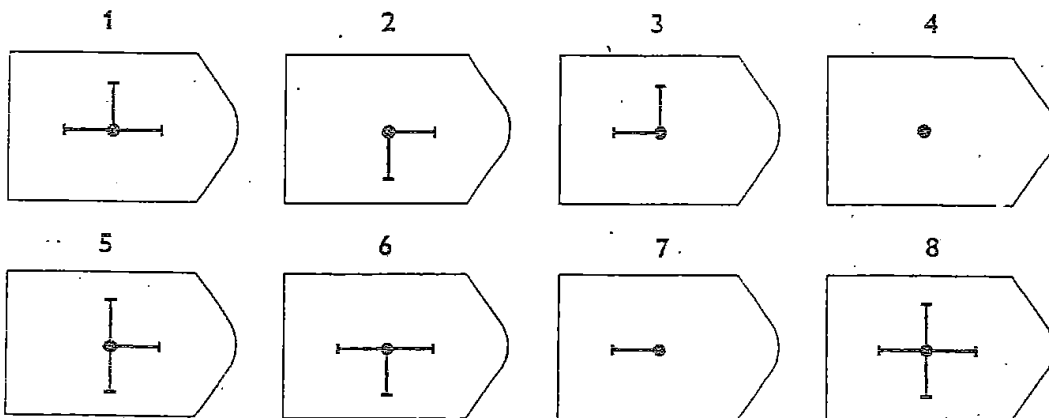
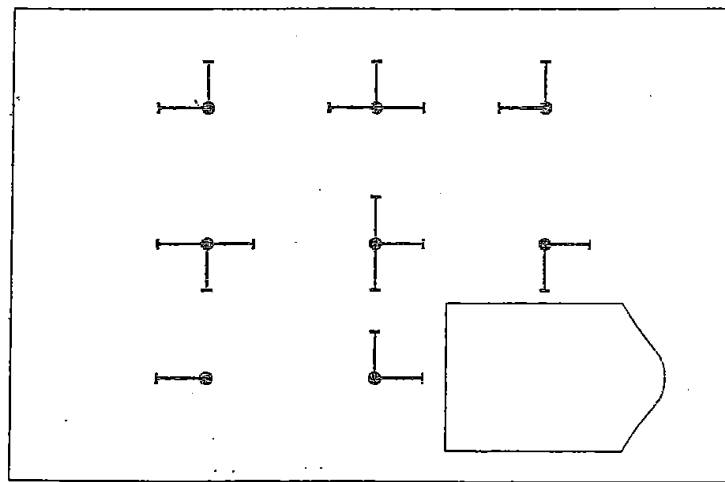
E3



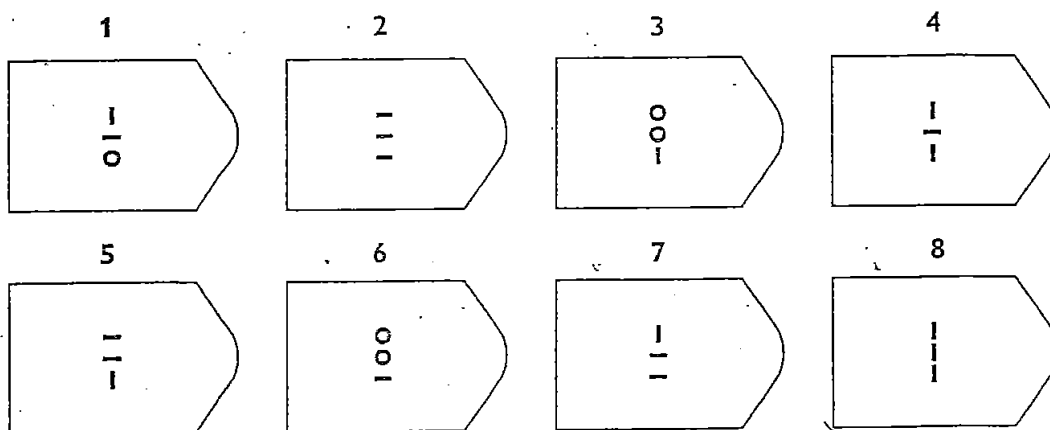
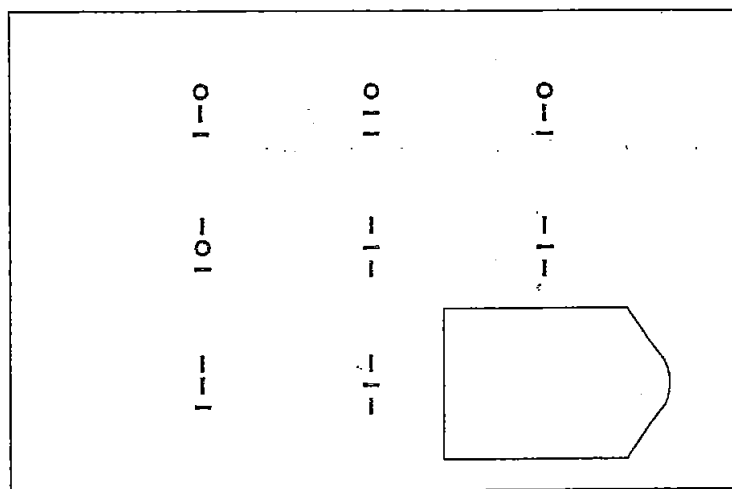
E4



