Journal Of the Iraqia University (76-1) April (2026)

ISSN(Print): 1813-4521 OnLine ISSN:2663-7502
Journal Of the Iraqia University
available online at
https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/247

برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

ا.م.د. هدى محمود شاكر

جامعة بغداد / كلية تربية للبنات/ قسم العلوم التربوية والنفسية

Assis pro. Dr .HUDA MAHMOOD SHAKIR
University of Baghdad - College of Education for Women
Department of Educational and Psychological Sciences
huda.m@coeduw.uobaghdad.edu.iq

المُلخّص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال برنامج مُقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وتنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات التجريبية؛ لذلك استعمل المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، كما استعملت الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات. وطُبق البحث على عينةٍ مكونة من ٦٥ طالبة. وتوصّل البحث إلى مجموعةٍ من النتائج؛ منها:

١_ وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند (α = ٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على "مجموع علامات الاختبار البعدي" لصالح المجموعة التجريبية ذات حجم التأثير المتوسط.

٢_ وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند (α = ٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القشط لصالح المجموعة التجريبية ذات حجم التأثير المتوسط .الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة ، الفهم القرائي ، اللغة العربية ، المرحلة المتوسطة .

Abstract

Title: The Effectiveness of a Proposed Program Based on Multiple Intelligences in Developing Reading Comprehension Skills among Middle School Female Students.Objectives and MethodologyThis study aimed to identify the level of reading comprehension among middle school female students through a proposed program based on the Multiple Intelligences (MI) theory.Design: The study followed an experimental research design.Instruments: A questionnaire was utilized as the primary data collection tool, alongside a reading comprehension test.Sample: The study was conducted on a sample of 65 female students.Key FindingsThe research reached several significant conclusions, most notably:There were statistically significant differences at the ($\alpha = 0.01$) level between the experimental and control groups in the total post-test scores, favoring the experimental group with a medium effect size.There were statistically significant differences at the ($\alpha = 0.01$) level between the experimental and control groups specifically in skimming skills, favoring the experimental group with a medium effect size.

الفصل الاول : التعرف بالبحث:

مشكلة البحث:

أن مشكلة البحث الحالي تنبع من انخفاض تحصيل الطلبة في الفهم القرائي كجزءٍ من اختبارات التحصيل في اللغة العربية، والافتقار إلى الدافع وضعف المشاركة في الفصل. تم توثيق هذه المشكلة من خلال خبرات الباحثة في التدريس وعلامات الامتحان والتشاور مع زملاء من المدرسين الآخرين أيضًا. يعزى انخفاض مستوى تحصيل الطلبة وفقًا لخبرة الباحثة والمشاورة، إلى عدم وجود مهارات القراءة اللازمة. ومن ثم، من المهم

للغاية إجراء مثل هذا البحث لتحسين مهارات القراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال استعمال برنامج مُقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة.

تساؤلات البحث:

– إلى أي مدى تعمل نظرية الذكاء المُتعدد على تحسين مهارات الفهم القرائي للغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

من السؤال المذكور أعلاه، تم استخلاص الأسئلة الفرعية الاتية:

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة وأداء المجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "مجموع علامات الاختبار البعدي"؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة وأداء المجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "القشط" في الاختبار البعدي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "المسح" في الاختبار البعدي؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "الاستدلالات" في الاختبار البعدي؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "معرفة معنى الكلمات من خلال السياق" في الاختبار البعدي؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "التسلسل" في الاختبار البعدي؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من حقيقة أن نظرية التعليم قد تم إدخالها حديثًا في مجال الذكاءات المتعددة. لهذا السبب قد تكون الدراسة مهمة للغاية بالنسبة إلى:

– مصممو المناهج: يوفر لهم أي إمكانية لإثراء المناهج مع مجموعة متنوعة من الأنشطة ونصوص القراءة التي تعكس نظرية الذكاءات المتعددة.

– المدرسون: إنه يوسِّع وعيهم بذكاءات/ نقاط القوة لدى طلبتهم التي يجيدونها لتزويدهم بالأنشطة المناسبة التي تساعد على تحسين أدائهم.

– الطلبة: يساعدهم على تحديد الذكاءات التي يجيدونها من أجل وضع خطط لمستقبلهم.

– أولياء الأمور: إنه يساعدهم ويوجههم للتعامل مع أولادهم بالطريقة الصحيحة، خاصةً عندما يتعرَّفون على حقيقة أن الفرد غير المتطور نسبياً في مادة مدرسية لا يعني بالضرورة أنه غير متطور مع الآخرين أو في جميع جوانب حياته.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

فرضيات البحث:

بناءً على الأسئلة، تفترض الباحثة ما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة وأداء المجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "مجموع علامات الاختبار البعدي".

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "القشط" في الاختبار البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "المسح" في الاختبار البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "الاستدلالات" في الاختبار البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "معرفة معنى الكلمات من خلال السياق" في الاختبار البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء كلا المجموعتين فيما يتعلق بـ "التسلسل" في الاختبار البعدي.

حدود البحث:

الحدود المكانية: المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية التابعة لمديرية الرصافة الثانية/بغداد.

الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية الرصافة الثانية .

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢١_٢٠٢٢ .

الحدود الموضوعية: عدد من موضوعات المطالعة للصف الثاني المتوسط

تحديد المصطلحات :

١ـ الذكاءات المتعددة:عرفت (هدى مصطفى، ٢٠١١، ١٤٦) الذكاءات المتعددة بأنها: "تنظيم عملية التعلم بالشكل الذي يتيح للتلاميذ الفرصة لبناء المعاني الخاصة بهم بالطرق الملائمة لهم، ويُمَكِّنهم من التعبير عن معارفهم بفاعلية من خلال مواقف تعليمية تثير تفكيرهم وتساعدهم على استخدام ذكاءاتهم المتعددة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف المنشودة".

٢ـ مفهوم الفهم القرائي:عرفت (كريمة سعيد، ٢٠١٣، ١٠) الفهم القرائي بأنه: "استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ والمعنى والرمز، واعتمادًا على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء مع تنظيم الأفكار وتوظيفها".و تُعرّفه الباحثة إجرائياً: هو العملية التي يتم فيها تحسين الفهم القرائي للغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعددة.

الفصل الثاني :

اولا : الإطار النظري :

القراءة هي فنٌّ لغويٌّ ذو أهميةٍ كبيرة في عصر العولمة، اذ توسَّعت مصادر المعرفة وتنوعت لتصبح مكونًا مهمًا في حياتنا، وهو أمرٌ لا غنى عنه؛ إنه يعمل على إعطاء الفرد أكبر قدر من الأفكار والمشاعر، والتي تشكِّل مصدرًا لا ينضب من المعرفة والخبرة والثقافة، وتساهم في توسيع نطاق أفقه وحل مشاكله، كما أنه يساعده على توظيف هذه الأفكار والمشاعر.القراءة هي عملية لفهم الأفكار كوحدةٍ منفردة وغير قابلةٍ للتجزئة، وفهم ما هو مقروء واختلاطه مع التجارب السابقة، والتفاعل مع المادة المقروءة ونقدها والحكم عليها وتقريرها، ثم استخدامها لحل المشكلات الحالية والتمتع بها، لتأخذ هوية محببة.على الرغم من أهمية الفهم القرائي والاهتمام به في المرحلة المتوسطة، فإن طلبة هذه المرحلة يعانون بشكلٍ عام من ضعف المستويات العليا للفهم القرائي، فقد أظهرت الدراسات التي أُجريت ضعف الطلبة في مهارات الفهم القرائي العليا. ويظهر ذلك الضعف في قصور الطلبة في : إصدار أحكام موضوعية أو مبررة حول المقروء من النص، والتمييز بين السلوك الصحيح والخطأ في سلوك أحد شخصيات النص، وتحديد الاتفاق أو عدم الموافقة على الآراء الواردة، والتمييز بين ما يرتبط بالموضوع وما هو غير مرتبط، والمفاضلة بين الأساليب والكلمات في ضوء أدائها للمعنى، والقدرة على تحديد الوضع الشعوري، والمزاج السائد على كاتب النص، ووضع أكثر من عنوان جديد إلى النص، وطرح الأسئلة التي يودون طرحها على مؤلف النص، كما أن تلك الدراسات أرجعت هذا الضعف إلى الأساليب والطرائق المُستعملة من قِبَل المدرسين في تدريس القراءة.كل ما سبق مهمّ بالنسبة لفهم القراءة، والمهارات المنخفضة لدى طلبة المرحلة المتوسطة، والافتقار إلى أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعزِّز مستويات فهم القراءة لدى الطلبة في هذه المرحلة، كان من الضروري البحث عن استراتيجيات التدريس المناسبة لتطوير هذه المستويات (أسماء محمد، ٢٠١١، ٨٥٢). تُعدُّ نظرية الذكاءات المتعددة واحدة من النظريات الحديثة التي تهتم بالعقل البشري، "كما أحدثت ثورة في مجال الممارسات التعليمية، وحددت الطرق المناسبة للتعامل مع الطلبة وفقًا لقدراتهم الفكرية، وفرضت تحديًا واضحًا على المفهوم التقليدي للذكاء، ورحبت بالاختلافات الفردية بين الأفراد في نُظُم معارفهم في طريقة استعمالها وكيفية التعامل معها، سيؤدي هذا إلى إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته بإفساح المجال أمام كلٍّ منهم للظهور والتشكُّل في منتج يغير تطور وتقدم المجتمع" (مصطفى حبيب، ٢٠١٠، ٣٧).

