أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها

بحث فائز في جائزة
حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
فئة البحث التربوي التطبيقي على مستوى الوطن العربي

الدورة 14
2012 - 2011

أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة

رنا خليل محمد شاويش

معلمة اللغة العربية / أكاديمية جيمس ويلنغتون – واحة السليكون

دبي – الإمارات العربية المتحدة

بحث فائز في جائزة

حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي

الدورة 14

2012 – 2011

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة. ولتحقيق هدف الدراسة تم طرح السؤالين التاليين:

1. ما أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة؟
2. ما أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

تكوّن أفراد الدراسة من (48) طالباً وطالبة من مدرسة أكاديمية جيمس ويلنغتون– دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة، موزعين على شعبتين دراسيتين، وقد تم اختيار الشعبتين وتوزيعهما على فئتي المعالجة التجريبية والضابطة بشكل عشوائي. حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة، والضابطة بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة، أعدت الباحثة اختباراً للاستيعاب القرائي، واختباراً في التعبير الكتابي، وجرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما، وطُبّقا على مجموعتي الدراسة بعد المعالجة. وأعدت الباحثة أيضاً دليلاً للمعلم تضمن التخطيط الدرسي للمحتوى التعليمي حسب استراتيجية الذكاء المتعدد. أظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في كل من الاستيعاب القرائي وكذلك التعبير الكتابي يعزى إلى استراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة من أجل تنمية مهارتي الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها.

The Effect of an Instructional Strategy Based on The Multiple Intelligence Theory in Developing Reading Comprehension and Writing Skills Among 6th Grade Students in Arabic Language for Non-Arabic Speakers in United Arab Emirates.

By: Rana Khalil Shawish

GEMS Wellington Academy - Silicon Oasis – Dubai

Abstract

This study aimed at identifying the effect of an instructional strategy based on the multiple intelligence theory in developing reading comprehension and writing skills among 6th grade students in Arabic Language for non native speaker in United Arab Emirates. This study aimed at answering the two following questions:

1. What is the effect of an instructional teaching based on the multiple intelligence in developing reading comprehension skills among 6th year students in Arabic Language for non-Arabic speakers.
2. What is the effect of an instructional teaching based on the multiple intelligence in developing writing composition skills among 6th year students in Arabic Language for non-Arabic speakers.

A purposeful sample consisted of (48) 6th grade students distributed into two sections at GEMS Wellington Academy-Dubai. United Arab Emirates (UAE). The sections were chosen randomly and assigned as experimental group that taught using Strategy based on Multiple intelligence. and the second one as control group taught by traditional method. The researcher prepared two tests: one for reading comprehension. and the other for writing composition skills. The researcher also prepared lesson plans according to the multiple intelligence strategy. The results of the study indicates that there is a significant difference at ($\alpha \leq 0.05$) in both reading comprehension and writing composition skills among 6th grade students contributed to using a teaching strategy based on multiple intelligence. In view of the results. it is recommended to use multiple intelligence strategy in order to improve reading comprehension and writing composition skills in Arabic Language for non-Arabic speaker students'.

المقدمة

إنّ من أعظم النعم التي خص الله تعالى بها الإنسان، قدرته على تعلم اللغة التي هي أداة الإنسان الرئيسة في التفكير واكتساب المعرفة، ولكل قوم لغة يتخاطبون بها ويعبرون بها عن حاجاتهم، وهي وسيلتهم لتبادل المشاعر والأفكار. وتعتبر القراءة والكتابة من المهارات الأساسية التي يحتاجها الإنسان للتواصل مع الآخرين، ولا عجب أنّ هاتين المهارتين يقاس من خلالهما رُقي العالم وتحضَره.

تعدّ القراءة من أهم فنون اللغة لما تتمتع به من أهمية بالغة للإنسان المتعلم في امتلاك ناصية العلم، ومفتاح كنزه المكنون. وهي نافذة رئيسة يطل منها على المعرفة والثقافة في العالم، ويتصل عن طريقها بتراثه، وتساعده في صقل شخصيته ونظرته لذاته. وتمتاز القراءة عن باقي فروع اللغة بملازمتها للإنسان المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها. وتعتبر القراءة عملية تفاعل بين القارئ والنص، ويعد الاستيعاب القرائي الهدف الأسمى من القراءة، فالقراءة من دون فهم لا تعد قراءة. والاستيعاب القرائي لا يحدث فجأة، لأنه ليس عملية سهلة تتوقف عند تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها، بل هي عملية معقدة تتطلب قدرات وإمكانات عقلية (جاد، 2003).

ويؤكد بوير (Boyer، 1983) على وجود صلة وثيقة بين عمليتي التفكير والتعبير، فالتفكير الواضح يؤدي إلى تحسين نوعية الكتابة، وإلى إيجاد تعبير واضح، والتفكير غير المنظم يؤدي إلى التعبير المشتّت غير الواضح. كما يؤكد الدليم والوائلي (2005) أنّ التعبير على الصعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر، فهو ليس مقرراً في درس التعبير بل أنه يمتد إلى فروع مادة اللغة كلها داخل الصف أو خارجه، وكذلك يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى، فإنّ إجابة الطالب على أسئلة في القراءة هي فرصة لممارسة التعبير، وفي شرح الطالب بيتاً من الشعر فيه تدريب على التعبير.

ولقد أشارت دراسات عديدة إلى ضعف الطلبة في التعبير في المراحل الدراسية كافة، فقد أشارت دراسة الشيخ (2001) إلى وجود ضعف في التعبير الكتابي عزته لقلة التمرينات في التعبير الوظيفي في كتاب الصف الرابع الأساسي «لغتنا العربية». أما فيما يتعلق بالفهم الاستيعابي فقد قام موسى (2001) بدراسة على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مصر، فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، بشكل لافت للنظر، إذ لم ينجح إلا 22٪ من مجموع الطلبة الذين طبق عليهم اختبار الاستيعاب القرائي، والذين نجحوا لم يصل أحد منهم إلى المستوى المطلوب، بل بقوا في الحدود الدنيا للاستيعاب القرائي.

لذلك لا بد من استخدام استراتيجيات تدريس تعتمد على نظريات تقوم على مراعاة إمكانات الطلبة وقدراتهم، وقد ذكر جابر (2003) أنّ نظرية الذكاء المتعدد تساعد المعلم على كيفية التعامل مع طلبته وإمكاناتهم في كل ذكاء على انفراد، فالمعلم يستطيع تنويع طرائق تدريسه، من عرض لغوي إلى صور ومجسمات، واستخدام الموسيقا وغيرها من طرق الذكاء المتعدد لتساعد الطلبة على تعلم القراءة والكتابة بشكل جيد وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

وذكر جاردنر (Gardner. 1983) في كتابه «أطر العقل» أنّ الذكاء أنواعٌ عدة، وليس نوعاً واحداً، وأنّ الإنسان قادر على أن يتعلم ويعبر عن وجهة نظره بطرق متعددة، وأنّ الإنسان يستخدم أنواع الذكاء المختلف في حل المشكلات، وفي إنتاج أشياء جديدة.

لقد انبثقت هذه الدراسة استجابة لتوصيات جهاز الرقابة المدرسية التابع لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي الذي أشار إلى أنّ العديد من المدارس الحكومية والخاصة ما تزال تستخدم طرائق التدريس التقليدية في كافة المواضيع الدراسية، حيث أورد التقرير فيما يتعلق باللغة العربية للمدارس الخاصة:

«ما يزال تحصيل الطلبة الدراسي في اللغة العربية متدنياً في العديد من المدارس الخاصة. وعلى المدارس الخاصة أن تعمل على رفع مستويات التحصيل والتقدم الدراسي لطلبتها في اللغة العربية ومستوى أهميتها كبقية المواد الدراسية الرئيسة، من خلال الخطوات التالية: ضمان تولي قيادة المدرسة مسؤوليتها الكاملة عن تعزيز تعلم اللغة العربية كبقية المواد الدراسية الرئيسة، تطبيق استراتيجيات تعليم وتعلّم فعّالة تتيح مشاركة الطلبة في تعلُمهم من خلال استخدام المصادر الملائمة التي تتجاوز نطاق الكتب المدرسية المقررة، تمكين الطلبة من المشاركة في حوارات هادفة، وقراءة نطاق واسع من النصوص والتجاوب معها، والكتابة لأغراض متنوعة ولشرائح متنوعة من القُرّاء، وضمان تدريس مادة اللغة العربية من قبل معلمين مؤهلين ومدربين على نحو جيد». (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2011 ، ص27).

كما أشار تقرير هيئة المعرفة والتنمية البشرية (2010) إلى:

«أنّ الطلبة يتمتعون في جميع المدارس بشكل عام برغبة في التعلم، ولكن لم تتوفر لهم الفرص الكافية أو الأنشطة التعليمية القادرة على تقديم مستويات التحدي اللازمة لهم ليستغلوا كامل قدراتهم وطاقاتهم» (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2010 ، ص 48).

وقد أوصى التقرير أيضاً إلى ضرورة توفير فرص أفضل للمعلمين في جميع مدارس دبي للتطوير المهني في مجالات أصول التدريس الفعال، تطوير المهارات العلمية والتطبيقية لدى الطلبة، والتقييم لأجل تعلّم فعال.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مهارتي القراءة والكتابة من المهارات الأساسية الهامة التي ترتكز عليها اللغة العربية، ومن خلال الخبرة الميدانية للباحثة وتدريسها اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها، لاحظت الضعف الكبير لهؤلاء الطلبة في هاتين المهارتين، بالرغم من تميز الطلبة في المواد العلمية الأخرى التي تدرس باللغة الانجليزية. أضف إلى ذلك ما ورد في التقرير السنوي لهيئة الرقابة المدرسية فيما يتعلق بمستوى الطلبة غير الناطقين في مادة اللغة العربية في المدارس التي تدرس المنهاج البريطاني:

«لم يتمكن طلبة هذه المدارس غير الناطقين بالعربية الذين يتعلمونها كلغة إضافية من تحقيق التقدم الدراسي الذي حققه زملاؤهم الطلبة الناطقون بالعربية في هذه المادة وكان تقدم الطلبة الدراسي بمستوى جودة «غير مقبول» في 20٪ تقريباً من حصص اللغة العربية كلغة إضافية». (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، 2011، ص89).