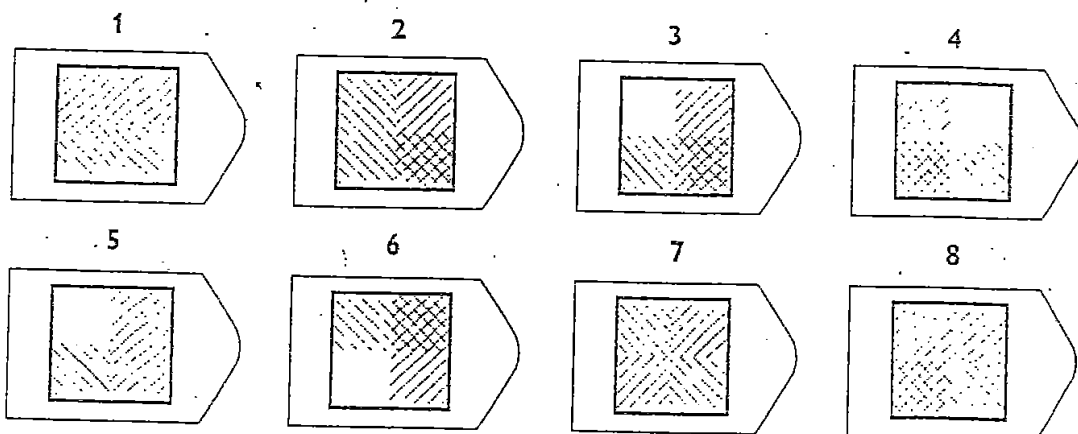
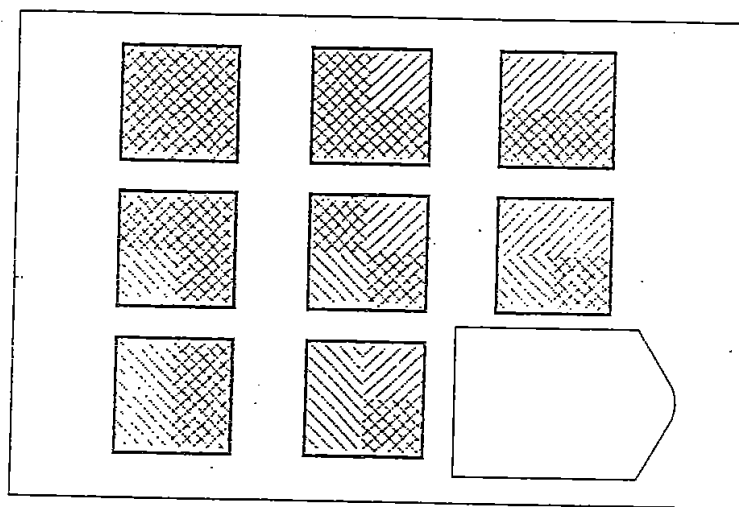
E5



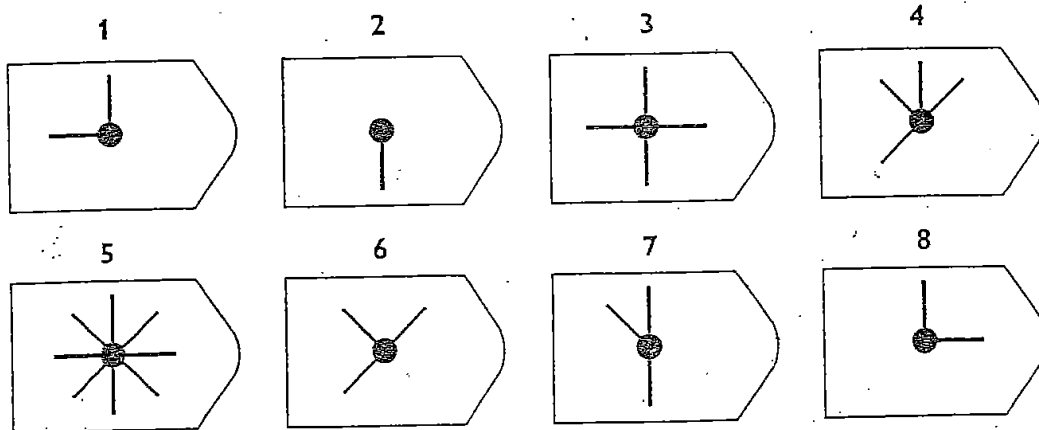
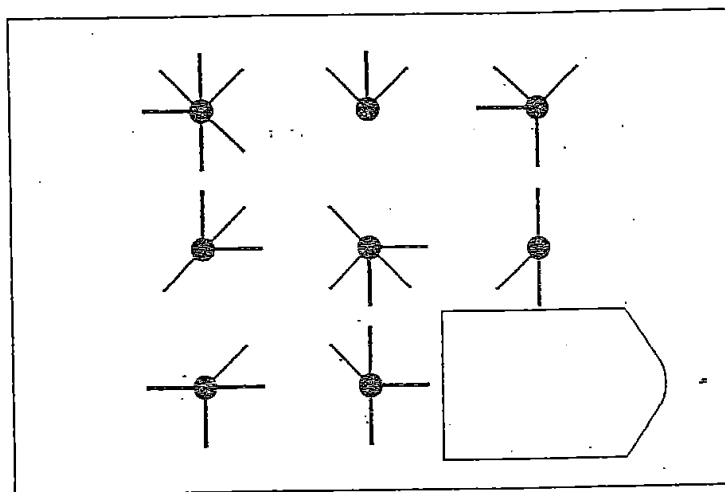
E6