أولاً: الذكاءات المتعددة:

نظرية الذكاء المتعدد وتطبيقاتها في البيئات التعليمية تنمو بسرعةٍ كبيرةٍ. يبدأ العديد من المدرسين في تبني التعليم القائم على الذكاءات المتعددة كطريقةٍ للتغلُّب على التحديات التي يواجهونها مع طلبتهم بسبب خلافاتهم الفردية وأنماط تعلُّمهم. يمكن تمثيل هذه التحديات في عدم قدرتها على الوصول إلى معظم طلبتهم. نتيجة لذلك، يصبحون مُحبطين، ويفقد طلابهم الاهتمام بعملية التعليم التدريسي بشكلٍ عام. قد تكون سبب هذه الصعوبات الطريقة المُوحَدَة التي يتعاملون بها مع طلابهم. يوجد حاليًا الآلاف من المعلمين وعشرات آلاف من المتدربين الذين يخضعون لتدريس الفصول الدراسية القائمة على الذكاءات المتعددة في جميع أنحاء العالم. استخدام الذكاءات المتعددة في الكتب المدرسية والتعليم يعني أن الطلبة يتعلَّمون ويُظْهِرون فهمهم بعدَّة طرق مختلفة. تمثل نظرية الذكاءات المتعددة نموذجًا للتعليمات التي ليس لها قواعد متميزة بخلاف المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية للذكاء نفسها. يمكن للمدرسين الانتقاء والاختيار من بين العديد من الأنشطة، وتنفيذ النظرية بطريقة تتناسب مع أسلوب التدريس الفريد الخاص بهم والتعامل مع فلسفتهم التعليمية.اكتسبت الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة زخماً بُناءً على أعمال غاردنر (١٩٨٣). هذه النظرية هي فلسفة قائمة على المتعلم لها آثار بعيدة المدى في التعليم بشكل عام وفي تدريس اللغة بشكل خاص (, Tahriri

.(Divsar , 2011, 115- 138بسبب ظهور نظرية الذكاءات المتعددة، تم إجراء تغييرات في المناهج الدراسية من أجل النظر في النظرة الجديدة للقدرات البشرية. وبدأت العديد من المدارس العامة والخاصة في بناء مناهجها على نظرية الذكاءات المتعددة بعد نشر أُطر غاردنر للعقل في عام ١٩٨٣.لا يتعامل المدرسون الناجحون وذوي الخبرة مع بعض المفاهيم أو بعض مناطق المحتوى بطريقة موحدة؛ بل يقومون بتنويع أساليب التدريس الخاصة بهم، اذ يتم التعامل مع المجال المحتوى أو المفهوم بعدّة طرق مختلفة. سيؤدي هذا إلى مشاركة المزيد من ذكاءات الطلبة المتعددة في الوقت نفسه، ومن ثم، إشراك المزيد من الطلبة في عملية التعليم والتعلم. فيوفر التنوع في مصطلحات الذكاءات المتعددة مسارات متعددة للفهم الضروري لإشراك الذكاءات المتعددة التي يجلبها الطلبة إلى الفصل لتطوير التدريس وفقًا لفلسفة الذكاءات المتعددة، يتعين على المدرس ترجمة المواد اللغوية إلى أنشطة تتوافق مع نظرية الذكاءات المتعددة. أفضل طريقة لمقاربة تطوير المناهج الدراسية والكتب المدرسية باستعمال نظرية الذكاءات المتعددة هي التفكير في كيفية ترجمتها إلى لغات الذكاءات الأخرى، وهي تلك التي اقترحها غاردنر في نظرية ميتشيغن (Saleh Mohammad, 2015, 1558- 1572.)

أهمية الذكاءات المتعددة:

- تعد نظرية الذكاء المتعدد "نظرية إدراكيَّة" تحاول وصف كيفية استعمال الأفراد لذكائهم المتعدد لحل مشكلةٍ ما تركِّز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في التعامل مع محتوى الموقف للوصول إلى الحل، موقف التعلم الطبيعي.
- كما أنها تساعد المدرسين على توسيع استراتيجياتهم التعليمية، للوصول إلى أكبر عدد من الطلبة من جميع الذكاءات.
- تقدم نظرية الذكاء المتعدد انموذجًا للتعلم الذي لا يحتوي على قواعد محددة، باستثناء المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء مختلف.
- تقدم النظرية طريقة تدعِّم العديد من الطرق التي يتعلم بها الأطفال، وعند التخطيط لأي تجربة تعليمية، يجب على المعلم طرح أسئلة عدة، بما في ذلك: كيف يمكنه استخدام الكلام أو الكتابة؟ الذكاء اللغوي- كيف يبدأ بالأرقام، الجمع، الألعاب المنطقية، أو التفكير المنطقي؟ الذكاء الرياضي – كيفية استعمال الأفكار المرئية والتصورات والألوان والأنشطة الفنية أو الاختلافات البصرية؟ الذكاء المكاني – كيف تبدأ بالموسيقى، أو أصوات البيئة؟ الذكاء الموسيقي – كيفية استخدام أجزاء الجسم بأكملها أو تجارب اليد؟ الذكاء الحركي – كيف يجتمع الأطفال في مجموعاتٍ صغيرة للمشاركة في التعلم التعاوني أو في مواقف المجموعات الكبيرة؟ الذكاء الاجتماعي – كيف تثير المشاعر الشخصية، أو تنمي الذاكرة الشخصية، أو تقوم ببعض الخيارات للأطفال؟ الذكاء الشخصي (نهاد عبدالله، ٢٠١٥، ١١٤-١١٥).

أنواع الذكاءات المتعددة:

اتَّضح أن الأشخاص –وفقًا لنظرية جاردنر– يختلفون على وفقً جوانبهم المختلفة من ذكائهم، لذلك سيكون من الأفضل معرفة أن أحد العوامل المؤثرة في التعلم هو الاختلافات الشخصية، قضية واحدة تجعل الناس مختلفين عن بعضهم البعض تتعلق بتفضيلاتهم الاستخباراتية. قدم هوارد جاردنر وسيلة لتحديد مجموعة واسعة من القدرات التي يمتلكها الإنسان من خلال تجميع قدراتهم في الفئات الثماني الشاملة للذكاء كالاتي:

١) اللفظي/ اللغوي: القدرة على استعمال الكلمات بشكل فعال، سواء شفهيًا أو كتابيًا. يتضمَّن هذا الذكاء القدرة على التفكير في الكلمات، واستعمال اللغة للتعبير عن المعاني المعقدة وفهم معنى وترتيب الكلمات للتفكير في استعمالناا للغة. هذا الذكاء هو أكثر الكفاءات الإنسانية المشتركة على نطاقٍ واسع، ويتضح في الروائيين والشعراء والصحفيين والمتحدثين العاميين، بعض المستخدمين تشمل الخطابة، فن الاستذكار، الشرح واللغة الفوقية.

٢) المنطقية الرياضية: القدرة على الحسابات الكمية، والنظر في المقترحات والفرضيات، وتنفيذ العمليات الرياضية كاملة على نحوٍ فعال. إنها تمكننا من إدراك الروابط والعلاقات واستعمال الفكر التجريدي والرمزي ؛ والمهارات المنطقية؛ وأنماط التفكير الاستقرائي والاستنتاجي.

هذه الذكاء يشمل الحساسية للأنماط والعلاقات المنطقية، والبيانات والاقتراحات، والوظائف، والتجريدات الأخرى ذات الصلة. يتضمن هذا النوع العمليات المستخدمة في خدمة الذكاء المنطقي الرياضي التصنيف والحساب واختبار الفرضيات.

٣) المكانية البصرية: القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، وأداء التحولات بناءً على تلك التصورات. يتضمن هذا الذكاء حساسية للون والخط والشكل والمسافة والعلاقات الموجودة بين هذه العناصر. ويشمل القدرة على التصوُّر، وتمثيل الأفكار المرئية أو المكانية بيانيًا، وتوجيه الذات بشكل مناسب في المصفوفة المكانية. ينظر الأشخاص ذوو الذكاء المكاني والبصري العالي إلى العالم المرئي بدقةٍ أكبر لإجراء التعديلات والتحولات وفقًا للتصورات الأولية للشخص، ولإمكانية إعادة إنتاج جوانب من تصورات الفرد، حتى في حالة عدم وجود محفِّزات جسدية ذات صلة.