لذلك كان لا بد من البحث عن طرق تعليم وتعلم تساعد على تنمية مهارات الاستيعاب والتعبير لدى الطلبة، وقد عمدت الباحثة إلى استخدام استراتيجية تستند إلى الذكاءات المتعددة، في محاولة منها لإيجاد أثر تلك الاستراتيجية على هاتين المهارتين. وقد صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

أسئلة الدراسة:

1. ما أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة؟
2. ما أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لدرجات مهارات الاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها يعزى إلى استراتيجية التدريس (الذكاءات المتعددة، الطريقة الاعتيادية).

2 . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لدرجات مهارات التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها يعزى إلى استراتيجية التدريس (الذكاءات المتعددة، الطريقة الاعتيادية).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة: هي استراتيجية تدريس تُبنى اعتماداً على أنواع محددة للذكاءات المتعددة بهدف تدريس الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، وتتضمن أهداف ووسائل وأساليب تدريس وتقويم، وتهدف إلى تحقيق أهداف الدرس.

الاستيعاب القرائي: نشاط عقلي يُمكِّن طلبة الصف السادس من الوصول إلى المعنى القريب أو الخفي في النص، من خلال التفاعل بين معلومات الطلبة السابقة الموجودة في أذهانهم والمعلومات الجديدة في النص، ويقاس بالاختبار الذي أعدته الباحثة.

التعبير الكتابي: هو قدرة طلبة الصف السادس على الكتابة المعبّرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء، والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وتسلسلها، ويقاس بالاختبار الذي أعدته الباحثة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بأنها تتناول استراتيجية تدريس حديثة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، لذلك من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في مجال تطوير أنماط التدريس المعتادة. حيث أنها ستقدم أدلة عملية على إمكانية الإفادة من استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلبة غير الناطقين بها، وكذلك ستساعد الباحثين والمعلمين الاستفادة من دليل المعلم لاستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة الذي تمّ إعداده لوحدتي الدراسة.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

الحدود الموضوعية:

أ. اقتصرت الدراسة على استقصاء أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير

الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ب. اقتصرت الدراسة على وحدتي فأر القرية وفأر المدينة، وهل تحب العصافير؟ من كتاب اللغة العربية (أحب العربية) للصف السادس للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ج. اقتصرت الدراسة على تناول خمسة أنواع من الذكاءات المتعددة وهي: الذكاء اللفظي اللغوي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي) والذكاء الشخصي الداخلي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011 ـ 2012.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف السادس الدارسين لمادة اللغة العربية غير الناطقين بها في مدرسة أكاديمية جيمس ويلنغتون/ دبي ـ دولة الإمارات العربية المتحدة.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

تشكل نظرية الذكاءات المتعددة، ومهارتي الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، أهم المحاور الرئيسة لهذه الدراسة، ولذلك سوف يتم الوقوف على تفاصيل هذه العناصر على النحو الآتي:

أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة:

تُعد دراسة الذكاء من الموضوعات التي لاقت اهتماماً كبيراً عند التربويين، حيث يُنظر إلى الذكاء بشكل عام على أنّه: القدرة، أو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد في التعلّم، وفي حل المشكلات، وفي التفاعل بشكل جيد مع البيئة (عدس، 1998). ويُعرّف الذكاء في نظرية الذكاءات المتعددة بأنه «القدرة على حل المشكلات وتوليد حلول جديدة للمشكلات ووضع شيء ما له قيمة في ثقافة معينة» (Gardner. 1999; Laurd. 1996).

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة نتاجاً للبحوث والدراسات المعرفية الأساسية التي قام بها العالم هوارد جاردنر (Gardner. 1983) من جامعة هارفرد في مجال النمو والتعلم عند الأطفال. حيث أشار جاردنر في كتابه أطر العقل (Frames of Minds) أنّ الذكاء ليس موحداً أو عاماً، وإنما يتضمن العديد من الذكاءات التي يمكن أنْ يمتلكها الإنسان أو يمتلك بعضها (جاردنر، 2004).

وقد حدد جاردنر في بداية الأمر في عام 1983 سبعة أنواع من الذكاءات هي: الذكاء اللفظي

ـ اللغوي، الذكاء المنطقي ـ الرياضي، الذكاء البصري ـ المكاني، الذكاء الموسيقي ـ الإيقاعي، الذكاء الجسمي ـ الحركي، الذكاء الشخصي الداخلي، الذكاء الشخصي الخارجي. وبعد ذلك وفي عام 1995 أضاف جاردنر ذكاءين آخرين هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي. وقد خلص جاردنر إلى تعريف شامل للذكاء هو: «القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة.» (Walter & Gardner. 1984. P.166).

وقد ارتبطت نظرية جاردنر بمسلمات أساسية هي:

1. ليس هناك ذكاء واحد ورثناه، ولا يمكن تغييره.
2. إنّ اختبارات الذكاء الحالية هي اختبارات لغوية منطقية، وهي لا تغطي جميع أنواع الذكاءات الموجودة عند كل فرد.
3. يمتلك كل شخص عدد من الذكاءات وليس ذكاءً واحداً، وبالإمكان تنمية تلك الذكاءات.
4. يتعلم الطلبة إذا كان التعليم مناسباً لما يمتلكونه من ذكاءات.
5. تتفاوت الذكاءات التسعة لدى كل شخص.
6. يمكن استغلال الذكاءات القوية لتقوية الذكاءات الضعيفة.

وفيما يلي ملخص لأوصاف كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة كما أوردها العديد من المؤلفين والباحثين (نوفل والحيلة، 2008؛ عبيدات وأبو السميد، 2007؛ العمران، 2006؛ جابر، 2003؛ Armstrong، 2000):

1. الذكاء اللغوي ــ اللفظي: (Linguistic Intelligence ــ The Verbal)

هو القدرة على تعلم اللغة واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، وتوظيفها شفوياً أو كتابياً، ويعتمد هذا الذكاء على نظام الرموز الخاص بالكلمات، ويتم التعبير عنه من خلال القراءة والإصغاء والحديث، ونلاحظ أنّ هذا النوع من الذكاء متطور لدى الشعراء والكتاب الصحفيين، ورجال السياسة، ورجال الدين.

2. الذكاء المنطقي ــ الرياضي: (Mathematical Intelligence ــ The Logical)

هو القدرة على تحليل المشكلات استناداً إلى المنطق، وتوليد تخمينات رياضية، من خلال وضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز. وهذا النوع من الذكاء نجده متطوراً لدى العلماء من الفيزيائيين والمهتمين بعلم الرياضيات ومبرمجي الحاسوب وكذلك المخترعين وعلماء المنطق والمحاسبين.

3. الذكاء البصري ــ المكاني: (Spatial Intelligence ــ The Visual)

هو القدرة على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكانية، بالإضافة إلى الإبداع

الفني المستند إلى الخيال الخصب، ويتطلب هذا النوع من الذكاء توافر درجة من الحساسية للّون والخط، والشكل والطبيعة والمجال والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر، ويتم التعبير عن هذا الذكاء من خلال الرسم الهندسي، والرسم الفني والرسم التجريدي (الكاريكاتير) وقراءة الخرائط والقدرة على الإبحار الملاحي، ويلاحظ توافر هذا النوع من الذكاء لدى البحارة، وربابنة الطائرات، والنحاتين والرسامين والمهندسين المعماريين.

4. الذكاء الموسيقي ــ الإيقاعي: (The Musical ـــ Rhythms Intelligence)

هو القدرة على تمييز النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة، ويظهر بعض الأطفال تفوقهم في هذه القدرة من خلال أداء العزف في مرحلة مبكرة من سنين عمرهم، وهذا ما يقودهم إلى التعبير والابتكار والتذوق من خلال الموسيقا كما هو الحال عند الموسيقيين والعازفين. ويظهر الذكاء الموسيقي جلياً لدى المغنيين، ومؤلفي الموسيقا وكتّاب الأغاني، ومتذوقي الشعر الأصيل.

5. الذكاء البدني ــ الحركي: (The Bodily ـــ Kinesthetic Intelligence)

هو القدرة على استخدام المهارات الحسية الحركية والتنسيق بين الجسم والعقل من خلال العمل على إيجاد تناسق متقن لمختلف الحركات التي يؤديها الجسم بكامل أطرافه أو بجزء منها. ويتفوق العداءون والحرفيون والأطباء والجراحون والراقصون في هذا النوع من الذكاء أكثر من غيرهم.

6. الذكاء الشخصي ــ الخارجي: (The Interpersonal Intelligence)

هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ونواياهم وأهدافهم ومشاعرهم والتمييز بينها، إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج مع الآخرين، ويلاحظ أنّ هذا النوع من الذكاء متطور لدى المعلمين والزعماء السياسيين والأطباء وعلماء الاجتماع والقادة والمصلحين الاجتماعيين والكوميديين.

7. الذكاء الشخصي الداخلي: (The Intrapersonal Intelligence)

يشير إلى القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، والوعي بأمزجته الداخلية. ونجد هذا النوع من الذكاء موجود عند الشعراء، وعلماء النفس والأطباء النفسيين وعلماء الدين.