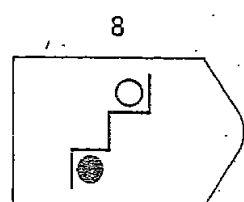
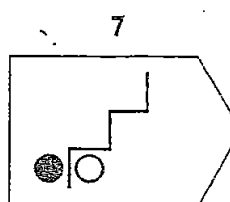
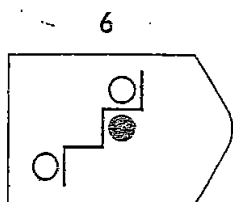
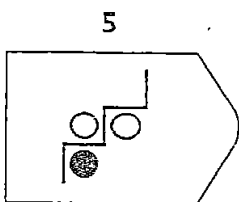
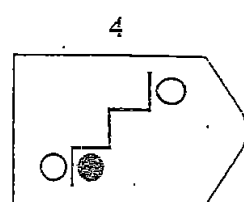
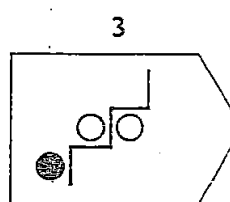
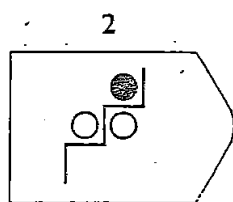
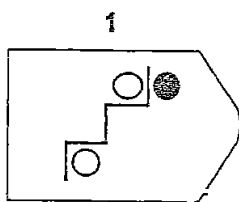
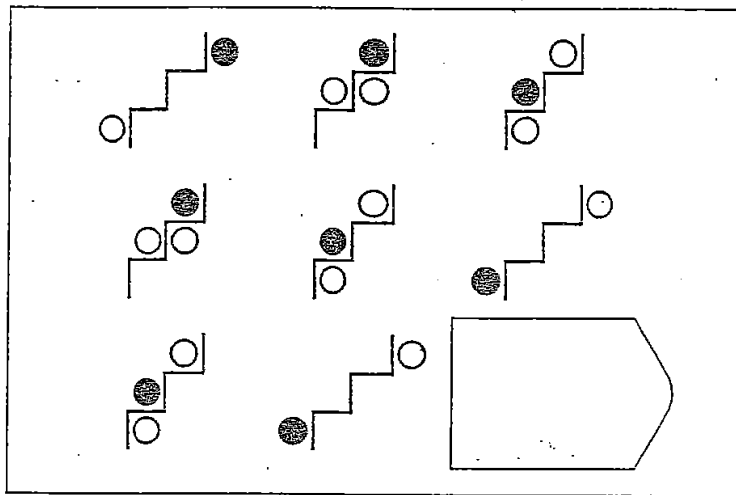
E7



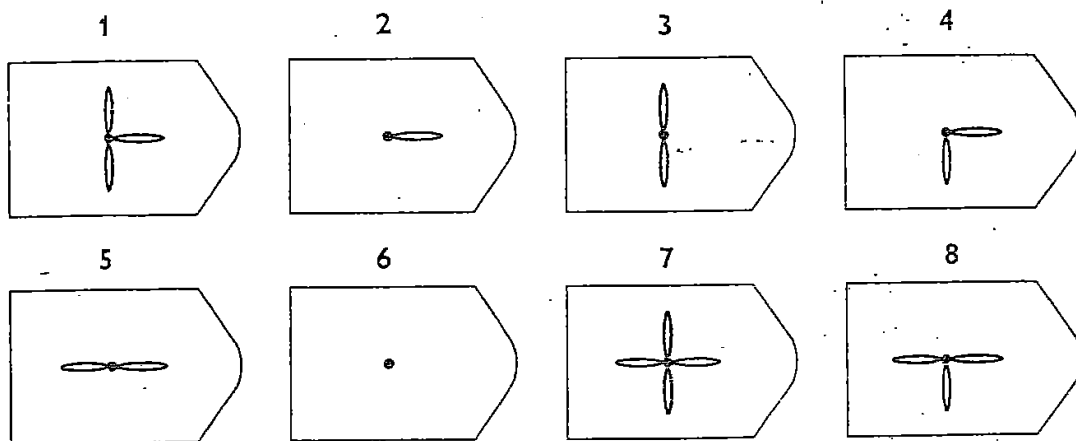
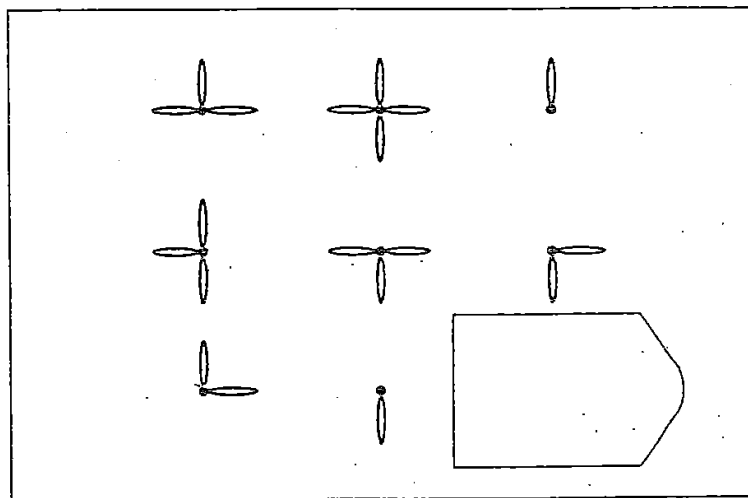
E8