٤) الجسدية الحركية: الخبرة في استخدام جسم الشخص بالكامل للتعبير عن الأفكار والمشاعر والمواقف مثل استخدام أيدي المرء لإنتاج الأشياء أو تحويلها. يتضمن هذا الذكاء مهارات جسدية محددة؛ مثل: التنسيق، والتوازن، والقوة، والمرونة، والسرعة، فضلاً عن القدرات التحسسية، واللمسية، والقدرية. الناس الذين لديهم ذكاء جسدي قادرون على القيام بحركات معقدة وحساسة. إنهم ينجحون في استخدام أجسادهم للتعبير عن مشاعرهم واستخدام أيديهم لإنتاج الأشياء.

٥) الموسيقية: القدرة على إدراك وتمييز وتحويل والتعبير عن الأشكال الموسيقية. يتضمن هذا الذكاء حساسية لإيقاع النغمة أو اللحن، والجرس أو لون نغمة قطعة موسيقية. عادةً ما يكون الأشخاص الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يغنون أو يقرعون على أنفسهم. إنهم يدركون تمامًا الأصوات.

٦) الشخصية: القدرة على فهم الذات ومشاعر الفرد ومشاعره واستعمال هذه المعرفة للعمل بشكل متكيف على أساس تلك المعرفة. يتضمن هذا الذكاء وجود صورة دقيقة عن نفسه؛ الدوافع، المزاجية، إدراك المزاج الداخلي، النوايا، والرغبات، والقدرة على التفاهم الذاتي، والانضباط الذاتي، واحترام الذات. هذا الذكاء لا يشمل فقط تقدير الذات؛ بل الحالة الإنسانية أيضًا.

٧) الطبيعي: القدرة على التمييز بين الأنماط في الطبيعة. إنه ينطوي على الاعتراف بتصنيف أنواع عديدة من بيئة الفرد. ويشمل ذلك أيضًا الحساسية للظواهر الطبيعية الأخرى. وفي حالة من ينشؤون في بيئة حضرية: القدرة على التمييز بين الأشياء غير الحية؛ مثل: السيارات والأحذية الرياضية وأغطية الأقراص المدمجة.

تمثل أنواع الذكاء المختلفة بانوراما تعددية للاختلافات الفردية للمتعلم ؛ يتم فهمها على أنها أدوات ،شخصية يملكها كل فرد لفهم المعلومات الجديدة وتخزينها بطريقةٍ يمكن استرجاعها بسهولة عند الحاجة للاستخدام (Arnold , Fonseca , 2004, 129)تعكس المناطق الثمانية نطاق الأداء البشري الذكي؛ بينما يتم تحديد كل منطقة على أنها ذكاء منفصل، يتفاعل كل منها أيضًا مع مناطق أخرى بطرق معقَّدة لإنتاج ثراء السلوك البشري والإنجاز. الأداء البشري العادي يتطلب مثل هذا التفاعل. سيُظهر العديد من الأشخاص ذكاءً متطوراً للغاية، ليس في مهنتهم، ولكن في المصالح أو الهوايات أو في المشاريع الشخصية أو في العلاقات الشخصية والاجتماعية .(Hyland , 2011, 6)

ثانياً: الفهم القرائي:

ان الفهم القرائي عملية التفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ والتي ينتج عنها خلق المعنى.

وأنه نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة، والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله واستنتاج المعاني الضمنية فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه".

وأنه عملية عقلية يقوم بها الطالب بالانتقال من الفهم السطحي للنص الذي يشمل تعرُّف الرمز والنطق بالمقروء، إلى الفهم العميق للنص الذي يشمل التحليل والربط والاستنتاج والنقد (سعيد سعد، ٢٠١٨، ٨٤).

مستويات الفهم القرائي:

وهذا يعني القدرة على إدراك المعاني. ينعكس هذا في ترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى، وتفسيرها وشرحها بإيجاز، والتنبؤ من خلال الأفكار بنتائج وتأثيرات معينة بناءً على المسارات والاتجاهات المشمولة على هذه الأفكار، والأفعال السلوكية المستخدمة هنا هي: الترجمة، التحويل، إعادة الصياغة، التلخيص، التعبير، إعطاء مثال، الاتصال، التوضيح، المراجعة، التوضيح، الكتابة، المناقشة، التفكير، المقارنة، السِّمة، التخمين، التوقُّع، الاستنتاج.بالنسبة للفهم القرائي له عدة مستويات، يختلف كل قارئ في مستوى القراءة عن قارئٍ آخر، ولكي يسهل على المعلم تحديد مستوى الفهم القرائي الذي يتوقف عنده الطالب، كان من الضروري تقسيم الفهم القرائي إلى مجموعةٍ من المستويات، وبالتالي تتضمن هذه المستويات مجموعة من المهارات.قام العديد من أساتذة المناهج والباحثين بتصنيف الفهم القرائي في عدة تصنيفات، والتي يبدو أنها متعددة ومتنوعة، ولكن يوجد خط مشترك بين هذه التصنيفات، بما في ذلك ما يلي:مستوى الفهم الحَرْفي: يشير إلى فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيلها، وفهم تنظيم المؤلف، واستيعاب الإرشادات والتوجيهات الواردة فيه.مستوى الفهم التفسيري: يشير إلى تفسير المفردات المجازية، وفهم ما يهدف إلى تحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدَّمة، وتمييز الأحداث القادمة، وتحليل مشاعر مؤلف الموضوع، والشخصيات التي تتحدث على لسانه.مستوى الفهم التطبيقي: يشير إلى نقد القارئ بإصدار حكم أو رأي، وتحديد

مدى الدقة العلمية والتمييز بين الحقائق والآراء، والاستفادة منه في حل المشكلات واستخدام الخطابة والفكر عند التحدث أو كتابة جديدة غير عادية (وليد السيد، ٢٠٠٧، ١٨٠).

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

هناك عوامل مختلفة تؤثر على الفهم القرائي، وهذه العوامل هي (Ziyad Yousif , 2010 , 37:)

- المعرفة السَّابقة بالموضوع الهدف (مخطط).
- معرفة بِنْيَة اللغة.
- معرفة بِنْيَة النصّ والأنواع.
- معرفة الاستراتيجيات المعرفية والفوقية المعرفية.
- قدرات التفكير.
- التحفيز.
- مستوى المشاركة.
- جودة مادة القراءة من حيث التنظيم والكتابة نفسها.
- عدم القدرة على فك شفرة الكلمات والتعرُّف عليها.
- قلة المهارات اللغوية والاستراتيجيات.
- نوع التعليمات.

علاقة الفهم القرائي بالذكاءات المتعددة:

تعد القراءة عمل فكري تطوَّر من خلال مراحل؛ منها:

- سلامة الأداء: عندما يكون مفهومًا يقتصر على دائرة ضعيفة تحددها النظرة المرئية للرمز المكتوب.
- التعريف والنطق: ترجمة هذه الرموز إلى دلالات فكرية، أي أن القراءة أصبحت عملية تهدف إلى الفهم.
- التفاعل بين القارئ والمقروء: بحيث يجعل القارئ راضيًا أو ساخطًا أو مُعجبًا أو سعيدًا أو حزينًا أو غير ذلك.
- استعمل القراءة لحل المشكلات: أي أن القارئ سيستفيد منها في مناصبه العامة.

هناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم؛ اذ أنه من الغريب أن يكون الفهم صعبًا، ويوفر تعريفًا للفهم في القراءة على أنه الرابط الصحيح بين الرمز والمعنى، احصل على المعنى خارج السياق، واختر المعنى المناسب، ونظِّم الأفكار قراءةً، وتذكَّر هذه الأهداف واستعمالها في بعض الأنشطة الحالية والمستقبلية.يتأثر فهم القراءة بعدّة عوامل، بما في ذلك مادة القراءة، وبرنامج تعليم القراءة، وشخصية القارئ، ومواقفه، واهتماماته، ودوافعه وعادات القراءة، فضلا عن بيئته خارج المدرسة. تعد أحد أهم مهارات الفهم القرائي التي يتم تدريسها هي الفكرة الرئيسية، تذكُّر التفاصيل، تحديد تسلسل الأحداث، اتباع التعليمات، تلخيص وتنظيم المعلومات، تعميم النتائج والتنبؤ بها.وأساليب تدريس الفهم القرائي تدور حول عناصر مختلفة؛ أهمها معرفة خلفية المتعلم وتقييمه وكذلك مستواه. تتم دراسة فهم القراءة كمهارة على الرغم من أنها عملية فكرية غير ملموسة، يستدل عليها ببعض المهارات: تذكُّر معنى الكلمات، واستنباط معنى الكلمة من خلال النص، وإيجاد إجابات واضحة مباشرة على الأسئلة أو عن طريق إعادة كتابة المحتوى، وربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض، وجعل الاستنتاجات من خلال قراءة النص، إدراكًا لغرض المؤلف وموضعه ووحدته ومزاجه، تحديد أسلوب المؤلف وطريقة تأليفه، واتباع البنية اللغوية لمقطع القراءة. كما أن هناك قدرات ضرورية للأداء الجيد في اختبارات الفهم القرائي؛ بما في ذلك: الدقة والطلاقة في التعرُّف على الكلمة، ومعرفة المعاني المناسبة للكلمة، ومعرفة بناء الفقرة ومضمونها والعلاقة بين الجُمَل، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية في تكوين القطع المقروءة، تحديد المعلومات المطلوبة للإجابة على الأسئلة، وتقييم البدائل المتاحة من أجل اختيار أفضل البدائل المناسبة لمتطلبات بناء الأسئلة والمحتوى وهيكلة الفكرة في قطعة القراءة. يجدر القول أن القراءة في مفهومها ومهاراتها تتجه نحو رفع مستوى التفكير والمهارات والأنماط، وبالتالي تحقيق مهارات القراءة والأهداف التعليمية للإنجاز الإدراكي للمستويات المختلفة، وتنمية مهارات القراءة على مستويات مختلفة من الفهم يتطلب التحليل والنقد والإبداع تفاعلًا من القارئ، ولأن القدرات العقلية للقُرَّاء المختلفين يجب أن تحقق الأهداف والمهارات بطرق متنوعة وفقًا لهذه الأنماط من خلال تنويع أساليب التدريس المختلفة بما يتماشى مع ذكاء الدارسين (هدى، ٢٠١١، ١٦١-١٦٢).