8. الذكاء الطبيعي: (The Naturalist Intelligence)

تظهر هذه القدرة في تحديد وتصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة من نبات وأزهار

وأشجار، وحيوانات وطيور، ويمكن تمييز هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين ومربي الحيوانات والجيولوجيين، وعلماء الآثار. ويظهر هذا الذكاء عند الأفراد المهتمين بالمحافظة على الحيوانات، والنباتات، وعلماء المحيطات وكذلك الأطباء البيطريين.

9. الذكاء الوجودي: (The Existence Intelligence)

هو القدرة على التأمل في القضايا المتعلقة بالحياة والموت والديانات والتفكير بالكون والخليقة والخلود. وهو يرمز إلى علاقة الفرد بالكون، وتفكيره الغيبي بالموت، وتتضمن مهارات المتعلم القدرة على مناقشة الأمور الغيبية.

ثانيا: مهارة الاستيعاب القرائي:

يعتبر الباحثون الاستيعاب القرائي عملية من عمليات التفكير التي تشير إلى النشاط الذهني الهادف إلى اكتساب المعرفة وتحصيلها، فقد ذكر مارازونو أنّ الاستيعاب القرائي عملية مركبة من عدد من المهارات، ويأخذ أنماط من الأفعال والنشاطات والعمليات التي يقوم بها الفرد لتحقيق المعرفة والفهم (العدوي، 2006). ويمكن تقسيم مستويات الاستيعاب القرائي حسب عبد المجيد (1986) إلى:

1. المعنى الصريح: هو قدرة القارئ على فهم الكلمات والرموز واستنتاج الفكرة العامة.
2. المعنى الضمني: ويتعلق بما يضيفه القارئ من أفكار ومعان للمادة المقروءة.
3. المعنى النقدي: أي الحكم من القارئ على النص المقروء، هل هو جيد أم رديء؟
4. المستوى الانفعالي: ويتمثل في التذوق الأدبي للنص، وتعرف مواطن الجمال فيه.
5. التوظيف: أي قدرة الفرد على توظيف ما يقرأه في حياته اليومية، ويتعلق بمدى تمثيل المقروء، والإقادة منه في السلوك.

مهارات الاستيعاب القرائي:

1. تمييز الكلمات وترتيبها لتكوين جمل ذات معنى.
2. فهم العلاقة بين الفكرة الرئيسة وتطبيقها والأمثلة عليها.
3. تحديد معنى المفردات من خلال السياق.
4. إدراك المعاني الخفية في النص.

ثالثاً: مهارة التعبير الكتابي:

يعتبر التعبير الكتابي أداة التواصل والبوح عن المكنون والحس، إذ يصعب على الإنسان أن

يعيش دون أن يتحدث أو يكتب ليعبر عن أفكاره ومشاعره، وتأتي أهمية التعبير كونه إحدى قنوات الاتصال اللغوي في التعبير عما في نفوسنا. وتتكون مهارات التعبير الكتابي من مهارات عدة تتداخل فيما بينها، وتقوم على علاقة وثيقة متصلة، كل مهارة لا يمكن أن تكون منعزلة عن الأخرى، وحتى تتم الكتابة بفعالية ونجاح لا بد أن تتكامل المهارات في الموقف الكتابي الواحد، ويقسم الهاشمي (1995) مهارات التعبير الكتابي إلى أربعة أقسام يندرج تحتها أقسام فرعية:

1. مهارة ترتبط بالمفردات: وتتضمن استخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنب الألفاظ العامية، واختيار الكلمات المناسبة ورسمها رسماً إملائياً صحيحاً.
2. مهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب: وتتضمن استخدام أدوات الربط بدقة، واكتمال أركان الجملة، وسلامة التركيب النحوي.
3. مهارات ترتبط بالأفكار: وتتضمن صحة الأفكار والمعلومات، ووضوحها وترابطها وتماسكها.
4. مهارات ترتبط بالتنظيم: وتتضمن استخدام نظام الفقرات، ووضوح الخط واستخدام علامات الترقيم.

استراتجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة:

تقدم نظرية الذكاءات المتعددة للمعلمين فرصة لتطوير استراتيجيات تدريس مبدعة، وهي تقترح بأنه ليس هناك مجموعة معينة من استراتيجيات التدريس يمكن أن تعمل بشكل أفضل لجميع الطلبة وفي جميع الأوقات. (حسين، 2003 2000 .Gooduongh ;Gardner. 1983;). وتفترض نظرية الذكاءات المتعددة أنّ كل الأفراد لديهم ميول (رغبات) مختلفة للذكاءات السبع، لذا فإنّ أي استراتيجية تدريس قد تكون ذات نجاح عالٍ مع مجموعة معينة من الطلبة وأقل نجاحاً مع مجموعات أخرى، وفي حال تبني المعلم استخدام الإيقاعات الموسيقية والأناشيد كأحد أدواته التدريسية فإنه سيلاحظ أنّ الطلبة الذين لديهم ميل موسيقي أكثر حماسة لهذه الاستراتيجية مقارنة مع زملائهم الذين لا يملكون هذا الميل. وكذلك الأمر عند استخدام الصور والرسومات يمكن أن يثري الطلبة الذين يتمتعون بذكاء مكاني، وفي المقابل يكون التأثير مغايراً لأولئك الذين لديهم ميول لغوي.

إنّ وجود هذه الاختلافات بين الطلبة يحتم على المعلمين استخدام طيف واسع من استراتيجيات التدريس لتتلاءم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلبتهم مع التأكيد على المعلمين بأن ينوّعوا من عروضهم وأن ينتقلوا من عرض إلى آخر من أجل إعطاء الوقت الكافي للطلبة بأن يطوروا ذكاءاتهم الضعيفة. وأن يزيدوا فعاليتها في إطار عملية التعلم

والتعليم. ويوضح الجدول (1) أهم أساليب التدريس وأدوات التعلم التي تناسب كل نوع من أنواع الذكاء.

الجدول (1): ملخص الأنشطة واستراتيجيات التعلم المناسبة لكل ذكاء وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

نوع الذكاء	طرق التدريس المفضلة	أمثلة على أدوات التعلم
اللفظي- اللغوي	المحاضرات والمناقشات في المجموعة، العصف الذهني، لعب الدور، ألعاب الكلمات، الأسلوب القصصي، كتابة التقارير والمقالات، البحث في الكتب والمجلات،والبحث عبر شبكة الانترنت.	الكتب، الأشرطة، أدوات كتابية، أوراق، مذكرات، حلقات نقاش، حاسوب متصل به انترنت.
الرياضي-المنطقي	العصف الذهني، حل المشكلات، التفكير النقدي، التجارب العلمية، الألعاب التعليمية التي تعتمد على المنطق، الأنشطة التي تتطلب عمليات تصنيف، بناء نماذج، مسائل رياضية، رحلات للمتاحف العلمية والقباب الفلكية.	آلات حاسبة، أدوات علمية، ألعاب رياضية، أندية علمية، متاحف علمية، مراكز علمية.
المكاني-البصري	لعب الأدوار، الأسلوب القصصي، المشروعات الجماعية، أنشطة فنية، العمل المخبري، استخدام المرئيات، الألعاب الصورية، ألعاب المتاهات، زيارة المتاحف، العروض العلمية.	الرسومات، الشرائح، المجسمات، الخرائط، مكعبات، كاميرات للتصوير، مجموعات الليجو، أدوات فنية.
الجسدي-الحركي	لعب الأدوار والرقص، الأنشطة العلمية والحركية، المشروعات الجماعية، الرحلات الميدانية، المقابلات والتحقيقات العلمية، رياضة الاسترخاء.	أدوات ومواد للأنشطة العلمية، أدوات وألعاب رياضية وألعاب طبيعية، الطين
الموسيقي-الإيقاعي	التمثيل المسرحي، لعب الدور، تصميم الخلفيات الموسيقية، تنفيذ الأنشطة مع الإيقاعات الموسيقية، الاستماع إلى الألحان والأغاني، توظيف الكاريكاتير والرسوم المتحركة مع الموسيقا.	آلات الموسيقا، أقراص مدمجة، مسجلات صوتية، شرائط كاسيت، حواسيب.
الشخصي الخارجي	المحاكاة، العمل التعاوني، المقابلات العامة، الرحلات الميدانية، الألعاب الجماعية.	ألعاب تعليمية جماعية، حواسيب متصلة بالانترنت، مخططات لأدوار مسرحية.
الشخصي الداخلي	أنشطة فردية، مشاريع فردية، خيارات في مجالات الدراسة.	أدوات فحص الذات، كتب، ألعاب فردية، مكتبة مدرسية.
الطبيعي	الرحلات الميدانية، توظيف المدخل البيئي في التدريس، تكوين جماعات علمية مختلفة بالمدرسة.	حديقة علمية، متاحف التاريخ الطبيعي، مراصد.

الدراسات ذات الصلة:

قامت راشد (2009) بدراسة فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (35) تلميذاً درست باستخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعدد، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (35) تلميذاً درست بالطريقة الاعتيادية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في التطبيق البعدي لاختباري القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

قامت الشمري (2009) بدراسة فعالية كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في حائل. تم اختيار المجموعة التجريبية الأولى والمكونة من (30) طالبة، طبّق عليها استراتيجيات الذكاء المتعدد، وتم اختيار المجموعة التجريبية الثانية والمكونة من (30) طالبة طبَق عليها استراتيجية التعلم التعاوني. أشارت النتائج إلى وجودِ فرقٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجية الذكاء المتعدد.

قامت الوحيدي (2008) بدراسة أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (162) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي موزعين إلى (4) شعب دراسية اثنتان تجريبية واثنتان ضابطة. ووجدت الدراسةُ فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى طريقة التدريس ضمن استراتيجية الذكاءات المتعددة. وكذلك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس لصالح الطالبات. وكذلك بينت الدراسة فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التعبير الكتابي يعزى إلى طريقة التدريس ضمن استراتيجية الذكاءات المتعددة. وكذلك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التعبير الكتابي يعزى إلى أثر التفاعل بين الاستراتيجيةً والجنس لصالح الطالبات.