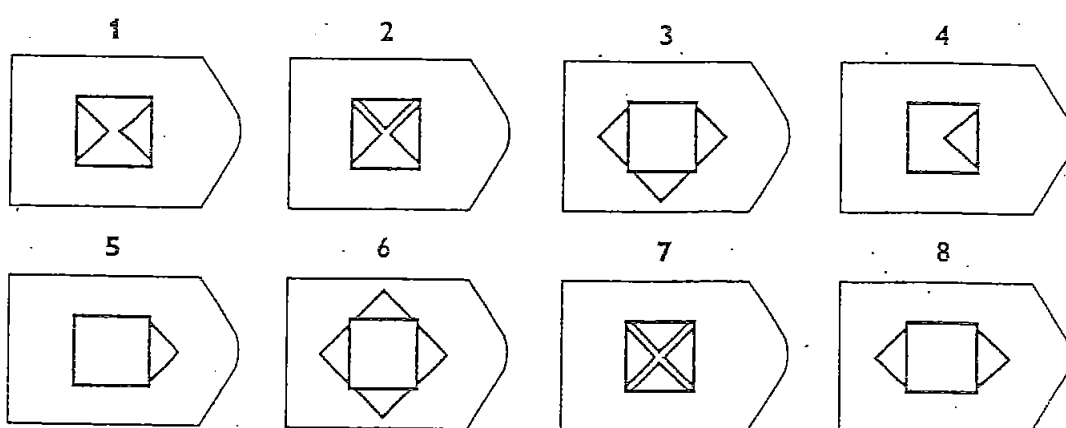
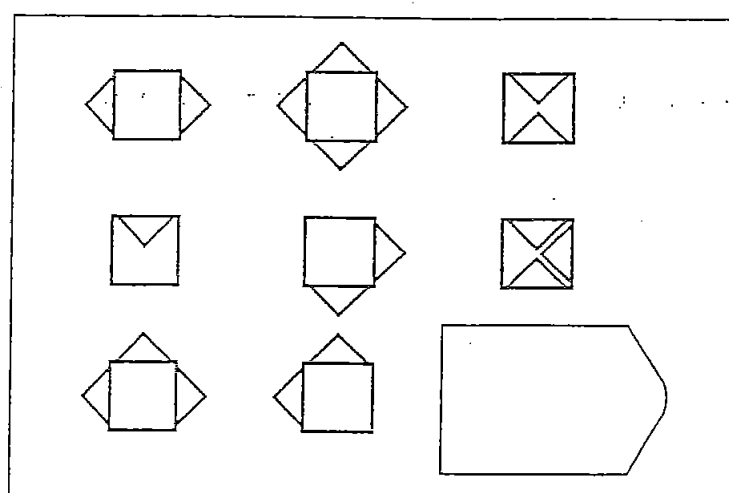
E9