ثانيا: الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة مصدراً مهماً للباحث عند إجراء دراسته، ولا بد أن يطَّلع عليه قبل المضي في تصميم دراسته، لكي تمكِّنه من بلورة مشكلة الدراسة، ولضمان عدم تكرار الدراسة، وللتخلُّص من المشاكل التي يقع فيها الآخرون.

وسنعرض في السطور الاتية أهم الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ ومنها:

١ـ دراسة (خالد محمد، ٢٠١٧) : (فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصُم بجامعة الملك سعود)، حيث أعدَّ الباحث قائمة بمهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية، هذا فضلا عن إعداد برنامج تدريبي، واختبار تحصيلي. وتكونت عينة البحث من (٢٦) طالباً من الطلاب الصُم بكلية التربية جامعة الملك سعود مشروع تعليم الصم وضِعاف السمع، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد أظهرت نتائج البحث أن البرنامج التدريبي المُقترَح له تأثير قوي في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية؛ حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبارات البُعدية للقراءة الصامتة البعدية ومهارات الكتابة الإبداعية. وأوصى البحث بأهمية وضع البرامج لإعداد وتأهيل الصم، وخاصةً في البيئة الجامعية لالتحاقهم بالجامعات.

٢_ دراسة (هدى مصطفى، ٢٠١١) التي هدفت للتعرف على كيف يمكن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة لإعداد استراتيجيات لتنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟ ما مهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟ ما أسس وخطوات بناء استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟ ما أثر استخدام استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس القراءة على التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟ ما أثر استخدام استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس القراءة على الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي؟واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، واعتمدت الدراسة على مقابلة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من ١٠٠. وتوصَّلت الدراسة إلى تقدم المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجياتٍ قائمة على الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي بما يشير إلى فاعلية الاستراتيجيات في تحسين مهارات الفهم القرائي. ولا يمكن إرجاع هذه الفروق في الفهم القرائي إلى استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة، والتي أتاحت الفرصة أمام التلميذات لممارسة مهارات الفهم القرائي والتدريب عليها من خلال التكليفات المختلفة، مما ساعدهن على تنمية هذا المهارات، وبالتالي ارتفاع درجاتهن في اختبار الفهم القرائي عن درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المُعتادة.

٣ــ دراسة (Abbas Ali Zarei , ٢٠١٤) إلى تحديد أنواع الذكاء المُركَّب كمنبئين لفهم القراءة ومعرفة المفردات. لتحقيق هذا الهدف، تم توزيع اختبار التوفل (TOEFL) الذي يتكون من ٦٠ سؤالًا واستبيانًا حول الذكاء المركب يتكون من ٩٠ سؤالًا على ٢٤٠ طالبًا وطالبة إيرانيًا يدرسون اللغة الإنجليزية في جامعتي قزالي وبارسية في قزوين. تم تحليل البيانات باستخدام الانحدار المُتعدد. تظهر نتائج بيانات التحليل أن الذكاء الموسيقي، والمنطق الشخصي، والحسي الحركي، والمنطق الرياضي هم من تنبئوا بفهم القراءة. علاوة على ذلك، فإن الذكاء الموسيقي واللفظي والبصري والحسي الحركي والطبيعي يقدمون مساهماتٍ كبيرةً في التنبؤ بمعرفة المفردات.

٤ــ دراسة (أسماء محمد، ٢٠١١) التعرُّف على (مهارات الفهم القرائي المناسِبَة لطالبات الثانوية الأزهرية على أُسس استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتدريس الأدب العربي في تنمية مستويات الفهم القرائي)، فعالية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتدريس الأدب العربي في تنمية مستويات الفهم القرائي ككل لدى طالبات المرحلة الثانوية، فعالية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتدريس الأدب العربي في تنمية مستويات الفهم القرائي في كل مستوى على حدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. استُخدم لذلك المنهج الوصفي في استعراض البحوث والدراسات السابقة، وتحديد مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة لدى طالبات الصف الثانوي الأزهري، والمنهج التجريبي في اختيار التصميم التجريبي الذي يضم الاختبار القبلي والبعدي لكلٍ من المجموعتين التجريبية والضابطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فعالية استراتيجية قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتدريس الأدب العربي في تنمية مستويات الفهم القرائي (ككل). واتَّضح ذلك في وجود فرق ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مستويات الفهم القرائي ككل لصالح التطبيق البعدي. إن هناك فعالية استراتيجية قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتدريس الأدب العربي في تنمية مستويات الفهم القرائي (في كل مستوى على حدة)؛ واتضح ذلك في وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات الفهم القرائي في كل مستوى على حدة لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فرق ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستويات الفهم القرائي (في كل مستوى على حدة) لصالح التطبيق البعدي.

٥ـ دراسة (سعيد سعد، ٢٠١٨) إلى (تحديد مهارات الفهم القرائي اللازم لطلاب اللغة العربية في جامعة الملك خالد وتعرُّف مستوى الفهم القرائي لديهم). وقد استخدم فيه المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طبَّق اختبار الفهم القرائي على عينة من طلاب وطالبات اللغة العربية بلغت (٢٤٥) طالباً وطالبة. وقد ظهرت النتائج على النحو الآتي: ١- مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات كان ضعيفاً؛ حيث بلغ المستوى الكلي لمستويات الفهم القرائي (٤٣.٩٣). ٢- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) بين نتائج مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات لصالح الطالبات. ٣- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) بين نتائج مستوى الفهم القرائي للبنين وفق السنوات الدراسية لصالح السنة الرابعة. ٤- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) بين نتائج مستوى الفهم القرائي للبنات وفق السنوات الدراسية لصالح السنة الرابعة.

- أوجه التشابُه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

يمنح عرض أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة التي تناولت مشكلة الدراسة فرصةً لبيان الإضافة العلمية لهذه الدراسة، ويؤكِّد أن هذه الدراسة ليست تكراراً لما سبق من دراسات؛ بل هي مكمِّلة لما انتهت إليه هذه الدراسات.

ومن هنا يمكن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في ضوء العناصر التالية:

١-من حيث الهدف: اتفقت أهداف الدراسة الحالية مع دراسة أسماء محمد، ٢٠١١، ودراسة هدى مصطفى، ٢٠١١ في بعض الأهداف واختلفت مع باقي الدراسات.

٢-من حيث المنهج: اختلفت الدراسة الحالية: مع , ٢٠١٥ Saleh Mohammad في استخدامها للمنهج التجريبي.

٣-من حيث الأدوات: كما اختلفت الدراسة الراهنة مع دراسة ٢٠١٤ , Abbas Ali Zarei في الاستبيان كأداةٍ لجمع البيانات.

٤- ومن حيث مجتمع الدراسة: اختلفت الدراسة الراهنة مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

- قد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة وتساؤلاتها وتحديد أهدافها، والمنهج والأدوات.

- إثراء الإطار النظري، والتزوُّد بالمراجِع المختلفة التي تخدم البحث، العربية منها والأجنبية، كما ستتم الاستفادة من هذه الدراسات عند مناقشة نتائج هذه الدراسة ومدى اتفاقها أو اختلافها معها.

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته:

تضمَّن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وإجراءات بناء أداة الدراسة وتطويرها، وطرق التحقُّق من صدقها وثباتها، وكيفية تطبيقها على عينة الدراسة، كما تضمَّن الأساليب التي تم استخدامها لمعالجة بيانات الدراسة؛ وسنتناول ذلك بشيءٍ من التفصيل في الآتي:

- **منهج البحث:**

●اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في بحثها الحالي ، لان المنهج التجريبي يعد من المناهج المثوق بمصداقيتها اكثر من غيرها من المناهج الاخرى فضلا عن انه يكشف عن الاسباب والعوامل التي تقف وراء حدوثها ويدرسها ويحاول تفسيرها وتحليلها.

●تصميم البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي للبحث. كان هذا الاعتماد يرجع إلى طبيعة البحث الذي يهدف إلى العثور على فعالية برنامج على مهارات فهم القراءة باللغة العربية. لتحقيق الهدف من هذه الدراسة تم اختيار مجموعتين: واحدة تجريبية، وواحدة ضابطة؛ تم تعليم المجموعة التجريبية القراءة وفقًا للبرنامج الذي يستند إلى الذكاءات المتعددة، والذي نشَّط مجموعة متنوعة من ذكاءات الطالبات في كل درس. وتم تعليم المجموعة الضابطة القراءة من خلال الطريقة التقليدية التي ركَّزت على القراءة الصامتة للإجابة على أسئلة معينة دون التركيز على تفعيل ذكاء الطلاب.

●عينة من الدراسة:

تكونت عينة البحث من ٦٥ طالبة في الصف الثاني المتوسط ينقسمن إلى شعبتين في ثانوية الخنساء بمحافظة بغداد/الرصافة الثانية ، تمثل شعبة(ا) المجموعة الضابطة المكونة من ٣٢ طالبًة ؛ وشعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية والمكونة من ٣٣ طالبًة.

- **أدوات البحث:**

من أجل جمع البيانات التي تساعد على تحقيق هدف البحث، استعملت الباحثة الأدوات الاتية:

- قائمة مراجعة لمهارات القراءة.
- تحليل قائم على الذكاءات المتعددة لنصوص القراءة.
- برنامج مُقترح.

●اختيار قائمة مراجعة لمهارات القراءة:

تم جمع بعض مهارات فهم القراءة باللغة العربية بواسطة الباحثة من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصِّلة، والدراسات السابقة، ودليل المعلم لكتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط ومنهج اللغة العربية، والخبراء الاستشاريون في مجال اللغة العربية ومنهجيتها مثل المشرفين والمدرسين. جمعت الباحثة بعض هذه المهارات في قائمة؛ لسرد مهارات فهم القراءة التي استخدموها في فصولهم الدراسية. بعد مناقشات عميقة بين المشاركين من جانب وبين المدربين والمشاركين من جانب آخر، تم إجراء تعديلات على ما تم اقتراحه. ومن ثم، تمّ جمع هذه المهارات وتصميم القائمة والاستفادة من وجود المدرسيين والمشرفين. في اليوم التالي، أعطت الباحثة قائمة للمدرسين والمشرفين وطلبت منهم اختيار المهارات الخمس الأكثر أهمية التي يعتقدون أن ثمانية طالبات في حاجةٍ إليها وليس لديهم هذه المهارات. انظر الجدول (١)جدول (١) نسبة مهارات القراءة الخمس الأكثر أهمية

المهارات	النسبة
القشط	95.8 %
المسح	95.8 %
الاستدلال	91.6 %
الاستنتاج	87.5 %
التسلسل	87.5 %

الصدق والثبات للاختبار:

تصميم اختبار الإنجاز (الاختبار القبلي ووالبعدي):

لقد مرّ تصميم الاختبار بالخطوات الاتية:

- أهداف الاختبار:يهدف الاختبار، إلى قياس مدى تحقيق المجموعة الضابطة وتحقيق المجموعة التجريبية. يتم استخدامه كاختبارٍ مسبق، وهو يهدف إلى إثبات أن كلا المجموعتين كانتا متكافئتين من حيث الحصول على مهارات استيعاب القراءة باللغة العربية. ثم يتم استخدامه للاختبار البعدي، وهو يهدف إلى تحديد أي تقدمٍ ممكن والاختلاف في تحقيق كلا المجموعتين.
- صلاحية الاختبار:قبل إدارة الاختبار، ثبت أنه صالح. وفقًا لماكي وجاس (Mackey and Gass, ٢٠٠٥, ١٠٦– ١٠٧)، يعد الاختبار صحيحًا عندما يقيس ما يُفترض قياسه. يجب أن يكون للصحة أيضًا "أهمية ليس فقط بالنسبة للأفراد الذين تم اختبارهم، ولكن على الأقل بالنسبة للبحث التجريبي، إلى عدد أكبر من الأفراد ذوي الصلة". لضمان صحة الاختبار القبلي، فحصت الباحثة ما يلي:

صلاحية المحتوى للاختبار:

تم تصميم الاختبار وفقًا لجدول المواصفات. من أجل تصميم مثل هذا الجدول، قام الباحث –الذي كان قد حضر سابقًا دورة تدريبية حول كيفية بناء اختبار– بتحليل أنشطة وتمارين مقاطع القراءة الخفية في كتاب اللغة العربية للصف الثامن. لضمان موثوقية التحليل، اعتمدت الباحثة النوع المتبادل من الموثوقية. لذلك، قام المشرف على اللغة العربية العامل في وزارة التعليم بتحليل الأنشطة والتمارين نفسها. اشتمل كِلا التحليلين على كتاب الطالب.تم استخدام المعادلة التالية لحساب معامل الموثوقية (CR) بين كلا التحليلين.

$$CR = 2M / (N1 + N2.$$

حيث CR: معامل الموثوقية.

m: عدد الفئات المُتفق عليها أثناء التحليل.

N + 2N1: ملخص فئات التحليل (Holisti، ١٩٦٩، ص١٤٢).يوضِّح الجدول (٢) إجمالي الترددات للمهارات التي تم تحليلها ومعامل الموثوقية.

المهارات	الباحثة	المشرف	معامل الموثوقية

	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
القشط	11	10.5%	12	11%	91.7%
المسح	49	45%	48	44.5%	98%
الاستدلال	34	31.5%	33	30.5%	97.1%
M. of W	7	6.5%	8	7.5%	87.5%
التسلسل	7	6.5%	7	6.5%	100%

يوضِّح الجدول (٢) أن جميع معاملات الموثوقية مرتفعة ومقبولة، مما يعني أن التحليل موثوق وقابل للتطبيق. بالطبع، انعكست النسب المئوية للمهارات التي تم تحليلها المذكورة في الجدول (٢) في الاختبار التمهيدي. ولكن، عند تصميم عناصر الاختبار، وجدت الباحثة أن هذه النسب المئوية للمهارات تحتاج إلى بعض التعديلات الطفيفة؛ للتخلُّص من بعض العناصر. ومن ثم، يتم عرض النسب النهائية في جدول المواصفات الاتي.يوضح جدول (٣) جدول مواصفات موثوقية الاختبار

المهارة الاختبار	القشط **12.5%**	المسح **43.75%**	الاستدلال **31.25%**	معنى الكلمات **6.25%**	التسلسل **6.25%**	المجموع **100%**
السؤال الأول	6.25	12.5	6.25	-----	-----	25%
السؤال الثاني	-----	12.5	6.25	6.25	-----	25%
السؤال الثالث	6.25	12.5	6.25	-----	-----	25%
السؤال الرابع	------	6.25	12.5	------	6.25	25%
المجموع	12.5	43.75	31.25	6.25	6.25	100%

- صلاحية الحكم: تم اختبار الاختبار من قِبَل لجنة من المتخصصين في اللغة العربية ومنهجيتها، والمشرفين والمدرسين ذوي الخبرة. ووفقًا لتوصياتهم، تمّ إجراء بعض التعديلات.
- صحة الاتساق الداخلي: استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لبنود الاختبار. لقياس هذه الصلاحية، قام حساب قام باحتساب معامل ارتباط بيرسون. وأسفر التحليل عن الجدول التالي:يوضح الجدول (٤) صلاحيات الاتساق الداخلي للاختبار

المجال	الارتباط
القشط	0.723
المسح	0.760
الاستدلالات	0.596
معاني الكلمات	0.763
التسلسل	0.532

معامل الارتباط مهم عند مستوى (٠.٠١) (r الجدولية = ٠.٤٦٣)معامل الارتباط مهم عند مستوى (٠.٠٥). (r الجدولية = ٠.٣٦١)
ويتبيَّن من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مهمة عند مستويات ٠.٠٥ أو ٠.٠١. هذا يعني أن الاختبار له صلاحية تناسق داخلي.
موثوقية الاختبار:
يُعد الاختبار موثوقًا عندما يعطي نتائج مماثلة إذا أُجري مرتين في ظروف مماثلة (Mackey and Gass , ٢٠٠٥, ١٢٨). قام الباحث بحساب معاملات موثوقية الاختبار من خلال معامل (Kooder–Richardson K_R20 , Split Half Method). وأوضحت النتائج أن معاملات الموثوقية مقبولة لأنها أعلى من ٠.٧٠ والتي تعني أن الاختبار موثوق وصالح للتطبيق.

● موثوقية التحليل القائم على الذكاءات المتعددة لنصوص القراءة :

بمراجعة الأدبيات المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة ، مثل (Armstrong , 2000b & ٢٠٠٣)، صمم الباحث بطاقة تحليل تعتمد على الذكاءات المتعددة، التذييل. ثم حلل الباحث أنشطة وتمارين نصوص قراءة كتاب الطالب وفقًا لتلك البطاقة. نتيجة لذلك، توصل الباحث إلى النتيجة التالية الموضحة في الجدول التالي:يوضح الجدول التالي نتائج التحليل القائم على الذكاءات المتعددة لنصوص القراءة :

الذكاء	لغوي	رياضي	مكاني	حركي	علاقات شخصية	داخل الشخص نفسه	طبيعي	موسيقي	المجموع
التكرار	77	45	16	--	2	1	--	--	144
النسبة المئوية	54.6	32	11.3	--	1.4	0.7	--	--	100%

لضمان موثوقية التحليل، اعتمدت الباحثة النوع الداخلي للموثوقية. يشير هذا النوع إلى "تقييم أحد الباحثين للبيانات، ومحاولة التأكُّد من أن الباحث سيحكم على البيانات بالطريقة نفسها في أوقاتٍ مختلفة...". بناءً على ذلك، قامت الباحثة بإعادة تحليل الأنشطة والتمارين نفسها بعد فترة. كان اعتماد هذا النوع من الموثوقية لأن الباحثة لم تتمكن من العثور على شخص للمساعدة في تحليل النصوص المستهدفة. يمكن أن يُعزى هذا إلى حداثة نظرية الذكاءات المتعددة، وخاصةً في مجال التعليم. يوضح الجدول (٥) النتائج.

الذكاء	لغوي	رياضي	مكاني	حركي	علاقات شخصية	داخل الشخص نفسه	طبيعي	موسيقي	المجموع
التكرار	75	46	16	--	2	1	--	--	144
النسبة المئوية	53.5	32.4	11.3	--	1.4	0.7	--	--	100%

من أجل معالجة كلا التحليلين إحصائيًا، تم استعمال المعادلة التالية لحساب معامل الموثوقية (CR) بين كلا التحليلين. CR = 2M / (N1 + N2)يوضح الجدول (٦) تكرارات ومعامل موثوقية التحليل القائم على الذكاءات المتعددة لنصوص القراءة :

الذكاء	لغوي	رياضي	مكاني	حركي	علاقات شخصية	داخل الشخص نفسه	طبيعي	موسيقي	المجموع
معامل الموثوقية	98.7%	97.8%	100 %	--	100%	100%	--	--	144

يوضح الجدول (٦) أن جميع معاملات الموثوقية مرتفعة ومقبولة، مما يعني أن التحليل موثوق به.

من الواضح أن النتائج تشبه إلى حدٍّ بعيد النظرة التقليدية للذكاء واختبار الذكاء حيث يسود الذكاء اللغوي والرياضي. وقد ذكر (عبد القادر وآخرون، ٢٠٠٩، ص٦٧٥) أن "جميع مستويات التعلم مخصصة للاعتماد على القدرات اللغوية والمنطقية والاعتماد عليها، لأن مخططي المناهج يؤمنون بعامل g الذي يُقاس باختبارات الذكاء".

●البرنامج المُقترح:

يقدم هذا الجزء وصفًا للبرنامج المقترح، من حيث التعريف والأهداف والموارد / الوسائل التعليمية والتدريبية والمحتوى والتقييم والصحة والوقت.

*** أهداف البرنامج:**

يهدف البرنامج إلى تحسين وتطوير مهارات فهم اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط من خلال استخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

*أهداف محدَّدة:

١) اقرأ أنواعًا مختلفة من النصوص للحصول على الفكرة العامة للنص / الفقرة (القشط).

٢) قراءة أنواع مختلفة من النصوص للإجابة على أسئلة حول معلومات محددة، مثل الأسماء والأماكن والأدوات والأرقام. (يتم المسح).

٣) قراءة أنواع مختلفة من النصوص للإجابة على أسئلة المعلومات المُتسلسِلَة (التسلسل).

٤) تخمين معاني الكلمات باستعمال القرائن السياقية (الاستنتاج).

٥) قراءة أنواع مختلفة من النصوص للإجابة على أسئلة المعلومات الاستنتاجية (الاستدلال).

*مبادئ البرنامج

من أجل تحقيق عملية تعليم وتعلُّم فعَّالة، وتحقيق أهداف البرنامج أيضًا، تمّ أخذ بعض المبادئ الأساسية في الاعتبار:

– تمّ مراعاة الفُروق الفردية بين الطلاب عند تصميم الأنشطة والتمارين.

– تمّ تقديم التمارين تدريجيًّا من حيث السهولة والصعوبة.

– قدّمت التمارين مجموعة متنوعة من الأسئلة التي تتناول وتعكس مهارات القراءة المستهدفة.

– قدّمت التدريبات مجموعة متنوعة من الأسئلة التي تتناول وتعكس الذكاءات المختلفة.

– قدّم البرنامج مجموعة متنوعة من المصادر / الوسائل التعليمية للتعلم.

– كان البرنامج يركِّز على الطالب، وكان المُعلم الميسر والدليل والمخرج.

* بناء البرنامج مرّ بالخطوات التالية:

١– نظرًا لكونه مدرسًا للغة العربية واستشارة لمدرسي اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، فقد قامت الباحثة بتشخيص المشكلة التي تتمثَّل في نقص مهارات الفهم القرائي كما هو موضَّح في تحصيل الطلاب المنخفض. للتأكد من وجود المشكلة، نفذت الباحثة اختبار تشخيصي/ مُسبق.

٢– عند مراجعة الأدبيات، جمع الباحث المعلومات المتعلقة بهذا البحث؛ والتي ساعدت في تصميم وتحديد تعريف البرنامج وأهدافه ومحتواه وموارده وأنشطته وتقنياته وتقييمه.

٣– تشير الخطوة الثالثة إلى الأنشطة والإجراءات الفعلية لتعلُّم الفصل الدراسي التي تهدف إلى تحقيق أهداف البرنامج وتوفير الفرص للطلاب للمشاركة. بعبارة أخرى، أشار إلى التفاعلات التي تجري بين عناصر عملية التعليم والتعلم داخل الفصل.

٤ – الخطوة الرابعة التي أُجريت بوسائل التقييم المختلفة، كان هذا لتوفير صورة واضحة لكيفية التقدُّم خطوة بخطوة.

* الوسائل التعليمية للتعلم

لتحقيق أهداف هذا البرنامج وخلق عملية فعالة للتعلم والتدريس، استعملت الباحثة الموارد/ الوسائل التعليمية التالية: السبورة – كتاب الطالب – الصور – الأشياء الحقيقية – أقلام التلوين والملصقات – أشرطة الفيديو – التقليد – التمثيل – البطاقات – شاشات الكريستال السائل – الأفلام وأوراق العمل.

* تقييم البرنامج:

مرّ البرنامج من خلال التقييم بعدد من الخطوات، اذ قدم المدرس اختبارات بعد كل درس، من أجل متابعة مشاركة الطالبات ومعرفة مدى صحة إجاباتهن. بينما في الأخير، استعملت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي بعد الاختبار لقياس الفرق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة.

●التحليل الإحصائي:

– تمّ استعمال النسب المئوية والوسائل النسبية واختبار T والترددات لتحديد مستوى تحصيل السيطرة والمجموعات التجريبية.

– تم استعمال ارتباط بيرسون لحساب صحة اختبار التحصيل عن طريق حساب الاتساق الداخلي.

* إجراءات تنفيذ البرنامج:

١– أعطت المدرسة الطالبات فكرة عن نظرية الذكاءات المتعددة وكيف كانت مفيدة في مساعدتهن على تحقيق دروسهن.

٢– أثناء التدريس، سُمح للطالبات بالعمل معًا.

٣- لمزيد من التوضيح والتيسير، قامت المدرسة بتزويد الطالبات بالمساعدة والنمذجة عند الضرورة. ثم عملن في أزواج أمام الفصل؛ ثم عملن في أزواج أثناء جلوسهن في مكاتبهن، انتقلت الباحثة إلى تقديم المساعدة عند الضرورة.

٣- تم استعمال الذكاءات السِّت في جميع الدروس.

٤- بعد كل درس تم تزويد الطالبات بأوراق التقييم وللردود المستمرة.

●إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، اتّبعت الباحثة الإجراءات الاتية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة للاستفادة من العينات والأدوات والمنهجية والنتائج والتوصيات.
- التعرُّف على أدوات الدراسة.
- تصميم قائمة بمهارات القراءة والتحكيم.
- تحديد المهارات الخمسة الأكثر أهمية التي كانت طالبات الصف الثاني المتوسط الأكثر حاجة إليها.
- تصميم اختبار التحصيل (قبل وبعد) والتحكم في صحتها وموثوقيتها ليتم تطبيقها على كلا المجموعتين.
- تطوير وتحكيم البرنامج المستند إلى الذكاءات المتعددة من أجل تطبيقه على المجموعة التجريبية.
- الحصول على إذن من إدارة المدرسة لمساعدة الباحثة في إجراء الدراسة.
- إجراء الاختبار التمهيدي للتأكُّد من تكافؤ المجموعة.
- تطبيق البرنامج المقترح.
- إجراء الاختبار البعدي واستخدام SPSS للتحليل الإحصائي.
- تقديم الاقتراحات والتوصيات بناءً على النتائج.

خامسًا: تحليل النتائج ومناقشتها:

للإجابة على هذا السؤال الأول، اختبرت الباحثة الفرضية الاتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة وأداء المجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "علامات الاختبار البعدي". استعملت الباحثة الفَرْق بين علامات الطالبات في الاختبار الأولي وعلاماتهم في الاختبار البعدي للتعامُل مع العلامة الحقيقية التي حصلت عليها الطالبة. يوضح الجدول (٢) نتيجة اختبار T بين السيطرة والمجموعات التجريبية فيما يتعلق "مجموع علامات الاختبار البعدي":

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار t	قيمة مربع ايتا	تأثير الحجم
المجموع	التجريبية	33	5.091	4.633	2.915	0.119	متوسط
	الضابطة	32	2.000	3.869			

القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠٥) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٠٠٠القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠١) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٦٦. يوضِّح الجدول (٢) أن القيمة (t) المحسوبة، ٢.٩١٥، كانت أكبر من قيمة الجدول (t) ٢.٦٦، في الاختبار اللاحق. هذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بـ "مجموع علامات الاختبار البعدي" لصالح المجموعة التجريبية. كان هناك أيضًا فرق كبير بين وسائل كلا المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. بينما كان متوسط المجموعة الضابطة ٢.٠٠، كان متوسط المجموعة التجريبية ٥.٠٩١.تم استعمال المعادلة الاتية، لحساب حجم التأثير: η P2 P= **t** P2 P/ **(t**P2 P+**D.F)** Since: D.F = n B1 B+ nB2 B− 2عند تنفيذ معادلة حجم التأثير، وجدت الباحثة أن حجم تأثير البرنامج متوسط وليس أقل بكثير من التأثير الكبير. يمكن أن يُعزى هذا التأثير المتوسط إلى الأنشطة والتقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج يستند إلى الذكاءات المتعددة، والتي تهدف إلى تطوير مهارات فهم القراءة. كانت النتيجة التي توصلت إليها دراسة هذه الفرضية متوافقة مع نتائج جميع الدراسات السابقة مثل (مجدي شوقي، ٢٠١٥)، (هدى مصطفى، ٢٠١١).للإجابة على السؤال الثاني، اختبرت الباحثة الفرضية الاتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والأخرى التجريبية فيما يتعلق بـ " القشط".استعملت الباحثة الفرق بين علامات الطالبات في الاختبار الأولي وعلاماتهم في الاختبار البعدي؛ للتعامل مع العلامة الحقيقية التي حصلت عليها الطالبة. بعد ذلك، تم استعمال اختبار t،

لعينتين مستقلتين؛ لتحديد الاختلافات الكبيرة بين عنصر التحكم والمجموعات التجريبية فيما يتعلق بـ "القشط". يوضِّح الجدول (٣) نتيجة اختبار T بين السيطرة والمجموعات التجريبية فيما يتعلق بـ "القشط" في الاختبار اللاحق:

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار t	قيمة مربع ايتا	تأثير الحجم
القشط	التجريبية	33	0.121	0.485	2.810	0.111	متوسط
	الضابطة	32	-0.131	0.738			

القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠٥) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٠٠٠القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠١) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٦٦. يوضِّح الجدول (٣) أن القيمة المحسوبة (t)، ٢.٨١٠، كانت أكبر من (t) قيمة الجدول، ٢.٦٦، في اختبار آخر. وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالقشط لصالح المجموعة التجريبية. كان هناك أيضًا فَرْق كبير بين وسائل كِلا المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية؛ بينما كان متوسط المجموعة الضابطة (- ٠.١٣١)، وكان متوسط المجموعة التجريبية (٠.١٢١). بتنفيذ معادلة حجم التأثير المذكورة أعلاه، وجدت الباحثة أن حجم تأثير البرنامج، كان متوسط وقريب من أن يكون له تأثير كبير. يمكن أن يُعزى هذا التأثير المتوسط إلى الأنشطة والتقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج يستند إلى الذكاءات المتعددة والتي تهدف إلى تطوير مهارات فهم القراءة.للإجابة على السؤال الثالث، اختبر الباحث الفرضية التالية: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والأخرى التجريبية فيما يتعلق بـ "المسح" في الاختبار اللاحق.استعملت الباحثة الفرق بين علامات الطالبات في الاختبار الأولي وعلاماتهم في الاختبار البعدي للتعامل مع العلامة الحقيقية التي حصلت عليها الطالبة. بعد ذلك، تم استخدام اختبار t، لعينتين مستقلتين، لتحديد الاختلافات المهمة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "المسح". يوضح الجدول (٤) نتيجة T- الاختبار بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "المسح" في الاختبار اللاحق.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار t	قيمة مربع ايتا	تأثير الحجم
المسح	التجريبية	33	2.364	2.356	2.645	0.110	متوسط
	الضابطة	32	0.938	1.966			

القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠٥) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٠٠٠القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠١) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٦٦. يوضِّح الجدول (٤) أن القيمة المحسوبة (t = (٢.٦٤٥، كانت أكبر من قيمة الجدول (t)، ٢.٠٠، وأقل من ٢.٦٦ في الاختبار اللاحق. هذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالمسح لصالح المجموعة التجريبية. كان هناك أيضًا فرق كبير بين وسائل كِلا المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. بينما كان متوسط المجموعة الضابطة ٠.٩٣٨، كان متوسط المجموعة التجريبية ٢.٣٦٤. بتطبيق معادلة حجم التأثير، وجد الباحث أن حجم تأثير البرنامج، كان متوسطًا. يمكن أن يُعزى هذا التأثير المتوسط إلى الأنشطة والتقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج يستند إلى الذكاءات المتعددة والتي تهدف إلى تطوير مهارات فهم القراءة.للإجابة على السؤال الرابع، اختبرت الباحثة الفرضية الاتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والأخرى التجريبية فيما يتعلق بـ "الاستدلالات".استخدم الباحث الفرق بين علامات الطلاب في الاختبار الأولي وعلاماتهم في الاختبار البعدي للتعامل مع العلامة الحقيقية التي حصلت عليها الطالبة. بعد ذلك، تم استخدام اختبار t، لعينتين مستقلتين، لتحديد الاختلافات الكبيرة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "الاستدلالات". يوضح الجدول (٥) اختبار T بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "الاستدلالات" في الاختبار اللاحق.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار t	سيجما	تأثير الحجم
لاستدلالات	التجريبية	33	1.636	2.523	0.963	0.339	متوسط
	الضابطة	32	1.063	2.271			

القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠٥) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٠٠٠يوضِّح الجدول (٥) أن القيمة المحسوبة (t= ٠.٩٦٣)، أقل من الجدول (t = ٢.٠٠)، وأقل من ٢.٦٦ في الاختبار اللاحق. هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالاستدلالات. نظرًا لعدم وجود فروق متاحة، لم تكن هناك حاجة لتنفيذ معادلة حجم التأثير. اعتقدت الباحثة أن هذا الاكتشاف السلبي يمكن أن يُعزى إلى حقيقة أن "صنع الاستدلالات" هي واحدةٌ من مهارات التفكير عالية المستوى التي تتطلب من الطالبات إدراك العلاقات والتوليف والتحليل.أكَّد غينز وليمان (٢٠٠٢، ص٦١) أنه على الرغم من أن الاستدلال يُعدُّ مهارةً مهمّةً للفهم، إنها مهارة معقَّدة؛ لذلك يبدو أن هذه المهارة تحتاج إلى مزيد من الوقت لتحقيقها أكثر من دراسة استمرت ستة أسابيع. قد يكون السبب في ذلك أن مشكلة "الاستدلالات" مشكلة تراكمية. وبالتالي، فإن العثور على هذا السؤال ليس أكثر بكثير من نتائج التقييمات التكوينية من حيث نفس المهارة والاستدلالات. وحصلت نتائج التقييمات التكوينية و "الاستدلالات" و "التسلسل" على أقل النسب المئوية.للإجابة على السؤال الخامس، اختبرت الباحثة الفرضية الاتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والأخرى التجريبية فيما يتعلق بـ "معرفة معنى الكلمات من خلال السياق".استعملت الباحثة الفرق بين علامات الطلاب في الاختبار الأولي وعلاماتهم في الاختبار البعدي للتعامل مع العلامة الحقيقية التي حصلتةعليها الطالبة. بعد ذلك، تم استخدام اختبار t، لعينتين مستقلتين، لتحديد الاختلافات الكبيرة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "معرفة معنى الكلمات من خلال السياق". يوضح الجدول (٦) اختبار T بين عنصر التحكم والمجموعات التجريبية فيما يتعلق بـ "معرفة معنى الكلمات من خلال السياق (KMW) " في الاختبار البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار t	قيمة مربع ايتا	تأثير الحجم
KMW ١	التجريبية	33	0.485	0.870	2.613	0.098	متوسط
	الضابطة	32	-0.125	1.008			

القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠٥) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٠٠٠يوضِّح الجدول (٦) أن القيمة المحسوبة (t)، ٢.٦١٣، كانت أكبر من قيمة الجدول (t)، ٢.٠٠، وأقل من ٢.٦٦ في الاختبار البعدي. هذا يعني أن هناك اختلافات كبيرة في (α = ٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بـ "معرفة معنى الكلمات من خلال السياق" لصالح المجموعة التجريبية. كان هناك أيضًا فرق كبير بين وسائل كِلا المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية؛ بينما كان متوسط المجموعة الضابطة – ٠.١٢٥، وكان متوسط المجموعة التجريبية ٠.٤٨٥. عند تنفيذ معادلة حجم التأثير، وجدت الباحثة أن حجم تأثير البرنامج، كان متوسطًا. يمكن أن يُعزى هذا التأثير المتوسط إلى الأنشطة والتقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج يستند إلى الذكاءات المتعددة والتي تهدف إلى تطوير مهارات فهم القراءة.للإجابة على السؤال السادس، اختبر الباحث الفرضية الاتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والأخرى التجريبية فيما يتعلق بـ "التسلسل".استخدمت الباحثة الفرق بين علامات الطلاب في الاختبار الأولي وعلاماتهم في اختبار ما بعد الإجمالي للتعامل مع العلامة الحقيقية التي حصل عليها الطالب. بعد ذلك، تم استخدام اختبار t لعينات السحب المستقلَّة؛ لتحديد الاختلافات الكبيرة بين عنصر التحكم والمجموعات التجريبية فيما يتعلق بـ "التسلسل". يوضِّح الجدول (٧) نتيجة اختبار T بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فيما يتعلق بـ "التسلسل" في الاختبار البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار t	سيجما	تأثير الحجم
التسلسل	التجريبية	33	0.485	1.004	0.206	0.838	متوسط
	الضابطة	32	0.438	0.840			

القيمة الحرجة لاختبار **t** عند مستوى (٠.٠٥) مع= (٦٣) **d.f** ٢.٠٠٠يوضح الجدول (٧) أن القيمة المحسوبة t))، ٠.٢٠٦، كانت أقل من قيمة الجدول t))، ٢.٠٠، في الاختبار اللاحق. هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\leq \alpha$ ٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالتسلسل.نظرًا لعدم وجود فروق متاحة، لم تكن هناك حاجة لتنفيذ معادلة حجم التأثير. اعتقدت الباحثة أن هذا

الاكتشاف السلبي يمكن أن يُعزى إلى حقيقة أن "التسلسل" هو واحد من مهارات التفكير عالية المستوى التي تتطلب من الطالبات لإدراك العلاقات وتحليلها. يبدو أن هذه المهارة تحتاج إلى مزيدٍ من الوقت لتحقيقها أكثر من دراسة استمرت ستة أسابيع.

النتائج

١- أشارت نتائج السؤال الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على "مجموع علامات الاختبار البعدي" لصالح المجموعة التجريبية ذات حجم التأثير المتوسط.

٢- كشفت نتائج السؤال الثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القشط لصالح المجموعة التجريبية ذات حجم التأثير المتوسط كذلك.

٣- أظهرت نتائج السؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠.٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على المسح لصالح المجموعة التجريبية ذات حجم تأثير متوسط.

٤- أظهرت نتائج السؤال الرابع أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاستدلالات.

٥- تشير نتائج السؤال الخامس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على "معرفة معنى الكلمات من خلال السياق" لصالح المجموعة التجريبية ذات التأثير المتوسط بحجم.

٦- أشارت نتائج السؤال السادس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على التسلسل.

وفقًا لذلك، على الرغم من أن البرنامج المستند إلى الذكاءات المتعددة كان له آثار إيجابية على ثلاث مهارات فقط من أصل خمسة، فقد استنتج أن نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن تحسِّن فهم القراءة في اللغة العربية.

التوصيات:

١. يجب أن يكون المدرسون على دراية بذكاء طلبتهم؛ وذلك لأن تحديد ذكاء الطلبة من خلال مسح أو حصر الذكاءات المتعددة، سيساعد هؤلاء المدرسين في تصميم أنشطة أو تمرينات مناسبة تتوافق مع كل نوع من أنواع الذكاء.

٢. نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن تكون مفيدة لجميع الطلبة؛ لأن الأساليب التقليدية لم تعد تخدم احتياجات الطلبة المختلفة. ويرجع ذلك إلى حقيقة أن الأساليب التقليدية تركِّز على القراءة الصامتة للإجابة على الأسئلة؛ لذلك يعالجون نوعًا واحدًا من الطلبة وبالتالي نوعًا واحدًا من الذكاء. من ناحية أخرى، توفر نظرية الذكاءات المتعددة ثماني طرق مختلفة للتدريس؛ وبالتالي، فإنه يتناول أنواعًا مختلفة حول الذكاء وبالتالي تنوع الطلاب.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١. أسماء محمد عبد العزيز عبد الناصر، (٢٠١١)، "فاعلية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية"، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد ١٢، ص ٨٥٢.

٢. أسماء محمد عبد العزيز عبد الناصر، (٢٠١١)، "فاعلية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية"، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد ١٢، ص ٨٥٢.

٣. خالد محمد محمود النجار، (٢٠١٧)، " فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد ٨٥، السعودية، ٢٠١٧.

٤. سعيد سعد هادي القحطاني، (٢٠١٨)، "تقويم مستوي الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٧٧، الجزء الأول، مصر.

٥. عبد الباسط محمد حسن، (٢٠١١)، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة ١٤.

٦. كريمة بنت سعيد محمد السعيدي، (٢٠١٣)، "فاعلية أنشطة قرائية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي"، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان، مسقط.

٧. مصطفى حسيب، (٢٠١٠)، "أثر التفاعل بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة على الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء متغيري العمر والجنس"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٦)، العدد الأول، الجزء الثاني، يناير ٢٠١٠.

٨. نهاد عبد الله العبيد، (٢٠١٥)، " فاعلية برنامج إثرائي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير"، المجلة التربوية، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، المجلد ٣٠، العدد ١١٧، الكويت.

٩. هدى مصطفى محمد عبد الرحمن، (٢٠١١)، "فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءات قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٧، مصر.

١٠.وليد السيد محمد خليفة، (٢٠٠٧)، "فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم"، المؤتمر العلمي الأول بعنوان: توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة، جامعة الأزهر، كلية التربية، المجلد الثالث، القاهرة.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Abbas Ali Zarei , Nima Shokri Afshar , " MULTIPLE INTELLIGENCES AS PREDICTORS OF READING COMPREHENSION AND VOCABULARY KNOWLEDGE " , Indonesian Journal of Applied Linguistics , Vol. 4 , No. 1 , July 2014 , pp. 23 - 38.

2. Arnold , J. , & Fonseca , C. M. (2004). " Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-Based Perspective ". International Journal of English Studies , 4 , 119-136

3. Hyland , A. (2011). " Multiple Intelligences: Curriculum and Assessment Project (Final Report 2000) ". Education Department , University College Cork, Digitized Version. The National Academy for Integration of Research , Teaching and Learning , p. 6.

4. Saleh Mohammad Abu Jado , (2015) , " The Level of Multiple Intelligences in Arabic Language Textbooks for Grades from (1 - 4) in Jordan in Light of Gardner's Theory " , Creative Education , 6 , January 2015 , 1558 - 1572.

5. Saleh Mohammad Abu Jado , (2015) , " The Level of Multiple Intelligences in Arabic Language Textbooks for Grades from (1 - 4) in Jordan in Light of Gardner's Theory " , Creative Education , 6 , January 2015 , 1558 - 1572.

6. Tahriri , A. , & Divsar , H. (2011). " EFL Learner's Self-Perceived Strategy Use across Various Intelligence Types: A Case Study ". Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics , 15 , 115 - 138.

7. Ziyad Yousif Haboush , (2010) , " The Effectiveness of Using a Programme Based on Multiple Intelligences Theory on Eighth Graders' English Reading Comprehension Skills " , , The Islamic University of Gaza , Deanery of Graduate studies m Faculty of Education , A Thesis Master Degree in Education.

8. Mackey, A & Gass, S 2005, Second language research: Methodology and design, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.

9. Abdulkader, A F, Gundogdo, K & Eissa, A M 2009, 'The effectiveness of a multiple intelligences-based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students', Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(3), pp. 673-690, 2009, No. 18. Viewed on 15th October, 2009.

10. Armstrong, T 2000b, Multiple intelligences in the classroom, 2nd edn, ASCD, Alexandria, Virginia, USA.

11. Armstrong, T 2003, The Multiple intelligences of reading and writing: Making the words come alive, ASCD, Alexandria, Virginia, USA.