قامت محمد (2007) بدراسة فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى روضة أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة

من (37) طفلاً، يبلغ عدد الذكور منهم (19) طفلاً والإناث (18) طفلة. أظهرت نتيجة الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية المفاهيم الرياضية لأطفال المجموعة التجريبية التي درست من خلال استراتيجية الذكاءات المتعددة، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في التفكير الابتكاري لأطفال المجموعة التجريبية التي درست من خلال استراتيجية الذكاءات المتعددة، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية فيما يتعلق بتنمية المفاهيم الرياضية وكذلك التفكير الابتكاري بين الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية.

قامت أحمد (2007) بإجراء دراسة حول فعالية استخدام المنظمات المتقدمة وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال الرياض. تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وعددها (35) طفلاً، ومجموعة ضابطة عددها (40) طفلاً. قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) ووجدت فرقاً ذوادلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين المجموعتين فيما يتعلق في اختبارات مهارات التفكير البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

قام السيد (2007) بدراسة أثر استخدام الذكاءات المتعددة في تحصيل الطلبة في اللغة العربية ودافعيتهم نحو التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من(63) طالباً، مجموعة تجريبية عددها (32) طالباً، ومجموعة ضابطة عددها (31) طالبا. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين المجموعتين يُعزى إلى طريقة التدريس.

قام كل من عز الدين والعويضي (2006) بدراسة تعلم طالبات كلية التربية للبنات وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة. حيث قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة من خلال تصميم مقياس لتحديد أساليب تعلم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة، حيث تم حساب متوسط كل ذكاء من ذكاءات الطالبات المتعددة بكلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية) ووجدوا أن الذكاء الاجتماعي تصدر المرتبة الأولى، ثم الذكاء الموسيقي، ثم الذكاء الحركي، فالمكاني، والذكاء الطبيعي، ثم الذكاء البينشخصي وأخيرا الذكاء الرياضي.

أما دراسة الدمخ (2006) فقد هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (160) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي (الحادي عشر) تم اختيارهن وتوزيعهن عشوائياً

إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (79) طالبة، يمثل الفرع العلمي منهن (35) طالبة، والفرع الأدبي (44) طالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (81) طالبة، يمثل الفرع العلمي منهن (36) طالبة والفرع الأدبي (45) طالبة. وبعد القيام بالمعالجات الإحصائية من خلال استخدام تحليل التباين الثنائي، وتحليل التغاير المصاحب، أظهرت الدراسةُ النتائج التالية: وجودَ فرقٍ ذي دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

قام البدور (2004) بدراسة أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي. حيث تشكلت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة موزعين على شعبتي ذكور وشعبتي إناث من طلبة وطالبات الصف السابع الأساسي. وبعد القيام بالمعالجات الإحصائية من خلال استخدام تحليل التباين الثنائي، أظهرت الدراسة النتائج التالية: تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة في التحصيل العلمي واكتساب مهارات العلم. كما بينت الدراسة إلى وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في اكتساب عمليات العلم لصالح الطالبات في حين عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس في التحصيل.

ملخص الدراسات السابقة:

من خلال قراءتنا المتأنية للدراسات السابقة ، يمكننا ملاحظة ما يلي:

إنّ نظرية الذكاءات المتعددة حظيت بنصيب وافر من الدراسات تركزت على دراسة أثرها في مهارتي القراءة والاستيعاب (راشد، 2009؛ الشمري، 2009؛ الوحيدي، 2009) ومهارات تفكير (محمد، 2007؛ أحمد، 2007؛ الدمخ،2006) وكذلك معرفة أساليب تعلم الطالبات (عز الدين والعويضي، 2006)، والدافعية لتعلم اللغة العربية (السيد، 2007)، بالإضافة إلى التحصيل في العلوم واكتساب مهارات عمليات العلم (البدور، 2004).

إنّ الدراسة الحالية تتفق مع تلك الدراسات في الهدف، من حيث التعرف على أثر استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على متغيرات تابعة كتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية ولكن تختلف عنها من حيث تناولها لفئة الطلبة وهم غير الناطقين باللغة العربية وكذلك مكان وبلد الدراسة وهو دولة الإمارات العربية المتحدة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف السادس غير الناطقين باللغة العربية في أكاديمية جيمس ويلنغتون ـ دبي– الإمارات العربية المتحدة بصورة قصديه بسبب عمل الباحثة فيها كمعلمة لغة عربية. حيث تم توزيع شعبتين في هذه المدرسة عشوائياً إلى تجريبية وضابطة. ويظهر في الجدول (2) أعداد الطلبة في كل من مجموعات الدراسة.

الجدول (2): توزيع مجموعتي أفراد عينة الدراسة حسب استراتيجية التدريس

المجموعة	استراتيجية التدريس	الشعبة	عدد الطلبة
التجريبية	الذكاءات المتعددة	أ	24
الضابطة	الاعتيادية	ب	24

ثانياً: أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، قامت الباحثة بإعداد اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التعبير الكتابي، بالإضافة إلى تحضير الدروس حسب استراتيجية الذكاءات المتعددة.

أ. إعداد الخطط الدرسية وفق استراتيجية الذكاء المتعدد:

لتحقيق أهداف االدراسة الحالية، قامت الباحثة بإعداد دليل للسير بالخطط الدرسية استناداً لاستراتيجية الذكاء المتعدد (الملحق 1)، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- تحديد الدروس التي تدّرس باستخدام استراتيجية الذكاء المتعدد، وهي: فأر القرية وفأر المدينة، وهل تحب العصافير؟
- تحليل محتوى نصوص الاستيعاب القرائي بشكل مفصل، وتحديد النتاجات لكل نص من النصوص المستهدفة.

ب. اختبار الاستيعاب القرائي

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي (الملحق 2) وذلك بعد مراجعة الأهداف العامة والأهداف الخاصة لتدريس القراءة واستيعابها في مرحلة التعليم

الأساسي والتي وضعتها وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة ضمن كتاب الوثيقة الوطنية المطوَرة لمنهج اللغة العربية. (وزارة التربية والتعليم، 2011). تكوَن الاختبار في صورته النهائية من ثلاثة أسئلة احتوت على عدة فروع وشملت مهارات عدة في القراءة، مثل:

- مهارة تعيين الفكرة الرئيسة.
- مهارة تحديد معنى المفردات.
- مهارة فهم الكلمات والفقرات.
- مهارة ترتيب تسلسل الأحداث.
- مهارة فهم واستيعاب النص.
- مهارة استخلاص الأفكار من النص.

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها. وقد طلب منهم التأكد من مدى تمثيل الفقرات للمحتوى وأهداف الدروس، بالإضافة إلى الصياغة اللغوية للأسئلة.

ثبات الاختبار:

تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالباً من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة وبعد رصد استجابات الطلبة على فقرات الاختبار تم حساب معامل الثبات من خلال معادلة كودر ريتشاردسون (KR ـ 21) وقد بلغ معامل الثبات (0 , 82) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

ج. اختبار التعبير الكتابي:

قامت الباحثة بإعداد اختبار مقالي في التعبير الكتابي (الملحق 3)، حيث اشتمل الاختبار على خمسة أسئلة شملت :

- ترتيب الحروف لتكوين كلمات.
- ترتيب الكلمات ترتيباً مناسباً.
- استخدام جملاً مركبة في كتاباته.

- تنظيم الأفكار وصحة المعلومات.
- وصف الأحداث والمشاهد التي يراها من خلال صور.

صدق اختبار التعبير الكتابي:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها من ذوي الاختصاص والخبرة. وقد طلب منهم التأكد من مدى تمثيل الأسئلة للمحتوى والمهارات المرجوة.

ثبات اختبار التعبير الكتابي:

تم تطبيق اختبار التعبير الكتابي على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالباً من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة، وبعد أسبوعين تم إعادة الامتحان وحساب معامل الثبات وفق معامل ارتباط بيرسون ووجدت أنها تساوي (0,86) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة (عودة، 2000).

إجراءات تنفيذ الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة اتبعت الإجراءات الآتية:

1. الإطلاع على الأدب التربوي في مجال استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة، وعلاقتها بمهارتي الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.
2. اختيار موضوع الدراسة (الوحدة الأولى: فأر القرية وفأر المدينة، والوحدة الثانية: هل تحب العصافير؟).
3. تحديد أفراد الدراسة وتوزيعهم إلى مجموعتين عشوائياً: الأولى تجريبية والثانية ضابطة.
4. إعداد الخطط الدرسية بما يتوافق واستراتيجية الذكاءات.
5. إعداد اختبار الاستيعاب القرائي القبلي (الملحق 4) والذي تكوّن من سؤالين أساسين تضمنّا مهارات استيعاب قرائية مثل: فهم النص المكتوب، استخلاص المعاني والأفكار من النص المكتوب، وترتيب الكلمات من أجل تكوين جمل مفيدة.
6. تطبيق اختبار الاستيعاب القبلي على عينة الدراسة بهدف التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، حيث تم إجراء اختبار عام قصير متعلق بمهارات الاستيعاب بهدف التأكد من تكافؤ أو عدم تكافؤ مجموعتي الدراسة. حيث أظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية هو (55,5) وبانحراف معياري مقداره (10,7) أما المجموعة الضابطة فبلغ المتوسط الحسابي (54,9) وبانحراف معياري

مقداره (18 ,12). وللتأكد من أنّ فرق المتوسطات ليس ذو دلالة إحصائية فقد تم استخدام اختبار (ت) (T ـ Test) حيث أظهرت النتائج أنّ هذا الفرق ليس ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي فإنّ المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي قبل البدء بالمعالجة، انظر الجدول (3).