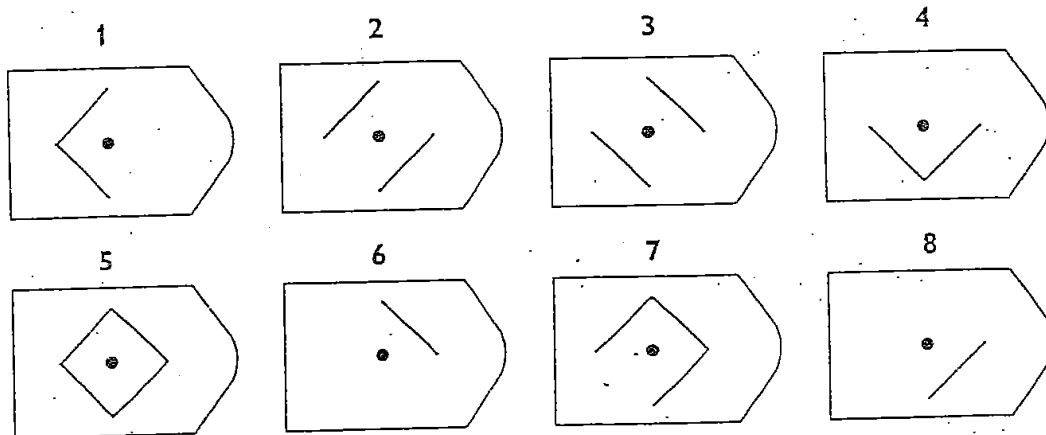
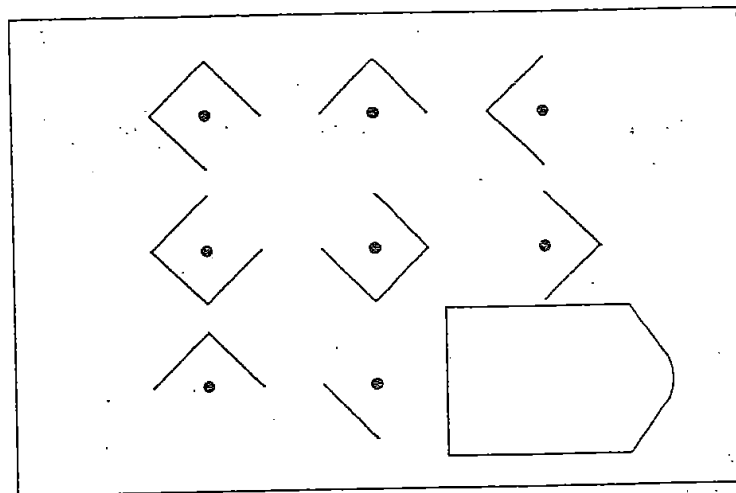
E10



E11



E12



الملحق رقم (10)

قائمة تيلي للذكاءات المتعددة

أعدّها وقتنّها في صورتها العربية عفانة والخزندار (2004)

قائمة تيلي للذكاءات المتعددة أعدّها وقتنّها في صورتها العربية عفانة والخزندار (٢٠٠٤)

الاسم: المدرسة:

التاريخ: الفصل:

الجنس: ذكر () أنثى: () العمر:

ورقة الإجابة

الرقم	أ	ب
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		
١٣		
١٤		

الرقم	أ	ب
١٥		
١٦		
١٧		
١٨		
١٩		
٢٠		
٢١		
٢٢		
٢٣		
٢٤		
٢٥		
٢٦		
٢٧		
٢٨		

							الإجمالي
١- اللغوي	٢- منطقي/رياضي	٣- مكاني	٤- موسيقي	٥- جسمي/حركي	٦- ضمنا شخصي	٧- بين شخصي	

الذكاءات المسيطرة

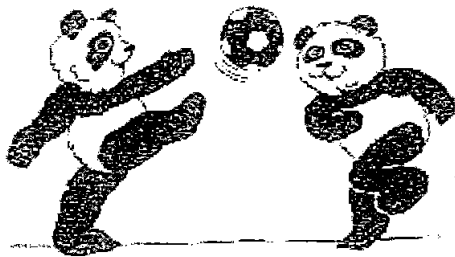
١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧-