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي القبلي.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	24	55.5	10.7	0.17	46	0.57 (غير دال إحصائياً)
الضابطة	24	54.9	12.2			

7. إعداد اختبار التعبير الكتابي القبلي (الملحق 5) والذي تكوّن من سؤالين تضمّنا مهارات كتابية مثل: مهارة وصف الأحداث والمشاهد التي يراها من خلال صور، وترتيب الكلمات في جمل معبرة عمّا يراه، تنظيم الأفكار وصحة المعلومات.
8. تطبيق اختبار التعبير الكتابي القبلي للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، حيث أظهرت النتائج أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية هو (58 ,42) وبانحراف معياري مقداره (7 ,8) أما المجموعة الضابطة فبلغ المتوسط الحسابي (3 ,41) وبانحراف معياري مقداره (3 ,8). وللتأكد من أنّ فرق المتوسطات ليس ذو دلالة إحصائية فقد تم استخدام اختبار (ت) (T ـ Test) حيث أظهرت النتائج أنّ هذا الفرق ليس ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي فإنّ المجموعتين متكافئتان في التحصيل الدراسي قبل البدء بالمعالجة (الجدول (4)).

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التعبير الكتابي القبلي.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	24	42.58	8.7	0.504	46	0.936 (غير دال إحصائياً)
الضابطة	24	41.30	8.3			

9. القيام بتطبيق المعالجات على مجموعتي الدراسة لمدة ثمانية أسابيع بواقع (24) حصة صفية ومدة الحصة الواحدة (55) دقيقة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال استراتيجيات تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة تتناسب وطبيعة كل ذكاء. أما المجموعة الضابطة فقد تعلمت من خلال الطريقة السائدة في التدريس، التي تقوم في الغالب على أسلوب الحوار والمناقشة، والعرض العملي المباشر من قبل المعلم، وتكون موجهة لجميع الطلبة بغض النظر عن ذكاءاتهم أو مراعاة لتفضيلاتهم في عملية التعلم.

10. تطبيق اختباري الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي البعديين، على عينة الدراسة.

11. تصحيح إجابات الطلبة، ورصد درجاتهم في الاختبارين، وتحليلهما من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) للوصول إلى النتائج ومن ثم تفسيرها ووضع التوصيات في ضوء تلك النتائج.

منهجية وتصميم الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وذلك لأنه المنهج الأنسب عندما يتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية.

$G_1: O_1 \; X_1 \; O_2 \; O_1 \; O_1 \; O_2$

$G_2: O_1 \; X \; O_2 \; O_1 \; O_1 \; O_2$

حيث أنّ:

G1: المجموعة التجريبية.	G2: المجموعة الضابطة.
O1: الاختبار القبلي في الاستيعاب القرائي.	O'1: الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي.
O2: الاختبار القبلي في التعبير الكتابي.	O'2: الاختبار البعدي في التعبير الكتابي.
X1: المعالجة باستخدام الذكاء المتعدد	X'1: المعالجة باستخدام الطريقة الاعتيادية

متغيرات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات التالية :

المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها مستويان هما: الذكاءات المتعددة والطريقة الاعتيادية.

المتغيران التابعان: الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

المعالجة الإحصائية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على

اختباري الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي. وكذلك حساب اختبار «ت» (T ـ Test) للعينتين المستقلتين لمقارنة الدلالة الإحصائية للمتوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد نص سؤال الدراسة الأول على ما يلي: ما أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي بعد الانتهاء من تدريس وحدتي فأر القرية وفأر المدينة، وهل تحب العصافير؟ ويوضح الجدول (5) نتائج العمليات الإحصائية للإجابة عن هذا السؤال.

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي.

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	24	71.52	7.6	4.72	46	0.00 (دال إحصائياً)
الضابطة	24	61.38	9.0			

يتبين من الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية (الذين درسوا باستخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة) كان أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (71,52) وبانحراف معياري (7,6)، بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (61,38) وبانحراف معياري (9,0). وهذا الفرق في المتوسطات الحسابية دال

إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) عند استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

أما السؤال الثاني فقد نص على ما يلي: ما أثر استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس في مادة اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق اختبار التعبير الكتابي بعد الانتهاء من تدريس وحدة الدراسة. ويوضح الجدول (6) نتائج العمليات الإحصائية للإجابة عن هذا السؤال.

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التعبير الكتابي البعدي .

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	24	63.08	6.4	6.15	46	0,000 (دال إحصائياً)
الضابطة	24	51.25	6.8			

يتبين من الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي لاختبار التعبير الكتابي للمجموعة التجريبية (الذين درسوا باستخدام استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة) كان أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (63,08) وبانحراف معياري (6,4)، بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (51,25) وبانحراف معياري (6,8). وهذا الفرق في المتوسطات الحسابية دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) عند استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α≤0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجات مهارات الاستيعاب القرائي في مادة اللغة العربية غير الناطقين بها يعزى إلى استراتيجية التدريس (الذكاءات المتعددة، الطريقة الاعتيادية).

بالرجوع إلى الجدول (5) نجد أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة على الاختبار البعدي في امتحان الاستيعاب القرائي يُعزى لطريقة التدريس باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني تفوق المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. وقد يُعزى هذا التفوق إلى ما يلي:

- إنّ بيئة الذكاءات المتعددة تركز على تعدد الأنشطة التعليمة والوسائل وتوفر فرص المشاركة الفعلية للطلبة عند طرح الأسئلة مما يحفز الطلبة على التأمل والتفكير، وتتيح لهم الفرصة لكي يتعلموا ويستكشفوا بأنفسهم المعرفة.
- إنّ استخدام استراتيجية وأنشطة الذكاءات المتعددة قد ساعدت الطلبة على أن يتعلم كل طالب على حسب ذكاءاته التي يتمتع بها، كما أنّ الانتقال من نشاط إلى آخر قد ساعد التلاميذ على زيادة التعرف على الحروف والكلمات وتكوين صور ذهنية لها، مما ينعكس على مهارات الطالب في القراءة والفهم.
- توفّر استراتيجيات الذكاءات المتعددة المناخ المناسب للتعلم المريح البعيد عن التوتر والقلق، والذي يتمركز حول الطلبة بالأنشطة الإثرائية بأنفسهم، أو بالتعاون مع زملائهم أثناء تطبيق الاستراتيجية، وقد ظهر هذا على تفاعلهم وأدى إلى تحسين تحصيلهم من خلال مشاركة أقرانهم في الأنشطة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة من حيث الأثر الإيجابي لاستراتجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة ومنها (راشد، 2009؛ الشمري، 2009؛ الوحيدي، 2009)

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لدرجات مهارات التعبير الكتابي في مادة اللغة العربية غير الناطقين بها يعزى إلى استراتيجية التدريس (الذكاءات المتعددة، الطريقة الاعتيادية).

وبالرجوع إلى الجدول (6) نجد أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسط درجات الطلبة على اختبار التعبير الكتابي يُعزى لطريقة التدريس باستخدام الذكاءات المتعددة ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني اكتساب طلبة المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة لمهارات التعبير الكتابي بشكل أفضل من المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية. وقد يعزى ذلك إلى ما يلي:

- إنّ استراتيجية الذكاءات المتعددة توفر جواً إيجابياً يحفز الطلبة ويدفعهم إلى التعبير عن المعلومات

الجديدة والإضافة لها، فالجو التعليمي المحفز يدفع الطلبة إلى الحرية في التعبير، والنشاط، والرغبة كذلك في الكتابة والتعبير عما بداخلهم بأفضل شكل.

- إنّ أنشطة الذكاءات المتعددة سواءً كانت لفظية مثل المناقشات وألعاب الكلمات، أو مكانية بصرية مثل مشاهدة أفلام عن الحروف والكلمات، أو شخصية خارجية مثل التحاور والعمل الجماعي، أو موسيقية مثل الاستماع إلى النصوص و أغاني الكلمات قد ساعدت الطلبة على تعلم مهارات الكتابة وكتابة الحروف بشكل متناسق، وتصنيف الكلمات أو كتابة كلمات من حروف تعطى له، أو كتابة جمل من كلمات تُعطى له، مما أدى إلى نمو مهارات الكتابة لدى الطلبة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (راشد، 2009؛ الشمري، 2009؛ الوحيدي، 2009).

ملاحظات المعلمة أثناء تطبيق المعالجة على المجموعة التجريبية:

- إنّ دافعية الطلبة نحو التعلم كانت عالية، حيث لاحظت المعلمة تجاوب الطلبة مع العروض التقديمية التي قدمت لهم، مما يدل على أنّ استغلال المعلم للذكاء البصري قد يساعد على تشويق الطالب للدرس، بالإضافة إلى زيادة الانتباه والتركيز لديه.
- لاحظت المعلمة استمتاع الطلبة بالدروس التي قدمت لهم من خلال تنوع استراتيجيات التدريس، حيث قام الطلبة بالمقارنة بين المدينة والقرية، والقيام بتمثيل الأدوار أمام طلبة الصف، واستخدام البطاقات للربط بين العبارات المختلفة والصور المعبّرة عنها، بالإضافة إلى العمل التعاوني والانجذاب الاجتماعي بين الطلبة، حيث أنّ معظم الطلبة ينتمون إلى جنسيات وثقافات مختلفة، فكانت طرق التدريس تجعلهم أكثر تعاوناً وترابطاً.
- كانت استراتيجيات الذكاءات المتعددة المختلفة والمتنوعة التي تم تنفيذها (حسب خطة سير الدرس) تتميز بالمرونة وسهولة التنفيذ، بالإضافة إلى أنها تجعل الطالب لا يمل الدرس، وتزرع في وجدانه حبّ تعلّم العربية.
- من سلبيات استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة، أنها تتطلب جهداً كبيراً من المعلم في تحضير أنشطة عدة داخل الحصة الواحدة ليقوم الطلبة بتنفيذها. وقد يستخدم المعلم في الحصة الواحدة أكثر من نوع من أنواع الذكاءات مما يتطلب تحضير عدة أنشطة للطلبة.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على الاستنتاجات التي توصلت اليها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

• توصي الدراسة مصممي المناهج التعليمية مراعاة نظرية الذكاءات المتعددة في تصميم مناهج اللغة العربية، والأخذ بالاعتبار اهتمامات وميول الطلبة.

• ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية والمشرفين التربويين لتدريبهم على استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة وتوظيفها لتنمية مهارتي الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

• أنْ يعمل الباحثون على إجراء دراسات تتناول فاعلية استراتيجيات تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تحسين نتاجات تعلم أخرى مثل مهارة الاستماع ومهارة المحادثة، وكذلك التفكير الابداعي، وعلاج صعوبات التعلم، الاتجاهات نحو اللغة العربية.

المراجع

- أحمد، سمية (2007). فعالية استخدام المنظمات المتقدمة المرئية وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير لدى رياض الأطفال. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد:122 مارس، ص15 ـ 54.
- البدور، عدنان (2004). **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- جابر، جابر (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جاد، محمد (2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 22 مايو، ص17 ـ ص50.
- جاردنر، هوارد (2004). **أطر العقل»نظرية الذكاءات المتعددة»**. ترجمة الجيوسي، محمد، الرياض: مكتب دول الخليج العربي.
- حسين، محمد (2003). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**. دار الفكر، عمان، الأردن.
- الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. الأردن. عالم الكتب الحديثة.
- الدمخ، مليحة (2006). **بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- راشد، حنان (2009). فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري. **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد:88 جزء 1 مارس، ص29 ـ 84.
- السيد، أحمد (2007). أثر استخدام الذكاءات المتعددة في تحصيل الطلبة في اللغة العربية ودافعيتهم نحو التعلم. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (60): 23 ـ 67.
- الشمري، زينب (2009). فاعلية كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في حائل. **دراسات في المنهج وطرق التدريس**. العدد:153 ديسمبر. ص121 ـ 176.

- الشيخ، عمر (2001). **المناهج في المراحل الأساسية. دراسة تقويمية**. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. عمان – الأردن.
- عبد المجيد، عبد العزيز (1986). **اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها**. القاهرة. دار المعارف للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2007). **الدماغ والتعليم والتفكير**. دار الفكر، عمان ـ الأردن.
- عدس، عبد الرحمن (1998). علم النفس التربوي: نظرة معاصرة. ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- عز الدين، سوسن والعويضي، وفاء (2006). أساليب تعلم طالبات كلية التربية للبنات وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد:56 يوليو، ص103 ـ 135.
- العمران، جيهان (2006). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقاً للنوع والتخصص الأكاديمي: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب؟. **مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 7**، العدد 3 : 13 ـ 45.
- عودة، أحمد (2000). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل.
- الفضلي، محمد (2006). **تطوير قائمة رصد لقياس الذكاءات المتعددة على طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت كما يدركها المعلمون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- محمد، صفاء (2007). فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية**، العدد 128 : 75 ـ 195.
- موسى، مصطفى (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد:13 يوليو، ص129 ـ 152.
- نوفل، محمد والحيلة، محمد (2008). الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 22**، العدد (5): 1599 ـ 1623.
- الهاشمي، عبدالله (1995). **برنامج تقدم لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي**

لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

- هيئة المعرفة والتنمية البشرية.(2010). **التقرير السنوي للرقابة المدرسية في دبي**، جهاز الرقابة المدرسية، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- هيئة المعرفة والتنمية البشرية.(2011). **التقرير السنوي للرقابة المدرسية في دبي**، جهاز الرقابة المدرسية، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- الوحيدي، ميسون (2008). **أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة (2011). **الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية**. www.moe.gov.ae/Arabic/Docs/arabic2011.pdf

المراجع الأجنبية

- Gardner، H.، (199). Intelligence reframed multiple intelligences for the 21 century، basic books: New York، USA.
- Laurd، E. (1996). Infants، children and adolescent، A. & B. Publication، 3rd edition، London.
- Armstrong، T.، (2000). Multiple intelligence in the classroom. Alexandria، Association for prevision and Curriculum Development. Arbor. Michigan. USA.
- Boyer، E.، (1983). A report on secondary education in America، New York: Harp and Row.
- Gardner، H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligence، New York: Basic Books.
- Gardner، H. (1993). Multiple intelligence: The theory in practice. New York: Basic Books.
- Goodnough، K.، (2000). Exploring multiple intelligence's theory in the context of science education: An action research approach، Dissertation Abstract International. Dissertation Abstract International. 16/06: P. 2146.
- Walter، J.، & Gardner، H. (1984). The development and education at intelligence's. (ERIC document reproduction service. No. 254545: 1427).

الملحق (1):
نموذج لخطط درسية وفق استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة
الوحدة الأولى: فأر القرية وفأر المدينة (1)

الأهداف:
- قراءة الدرس (فأر القرية وفأر المدينة) قراءة سليمة، صحيحة، واضحة.
- يقارن الطالب بين القرية والمدينة.
- تدريب الطلبة على استعمال المعجم.
- تدريب الطلبة على الحوار وتقمص الشخصيات.

الإجراءات التعليمية وفق استراتيجيات التدريس الخاصة للذكاءات المتعددة		الذكاء المستهدف	التقويم
دور المعلم	دور الطالب		
– تمهيد للدرس: تطرح المعلمة بعض الأسئلة بهدف إثارة انتباه الطلبة، مثل: هل تسكن في القرية أم المدينة؟	يقوم الطلبة بالتفاعل والإجابة على أسئلة المعلمة.	لفظي / لغوي	ملاحظة الطلبة أثناء الأداء
– تعرض المعلمة صورتين إحداهما لقرية وأخرى لمدينة: وتطلب من الطلبة المقارنة بينهما.	يقارن الطالب بين المدينة والقرية ويذكر أهم الفروق بينهما.	بصري / مكاني	
تسأل المعلمة: ماذا تحب في المدينة. ماذا تحب في القرية؟			مناقشة إجابات الطلبة
– تطلب المعلمة من الطلبة فتح الكتاب صفحة 2 ، والنظر إلى الصور الموجودة ثم تطرح على الطلبة التساؤلات التالية: كم صورة في القصة؟ كم فأراً في القصة؟	يقوم الطالب بالتمعن في الصفحة الثانية من الكتاب المدرسي والتركيز في أسئلة المعلمة ومن ثم التفكير والإجابة عليها؟	لفظي / لغوي	
ما رقم الصورة التي فيها طعام لذيذ؟ ما رقم الصورة التي فيها القط الأسود؟	– يقوم الطلبة بالإجابة على تساؤلات المعلمة	منطقي/ رياضي	

- تقسم المعلمة الطلبة إلى 4 مجموعات ويطلب من كل مجموعة التركيز في صورة معينة من الصفحة الثانية، وتطرح الأسئلة التالية: المجموعة (1): ماذا يفعل الفأر؟ هل هو سعيد؟ المجموعة (2): أين يسكن الفأر؟ ماذا يضع حول بيته؟ المجموعة (3): ماذا يفعل الفأران. أين تسير السيارة؟ هل الشارع مزدحم؟ المجموعة (4): ماذا يوجد على المائدة؟ إلى أين يذهب الفأران؟ هل الفأر سعيد؟ لماذا؟	تقوم كل مجموعة بمناقشة الأسئلة المطروحة وتعيين إجابة محددة.	شخصي خارجي (اجتماعي). بصري / مكاني لفظي / لغوي	تقويم إجابات الطلبة وتصويب أخطائهم عبّر عن إجابتك من خلال الرسم
- تقوم المعلمة بتحضير شريط الاستماع إلى النص وتطلب من الطلبة الاستماع جيداً والنظر إلى الصور على اللوحة.	يقوم الطلبة بالاستماع إلى النص مع متابعة أحداث القصة من خلال الصور.	بصري / مكاني موسيقي	ملاحظة الطلبة أثناء الاستماع
-تعرض المعلمة بطاقات وعلى كل بطاقة صورة، فتطلب من الطلبة تحديد المفردات المتعلقة بالصورة. - تعرض المعلمة على الطلبة بطاقات (تحتوي على حروف) وتضعها على السبورة، ثم تطلب من مجموعات الطلبة استخدام الحروف وتكوين أكبر عدد من الكلمات.	يقوم الطلبة بالترديد الجماعي لمحتوى البطاقات تقوم كل مجموعة بالتعاون واستخدام الحروف لتكوين كلمات ذات معنى.	لفظي / لغوي بصري / مكاني بصري / اجتماعي خارجي	ملاحظة الطلبة أثناء الترديد
تطلب المعلمة من الطلبة فتح الكتاب صفحة (5) والنظر إلى الصورة الأولى، وتقوم بتأدية الحوار الذي تحت الصورة الأولى مرتين، وتطلب من التلاميذ أن يعيدوا بعدها، تقوم باختيار تلميذاً ليؤدي الدور معها، ثم تختار تلميذين ليقوما بالعمل نفسه.	يقوم الطلبة بإعادة الحوار بعد المعلمة، ومن ثم المشاركة في تأدية الحوار أمام طلبة الصف	لفظي / لغوي شخصي خارجي (اجتماعي). موسيقي	ملاحظة الطلبة أثناء الترديد وكذلك أثناء الأداء

نموذج لخطط درسية وفق استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة

الوحدة الأولى: فأر القرية وفأر المدينة (2)

الإجراءات التعليمية وفق استراتيجيات التدريس الخاصة للذكاءات المتعددة		الذكاء المستهدف	التقويم
دور المعلم	دور الطالب		
تهيئة: تعرض المعلمة اللوحتين على الطلبة، وتطلب منهم قراءة النص بشكل جماعي، وتستخدم المؤشر حتى تكون قراءتهم جماعية.	قراءة النص بشكل جماعي ومنظم.	لفظي / لغوي بصري / مكاني	ملاحظة الطلبة أثناء القراءة
تعرض المعلمة بعض البطاقات التي رسم عليها صور مذكورة في كتاب التلميذ ص3 ، وتطلب من الطلبة التعرف على الصورة: مثل سيارة، رسالة، ملابس، بندق.	يقوم الطلبة بالتعرف على الصور، ومن ثم الترديد بشكل جماعي.	لفظي / لغوي بصري / مكاني شخصي خارجي (اجتماعي).	ملاحظة إجابات الطلبة
تقوم المعلمة بتوزيع خمس بطاقات مكتوب عليها (رسالة، خشب، سيارة، ملابس، بندق) وتوزعها على مجموعات الطلبة، ومن ثم تعرض أحد هذه الأشياء بشكل حقيقي (يمكن إحضار مجسم سيارة صغيرة) وتطلب المجموعة التي معها البطاقة المناسبة للحضور إلى مقدمة الفصل وقراءة المفهوم وترديده.	تقوم كل مجموعة بالربط بين المفهوم المكتوب لديهم في البطاقة وما تقوم المعلمة بعرضه، ومن ثم المشاركة والترديد	لفظي / لغوي بصري / مكاني شخصي خارجي (اجتماعي).	ملاحظة أداء الطلبة
تقوم المعلمة بإعطاء بطاقة لكل مجموعة كتب عليها مفهوم معين (مثل: سيارة، قرية، مدينة) وتطلب من المجموعة تكوين أكبر عدد ممكن من الجمل التي تحتوي ذلك المفهوم	تقوم كل مجموعة باستلام البطاقة الخاصة بها، ومن ثم ومن خلال المناقشة الداخلية بين أفرادها بتكوين أكبر عدد من الجمل المفيدة لذلك المفهوم	شخصي خارجي لفظي لغوي	ملاحظة إجابات الطلبة.

تقسم المعلمة الطلبة إلى أربع مجموعات، وتعطي كل مجموعة 4 بطاقات تمثل الدرس، ويطلب من كل مجموعة التعبير عن أحداث القصة بشكل كامل.	تقوم كل مجموعة باستلام بطاقاتها، ومن ثم يتم المناقشة والحوار بين أفرادها للتعبير عن الصور وسرد أحداث قصة الدرس كاملة.	شخصي خارجي بصري مكاني لفظي لغوي	
الإملاء: تقوم المعلمة بالرسم على السبورة علامات الترقيم. وأثناء رسمها للفاصلة (،) تقول فاصلة. وأثناء رسمها للنقطة (.) تقول نقطة. وأثناء رسمها للنقطتين (:) تقول نقطتان.... وهكذا	يقوم الطالب بقراءة الفقرة صفحة ووضع علامات الترقيم المناسبة في الفراغ.	لفظي لغوي	

نموذج لخطط درسية وفق استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة

الوحدة الثانية: هل تحب العصافير؟

الإجراءات التعليمية وفق استراتيجيات التدريس الخاصة للذكاءات المتعددة		الذكاء المستهدف	التقويم
دور المعلم	دور الطالب		
تهيئة: تعرض المعلمة على جهاز العرض فيلم فيديو قصير عن العصافير التي تغرد وتحلق عالياً في السماء.	يشاهد الطلبة العصافير ويسمعون أصواتها العذبة، ويتعرفون على طبيعة حياتها.	بصري / مكاني موسيقي	ملاحظة الطلبة أثناء القراءة.
تعرض المعلمة الصور الموجودة في الكتاب المدرسي على جهاز العرض، وتطلب من الطلبة التأمل في الصورتين لتبدأ بعدها حلقات النقاش الجماعي.	يتأمل الطالب في الصور المعروضة ليقوم بعدها بوصف ما يشاهده.	بصري / مكاني لفظي / لغوي	الاستماع إلى وصف الطلبة لما يشاهدوه في الصور.
تقوم المعلمة بطرح الأسئلة التالية: بماذا يربط الولد جوز الهند في الصورة الثانية؟ ما رقم الصورة التي تكسر فيها الأم الخبز؟ ماذا يأخذ وليد من أمه؟ ماذا تأخذ بسمة من أمها؟ ماذا تفعل العصافير؟ هل وليد سعيد؟ لماذا ؟	تقوم كل مجموعة بمناقشة أسئلة المعلمة والاتفاق على إجابة واحدة.	شخصي خارجي (اجتماعي). لفظي / لغوي	مناقشة إجابات الطلبة وتعميم الإجابة الصحيحة.
تطلب المعلمة من التلاميذ قراءة القصة قراءة صامتة، وكذلك الأسئلة التالية لها. ومن ثم تقوم بتوجيه الأسئلة الاستيعابية التالية (مع مراعاة توضيح كل سؤال): أين تسكن العصافير؟ ماذا تحب العصافير؟ أين تحب العصافير السباحة؟ أين تضع الطعام للعصافير؟	يقوم الطلبة بالتفكير في الأسئلة المطروحة ومن ثم الإجابة عليها.	لفظي / لغوي شخصي داخلي.	الاستماع إلى إجابات الطلبة

تطلب المعلمة من الطلبة فتح الكتاب صفحة رقم 13 . وتطلب منهم النظر إلى الصورة الأولى، ثم تقوم بتأدية الحوار تحت الصورة مرتين. ومن ثم تطلب من أحد الطلبة مساعدتها في قراءة الحوار، ثم تختار طالبين ليقوما بتأدية الحوار.	يقوم الطلبة بالنظر إلى الصورة صفحة 13 ، ومن ثم تأدية الحوار أمام الطلبة.	لفظي لغوي بصري مكاني شخصي اجتماعي	
التعبير من خلال استخدام كلمات معبرة: تقوم المعلمة بتوزيع بطاقات تحمل كلمات معبرة مثل: واسعة، جميلة، حمراء. ويطلب من الطلبة توضيح المعاني من خلال إعطاء المرادف لها والأضداد، ومن ثم استخدامها في التعبير عن أشياء داخل الصف أو المدرسة.	يقوم الطالب بإعطاء المعنى واستخدام الكلمة في جمل معبّرة.	لفظي لغوي	

الملحق (2)

اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

السؤال الأول: (24 علامة)

اقرأ العبارات التالية، ثم انظر إلى الصور، ثم أكتب العبارات في الفقاقيع.

السؤال الثاني: (30 علامة)

إقرأ القطعة الآتية، ثم أجب عن الأسئلة.

تُحبُّ العصافيرُ القمحَ وقِطَعَ الخُبزِ الصغيرة. وَتُحبُّ قِطَعَ الجُبنِ وَالكعك، وتُحبُّ شُربَ الماءِ في الصيف.

وهي تحبُّ السباحةَ في الماءِ في حوضٍ صَغيرٍ بهِ ماء قليلٌ. وتأكلُ العَصافيرُ الفولَ السّودانيَّ وَجوزَ الهند. أَدخِل الفولَ السودانيَّ في خَيط، أو اُربطْ جَوزَ الهندِ في خيط، وعلِّقِ الخيطَ على فَرعِ شَجَرةٍ أو عَلَى الشُّباك، فتأتي العصافيرُ، وتأكلُ منها وَهِيَ سَعيدة.

لا تَترُكِ العَصافيرَ جَوعانة، ضَع طَعاماً على الشُّبّاك أو فَوقَ السَّطحِ أو في الحَديقة. سَتأتي العصافيرُ وتأكُل. ستأتي اليومَ وغداً وبعدَ الغَد.

١- تحبُّ العصافيرُ ..... في الماء. ضع خطأً تحتَ الإجابةِ الصحيحةِ في القطعةِ.

٢- نعرفُ من هذا الكلامِ:

(أ) كيف نعلِّقُ الفولَ السودانيَّ للعصافير. (ب) كيفَ نربطُ العصافير في فرعِ الشجرة. (ضع علامة ✓)

٣- قرأنَا في القطعةِ فكرةً:

(أ) لنضعَ العصافيرَ في قفصٍ ونعطي لها الطعام. (ب) لنضعَ الماءَ للعصافيرِ في فصلِ الصيفِ فقط.

(ج) لنعطِيَ طعاماً للعصافيرِ ولا نتركُها جوعانةً. (د) لنعرفَ كيفَ نصطادُهَا من على الشجرِ. (ضع علامة ✓)

٤- تأكلُ العصافيرُ (ضع علامة ✓)

٥- في القطعةِ كلمةٌ معناها: بطنُها خالٍ من الطعام. اذكر هذهِ الكلمة: .....

السؤال الثالث: (46 علامة)

اقرأ ما يلي، ثم أجب عن الأسئلة اللاحقة:

١

وليد: العَصافيرُ جَوعانَةٌ يا أُمّي.
بسمة: الجَوُّ حارٌّ هِيَ عَطشانَة.
الأم: هَيّا نَذهَب إلى الحَديقَةِ، وَنَعمل حَفلاً لِلعَصافير.
وليد: هَذِهِ فِكرَةٌ جَيِّدَة.

٢

الأم: خُذ يا وَليدُ هَذِهِ القِطعَةَ مِن جَوزِ الهِند.
وليد: أينَ أَضَعُ جَوزَ الهِند؟
الأم: اربطها بِخَيطٍ في فَرعِ الشَّجَرَة.

٣

الأم: يا بَسمَةُ. املَئي هَذا الكيسَ بِالقَمح.
بسمة: أينَ أُعلّقُ الكيس؟
الأم: عَلّقي الكيسَ عَلى هَذا الشُّبّاك.

٤

الأم: أَحضِر خَيطاً وَإبرَةً يا وَليدُ، وَأَدخِلِ الفولَ السّودانيَّ في الخَيطِ بِالإبرة.
وليد: أينَ أَربطُ الخَيط؟
الأم: اِربط الخَيطَ بَينَ فَرعِ الشَّجَرَةِ والسّور.