۷۱



۷۱



۷۲



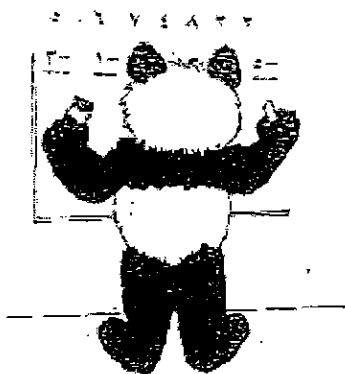
۷۲



47



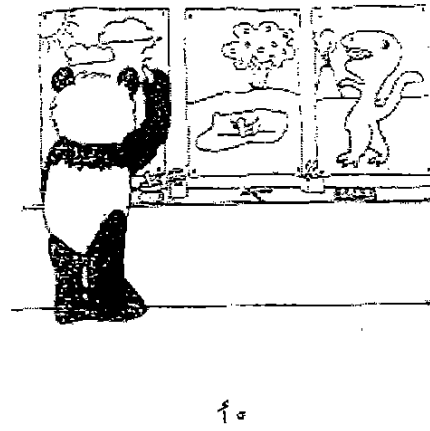
48



49



50





ㄣ ㄱ



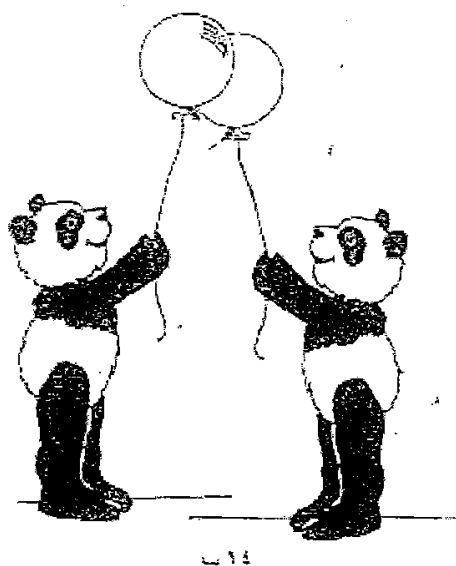
1 ㄱ



ㄱ ㄱ

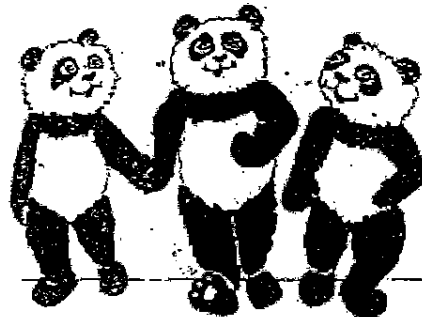


1 ㄱ

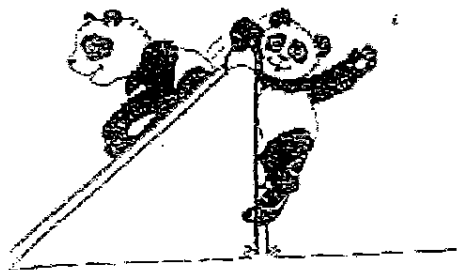




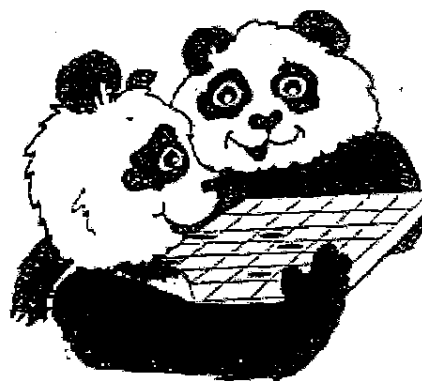
470



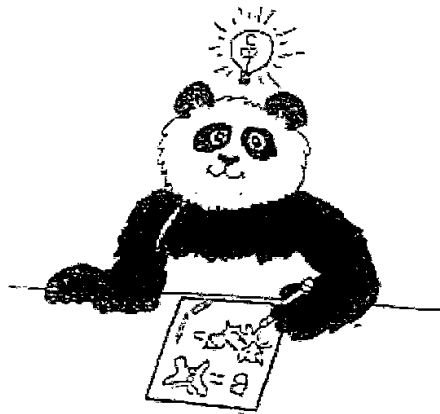
471



472



473



١٧ ب



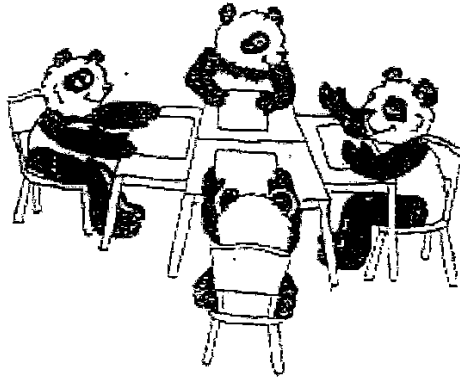
١٧ ج



١٨ ب



١٨ ج



419



423



424



425



٢١



٢٢



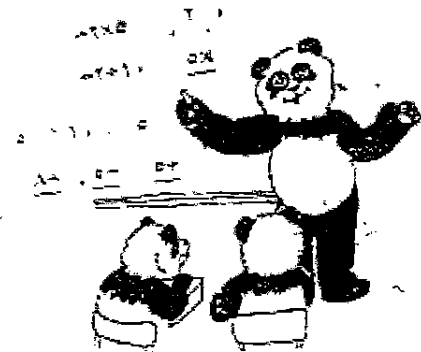
٢٣



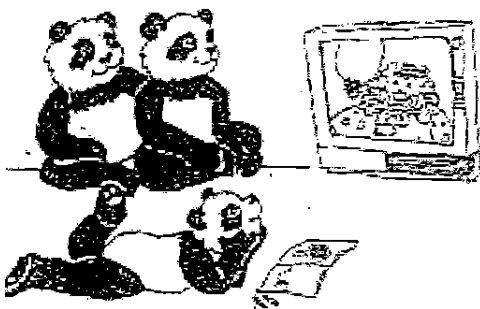
٢٤



吃花



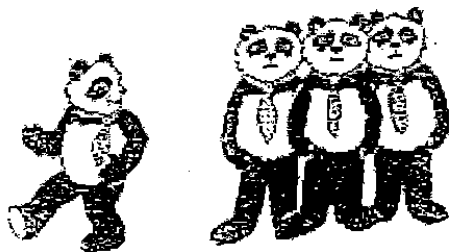
讲课



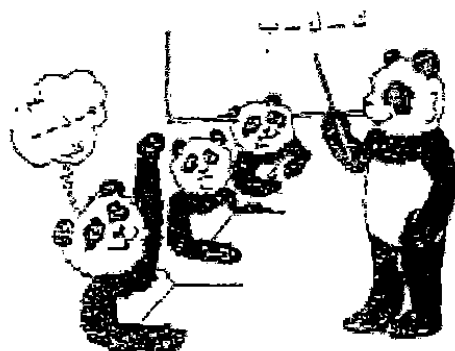
看电视



野餐



472



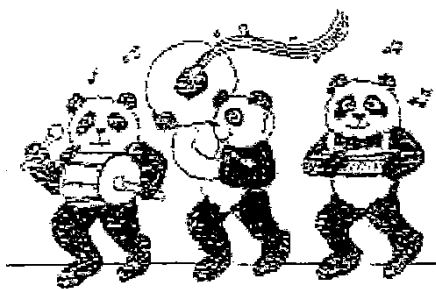
473



474



475



۴۴۷



۴۴۸



۴۴۹



۴۵۰

Summary in English

Title of the study: The effectiveness of a program based on multiple intelligences theory in the developing reading comprehension skills of students with learning disabilities.

The problem which this study tries to solve is pointed out in the following question: what is the effectiveness of a program based on multiple intelligences theory for developing reading comprehension skills of students with learning disabilities? To answer this question, the following hypotheses need to be examined.

1. There is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group students and those of the control group in the post-reading comprehension test that can be attributed to the effectiveness of the program.
2. There is no statistically significant difference between the average total scores of the experimental group students in the post-reading comprehension test and the average total scores of the same group in the pre-reading comprehension test that can be attributed to the effectiveness of the program.
3. There is no statistically significant difference between the average total scores of the experimental group students in the postponed post-reading comprehension test and their average total scores in the conducted post-reading comprehension test that can be attributed to the continuance of the effectiveness of the program.

The approach of this study is quasi experimental, and its tools are: a list of reading comprehension skills, a test of reading comprehension, and an educational program based on multiple intelligences theory. This program has been applied throughout the first semester of the year 2017-2018 on a sample which consists of 6 students with learning disabilities pertaining to reading. These students together form the experimental group, and they are enrolled in Hussein Zain Mixed Primary School located in Ashrafieh Sahnaya, Damascus Countryside. However, the control group consists of 6 students chosen from the same class of the experimental group, and they also have learning disabilities pertaining to reading. Students from both groups are equal in terms of age, intelligence, and overall scores, and all of them are fourth graders. All students underwent a diagnosis process conducted according to the objective, scientifically-credible selection criteria adopted in choosing such samples.

The study concluded with the following results:

1. There is a statistically significant difference between the average of the control group and the experimental group in the post-test in favour of the experimental sample.
2. There is a statistically significant difference between the average **total scores** of the experimental sample in the pre- and post-tests in favour of the post-test. This is indicative of the effectiveness of the multi-intelligences-based learning program in developing reading comprehension skills.
3. There is a statistically significant difference between the average **total scores** of the experimental sample in both the post-test and postponed post-test in favour of the post-test. This indicates that the multiple-

intelligence-based learning program in the development of reading comprehension skills did not, through the overall scores (all three levels), maintain deferred retention in statistical terms after five weeks.

Based on the findings of the research, the researcher recommends the following:

1. Conducting training courses for teachers who teach the subject of multiple intelligences, and inviting them to employ them in the learning process firstly for students with learning disabilities, and secondly for ordinary students, with the aim of improving their students' educational level.
2. Incorporating the theory of multiple intelligences and their applications in an extensive and in-depth manner in the curricula of the teacher of the class at the university level, after the studies have proved its usefulness in the development of the educational learning process.
3. Introducing texts dealing with the theory of multiple intelligences and their applications in the pre-university curricula, as a facet of educational, psychological, scientific and cultural development which familiarizes students with it, when applying their studies in the framework of scientific research.
4. Encouraging postgraduate university students and researchers in educational research and development centers to conduct further studies on the applications of the theory of multiple intelligences on different subjects and different levels of study.

5. Encouraging teachers and inviting them to use teaching methods and strategies that develop the multiple intelligences of learners, given their effectiveness in developing their different skills.
6. Inviting authors of books and scientific references at the university level to include these methods and strategies in their writings.

The researcher suggests the following:

1. Conducting studies on the applications of the theory of multiple intelligences to higher classes in the primary and middle stages of fundamental education and in the secondary stage.
2. Conducting studies on the applications of the theory of multiple intelligences in the rest of the other subject courses.
3. Diversification of studies to address those with learning disabilities on the one hand and the ordinary on the other.
4. It may also be useful and important to conduct studies on the applications of the theory of multiple intelligences that compare students with learning disabilities to those ordinary ones.
5. Conducting studies on new types of multiple intelligences, such as natural intelligence, existential intelligence, and spiritual intelligence.

Résumé en français

L'étude est intitulée: **L'efficacité d'un programme basé sur la théorie de l'intelligence multiple à l'amélioration des compétences de compréhension écrite chez les élèves qui ont des troubles d'apprentissage.**

Le problème de l'étude se définit par cette question: quelle est l'efficacité d'un programme d'enseignement basé sur la théorie de l'intelligence multiple à l'amélioration des compétences de compréhension écrite chez les élèves qui ont des troubles d'apprentissage?

La réponses à cette question a exigé de tester les hypothèses suivantes:

1. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la moyenne des degrés du groupe expérimental et celle du groupe de contrôle, à l'épreuve de compréhension écrite fait a posteriori, dû à l'efficacité du programme d'enseignement.
2. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la moyenne **des degrés globaux** du groupe expérimental, obtenus à l'épreuve de compréhension écrite fait a posteriori, et celle obtenus au même épreuve déjà fait a priori, dû à l'efficacité du programme d'enseignement.
3. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la moyenne des degrés globaux du groupe expérimental, obtenus à l'épreuve de compréhension écrite fait a posteriori et de celle des degrés obtenus au même épreuve fait après 5 semaines de son application a posteriori, dû à la continuité de l'efficacité du programme d'enseignement.

La méthode suivie dans cette étude est quasi expérimentale; les outils d'exécution du travail sont: une liste des compétences de compréhension écrite; un programme d'enseignement basé sur la théorie de l'intelligence multiple et un épreuve d'achèvement. Le programme est exécuté pendant le 1^{er} semestre de l'année scolaire 2017-

2018 à un échantillon dont le nombre est de 6 élèves qui ont des troubles d'apprentissage en compréhension écrite, pris (avec un groupe de contrôle similaire) d'une population composée de l'ensemble des élèves de la 4^{ème} classe du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental, suivant leur enseignement à l'école du martyr Hussain zeine de la commune d'Achrafiet Sahnaya appartenant au Gouvernorat de la banlieue de Damas. Leur processus de choix a soumis aux critères scientifiques adoptées dans ce type d'échantillon. Les deux échantillons ont été soumis également aux tests d'équivalences avant l'exécution du programme.

L'étude est arrivée aux résultats suivants:

1. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des degrés du groupe expérimental et celle du groupe de contrôle, à l'épreuve de compréhension écrite fait a posteriori, dû à l'efficacité du programme d'enseignement.
2. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne **des degrés globaux** du groupe expérimental, obtenus à l'épreuve de compréhension écrite fait a posteriori, et celle des degrés obtenus au même épreuve déjà fait a priori, dû à l'efficacité du programme d'enseignement.
3. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des **degrés globaux** du groupe expérimental, obtenus à l'épreuve de compréhension écrite fait a posteriori et celle des degrés obtenus au même épreuve fait après 5 semaines de son application a posteriori, en faveur de l'épreuve d'a posteriori. Cela dit qu'il n'a pas de continuité d'efficacité du programme d'enseignement, à ce niveau global (les trois niveaux ensemble), après 5 semaines de son application a posteriori.

A la lumière des résultats obtenus, la chercheuse recommande ce qui suit:

1. Faire des sessions de formation continue en vue des enseignants sur le sujet de l'intelligence multiple, et les inciter à l'exploiter en faveur des élèves ayant des troubles d'apprentissage, ainsi que des normaux, pour élever leur niveau professionnel.
2. Intégrer la théorie de l'intelligence multiple et ses applications aux curriculums de spécialité de Maître de classe au niveau universitaire, les études étant approuvés son efficacité dans le domaine pédagogique.

3. Intégrer des textes portant sur la théorie de l'intelligence multiple et ses applications aux curriculums d'études pré-universitaire, parce qu'elle représente un des aspects du développement pédagogique et psychologique. Cela devrait habituer les élèves à cette théorie lorsqu'ils soumettent à des recherches basées sur elle.
4. Encourager les chercheurs aux universités ainsi qu'aux centres de recherche pédagogiques à effectuer autant que possible des études portant sur les applications de la théorie de l'intelligence multiple aux différentes matières enseignées, et aux différents niveaux de l'enseignement.
5. Intégrer les méthodes et stratégies qui favorisent les intelligences multiples dans les curriculums de la spécialité de Maître de classe, et encourager les enseignants à les utiliser à leur enseignement.
6. Inviter les auteurs des livres et références scientifiques au niveau universitaire à intégrer ces méthodes et stratégies dans leurs ouvrages.

La chercheuse propose également ce qui suit:

1. Effectuer des études portant sur les applications la théorie de l'intelligence multiple dans des classes supérieures des deux cycles de l'enseignement fondamental, et dans l'enseignement secondaire.
2. Effectuer des études portant sur les applications la théorie de l'intelligence multiple aux autres matières enseignées.
3. Diversifier ces études pour atteindre les élèves ayant des troubles d'apprentissage, ainsi que les normaux.
4. Effectuer des études portant sur les applications la théorie de l'intelligence multiple, et comparant entre les normaux et ceux ayant des troubles d'apprentissage.
5. Effectuer des études portant sur les types nouveaux de l'intelligence multiple.

University of Damascus

Faculty of Education

Department of Special Education

**The effectiveness of a program based on multiple intelligences
theory in the developing reading comprehension skills of
students with learning disabilities**

A thesis submitted for the degree of **A doctorate in Special Education**

Prepared by **Rana Ammar**

Supervised by

Dr. Aathar Abdullatif

Associate Professor,

Department of Special Education

Dr. Hasan Emad

Associate Professor,

Department of Psychology

2017-2018