٥

بسمة: لماذا تَكسرين الخُبزَ إلى قِطَعٍ صَغيرَة؟
الأم: العُصفورُ يُحِبُّ الخُبزَ وَمِنقارُهُ صَغير.
بسمة: سَأملأ هَذا الحَوضَ بالماءِ وَأَضَعُهُ على الشُبّاك.

٦

الأم: هَيّا نَدخُلِ البَيتَ، وَنَنتظِر العَصافير.
وليد: نَنظُرُ مِن هَذِه النّافِذَة؟
بسمة: لا تَتَحَرَّك ... وَلا تَتَكَلَّم.

٧

وليد: اِمتَلأتِ الحَديقَةُ بالعَصافير.
بسمة: أنظُر. العَصافيرُ تَأكُلُ القَمحَ وَالخُبز.
الأم: هيَ تَشرَبُ الماءَ بَعدَ الأكل.

بسمة: أصواتُ العَصافيرِ جَميلة.
الأم: هي سَعيدَةٌ. أَكَلَت، وَشَبِعَت.
وليد: وَأَنا سَعيدٌ بِهَذا الحَفلِ الجَميلِ. يا أُمّي.

أولاً: ارسم دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1 . الجو بارد في ذلك اليوم. نعم لا

2 . ربط وليد قطعة من جوز الهند في فرع الشجرة. نعم لا

3 . ملأت بسمة الكيس بالذرة. نعم لا

4 . جاء ببغاء وأكل العصافير. نعم لا

5 . شربت العصافير من ماء الحوض. نعم لا

ثانياً: أكمل من الحوار:

العصافير سعيدة في ذلك اليوم، هي أكلت و .....

ثالثاً: ضع علامة (√)

هذا الحوار بين الأم ووليد وبسمة يتكلم عن:

أ. ألوان العصافير وأصواتها.

ب. طعام العصافير وشربها.

رابعاً: في الحوار تحت الصورة رقم (5) كلمة معناها: فم العصفور.

أ. أكتب هذه الكلمة: .....

ب. ارسم صورتها: .....

الملحق (3)
اختبار التعبير الكتابي البعدي

السؤال الأول: (20 علامة)

رتب الحروف في المربعات، ثم اكتب الكلمة في السطر، وبعد ذلك صل بين الكلمة والصورة المناسبة.

السؤال الثاني: (25 علامة)

أولاً: انظر إلى الصورِ، وأجب عن الأسئلة: كلماتٌ مساعدة

جبن | قطعة حلوى | لحم | كعك | قط | قرية | يجري | غرفة

١– لماذا صَعدَ الفَأران فَوقَ المائدة؟

٢– ماذا يأكُلُ الفَأران ؟

٣– مَن جاءَ إلى غُرفَةِ الطَّعام ؟

٤– لِماذا جاء ؟

٥– إلى أينَ هربَ الفأران؟

٦– ماذا فعلَ القِطُّ؟

٧– إلى أَينَ يَذهَبُ فَأرُ القَرية؟

٨– هَل سَيَرجِعُ إلى المَدينَةِ مَرَّةً ثانية؟

ثانياً: اختر الكلمةَ المناسبةَ، واكتبها في الفراغ :

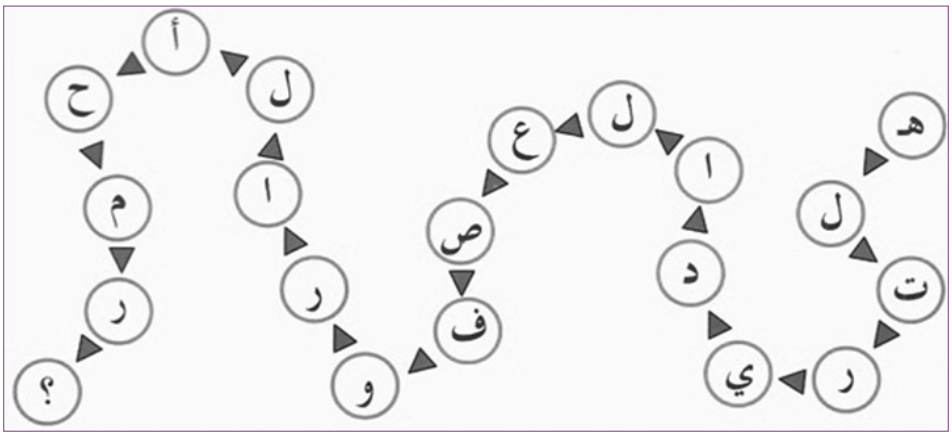
صَعدَ فَأرُ القَريَةِ وَفأرُ المَدينَةِ فَوقَ المائِدَة _____ الطَّعامَ، أَكلَ فأرُ القَريَةِ مِنَ الجُبنِ وقطعةِ الحلوى و _____. أكل كثيراً وملأ _____. جاءَ القطُّ إلى غرفةِ الطعام، و _____ فوقَ المائدة.

(يتناولا – ليشربا – ليطبخا) (البندق – الذرة – اللحم) (كوبه – بطنه – كيسه) (نزل – قفز – زحف)

أرادَ القطُّ أن _____ فأرَ القريةِ خافَ فأرُ القريةِ و _____، وجرى فأرُ المدينةِ _____ إلى البيت، و _____ الباب. رجع فأرُ القريةِ إلى قريته، وهو _____ يرجعَ إلى المدينةِ مرةً ثانية.

(يمسك – يترك – يساعد) (هرب – وقف – صعد) (حلقة – أمامهُ – حولهُ) (فتح – كبس – أغلق) (لا – لن – ليس)

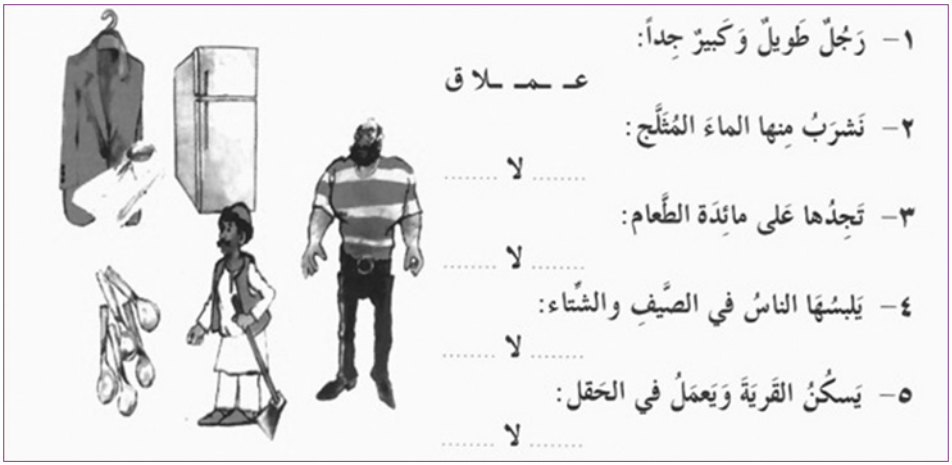
السؤال الثالث: اتبع الأسهم واقرأ الرسالة: (10 علامات)



اكتب الرسالة على السطر:

هل .....

السؤال الرابع: اقرأ العبارات التالية، واكتب الحروف الناقصة في الكلمات، وصل بين الكلمة والصورة. (20 علامة)



السؤال الخامس: انظر إلى الصورتين، وأجب عن الأسئلة: (25 علامة)

أولاً: انظر إلى الصورتينِ ، وأجب عن الأسئلة:

لماذا أخذَ وليدٌ الكتب؟

١- أينَ وليد؟

.....

٢- ماذا يفْعَل؟

.....

٣- كم كتاباً يأخذ؟

.....

٤- لماذا ينظرُ المعلمُ وهو سعيد؟

.....

٥- أينَ ذهبَ وليد؟

.....

٦- ماذا فعلَ وليدٌ بالكتب؟

.....

٧- ماذا في يدِ وليد؟

.....

ثانياً: اخترِ الكلمةَ المناسبةَ، واكتبها في الفراغ :

أخذَ وليدٌ كتباً كبيرةً من _____ (درج - رف - طاولة) في مكتبةِ المدرسة. حمل وليدٌ الكتبَ إلى _____ (مطعم - مسبح - حديقة) المدرسة. وضع وليد الكتبَ _____ (الأربعة - الثلاثة - الخمسة) ووقفَ عليها. وصلَ وليدٌ إلى _____ (قلمٍ - عش - صندوق) العصافير. شاهد وليدٌ العصافيرَ الصغيرةَ وضعَ وليدٌ قطعَ _____ (الخبز - اللحم - الخشب) لتأكلَها العصافير.

الملحق (4)
اختبار التعبير القرائي القبلي

السؤال الاول: اقرأ ما يلي، ثم أجب عن الأسئلة اللاحقة:

1. أيُّ فصول السنة يظهر أمامك في الصورة الأولى؟ .....

2. إلى أين تذهب ندى؟ .....

3. ماذا تلبس ندى في فصل الشتاء؟ .....

4. ماذا أعدّ الجدُّ لِندى؟ .....

5. أيُّ فصول السنة يظهر أمامك في الصورة الثالثة؟ .....

السؤال الثاني: انظر إلى الصورة ورتب الكلمات:

١- الحَديقَة . الطّاووس . في . يَمشي .

.....

٢- أَمَل . باب . تَفتَحُ . الغُرفَة .

.....

٣- القَفَص . العَندَليب . في . يُغَنّي .

.....

٤- شُبّاكَ . الفَصل . تُغلِقُ . هُدى .

.....

الملحق (6)
اختبار التعبير الكتابي القبلي

السؤال الأول: أكمل العبارات التالية مستعيناً بالصور.

السؤال الثاني: انظر إلى الصور التالية، ولائم بين أجزاء الجمل، ثمّ اكتبها مرتبةً.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

www.ha.ae

حقوق الطبع محفوظة لجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز