

أثر إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية

أ.م.د. محسن حسين مخلف
الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية

الفصل الأول: مشكلة البحث :

لقد جربت الكثير من الطرائق والأساليب والاستراتيجيات في الواقع التعليمي وعلى فئات مختلفة من المتعلمين ، مثل : الموهوبون ، والعاثيون ، وذوو العوق الشديد ، الا إن هناك فئة لم تحظ بالاهتمام والرعاية على الرغم من كثرة أعدادهم ضمن الصف العادي وفي المراحل الدراسية كلها بدءاً من الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية ، الا وهم المتعلمون ذوو صعوبات التعلم ويمكن أن تعد مشكلة عدم الاهتمام بهم من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي ، فضلاً عن ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب ، ولا سيما في المرحلة المتوسطة ، وقد حظيت هذه الفئة اهتماماً على المستويين العالمي والعربي ، الا انها لم تحظ بمثل ذلك الاهتمام في المستوى التعليمي في العراق .

يرى الباحث ان مبعث الشكوى العامة في تعليم اللغة العربية ، وللمراحل كافة على الرغم من كثرة الأبحاث والدراسات في فنونها وفروعها ومهاراتها قد يعزى الى عدم الاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين ، الذين يشكلون نسبة كبيرة في

الصفوف الدراسية ، يرى (الزبيد ، ٢٠٠٠) ، أن هذه الفئة تظهر في مختلف الأعمار وتصبح نسبتها عالية وملحوظة في المراحل التالية للمرحلة الابتدائية (الزبيد ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٦) ، إذ يتكرر رسوبهم بمرور الوقت ، ويظهرون عدم الرضا عن أنفسهم بسبب ما يعانونه من فشل وتأخر التحصيل المدرسي فضلاً عن انخفاض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع وضعف الاحتفاظ (بهجات ، ، ص ٣١) ، إذ أكد (Chal & stahl , 1982) أن بإمكانهم الوصول الى مستوى اقرانهم من الطلبة العاديين في التحصيل ولكن بدرجة أبطأ وبجهد أكبر. (Chall & stahl , 1982 , p. 1535)

إن هذه الفئة مهمشة ولم تحظ بالاهتمام إزاء التوسع الكمي في التعليم وما اتبعه من تعدد المستويات واختلاف الدوافع والاستعدادات لدى المتعلمين فضلاً من كثرة الأعداد في الصفوف ، ونظرة المعلم للصف كله على أنه وحدة تعليمية وليس المتعلم كفرد ، تلك الأسباب ادت الى تباين معدلات التعلم بين أفراد الصف الواحد والعمر الواحد ، لذا كانت هناك نسبة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في كل صف دراسي مما صعب الأمر على معلمي تلك الصفوف .

إن تسليط الضوء على هذه المشكلة سيكون مساهمة متواضعة وجادة في تأشير جوانب الضعف لديهم ، فضلاً عن أقدارهم على الكسب اللغوي والنحوي وفهم واقع تحصيل المهارات الحية والأساسية بغية الفهم والإفهام ، وإن الضعف في اكتساب تلك المهارات ينسحب على تحصيلهم في سائر المواد الدراسية الأخرى ، وكل درس لا يشبع الرضا في نفوس المتعلمين يكاد يفقد قيمته التربوية

، والدرس النحوي على ما هو عليه الآن ليس بالدرس الممتع ، إذ يفقد إلى التفاعل الحي بين المدرس من جهة وبين طلبته من جهة أخرى ، فعملية التواصل المعرفي والعلمي والاجتماعي مفقودة ، وهذا قد يولد نوعاً من الخلل في تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها ، ألا وهي تنمية جوانب شخصية المتعلمين المتكاملة (معرفية ومهارية ووجدانية) وقد ارتأى الباحث اعتماد إستراتيجية تدريسية حديثة شاع صيتها وبانت أثارها الايجابية على المستوى التعليمي التعليمي على الرغم من قصر الفترة الزمنية التي جربت فيها الا وهي " الذكاءات المتعددة " علّها تسهم في تحقيق ما تصبو اليه المدرسة الحديثة لاسيما إنها تتعامل مع كل متعلم بفاعلية وتنظر اليه نظرة كلية لتتّمي كل ذكاءاته المتعددة وهذا ما تفتقد إليه كل الاستراتيجيات والطرائق التدريسية السابقة .

وعلى هذا ستكون مشكلة البحث الإجابة عن السؤال الآتي :

هل لإستراتيجية الذكاءات المتعددة أثر فاعل في زيادة التحصيل النحوي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم ؟
أهمية البحث :

تعد المدرسة واحدة من أهم مؤسسات التربية في إعداد النشء وتربيته تربية سليمة ليأخذ دوره في البناء الفكري والاجتماعي والتربوي ، الذي تطمح إليه التربية المعاصرة في ظل الظروف الراهنة ، وهي البوتقة التي تشذب السلوك وتعده ، وتنمي التفكير وتصلقه من خلال تفاعل مكونات العملية التربوية الا وهي المعلم والمتعلم والمادة الدراسية .

ويحتل المعلم دوراً ريادياً في قيادة العملية التعليمية فهو حلقة الوصل بين المتعلم والمادة الدراسية ، ف خبرته وسعة اطلاعه لهما الدور الفاعل في تحقيق موقف تدريسي مثالي ينمي كل جوانب شخصية المتعلمين ويراعي فروقهم الفردية، ويزودهم بالمعرفة والمهارة والقدرات التفكيرية التي تمكنهم من التكيف مع بيئاتهم الاجتماعية على اختلاف مستوياتهم وفئاتهم التعليمية.

والصف الدراسي مكان يظهر فيه التنوع والاختلاف جلياً بين المتعلمين فهناك متعلمون من كل الأعمار والأجناس والثقافات ، كما أن فئاتهم تنتمي الى مستويات مختلفة من القدرات المعرفية والطبيعية والاجتماعية ، البعض منهم موهوب يتعلم بسرعة ، والبعض يفهم الدرس بسرعة ، والآخر يحتاج الى سماع الدرس بأكثر من طريقة ، والبعض ينجز عمله بالوقت المحدد من غير صعوبات بينما يعاني البعض الآخر من مشكلات ترتبط بتركيز الانتباه والمثابرة في المهمة ضمن انجاز العمل. (بهجات ، ٢٠٠٤ ، ص ١٧)

ومن ابرز هذه الطوائف او الفئات الطلبة ذوو صعوبات التعلم ، وعليه فأن المدرس يواجه فروقاً فردية متنوعة على وفق حاجات هؤلاء المتعلمين ، مثل حاجات صفية عامة تواجه الطلبة بشكل عام، وحاجات رعاية في أثناء إلقاء الدرس ، وحاجات تتطلب رعاية خاصة جداً بالإمكان عزلها في مدارس خاصة او صفوف خاصة . وهنا يكمن الغرض الأساسي من تدريس اللغة العربية ولاسيما درس القواعد النحوية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مساعدتهم تربوياً وإتاحة الفرصة لهم للنمو اللغوي وإشراكهم في الأنشطة اللغوية من اجل تحسين تحصيلهم الاكاديمي وتذليل الصعاب أمامهم للانتقال من

المدارس الثانوية الى الجامعية التي تعتمد الى حد بعيد على التعلم المستقل، والمدرس يستطيع التغلب على كل ما يواجهه من صعوبات تعليمية في أثناء الدرس إذا تحلى بالمرونة والمعاملة الحسنة والإبداع ، والقيادة الحكيمة فضلاً عن الأساليب والاستراتيجيات الحديثة الموظفة بأحسن وجه ، التي تترك لدى المتعلمين احساساً عادياً وتخلصهم من المشاعر والاتجاهات السلبية وتحقق تعلماً متكافئاً متساوياً مع غيرهم من المتعلمين العاديين في الصف .

وقد أصبح من الضروري ان تهتم التربية الحديثة وأداتها المدرس بإيجاد أيسر الأساليب والإستراتيجيات التي تساعد على تجاوز هذه الصعوبات الأكاديمية داخل الصف وانتشال طلبة هذه الفئة من الواقع الذي يعانونه ، لأن هؤلاء المتعلمين يبدون وكأنهم عاديون تماماً ، الا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو أكثر من مجالات التعلم ويتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة او فوق المتوسطة ، الا أن مستوى تحصيلهم الدراسي ينخفض عن المستوى المتوقع ، بسبب وجود عديد من الصعوبات التعليمية التي تواجههم في أثناء التدريس ، وهذا تفسير واضح للمفهوم الخاطئ الشائع عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بانهم اقل في الذكاء من الآخرين لانهم يعانون من تدني مستويات تحصيلهم في بعض المواد الدراسية ، وليس لديهم دافعية نحو التعلم ، إذن لابد من الاشارة الى وجود إستراتيجية مثلى لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من شأنها أن تركز على استعمال اهداف واضحة للمقرر الدراسي ، وبالتركيز على النقاط الأساسية في الدرس ، فضلاً عن استعمال اكثر من طريقة او أسلوب يتعامل وذكاءات هؤلاء المتعلمين مع تغذية راجعة دقيقة تقدم حالاً للطالب .

وقد اكد (موسى ٢٠٠٢) ، إن هناك خلطاً بين مفهومي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتعلمين بطيئي التعلم ، فالمتعلم ذو صعوبة التعلم يتمتع بذكاء عادي (٩٠ - ١١٥) متوسط او فوق المتوسط ، وفي الوقت نفسه ينخفض تحصيله الى ادنى من التوقع ، ولا يرجع ذلك الى اعاقات حسية او انخفاض في الذكاء ، اما بطيء التعلم لديه ذكاء يتراوح بين (٨٠ - ٩٥) ، أي اقل من المتوسط وينخفض تحصيله بسبب انخفاض ذكائه ، إذ يجد صعوبة في المواعمة بين نفسه وبين المناهج الدراسية في المدرسة بسبب قصور في ذكائه . (موسى ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣)

لذا يواجه النظام التعليمي في دول العالم جميعها مشكلة صعوبات التعلم وتعد هذه المشكلة من أهم أسباب ارتفاع الهدر التعليمي ، إذ تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلبة كما تعد سبباً مباشراً في زيادة عدد الطلبة المتسربين خصوصاً في المدرسة الابتدائية والمراحل التالية لها (يحيى ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣٧) .

لهذا كثيراً ما نرى متعلمين لا يعانون من اعاقات وذكاءهم متوسط وفوق المتوسط ، الا انهم يعانون مشكلات تعليمية ، فهم لا يتعلمون بالأسلوب نفسه الذي يتعلم به الطلبة الآخرون ومشكلاتهم غير ظاهرة ، مما يجعل هذه الفئة من المتعلمين فضلاً عن الآباء والمعلمين في حيرة من أمرهم ، ذلك ان رسوبهم يتكرر بمرور الوقت ويبدأون بالفشل بسبب عدم رضاهم عن أنفسهم وقد يميل نموهم الاجتماعي والانفعالي الى التأخر وتصبح المدرسة بالنسبة اليهم تجربة وخبرة مؤلمة (يحيى ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣٧) .

والملاحظ ان متعلمي هذه الفئة يشكلون نسبة تكاد تكون كبيرة في مراحل التعليم كلها ، وإذا لم تحسن معاملتهم فضلاً عن كشفهم ورعايتهم فان المشكلة تبقى قائمة وأسبابها تضل مجهولة وغامضة ، إن تذليل الصعاب يكمن وبحسب اعتقاد الباحث بإنسانية المعلم ودوره في الكشف الأولي لهذه الفئة من المتعلمين المتمثل بملاحظة قراءاتهم ومقارنتها بقراءات أقرانهم العاديين فضلاً عن أساليب الاختبارات الصفية ، مثل ، اختبار الفهم او ادراك العلاقات ، اما ثاني الأساليب المستعملة في كشف الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي الوسائل العلمية مثل :

١. اختبارات الذكاء التي تحدد المستوى العقلي للمتعلم من خلال مقارنته بالقدرة القرائية .

٢. اختبارات القدرة القرائية المقننة .

٣. اختبارات التحصيل في المواد الدراسية المختلفة ، لان العلاقة بين القراءة وغيرها في عملية التحصيل هي علاقة موجبة. (مجاور ، ، ص٥٢٨)

والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية إذ لابد ان تتوفر لديه صفات وخصائص شخصية ومهنية متميزة : متمثلة بكفاياته الصفية من خلال قدرته على الكشف والتشخيص ، والقياس والاعداد ، وحسن اختيار الوسائل والاساليب التعليمية فضلاً عن حسن التنفيذ ، وهنا يتبادر الى الذهن السؤال الآتي : إذا كان معلمنا يتصف بمثل هذه المزايا فكيف وجدت هذه النسب من هذه الفئات في مدارسنا اليوم ؟ والاجابة على هذا التساؤل تفضي الى انهم موجودون اصلاً ولكنهم مهملون .

لذا ترى (يحيى ، ٢٠٠٦) نقلاً عن (جونسون ، ١٩٨٨) ، الذي شخص بالوسائل العلمية هذه النسب ، ان نسبة المتعلمين ممن يشكلون هذه الفئة التي تحمل ما يسمى بالاعاقة البسيطة بما مقداره (٨٠%) يمكن دمجهم في التعليم العام ، وهذا ما اكده (مسعود وجابر ١٩٩٧) في ان الحالات البسيطة التي تؤلف نسبة (٨٠%) يمكن الحاقهم بالصفوف العادية مع توجيه وتدريب المعلم لبعض ما يحتاجونه (يحيى ، ٢٠٠٦ ، ص ٢١) ، وتبدو أهمية الدمج في ما يأتي :

١. تحقيق التعلم المتكافئ والمتساوي لهم.
٢. إتاحة الفرصة لهذه الفئة للأنخراط في الحياة العامة .
٣. تحقيق فرصة تعلم جيدة .
٤. التخلص من المشاعر السلبية التي تحملها هذه الفئة .
٥. اكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم التي لم تنتج الظروف كشفها وتعديلها على وفق اتجاهات أفراد المجتمع وما ترغبه المدرسة في الإصلاح والتعديل . (يحيى ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٢)

وخلاصة القول أن هؤلاء المتعلمين موجودون اصلاً في واقعنا التعليمي ، ويكاد يستحيل على المعلم ان يمارس مهنته من غير أن يواجه حالات عدة من ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة وخارجها ، لكن القصور يكمن في عدم امكانية تشخيصهم من قبل معلمهم وذلك لضعف في كفاياتهم التربوية ، لاسيما منها الكفايات التشخيصية ، وضعف التواصل بين معلمي الصفوف العادية ونظرائهم من معلمي الاحتياجات الخاصة ، وبين الباحثين من المهتمين بشؤون

التربية ، يظهر ضعف العلاقة بين البحث العلمي والممارسات الميدانية ، مما يدفع على تصوير الواقع التربوي على انه يعكس انفصلاً للباحثين عن ممارسي الواقع الصفي من المعلمين .

إن مشكلة صعوبات التعلم من أهم المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في دول العالم جميعها ، وأصبح موضوعها من الموضوعات الجديدة التي شهدت اهتماماً متزايداً في الميدان التربوي ومحور العديد من الدراسات والأبحاث وقد عرّفه المهتمين بهذا الشأن من التربويين بما يأتي :

١. تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية عام ١٩٧٧ لذوي صعوبات من المتعلمين، بأنهم " الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتطلب فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع ، أو التفكير ، أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة أو التهجئة ، أو في اداء العمليات الحسابية ... الخ " .
 ٢. وقد جاء من تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم ، ١٩٨٨ بأنها " صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع ، والكلام، والقراءة، والكتابة ، والاستدلال الرياضي . (يحيى ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣٨)
- يتضح من هذين التعريفين ان الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمتازون

بالخصائص الآتية :

١. صعوبات في التحصيل الدراسي .
٢. صعوبات كتابية .
٣. صعوبات قرائية .

٤. صعوبات في التعبير الشفوي والكتابي .

٥. صعوبات في فهم المادة المسموعة والمقروءة .

وفي دراسة اجراها (Martin , 1997) على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، اكدت ان فريق التقويم بالمدرسة عينة البحث ، وجد أن هناك تناقضاً حاداً بين مستوى تحصيل متعلم الصعوبات ومستوى تحصيل الطلبة الذين هم في العمر الزمني نفسه ، إذ يقل مستوى تحصيله عن مستوى تحصيلهم ، فضلاً عن ذلك حددت الدراسة الحالات التي لا يتناسب فيها تحصيل المتعلم مع مستوى قدرته العقلية في المجالات الآتية :

١. التعبير الشفوي .

٢. فهم المادة المسموعة .

٣. التعبير الكتابي .

٤. مهارات القراءة الأساسية .

٥. فهم المادة المقروءة . (Martin , 1999, p. 7).

وقد ذكر (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨) ، في اثناء حديثهما عن صعوبات التعلم يمكن تقسيمها على صنفين هما : صعوبات التعلم الاكاديمية ، وهي المشكلات التي تظهر اصلاً لدى متعلمي المدارس ، وتشتمل على صعوبات في (القراءة ، والكتابة ، والحساب ، والتهجي ، والتعبير الكتابي) ، والصنف الثاني يسمى بالصعوبات النمائية التي لها ارتباط بالقصور في التحصيل الدراسي ، مثل صعوبات (الانتباه والادراك) كصعوبات اولية ، فضلاً عن الصعوبات الثانوية

التي تنشأ منها ، مثل صعوبات التفكير واللغة . (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ ، ص ٣٦)

تواجه اعداد كبيرة من الطلبة صعوبات مختلفة في كل من اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ، إذ إن أي ضعف في الاصوات الكلامية تؤدي الى اضطراب في الاستقبال اللغوي ، وهذا بدوره يضعف البعد التعبيري من حيث النطق ، ويضعف البعد الاستيعابي من حيث التمييز السمعي ، مما يؤثر على عملية الفهم والافهام والتواصل اللغوي الصحيح ، والقراءة من اهم فنون التواصل واكتساب مهاراتها يؤدي الى تعليم جيد ، لانها مفتاح لتعلم المواد الدراسية جميعها ، ومن صعوبات التأخر القرائي التي تميز هذه الفئة من المتعلمين البطء القرائي ، وعدم ممارسة عمليتي الفهم والقراءة السريعة في آن واحد ، فضلاً عن ضعف في تلخيص وتنظيم مفاهيم النص في أثناء القراءة .

إن مشكلة التأخر القرائي اولها الباحثون العرب ومنهم محمود احمد السيد، ومحمد صالح سمك ، ومحمد صلاح الدين مجاور ، اهتماماً متزايداً فعنوا بدراسة المتأخرين في القراءة ووقفوا على مظاهر ضعفهم وكشفوا عن اسبابه ووسائل تشخيصه .

واحسن ما يوصف به المتأخر بالقراءة بانه " التلميذ الذي تظهر في استجاباته القرائية وامكانياته التعليمية تأخراً ملحوظاً ، ويبدو نموه القرائي خارج الخط العام لمن هو في مثل نموه ، وكانت امكانياتهم التعليمية ومعدل نموهم الشخصي القرائي اكثر من تحصيله ، وان ذلك المتخلف اذا ما قورن بهم كان

مرجوحاً وكانوا هم الراجحين عليه ، والمتأخر اذن هو الذي يقرأ اقل من المستوى العام " (سمك ، ١٩٦٩ ، ص ٢١٤)

في حين يشير مجاور ، ان المتأخر قرائياً يمكن ان يعلم القراءة في صف عادي مع زملاء له بشيء من العناية والعلاج التربوي ، وهناك ما يسمى بالتأخر الخاص ، وهو الذي يكون فيه المتعلم متأخراً في ناحية معينة من نواحي القراءة كالبطء في القراءة ، او الضعف في الفهم ، او ادراك الكلمة، وهناك ما يسمى بالتأخر العام ، وهو ما تكون اسبابه على الاغلب مرضية او انفعالية او اجتماعية، كما يتضمن اسباباً عقلية ، وهذا التأخر العام يشير الى مستوى اقل في القراءة ، اذا ما قورن بالعمر العقلي (مجاور ، ١٩٧٤ ، ص ٥٣٣) ومن بين المتأخرين قرائياً الانماط الآتية :-

- ١- الذين اهمل نموهم القرائي بالمدرسة الابتدائية او المتوسطة او الثانوية .
- ٢- المتعلمون الذين اصابوا بحالة مرضية اعترضت تعليمهم .
- ٣- الذين انتقلوا من مكان الى اخر .
- ٤- من لم تستملهم بيئاتهم المدرسية او المنزلية الى القراءة .
- ٥- الذين لديهم مشكلات انفعالية او مشكلات شخصية تعوقهم عن استغلال امكانياتهم في القراءة .
- ٦- ومن الامور الرئيسة التي ينشأ عنها ضعف المتعلمين في القراءة كما لخصها العالم (باتس Bats) : تأخر النضج ، ضعف السمع او البصر ، عدم الثبات الانفعالي ، تدخل الآباء ، قصور في العوامل التربوية ، ضعف الادراك وعدم القدرة على ربط الافكار.(سمك،١٩٦٩، ص ٢١٤ - ٢١٥)

المدرس المؤهل تربوياً ، الذي درس شيئاً من علم النفس يمكنه ان يتعرف بالملاحظة والتعاون المباشر مع المتعلمين على الضعاف منهم والمتأخرين ، لذا يمكن اعتماد الاعتبارات الآتية من اجل تحديد المتعلمين ممن يحتاجون الى مساعدة وعلى وفق ما اورده محمد صالح سمك :-

- ١- ملاحظة ان المتعلم لا يستطيع ان يقوم بالقراءة الضرورية في مواد الدراسة.
 - ٢- ان المتعلم غير مستريح لمستواه القرائي .
 - ٣- تقديره في اختبار القراءة يقع ضمن الربع الاخير .
 - ٤- ان اختبارات الذكاء تبين ان مستوى ذكائه اعلى من مستوى تحصيله القرائي .
 - ٥- يفهم لغة التخاطب .
 - ٦- مستواه في تحصيل المواد التي لا تحتاج الى امعان قرائي اعلى من مستواه في عملية القراءة.
 - ٧- ظروفه الاسرية والاجتماعية ، تشير الى احتمال وجود اسباب لهذا التخلف.
- (سمك ، ١٩٦٩ ، ص٢١٦ - ٢١٧)
- يتضح من ذلك ان القراءة بانواعها وسيلة للكسب اللغوي من حيث صحة النطق ، وزيادة الثروة اللغوية ، وحسن الاداء ، فضلاً عن كسب المهارات القرائية الاخرى كالسرعة والفهم ... ، وتحقيق تلك المهارات لابد ان يتم على وفق بناء لغوي سليم تماماً استيعاباً وانتاجاً ، وهذا البناء اللغوي السليم يحتم تعرف البنى القاعدية للغة من اجل الوصول الى دلالات الألفاظ ومعانيها.

يشكل الدرس النحوي أهمية لا تقل شأنًا عن بقية فروع اللغة ، فهو وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة ، لذا فوضع معايير ، واستنتاج ضوابط ، واقامة قوانين تحكم بها اللغة دليل على انها وصلت الى درجة عالية من الكفاية والحضارة عبر الاجيال وعلى مر السنين يمكنها التعامل مع الحياة الانسانية على اتساع افاقها وتعدد مجالاتها ؛ ان اتسام اللغة العربية بهذه القواعد والضوابط مكنها من ان تكون على درجة عالية من الرقي الحضاري والتكامل ذات الاستعمال المتنوع في ميادين الحياة المختلفة ، وقد أصبحت قادرة على ان تتقبل أعظم الرسالات ، وان تكون لغة القرآن التي استمدت منه معايير ضبطها واحكام قوانينها ، وان يكون القرآن كتابها ، لذا تبدو اهمية تدريس القواعد النحوية بكونها اهم المظاهر الحضارية للغة والدليل على اصالتها ، وانها ضوابط تحكم استعمال اللغة بعد تعدد اللهجات وكثرة اعوجاج الالسن فضلاً عن علاقتها بصحة الفهم ، فقد يكون الخطأ في ضبط أواخر الكلمات سبباً في لبس المعنى الذي يؤدي بدوره الى فهم خاطئ للمفهوم.

عرف طعيمة والمناع ، ٢٠٠٠ القواعد النحوية ، بأنها " طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية ، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها . (طعيمة والمناع ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٣)

والنحو في أية لغة من مقومات الاتصال الصحيح والسليم ، فالخطأ في الإعراب في لغتنا العربية وفي ضبط كلماتها ، قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً ويؤدي الى العجز في فهمه ، والنحو بحسب اصل وضعه لا يعلم ليحفظ

اصولاً وقواعد ، انما ليهدي الى المفاهيم السليمة من العبارات او يعين القارئ او السامع على حل الرموز الكتابية او الصوتية الى معان ودلالات ، والقواعد قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب ان تكون عليه الكلمة والجملة لكي تشتق العبارة وتؤدي معناها .

تعد المفاهيم النحوية من اهم اسس بناء القواعد النحوية ، وتبرز اهميتها في دور الاعراب واهميته في تنظيم الجمل وترتيبها على وفق نسق خاص ، وهو نوع من انواع الايجاز الذي اتسمت به العربية ، فحركة الاعراب تأتي بمعنى جديد يغني عن اكتشاف لفظ اخر ، فبوساطة الحركة الاعرابية يمكن التمييز بين اللفظ ومدلوله ، ويؤمن اللبس الذي يصيب بعض الالفاظ ودلالاتها احياناً .

لذا اكد رجال التربية اهمية تعليم وتعلم المفاهيم ، اذ اكد (Gagne & leslie 1974) ، ان اكتساب المفهوم يجعل التعلم ممكناً لانه يحرر المتعلم من التقيد بمثير معين فضلاً عن انه يساعده على التفكير بمستوى اعلى من الادراك الحسي (Gagne & Leslie , 1974 , P. 57)

ويؤكد شحاته (١٩٩٣) بان المفاهيم تسهل عملية التحليل والتعميم ، وتساعد على ضبط التفكير (شحاته ، ١٩٩٣ ، ص ٢٣٣) ، بينما يرى (ابو ختله ، ٢٠٠٥) بان تعلمها يساعد على التقليل من اعادة التعلم ، ويفيد في تسهيل انتقال اثر التعلم . (ابو ختله ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٢٤)

لقد تباينت آراء الباحثين حول اكتساب المفهوم ، فقد اشار (Bruner 1961) ، ان عملية اكتساب المفهوم لا يوجد فيها غير مفهوم واحد

يتطلب تحديده والعمل على تعريفه وتقديم الادله عليه.
(Bruner , 1961 K P. 55)

بينما يحدد (كلارك ١٩٨٣) ، تعلم المفهوم بتكليف المتعلمين بتعريفه او استعماله في مواقف جديدة (كلارك ، ١٩٨٣ ، ص ٥) ، في حين يؤكد زيتون (٢٠٠١) ، بان على المدرس اعتماد اساليب ووسائل عديدة لقياس اكتساب المفهوم من خلال تطبيق عمليات اكتساب المفهوم مثل التمييز بين الامثلة الموجبة والسالبة للمفهوم ، وقدرة المتعلم على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم (تعريفه) وتطبيقه في مواقف تعليمية تعليمية . (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص ٨١) .

يؤكد (Mehlinger , 1981) ، ضرورة تشجيع الطلبة على التفكير المفاهيمي وفهم ما يتعلمونه ، اذ اصبح من واجب المدرس التخطيط للأهداف التي تركز على التفكير من خلال اكتساب المفاهيم . (Mehlinger , 1981 , P. 140) .

لذا يجب الا تتعامل في التعليم على التلقين المحض ، وانما يجب التركيز على الانشطة المختلفة للذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم لكي يستفيد كل متعلم من النشاط الذي يوافق ذكاءاته ، وهنا يشير (عامر ومحمد ، ٢٠٠٨) ، ان معظم اساليب التدريس للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم تعتمد في الوقت الراهن على النظريات التقليدية للذكاء التي ترى انه عبارة عن قدرة معرفية مكتسبة تقاس باختبارات محددة لقياس الذكاء حيث يشير مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم من خلال استجابته عليها الى درجة يطلق

عليها معامل الذكاء ، اما الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المتعلم تعني ان ذكائه مرتفع بينما تعني الدرجة المنخفضة ان ذكائه منخفض. (عامر ومحمد، ٢٠٠٨ ، ص ١٦٩).

ويشير المفتي (٢٠٠٤) ، ان العديد من برامج التدريس للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم قد اعتمدت في الفترة الاخيرة استراتيجية حديثة تعتمد نظرية وضعها (كاردنر) تعرف بالذكاءات المتعددة . (المفتي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٤٧)

استمد (كادنر) نظريته من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبارات الذكاء الا على درجات متوسطة او دونها ، مما قد يجعلهم يصنفون في مجال صعوبات التعلم او ذوي الحاجات الخاصة ، وقد طرحت نظرية الذكاءات المتعددة مجموعة استراتيجيات تعليمية / تعليمية يمكن تنفيذها بسهولة في الموقف الصفّي ، فوجود الاختلافات بين الطلبة في اساليب التعلم والتعليم وفي السيطرة الدماغية يحتم على المدرسين استعمال عدد من الاستراتيجيات لتتنغم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلباتهم . (نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠١) .

لقد قدم (جاردنر) ثمانية ذكاءات هي :-

١- **الذكاء اللغوي** : وهو القدرة على استعمال الالفاظ بفاعلية ، والبراعة في تركيب الجمل ، وتعرف المعاني فضلاً عن تعرف المهارات اللغوية في التواصل ، والاستماع ، وتعتمد أنشطة هذا الذكاء على سرد القصص والتسجيل الصوتي،والاشتراك في المناقشات في بلورة المفهوم واكتسابه .

٢- **الذكاء المنطقي - الرياضي** : وهو القدرة على استعمال الاعداد بفاعلية فضلاً عن ادراك العلاقات المنطقية والمجردة بين المفاهيم والقضايا ، ويعتمد على انشطة منطقية تقسم المفهوم بحسب ما يتدرج فيه ، مثل الكلام اسم ، وفعل وحرف ، فضلاً عن استعمال اللعب التعليمية مثل تهجئة الكلمات رقمياً .

٣- **الذكاء المكاني** : وهو القدرة على تصور المكان النسبي للأشياء والمفاهيم في الفراغ ، وفيه يستعمل المتعلم الرسوم والتخطيطات البيانية لتوضيح فكرة المفهوم وبعدها يمكن ان يستعمل خياله لتحويل موضوع الدرس الى صورة ذهنية مكتسبة ، فضلاً عن ذلك رسم صورة معبرة للدرس الذي يدرسه .

٤- **الذكاء الحركي** : وهو القدرة على توظيف اعضاء الجسم واطهارها بحركات معبرة مثل المواءمة بين حركة اليد واللفظة المنتفاة ، فضلاً عن اللفظة وتعابير الوجه ، وعند ذاك يتمكن المتعلم من ترجمة هجاء الكلمات الى لغة الاشارة ، او التعبير بالايحاءات وتعابير الوجه عن مفاهيم او الفاظ محددة من الدرس حيث يحول المتعلم معلومات الدرس من نظم رمزية لغوية او منطقية الى تعبيرات جسمية حركية .

٥- **الذكاء الموسيقي** : وهو القدرة على تأليف الإيقاعات والألحان وتمييز الاغاني والأنشيد والاستماع اليها، وتعتمد الأنشطة على التهجئة الإيقاعية، او التعبير عن جوهر الدرس بالأنشيد المصاحبة بالموسيقى او الإيقاع .

٦- **الذكاء الاجتماعي** : وهو قدرة الطالب على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بشكل ايجابي ، اذ يشارك الاقران في الأنشطة اللغوية المختلفة او عرض

ومناقشة موضوع ما ، وهنا يمكن توظيف الألعاب التعليمية او البطاقات التعليمية او الألغاز ، وهذا الاندماج الاجتماعي بين المتعلمين يمكن من خلاله معرفة الفروق والتناقضات بين الشخص فضاءً عن المفاهيم المكتسبة .

٧- **الذكاء الشخصي** : وفيه يدرك المتعلم ذاته سواء كان المتعلم من الطلبة العاديين او من ذوي صعوبات التعلم ، فضاءً عن ذلك يتحقق له الوعي بمشاعره وتفكيره ومعتقداته ، والتخطيط الصحيح لشؤون حياته ، والتعبير عن نفسه داخل غرفة الصف ، ويمتاز الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بالتقدير العالي لمشاعرهم فضاءً عن تقليل النقد الموجه اليهم ، فتعلم المفهوم النحوي وضبط حركاته وفهم قاعدته يمكن ان يقوم لسانه ويحسن قراءته المستقبلية .

٨- **ذكاء التعامل مع الطبيعة (الطبيعي)** : هو قدرة المتعلم على التمييز والتصنيف كقولنا الجملة اسمية وفعلية وشبه جملة والنبات (جذر وساق واوراق وثمار) . وبذلك يمكن للمدرس ان يعتمد المحسوسات الطبيعية في خدمة وتوضيح القاعدة النحوية عندما يوظف مفاهيم البيئة المحلية في اشتقاقها . (جابر ، ٢٠٠٣ ، ص ١٠-١١)

وعلى ما سبق يمكن القول ان التدريس على وفق هذه النظرية يجعل الطلبة الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين وبإمكانهم التغلب عليها من خلال استخدامهم لطرق بديلة تستثير هذه الذكاءات .
(المصدر السابق ، ص ١٧٤)

وعليه إن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم يعد من المجالات الهامة التي تركز عليها الدراسات العلمية في الوقت الراهن ، ولعل ذلك يرجع الى اهتمام معظم دول العالم بذوي صعوبات التعلم وتقديم البرامج الهادفة الى مساعدتهم في الافادة القصوى مما لديهم من قدرات وفقاً لصعوباتهم التفكيرية واللغوية المتعلقة بتحصيلهم الاكاديمي (عامر وربيعة ، ٢٠٠٨، ص١٨١)، الذي يعني ان مستوى التحصيل الدراسي لهذه الفئة لا يتماشى مع مستوى قدراته العقلية ، وهذا النوع يشمل :

١. صعوبات التعلم في القراءة والكتابة :

تظهر هذه الصعوبات في اشكال متعددة أهمها ، عدم قدرة المتعلم على معرفة شكل الحرف وحجمه ، وعدم التحكم في المسافة بين الحروف أو كتابة الكلمات ، فضلاً عن الاخطاء الاملائية والنحوية الناتجة عن ضعف القدرة في التمييز بين الأصوات المتشابهة والحروف في اثناء القراءة والكتابة ، والحذف والاببدال والإضافة ، ومن الصعوبات الأخرى ، صعوبة التعرف السريع على الكلمات او تحليلها لغرض نطقها ، أو معرفة وتذكر علامات التشكيل وتشويه نطقها (بهجات ، ٢٠٠٤، ص ٣٧)

٢. صعوبات تعلم في الرياضيات وتتمثل في معرفة مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها وحقائقها الرياضية .

٣. صعوبات تعلم في المواد الأكاديمية الأخرى فضلاً عن ضعفهم في استعمال الاستراتيجيات اللازمة لفهم الدرس وتذكر المعلومات مثل استراتيجية تنظيم المعلومات ، وربط الأفكار ، وتحديد المعلومات الهامة ، (عامر وربيعة ،

٢٠٠٨ ، ص ١٨٣)، وترى نظرية الذكاءات المتعددة ان الصعوبات قد تحدث في أنواع أخرى مثل ، الصعوبات المكانية ، وصعوبات التعرف ، والعجز الموسيقي) وضلعف العلاقات الاجتماعية (جابر ، ٢٠٠٣ ، ص ١٧١) ، هذا وتشير الأدبيات المتعلقة بصعوبات التعلم، إن أساليب التدريس لأفراد هذه الفئة تعتمد على استراتيجيات تحليل المهام وتبسيطها ، التي تفترض أن متعلمي هذه الفئة لا يمتازون بوجود خلل او عجز نهائي إلا أن مشكلتهم تتمثل في نقص التدريب والخبرة بالمهمة ذاتها، ومن الاستراتيجيات الأخرى هي التدريب القائم على العمليات النفسية والنمائية، أي بمعنى تدريب هذه الفئة على القدرات النمائية التفكيرية واللغوية، فضلاً عن ذلك استراتيجية الربط او الدمج ، أي التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية والنمائية من خلال دمج المفاهيم الأساسية وعلاج جوانب العجز ، من ذلك يتضح أن الاستراتيجية المناسبة في التدريس لأفراد هذه الفئة هي تلك التي تركز على جوانب القوة لديهم المتمثلة في ذكائهم القوية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة . (عامر وربيعة ، ٢٠٠٨ ، ص ١٨٥) .

ويؤكد (Savage & Mooney, 1999) بان على المدرس عند تعليم هذه الفئة من الطلاب لابد ان يأخذ بالحسبان حاجاتهم الأساسية التي لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن حاجات الطلاب العاديين ، لكن الذي يختلف هو الأساليب والوسائل المستعملة لاشباع هذه الحاجات (Savage & Mooney , 1979 , p. 11) ، وقد اورد (Burns & Rose , 1980) عدداً من الاعتبارات التي

لابد من توافرها في الموقف التعليمي في اثناء تدريس هذه الفئة ومنها : (١) تحلي المعلم بالاتجاه الايجابي نحوهم . (٢) توفير الأساليب التعليمية المتنوعة . (٣) التعليم المباشر والمنظم . (٤) استعمال التقويم المستمر . (Burns & Rose , 1980,P.424 – 425)

وقد كان الاتجاه في الماضي يدعو الى عزل هذه الفئة ، اما في الوقت الحاضر فان أغلب المربين يميلون الى دمجهم في الصفوف العادية . (المصدر السابق ، ص ٤٣) .

فقد أوصت دراسة (Chall , 1984) حول الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اللغة وفنونها ، بضرورة التركيز على المهارات القرائية الأساسية وتعليمها بطريقة مباشرة ، وتوفير البرامج والأساليب التعليمية في المراحل الأساسية والتالية لها ، لاسيما برامج التعليم الجيد للقراءة ومهارات اللغة الأكاديمية وفنونها . (Chall , 1984 , pp.31 – 42) .

لقد أوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية ان أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم لانها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الصف ان يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه .

وهذا ما أكدته نتائج التطبيق العملي في بعض المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية التي اعتمدت أساليب تدريسها لذوي صعوبات التعلم على هذه النظرية مما ادى الى تحسن دال في المواد الأكاديمية التي يعاني هؤلاء التلاميذ

من صعوبة فيها ، كما بينت ذلك نتائج القياس البعدي مقارنة بنتائج القياس القبلي . (عامر وريع ، ٢٠٠٨ ، ص ١٨٨) .

من ذلك يتضح كثرة الدراسات الأجنبية التي اهتمت بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وندرتهما في الدول العربية وانعدامها على المستوى المحلي (العراق) .

ويمكن القول بان هذه الدراسة محاولة متواضعة من الباحث لسبر أغوار البحث العلمي الذي يختص بتطبيق استراتيجية حديثة في الميدان التربوي على فئة تعد مهمشة او معزولة لم تتل ما يكفي من الرعاية والاهتمام التربوي ، لاسيما على صعيد البحوث التربوية .

ويؤكد (نوفل ٢٠٠٧) بانها تساعد في زيادة التحصيل بشكل غير مباشر، فضلاً عن زيادة الاهتمام بحاجات الطلاب من خلال استعمال عدد من الأساليب الموظفة مثل التعلم التعاوني والعصف الذهني التي تؤدي بدورها الى خلق بيئة تعليمية مناسبة. (نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٥٤)

وتتبلور انعكاسات نظرية الذكاءات المتعددة على التدريس في جملة أمور

هي :

١. تتوافر الذكاءات الثمانية لدى كل شخص ، فالطالب لا يصنف على أساس

نمطي ، لانه يمتلك الذكاءات جميعها ولكن بدرجات متفاوتة .

٢. ان لكل نمط او ذكاء طريقة او أسلوب خاص واهتمامات خاصة فضلاً عن

ادوات يرغب في استعمالها ، وتدریس اصحاب هذا النمط فيها يسهل عملية

التعلم ، ويساعد الطلاب على التفوق والنجاح.

٣. ان لكل طالب تمثيلاته التي تتناسب النمط الذكائي الخاص به ، فالطالب اللغوي يفضل التعلم اللغوي والطالب البصري يفضل التعلم من خلال الصور والملاحظات والمشاهدات ، والطالب الاجتماعي يفضل التعلم التعاوني و.....وهكذا .

٤. يمكن استعمال التمثيلات المفضلة للطلاب في تقوية التمثيلات الأخرى ، فالتمثيل الايقاعي يمكن ان يساعد في تحسين القدرة على الدراسة اللغوية والتفكير المنطقي .

٥. ان الطريقة الملائمة للتدريس هي التي تتناسب ذكاءات الطالب ، لذلك يجب ان يقدم درس الواحد بطرائق تدريس واحدة تتناسب مختلف الذكاءات ، فضلاً عن اعداد أنشطة صفية متنوعة بحسب الذكاءات مع اعداد واجبات متنوعة.(عبيدات وسهيلة ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٦٤)

ويرى الباحث ان الطلاب في الصف الاعتيادي سواء اكانوا عاديين ام ذوي صعوبات تعلم يمكن ان تصادفهم تمثيلات تلائم انماطهم .

مما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي من خلال كونه : يتناول :

١. اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريسهم قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية الذكاءات المتعددة وهذا البحث من حيث موضوعه وأهدافه من الأبحاث الرائدة في القطر لاسيما أنه يتناول استراتيجية حديثة لم تتل الاهتمام والبحث على الصعيد التربوي المحلي .

٢. فئة من المتعلمين تتزايد احجامها بتقدم المراحل الدراسية ، إذ هي فئة مهمشة لم يولها المدرسون اهتماماً متزايداً لكونها غير مشخصة على أرض الواقع التعليمي ، الا وهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم .

٣. المرحلة المتوسطة باعتبارها من المراحل الهامة في التعليم ، وهي انتقالة حقيقة ذات طفرة نوعية ينتقل اليها الطالب من المرحلة الابتدائية منها الى المرحلة الثانوية ، والصف الأول المتوسط هو أول صف فيها ، ورعاية الطلاب والاهتمام بهم من أولى دواعي هذه المرحلة ، إذ انها تركز على تنمية قدرة الطلاب على التفكير العلمي المنظم في كل ما يمارسه من عمل ونشاط ، والعناية بالأفكار وتكوين العادات العقلية واللغوية السليمة ، فضلاً عن زيادة قدرة الطالب على البحث العلمي .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تعرف :

أثر إستراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية .

فرضيات البحث :

لتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

١. لا توجد فروق دالة احصائياً في اكتساب المفاهيم النحوية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية الذكاءات المتعددة وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية عند مستوى (٠,٠٥) .

٢. لا توجد فروق دالة احصائياً في اكتساب المفاهيم النحوية بين طلاب المجموعة التجريبية من العاديين وطلاب المجموعة الضابطة من العاديين عند مستوى (٠,٠٥).

٣. لا توجد فروق دالة احصائياً في اكتساب المفاهيم النحوية بين طلاب المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم وطلاب المجموعة الضابطة من ذوي صعوبات التعلم عند مستوى (٠,٠٥) .

حدود البحث :

يتحدد البحث بما يأتي :-

- المدارس المتوسطة النهارية للبنين في محافظة بغداد / قطاع الاعظمية .
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩ / ٢٠١٠ .
- المفاهيم النحوية الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط، تأليف نعمة رحيم العزاوي وآخرون ، ط ١٨ ، وزارة التربية ، ٢٠٠٦ .

تحديد المصطلحات :

عرف الباحث التحديدات الواردة في عنوان البحث وهي ما يأتي :

١. الإستراتيجية : عرفها :

- (Webster , 1971) ، بأنها " فن استعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة " (Webster , 1971 , p. 249) .
- (أبو زينة ١٩٨٢) ، بأنها " الاطار الموجه لأساليب العمل ، والدليل الذي يرشد حركته " . (ابو زينة ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٥) .

- (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٥) بأنها " مجموعة الاجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها". (الدليمي وسعاد ، ٢٠٠٥ ، ص ١١٥)
- (عفانة ونائلة ، ٢٠٠٧) بأنها " تقنية او مبدأ او قاعدة تساعد على تسهيل اكتساب وضبط وخزن واسترجاع المعلومات التي تقدم في المواقف التعليمية المختلفة " (عفانة والخزدار ، ٢٠٠٧ ، ص ١٤٧)..
يعرفها الباحث نظرياً بأنها :

فن المدرس في تمثيل الخطوات والإجراءات والأنشطة والوسائل في الموقف الصفّي ليزود بها خبراتهم التعليمية وتحقيق الأهداف المرغوبة .
اما التعريف الاجرائي للإستراتيجية :

الاجراءات التي يعتمد عليها الباحث مع طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث في توظيف الأنشطة والوسائل المتنوعة لتحقيق موقف تعليمي إيجابي يساعد في تحقيق الأهداف .

٢- الذكاءات المتعددة :

لم يجد الباحث تعريفاً منصصاً للذكاءات ، لذلك سيتمثل رؤى (جاردنر) بحسب ما نقل عنه المربين :

- يرى جابر نقلاً عن (جاردنر) ، أن الانسان يمتلك ثمان وحدات متميزة على الأقل في الوظائف ويسمي هذه الوحدات " ذكاءات " ويؤكد أيضاً أن هذه الذكاءات المنفصلة تمتلك مجموعاتنا الخاصة بها من الاستراتيجيات التي يمكن ملاحظتها وقياسها ، وهذه الذكاءات المتميزة هي : الذكاء اللغوي اللفظي ، والذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء المكاني ، والذكاء الموسيقي ، والذكاء

الجسمي الحركي ، والذكاء البين شخصي ، والذكاء الضمن شخصي ، والذكاء الطبيعي (جابر ، ١٩٩٧ ، ص ٢٧٢ ، ٢٧٧)

- يرى العفانة والخزندار في الشأن نفسه ، أن الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة او الذكاءات المتعددة التي يقوم كل منها بعمله مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الآخر، إذ تتحدث هذه النظرية عن ابعاد متعددة من الذكاء ، وتركز على حل المشكلات والانتاج المبدع ، ولا تركز على أن الذكاء وراثي او هو تطور بيئي ، انما الأشخاص العاديون تنشط لديهم على الأقل ثمانية عناصر مستقلة من عناصر الذكاء هي (الذكاء اللغوي اللفظي ، والذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء المكاني البصري ، والذكاء الموسيقي ، والذكاء الجسمي الحركي ، والذكاء البين شخصي، الذكاء الضمن شخصي ، والذكاء الطبيعي. (عفانة ونائلة ، ٢٠٠٧ ، ص ٧٣ - ٧٤) .

من الوصفين اعلاه يمكن ان يعرف الباحث الذكاءات المتعددة بأنها :
نظرية تصف القدرات العقلية للمتعلم بأنها تتكون من ذكاءات عدة تعمل مستقلة، يمكن تتميتها بالأنشطة التعليمية المتنوعة المخطط لها لينفذها الطلبة انفسهم باشراف المدرس وتوجيهه

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها :

الاجراءات المعتمدة في تدريس المجموعة التجريبية من عينة البحث ، وتقوم على تنويع الأنشطة والطرائق والأساليب التدريسية لمخاطبة أنواع الذكاءات المتعددة التي يمتلكها الطلاب ليكونوا نشطين وفاعلين في الوصول الى المعلومة وتحقيق الأهداف المرغوبة .

٣. الاكتساب : عرفه :

- (ويتيج ١٩٨٤) ، بأنه " عملية تتضمن ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة الى تنمية الأثر الناتج عن الحدث وكثيراً ما يوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات للتعليم ". (ويتيج ، ١٩٨٤ ، ص ٥٥) .

- (قطامي ١٩٩٨) ، بأنه ، " كمية المثيرات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها من خلال ملاحظتها مرة واحدة ، ويستعيدها بالصورة نفسها التي إكتسبها " . (قطامي ، ١٩٩٨ ، ص)

- (ابو جادو ٢٠٠٣) ، بأنه ، " أولى مراحل التعليم التي يتم خلال تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية " . (ابو جادو ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٢٤)

ويعرفه الباحث نظرياً بأنه :

مجموعة الاستجابات الجديدة المضافة لخبرة المتعلم وتقاس بقدرته على تعريف المفهوم وتمييزه عن المفاهيم الأخرى بدلالة الأمثلة المنتمية اليه وتعميمه بتحديد أهميته والقدرة على استعماله .

أما التعريف الاجرائي : قدرة طلاب عينة البحث على تحقيق عمليات اكتساب المفهوم وهي (تعريفه ، التمييز بين الأمثلة التي تنطبق عليه والأمثلة التي لا تنطبق عليه ، وتعميمه من خلال تحديد أهميته أو وظيفته مقيساً بالدرجات التي يحصلون عليها بعد استجاباتهم لأختبار إكتساب النحو الذي اعده الباحث ويطبق بهاية تجربة البحث .

٤. المفهوم ، عرفه :

- (ديك وروبرت ، ١٩٩٢) بأنه ، " كلمة او عبارة تستعمل لتصف مجموعة من الأشياء والأفكار المترابطة ذات العلاقة مع بعضها بعضاً " .
(ديك وروبرت ، ١٩٩٢ ، ص ٢٢)

- (ابو حطب ، ١٩٩٦) بأنه ، " فئة من المعلومات بينها خصائص مشتركة، يتضمن ذلك عمليات التعميم والتصنيف وهذه المعلومات التي يتم تمييزها وتعميمها ثم تصنيفها الى فئات تبعاً لما بينها من خصائص مشتركة قد تكون اشياء او احداثاً او افكاراً " . (ابو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ٥٩٧)

- (مرعي ومحمد ، ٢٠٠٢) بأنه ، " كلمة تطلق على صور ذهنية لها سمات مميزة تعمم على أشياء لا حصر لها " . (مرعي ومحمد، ٢٠٠٢ ، ص ٢١١)
يعرفه الباحث نظرياً بأنه ، رمز تعمم صورته لتصف مجموعة من الخصائص او الأفكار المترابطة للدلالة عليها
اما التعريف الاجرائي هو :

رمز او صورة ذهنية لمجموعة كلمات او اسماء ذات خصائص مشتركة تضمها المادة الخاضعة لتجربة البحث من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط.

٥. صعوبات التعلم : عرفتها :

- الحكومة الاتحادية الامريكية ، ١٩٧٧ ، " الاطفال الذين يعانون من قصور في واحدة او اكثر من العمليات الأساسية التي تتطلب فهم او استعمال اللغة العربية المكتوبة او المنطوقة ، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على

- الاستماع والتفكير او الكلام ، او القراءة او الكتابة ، او في اداء العمليات الحسابية " . (يحيى ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣٧)
- اللجنة الوطنية لصعوبات التعلم ، ١٩٨٨ "مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستعمال قدرات الاستماع ، والكلام ، والقراءة والكتابة ، والاستدلال الرياضي" . (يحيى ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٣٨) .
- الروسان ، ١٩٨٩ ، " الطالب ذو صعوبات التعلم ، هو الذي يظهر قصوراً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تخل في اللغة المنطوقة او المكتوبة واستخدامها ، التي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة " . (الروسان ، ١٩٨٩ ، ص ١٦٥) .
- اللجنة الدولية لصعوبات التعلم ، ١٩٩٩ " هم الطلاب الذين يظهرون عيوباً في واحد أو أكثر من العمليات الآتية : التحدث ، الإنصات ، القراءة ، الكتابة ، والقدرات الرياضية بسبب مشكلات المعالجة الذاتية للمعلومات ومشكلات الادراك الاجتماعي " . (بهجات ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٦) .
- عرفها (موسى ٢٠٠٢) ، " الطلاب الذين يتمتعون بذكاء عاد (٩٠ - ١١٥) متوسط او فوق المتوسط وفي الوقت نفسه ينخفض تحصيلهم الى ادنى من المتوقع ولا يرجع ذلك الى اعاقات حسية او انخفاض في الذكاء " . (موسى ، ٢٠٠٢ ، ص)
- (بهجات ٢٠٠٤) ، " هم متعلمون يبدون وكأنهم عاديون تماماً ، الا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال او اكثر من مجالات التعليم ، فهم يتمتعون

بنسبة ذكاء متوسطة او فوق المتوسط ، الا ان مستوى تحصيلهم الدراسي ينخفض عن المستوى المتوقع بسبب وجود عدد من صعوبات التعلم التي تواجههم في اثناء التدريس " . (بهجات ، ٢٠٠٤ ، ص ٣١) .

من التحديات السابقة يعرف الباحث صعوبات التعلم نظرياً :

" عدد من الطلاب يضمهم الصف الدراسي ، ويتمتعون بنسبة من الذكاء متوسطة او فوق المتوسطة ، لكنهم يعانون من صعوبات اكااديمية في تعلم المواد الدراسية المقررة عليهم في المنهاج المدرسي " .

ويعرفها الباحث إجرائياً :

" عدد من طلبة الصف الأول المتوسط - عينة البحث - الذين يدرسون مع زملائهم الطلبة العاديين في الصف نفسه ، ويتعرضون للمقررات الدراسية نفسها ، لكنهم :-

- ينخفض تحصيلهم الى أدنى من المتوقع مقارنة بإقرانهم من الطلاب العاديين.
- يظهرون عيوباً في واحدة أو أكثر من العمليات (الكتابة ، الإنصات ، القراءة،التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي ، وفهم المادة المقروءة والمسموعة).
- لديهم مشكلات اجتماعية وذاتية .

الفصل الثاني/ دراسات سابقة :

من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت المتغير المستقل (استراتيجية الذكاءات المتعددة) ، لم يعثر على دراسات تناولت أثرها في اكتساب المفاهيم النحوية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهو المتغير التابع في الدراسة ، فضلاً عن ندرة الدراسات التي بحثت في شؤون الطلبة ذوي صعوبات التعلم في العراق وعليه سيعرض الباحث ما أمكنه الحصول عليه من دراسات تتعلق بجانب او أكثر من جوانب بحثه .

أولاً : دراسات تناولت صعوبات التعلم :

١ . دراسة (Asha . K . 1998) .

هدفت الدراسة الى معرفة أثر استعمال كل من أسلوب تلخيص أفكار النص الرئيسية وأسلوب مراقبة الذات على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات الفهم .

تألفت عينة الدراسة من (٤) طلاب من الصف السادس قسموا على (٣) طلاب للمجموعة التجريبية و(١) للمجموعة الضابطة ، وقد استمرت مدة التجربة ثلاثة أشهر ، وقد تم اعداد برنامج تدريسي مكون من عدد من الدروس لتدريب الطلبة على استراتيجية تلخيص الأفكار الرئيسية مرتبة منطقياً بحسب صعوبتها بتدريب الطالب في كل درس على خطوة محددة ومباشرة مثل تحديد هدف الدرس ، توجيه انتباه الطالب وتركيزه على النص ، وربط التعلم الحالي بالتعلم السابق ، وتعلم المفردات الجديدة ، وتحديد الأفكار الرئيسية في النص ، والقدرة على تلخيصها ، ثم اعدت الباحثة اختبارات تكوينية مرافقة لكل درس بحيث تكمل (١٠) فقرات تقيس مدى استيعابهم للنص وافكاره في اثناء قراءتهم له ، اما أسلوب مراقبة الذات فقد تم تدريس الطلبة على مراقبة استخدامهم لأسلوب التلخيص من خلال تزويدهم ببطاقات تحتوي على الخطوات التي عليهم القيام بها ، وقد أشارت النتائج الى ان برنامج تعليم تلخيص الأفكار كان فاعلاً في تحسين استيعاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وأن استعمال أسلوب مراقبة الذات قد زاد من فاعلية أسلوب التلخيص في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم . (Asha. K. 1998 p. 374 – 397)

٢. دراسة (الكخن وخولة احمد صبحي ، ١٩٩٢) .

جرت الدراسة في الأردن ، وهدفت الى تعرف أساليب المعلمين المستخدمة في تعليم مهارات اللغة العربية للطلاب الضعاف في الصفوف الابتدائية العليا (٤-٦) وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة .

تألفت العينة من (١٩٠) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية ، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة من إعداد الباحثين ، إذ يمكن افادة المعلمين منها في تعليم الطلبة الضعاف في مهارات اللغة العربية ، وقد تم إيجاد الصدق والثبات لها وبعد استخدام تحليل التباين ($3 \times 2 \times 2$) توصلت الدراسة الى نتائج عدة منها: وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات ممارسات المعلمين للأساليب المستخدمة تعزى الى عاملي الجنس والتخصص وتفاعلها معاً . (الكخن وخولة ، ١٩٩٢ ، ص ٦٩)

٣- دراسة (Gardill and Asha , 1999) .

هدفت الدراسة الى معرفة أثر استراتيجية الخرائط القصصية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

تكونت عينة الدراسة من (٦) طلاب من طلاب الصفوف (السادس والسابع والثامن) ممن لديهم صعوبات تعلم وضعفاً في مهارة الاستيعاب القرائي، تم تدريب الطلبة على استراتيجية الخرائط القصصية ضمن خطوات مباشرة ومنظمة ، إذ تم تصميم خريطة لكل قصة تم تدريسها للطلاب من اجل فهم المعلومات الضمنية واستنتاج الأفكار وتحديد الشخصيات ومعرفة المشاكل

والحلول فضلاً عن تفاصيل القصة ، أعطيت في نهاية كل قصة أسئلة في الاستيعاب القرائي (الحرفي والاستنتاجي) .

أشارت النتائج الى فاعلية أسلوب الخرائط القصصية في تحسين استيعاب الطلبة ذوي صعوبات التعلم . (Gardill and Asha , 1999 , p.2 – 18)

٤- دراسة (عمرو والناطور ، ٢٠٠٦) .

جرت في مدينة عمّان ، وهدفت الى معرفة تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي .

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً بواقع (٣٠) طالباً للذكور ومثلهم للإناث من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، قسموا على مجموعتين الأولى تجريبية، درست باستعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ،كانت اداة الدراسة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد يقيس الاستيعاب القرائي بمستوييه الحرفي والاستنتاجي وتم التحقق من صدقه وثباته ، أشارت نتائج التحليل الإحصائي الى فاعلية استعمال أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، فضلاً عن عدم وجود أثر للجنس في الاستيعاب ، وأوصت الدراسة بضرورة قيام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بتنشيط المعارف السابقة لطلبتهم من خلال موضوعات سابقة يدرسونها وتدريبهم على استعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة من اجل تحسين استيعابهم(عمرو منى محمود وميادة محمد الناطور ، ٢٠٠٦ ، ص ١١٣) .

ثانيا: دراسات تناولت استراتيجيات الذكاءات المتعددة .

١. دراسة (Carson , 1995) .

جرت في فلوريدا الأميركية وهدفت الى تحديد قدرة الطلبة كأفراد او مجموعات من ذوي القدرات الذكائية المتنوعة للتعلم والخلفيات الشفافية المختلفة على حل المسائل الرياضية ، تألفت عينة الدراسة من (١١٨) تلميذاً اختيروا عشوائياً من احدى المدارس الابتدائية ، وقسموا على مجموعتين الأولى تجريبية بواقع (٥٩) تلميذاً درسوا حل المسائل الرياضية باستراتيجية الذكاءات المتعددة ، والثانية ضابطة بواقع (٥٩) تلميذاً درسوا حل المسائل الرياضية باستعمال الأسلوب التقليدي ، استعملت الدراسة الاختبارات القبلية والبعدية اداة لجمع البيانات ، وقد توصلت الى ما يأتي :

١. تحسن هام وبدلالة احصائية في استعمال الأشكال وخطوات حل المسائل لدى المجموعة التجريبية .

٢. وجود فروق دالة احصائية في تحصيل التلاميذ ولمصلحة المجموعة التجريبية في أسلوب حل المسائل ونوعية الحلول ودقتها. (نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص ٢١٢)

٢. دراسة (البدور ٢٠٠٤) .

جرت في الأردن وهدفت الى معرفة أثر استعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم العامة واكتسابهم لمهارات عمليات العلم .

تكونت العينة من (٩٥) طالباً وطالبة موزعين على شعبتي ذكور وشعبي اناث من طلاب وطالبات الصف الرابع الأساسي في مدارس جنوب الأردن ، درّس الباحث ثلاث وحدات من منهاج العلوم العامة للصف السابع الأساسي ثم تطويرها وفقاً لأربع استراتيجيات من الذكاء المتعدد تم اختيارها استناداً لنتائج مسح الذكاء المتعدد ، وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي استعملت الذكاء المتعدد في التحصيل

العلمي واكتساب المهارات على طلاب المجموعة التقليدية .

٢. تكافؤ الذكور والاناث في التحصيل العلمي .

أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي العلوم قبل الخدمة وفي أثنائها على كيفية استعمال استراتيجيات الذكاء المتعدد في التدريس والافادة من هذه الاستراتيجية في وضع المناهج الجديدة وتأليف الكتب المدرسية . (نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص ٢١٢ - ٢١٣)

٣. دراسة (الأهدل ٢٠٠٩) .

جرت الدراسة في المملكة العربية السعودية ، وهدفت الى الكشف عن فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافية وبقاء أثر التعلم لطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة .

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبة وزعن على مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة ، استعملت الباحثة اداة (ماكنزي) المعربة (٢٠٠٠) لمسح الذكاءات المتعددة بعد تعديلها وتحكيمها بما يناسب العينة ، فضلاً عن ذلك اعدت دليلاً للمعلمة في استعمال الأنشطة والأساليب القائمة في التدريس

على نظرية الذكاءات المتعددة لمحتوى موضوعات التجربة بعد عرضه على مجموعة من المحكمين ، ثم أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً قاست من خلاله فاعلية المتغيرين ، وأثبتت نتائج التحليل الاحصائي :

١. وجود فروق دالة احصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية التي استخدمت أنشطة وأساليب تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة .

٢. وجود فروق دالة احصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية في بقاء أثر التعلم. وأوصت الباحثة :

١. ضرورة استعمال الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب في تدريس مناهج الجغرافية للطالبات في مرحلة الثانوي .

٢. اعداد دورات تدريبية للمعلمات والمشرفات للافادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس .

٣. تعليم طالبات كليات التربية على استعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة في الجغرافية لمراحل التعليم كافة وفي المواد الدراسية الأخرى .

(الأهل ، ٢٠٠٩ ، ص ١٩٢)

دلالات من الدراسات السابقة

اولاً : الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم :

١. استعملت أساليب وأنشطة تعليمية متنوعة ، مثل أسلوب التلخيص وأسلوب مراقبة الذات في دراسة (Asha) ، واستراتيجية الخرائط القصصية في

- دراسة (Gardill and Asha) ، وأسلوب تنشيط المعرفة المسبقة في دراسة (عمرو والناطور) .
٢. جرت الدراسات فيها على طلاب وطالبات في مرحلة التعليم الثانوي الذي يقابل المرحلة المتوسطة في العراق .
٣. الدراسات الثلاث جميعها قاست تأثير الأساليب في الاستيعاب القرائي .
٤. تباين احجام العينة المستخدمة بين (٤ - ٦٠) طالباً .
٥. لم تجر دراسة في العراق بحثت في شؤون الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلى هذا الأساس تعد الدراسة الحالية الأولى على المستوى المحلي .
٦. اعد القائمون على الدراسة اختبارات تحصيلية موضوعية لقياس فاعلية الأساليب .
٧. فترة الدراسة التي امضاها المجرىون تباينت بين شهرين وثلاثة شهور ، باستثناء دراسة الكخن الوصفية .
- ثانياً : الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة :**
١. كل الدراسات استعملت استراتيجية الذكاءات المتعددة .
٢. حجوم العينات تراوحت بين (٧٢ - ١١٧) طالباً او تلميذاً من الاعتياديين .
٣. جرت الدراسات على مدارس ابتدائية وثانوية أساسية في مدن عربية مختلفة .
٤. لم تجرب الدراسات الثلاث المعروضة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، بل جربت على الطلبة العاديين ، في حين أن الدراسة الحالية جربت على الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم بعد دمجهم في صفوف عادية ضمن التعلم

الاعتيادي في صفوف المرحلة المتوسطة في العراق ، إذ اشارت الأدبيات الى إمكانية تعليم هؤلاء الطلبة ضمن الصفوف الاعتيادية .
٥. لم تجر دراسة في العراق جربت أثر هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة العربية على الطلبة العاديين فضلاً عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، لذا تعد الدراسة الحالية الأولى على المستوى المحلي .

الفصل الثالث/منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً : التصميم التجريبي للبحث :

إن عملية اختيار التصميم التجريبي المناسب ضرورة هامة ، إذ إنها توفر للباحث السبل الكفيلة للوصول الى ما يبتغيه من خلال ضمان الهيكل السليم والاستراتيجية المناسبة التي اعتمدها فضلاً عن الاسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضها.(الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص ١٠٢) .
بوصفه الاداة المساعدة في تخطي العقبات التي تواجهه ، لان سلامة التصميم التجريبي وصحته يؤديان الى نتائج دقيقة وموثوق بها.
(ملحم ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٢٨)

وقد اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً من ذوات الضبط الجزئي ملائماً لأسلوب إجراء تجربته متمثلاً بمجموعتين احدهما تجريبية درست موضوعات نحوية من الكتاب المقرر ، ضمت طلاب عاديين وذوي صعوبات تعلم ، بأستعمال استراتيجية الذكاءات المتعددة ، ومجموعة اخرى ضابطة درست الموضوعات

نفسها بالطريقة الاعتيادية ، وضمت طلاب عاديين وذوي صعوبات تعلم ايضاً .
والشكل (١) يوضح ذلك .

المجموعة	المتغير المستقل	الأداة	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية الذكاءات المتعددة	الاختبار التحصيلي	التحصيل
الضابطة	-		الاحتفاظ

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً : مجتمع البحث وعينته :

١. **مجتمع البحث :** إن مجتمع البحث هو " جميع مفردات أو وحدات الظاهرة موضوع الدراسة ، الذي يتم منه اختيار عينة بطريقة قصدية او عشوائية .

(السماك وآخرون ، ١٩٨٦ ، ص ٢٠)

والعينة جزء من المجتمع تنتخب منه على وفق قواعد وأساليب علمية، واختيارها يعد من اهم الأساليب التي يعتمد عليها الباحث لتكون متلائمة واجراءات بحثه بحسب الموضوع او الظاهرة او المشكلة المختارة من اجل التوصل الى تعميمات وتمثيل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (الزغلول ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٣).

تطلب البحث الحالي اختيار مدرسة متوسطة لا يقل عدد الشعب في الصف الأول عن اربع شعب ليتسنى له اختيار الطلاب ذوي صعوبات التعلم منها، لذا حددت العينة بالمدارس المتوسطة النهارية للذكور في محافظة بغداد .

٢. **عينة البحث :** يتطلب التصميم التجريبي اختيار شعبتين من الشعب الأربع في الصف الأول في أي مدرسة متوسطة تحتويها ، لذلك اعتمد القصدية في عملية الاختيار على وفق ما يأتي:

أ- اختار قصدياً مديرية تربية بغداد الرصافة الأولى من بين مديريات تربية بغداد الرصافة .

ب - اختار قصدياً قطاع الاعظمية من بين القطاعات التربوية التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الأولى .

ج- اختيرت متوسطة بلال الحبشي من بين المدارس المتوسطة للذكور التابعة لقطاع الاعظمية في منطقة الصليخ .

زار الباحث المدرسة وكان عدد طلاب المرحلة الأولى فيها (١٢٠) طالباً ، وقد تم الاتفاق مع ادارة المدرسة على قيام الباحث بتشخيص عينة الصعوبات قبل البدء الفعلي للتدريس ، ولتحديد عينة صعوبات التعلم ، اتبع الباحث الاجراءات الآتية :-

١- تطبيق اختبار القدرة اللغوية والاستعداد العقلي للمرحلة الثانوية والجامعية، القسم الخاص بفهم الرموز اللغوية الذي اعدته رمزية الغريب (الملحق ١).

٢- ملاحظة درجاتهم في المواد الاكاديمية للسنة السابقة .

٣- تطبيق اختبار (رافن) للذكاء ، المقنن على البيئة العراقية.

(الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ٦).

بعد هذه الاجراءات شخّص الباحث (٢٥) طالباً كانت قد انطبقت عليهم خصائص ذوي صعوبات التعلم ، ولكي تكون عملية التشخيص أكثر دقة

عُرِّضَ العينة المشخصة لمقياس (مايكل بست) ، (ملحق ٢) * ، اذا أظهرت النتائج وجود (١٦) طالباً تنطبق عليهم مواصفات العينة من ذوي صعوبات التعلم .

وزع الباحث الطلبة في العينة الأصلية بعد عزل ذوي صعوبات التعلم على الشعب الأربع (أ ، ب ، ج ، د) ، بواقع (٢٦) طالباً في كل شعبة .
د. اختار الباحث عشوائياً شعبتي (أ ، ج) لتكونا عينة للبحث ، وبالسحب العشوائي البسيط أصبحت شعبة (ج) مجموعة تجريبية تدرس باستراتيجية الذكاءات المتعددة ، في حين أصبحت شعبة (أ) مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية ، وبعد توزيع عينة الصعوبات التي شخصها الباحث على مجموعتي البحث ، بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (٣٤) طالباً ، ومثلها المجموعة الضابطة . والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عدد طلاب عينة البحث من العاديين وذوي الصعوبات قبل التشخيص وبعده

المجموعة	الشعبة	العدد قبل إضافة ذوي الصعوبات	عدد الطلبة ذوي الصعوبات	العدد النهائي لكل مجموعة
التجريبية	ج	٢٦	٨	٣٤
الضابطة	أ	٢٦	٨	٣٤
المجموع		٥٢	١٦	٦٨

(*) ورقة تشخيص المعلم لكل طالب اعتماداً على مقياس مايكل بست .

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

لابد أن تتوافر في عينة كل بحث تجريبي المستلزمات الموضوعية لضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج البحث ، لان عدم المكافأة بين هذه التغيرات في المجموعتين يجعل من الصعب على الباحثين تعرف أثر العلاقة بين متغيري البحث المستقل والتابع .

(الرشدي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٧)

لذلك عمد الباحث وقبل الشروع بالتجربة الى اجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات ، فضلاً عن الاختيار العشوائي للشعبة وعلى وفق ما يأتي :

١ . اختبار مستوى الذكاء :

يعد الذكاء من العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم ونموها ، لذلك طبق الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة الملون الذي اعده (جي سي رافن) والمعرب من الدباغ وآخرون (١٩٨٣) لملاءمته للبيئة العراقية وذلك لقياس درجة ذكاء كل طالب في العينة ، إذ اعطي لكل طالب نسخة من الاختبار مع ورقة للأجابة وبعد أن تم تصحيح الاجابات بالاعتماد على بطاقة تعليمات اختبار المصفوفات المتتابعة ومفتاح الحلول الصحيحة (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ٦) ، ويتكون الاختيار من (٦٠) شكلاً مصفوفة ، وفي كل شكل من هذه الاشكال هناك جزء مفقود ، وضعت في اسفل كل شكل ستة بدائل مصورة ، يطلب من الطالب تكملة الجزء المفقود من البدائل الستة ، وذلك بوضع رقم البديل الصحيح في الجزء المفقود من الشكل ، وصحح بواقع درجة واحدة للفقرة الصحيحة وصفر للفقرة الخاطئة او المتروكة او التي تعددت الاجابة عنها ،

وبهذا تكون الدرجة الكلية (٦٠) والدرجة الدنيا (صفر) ، وفي ضوء ذلك حددت درجات الذكاء .

وبعد حساب متوسط المجموعتين ، بلغ متوسط المجموعة التجريبية (١٤٢٥ , ٣٢) ، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٣٠,٧٢٤١) ، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات مجموعتي البحث ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,١٦٢١) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٦٦) وبذلك تكون مجموعتا البحث متكافئتين في متغير الذكاء والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

المتوسط والانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير درجات الذكاء

لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة %٥
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٤	٣٢,١٤٢٥	٨,٤٩٥٩	١,١٦٢١	٢,٠٠	٦٦	غير دالة
الضابطة	٣٤	٣٠,٧٢٤١	٦,٣٩١٩				احصائياً

٢. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

بعد حساب متوسط اعمار المجموعتين ، بلغ متوسط المجموعة التجريبية (١٤٤,١٢٤١) ، في حين بلغ متوسط اعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٤٦,٠١٤١) ، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط المجموعتين ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٥٣٤) ، وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، بدرجة حرية (٦٦) وبذلك تكون مجموعتا البحث متكافئتين في متغير العمر الزمني والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

المتوسط والانحراف والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير أعمار

مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٤	١٤٤,١٢٤١	٩,٥٠	٠,٨٥٣٤	٢,٠٠	٦٦	غير دالة
الضابطة	٣٤	١٤٦,٠١٤١	٨,٧٥				

٣. التحصيل الدراسي للآباء :

يتضح من الجدول (٤) ، ان طلاب مجموعتي البحث متكافئين احصائياً في التحصيل الدراسي للآباء ، إذ اظهرت نتائج تحليل البيانات باستعمال مربع (X^2) ان قيمة (X^2) المحسوبة بلغت (١,٢٧٩) ، وهي اصغر من قيمة (كا^٢)

(الجدولية البالغة (١١,٠٧٠) ، عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥)
الجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

قيمة مربع (كا^٢) المحسوبة والجدولية لمتغير التحصيل الدراسي
لآباء أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

الدالة	قيمة كا ^٢		المستوى						حجم	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة	بكالوريوس وعليا	معهد	اعدادية	متوسطة	ابتدائية	يقرأ ويكتب	العينة	
عند ٠,٠٥										
غير دالة	١١,٠٧٠	١,٢٧٩	٦	٧	٥	٦	٥	٥	٣٤	التجريبية
			٥	٧	٦	٥	٦	٥	٣٤	الضابطة
			١١	١٤	١١	١١	١١	١٠	٦٨	المجموع

٤. التحصيل الدراسي للأمم :

يتضح من الجدول (٥) أن طلاب مجموعتي البحث متكافئين احصائياً
في متغير التحصيل الدراسي للأمم ، إذ اظهرت نتائج تحليل البيانات
باستعمال مربع كاي أن قيمة (X^2) المحسوبة بلغت (٠,٨٣٢) ، وهي اصغر
من قيمة (X^2) الجدولية البالغة (١١,٠٧٠) عند مستوى (٠,٠٥) درجة
حرية (٥)،الجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

قيمة دمج (X^2) المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي لأمهات افراد مجموعتي
البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	المستوى							قيمة كا ^٢	
		يقراً ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس وعليا	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الضابطة المجموع	٣٤	٥	٧	٥	٥	٦	٦	٠,٨٣٢	١١,٠٧٠	
	٣٤	٦	٦	٦	٥	٦				
	٦٨	١١	١٣	١١	١٠	١١	١٢			

رابعاً : مستلزمات البحث :

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس طيلة مدة التجربة بعدد من الموضوعات النحوية من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الأول المتوسط ، ثم حلل محتواها لاستخراج المفاهيم الرئيسة منها، إذ بلغ عددها (١٥) مفهوماً ، عرضت مع الكتاب المقرر على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها (الملحق ٣) لبيان مدى تمثيلها ، الجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

المفاهيم الرئيسة المشمولة بتجربة البحث

المفاهيم	المفاهيم
المعرف بآل	العلم
المعرّف بالاضافة	العلم المفرد والمركب
المبتدأ	العلم أسماً وكنية ولقب
الخبر	الضمير
كان وأخواتها	الضمير المتصل
إن وأخواتها	الضمير المنفصل
بناء الفعل الماضي	أسماء الإشارة
	الأسماء الموصولة

٢. صياغة الأهداف السلوكية :

تعد الأهداف السلوكية نوعاً من الصياغة اللغوية ، تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه ، إذ يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على ادائه في نهاية النشاط التعليمي المحدد (قطامي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ١٤) ، وقد اعتمد الباحث عمليات اكتساب المفهوم في صياغة اهدافه السلوكية (تعريف المفهوم ، مثال / لا مثال ، وتطبيق المفهوم) * ، إذ بلغت (٤٥) هدفاً سلوكياً ، بواقع ثلاثة

* اشارت أغلب الأدبيات المتخصصة بأن اكتساب المفهوم يقع ضمن اطار هذه العمليات الثلاث .

أهداف سلوكية لكل مفهوم ، (الملحق ٤) ، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لبيان مدى تمثيلها لعمليات اكتساب المفهوم الثلاث (الملحق ٣) .

٣. الخطط التدريسية :

هي وصف لشرح موجز لكل ما يراد انجازه في الصف ، من اجل تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة ، توظف فيها الوسائل المعينة لأساليب التنفيذ المستعملة من اجل تقويم اداء المتعلمين (الدليمي وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص ٢٧١) ، لذا اعد الباحث خططاً تدريسية ملائمة لموضوعات التجربة المقررة في ضوء المحتوى والأهداف السلوكية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة بلغت (٣٢) خطة تدريسية بواقع (٢) خطة تدريسية في كل اسبوع ، (الملحق ٥) ، وتم عرض نماذج منها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية وعدد من مدرسي المادة .

خامساً : اعداد اختبار اكتساب المفاهيم :

يعد التقويم منظومة متتابعة ومتسلسلة ، تهدف الى التطوير والتحسين ، يزود المدرس ببيانات ومعارف عن سير المخطط وانتظامه ومناسبته من اجل التغيير والتعديل والحذف (قطامي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٥٢٨) ، والاختبارات احدى هذه الأدوات الهامة والشائعة في قياس التحصيل والحكم على ما تم اكتسابه (ملحم ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٠٦) ، إذ انه العلمية التي يتم فيها تحليل محتوى المادة الدراسية وصياغة الأهداف السلوكية ثم اتخاذ قرار في نوع الفقرات التي يراد تضمينها في الاختبار (قطامي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٥٣٥) ،

ويوصف الاختبار بأنه الأداة التي تستعمل للكشف عن مدى الفهم او التحصيل او الاكتساب في مادة دراسية محددة ، ولأجل الحكم على ما تم تدريسه بالفعل لموضوعات التجربة اعد الباحث اختباراً موضوعياً يقيس اكتساب المفهوم النحوي ضمن العمليات الثلاث للاكتساب .

بلغت عدد فقرات الاختبار (٣٥) فقرة موزعة على ثلاثة اسئلة ، السؤال الأول وعدد فقراته (١٢) يقيس تعريف المفهوم من نوع الصواب والخطأ ، والسؤال الثاني (١٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد يقيس عملية تمييز المفهوم (مثال / لا مثال) ، والسؤال الثالث يضم (١١) فقرة من نوع التمثيل يقيس تطبيق المفهوم ، إذ راعى الباحث أن تشمل فقرات الاختبار كل المفاهيم المحددة لعمليات اكتساب المفهوم فضلاً عن ملاءمتها للأهداف السلوكية التي أعدها الباحث مسبقاً .

أ- صدق الاختبار :

إن معيار الصدق أكثر أهمية فيما يتعلق بمعايير جودة الاختبارات، وفي هذا يشير (جلفورد) " ان الاختبار يعد صادقاً عندما يقيس ما افترض ان يقيسه. " (Guilford , 1982 , p. 470) ، أي قدرة فقرات الاختبار على قياس الشيء الذي وضع الاختبار من اجل قياسه ، وقد تحقق الباحث من صدق المحتوى من خلال توافق آراء الخبراء المتخصصين والقياس والتقويم (الملحق ٣) الذين عرض عليهم الاختيار بصيغته الأولية مع قائمتي المفاهيم النحوية لمحتوى الموضوعات المشمولة بالتجربة وأهدافها السلوكية ووفقاً لذلك تم

التحقق من الصدق الأول بعد إجراء التعديلات المناسبة ، وأصبح الاختبار جاهزاً
(الملحق ٦)

ب. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية :

تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية للاختبار ، وتقدير الوقت المستغرق في الاجابة عنه ، ووضوح فقراته وتعليماته ، بعرضه على عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً من طلاب الصف الأول المتوسط في مدرسة الحارث / قطاع الاعظمية ، بلغت (١٠٠) طالب إذ تم اعلامهم بموعد الاختبار قبل مدة مناسبة واشرف الباحث عليهم وتحقق من الأمور الآتية :

١. حسب الوقت المستغرق للاجابة فكان (٤٥) دقيقة .
٢. تأكد للباحث وضوح فقرات الاختبار .
٣. صححت الاجابات على وفق مفتاح تصحيح اعده الباحث مسبقاً ، إذ تم اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة الخاطئة او المتروكة وبذلك اصبحت اعلى درجة في الاختبار (٣٥) درجة واقل درجة هي (صفر) .

سادساً : التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار :

أ- إن الغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً من خلال حساب نسبة الطلاب الذين يجيبون على الفقرة اجابة صحيحة .
(عودة ، ١٩٩٨ ، ص ٢٨٩) .

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (٠,٣٠ - ٠,٥٩) ، (ملحق ٧) ، إذ يرى (بلوم) أن الاختبار يعد جيداً إذا كانت فقراته تتراوح درجة صعوبتها بين (٠,٢٥ - ٠,٨٠) . (Bloom , 1971 , p. 66) ، لذا قبلت فقرات الاختبار جميعها .

ب- القوة التمييزية للفقرات .

هي مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار .

(الزويبي ، ١٩٨١ ، ص ٧٩)

وبعد حساب قوة تميز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تتراوح بين (٠,٣٤ - ٠,٦٥) (الملحق ٧) ، ويرى (إبل) ان فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٣٠) فأكثر . (Ebel , 1972 , p. 406) .

ج - ثبات الاختبار .

لاستخراج الثبات اعتمد الباحث معادلة (كيودور - ريتشاردسون ٢٠) ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) ، وهو معامل ثبات داخلي جيد لان المعامل المستخرج من خلالها يوضح مدى تجانس الفقرات واتساقها فيما بينها ، وقد اكد (كرونلاند) ، أن معامل ثبات الاختبارات غير المقننة يتراوح بين (٠,٦٠ - ٠,٨٥) . (Gronlund , 1976 , p. 125) .

سابعاً - تطبيق التجربة :

- اتبع الباحث الاجراءات الآتية في اثناء تطبيق التجربة :
- باشر الباحث بتطبيق التجربة على افراد مجموعتي البحث يوم الاحد بتاريخ ٢٠٠٩/١٠/٤ ، وانتهت يوم الثلاثاء بتاريخ ٢٠١٠ / ١ / ٣ .
 - درس الباحث بنفسه مجموعتي البحث على وفق الخطط الدراسية التي اعدّها .
 - طبق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية على طلاب مجموعتي البحث يوم الخميس، ١/٧ في الساعة ٩ ، بعد إخبارهم بموعده قبل فترة من الزمن .
 - صححت الاجابات على وفق مفتاح التصحيح الذي اعدّه الباحث .
- ثامناً : الوسائل الاحصائية .

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

- الاختبار التائي (Te test) لعينتين مستقلتين .
- معامل السهولة / الصعوبة .
- معامل التمييز .
- معادلة (كيودور - ريتشاردسون / ٢٠) .
- مربع X^2
- اختبار مان وتني للعينات الكبيرة .
- اختبار مان وتني للعينات الصغيرة .

الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :- *

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل اليها على وفق فرضيات البحث فضلاً عن تفسيرها .

١. الفرضية الأولى ، تنص " لا توجد فروق دالة احصائية في اكتساب المفاهيم النحوية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية الذكاءات المتعددة وبين طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية عند مستوى (٠,٠٥) .

يبدو من الجدول (٧) ان متوسط درجات اكتساب طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٢٥,٠٥٩) ، في حين بلغ متوسط درجات اكتساب طلاب المجموعة الضابطة (١٧,٩٤) ، باستعمال الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين هذين المتوسطين ، وجد فرق ذو دلالة احصائية ولمصلحة المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٧,٠٥٤) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٦) ، الجدول (٧) يوضح ذلك .

* انظر ملحق (٨)

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار الاكتساب للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية	٣٤	٢٥,٠٥٩	٣,٠٣٥	٧,٠٥٤	١,٩٨	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
المجموعة الضابطة	٣٤	١٧,٩٤	٤,٨٩			

٢. الفرضية الثانية ، نصت على أنه " لا توجد فروق دالة احصائية في اكتساب المفاهيم النحوية بين طلاب المجموعة التجريبية من العاديين وبين طلاب المجموعة الضابطة من العاديين عند مستوى (٠,٠٥) .

يبدو من الجدول (٨) ان متوسط الرتب في اكتساب الطلاب العاديين في المجموعة التجريبية بلغ (٣٦,٦٩) ، في حين بلغ متوسط الرتب للطلاب العاديين في المجموعة الضابطة (١٦,٣١) ، باستعمال الاختبار الزائي (مان وتي للعينات الكبيرة) ظهر وجود فروق ذوات دلالة احصائية ولمصلحة المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة الزائية المحسوبة (٤,٨٦٨) ، اكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، لان مجموع رتب المجموعة التجريبية البالغ (٩٥٤,-) اكبر من مجموع رتب المجموعة الضابطة البالغ (٤٢٤,-) ، والجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

مجموع الرتب ومتوسطها والقيمة الزائية المحسوبة والجدولية للطلاب العاديين
في المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	عدد الأفراد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدالة
مجموعة تجريبية	٢٦	٩٥٤,-	٣٦,٦٩	٤,٨٦٨	١,٩٦	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
مجموعة ضابطة	٢٦	٤٢٤,-	١٦,٣١			

٣. الفرضية الثالثة ، نصت على انه " لا توجد فروق دالة احصائياً في اكتسابه المفاهيم النحوية بين طلاب المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم وبين طلاب المجموعة الضابطة من ذوي صعوبات التعلم عند مستوى (٠,٠٥) .
يبدو من الجدول (٩) ان متوسط الرتب في اكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية بلغ (١٢,٥٠) ، في حين بلغ متوسط الرتب في اكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة الضابطة (٤,٥٠) ، باستعمال اختبار (مان وتني) للعينات الصغيرة / ظهر وجود فرق دال احصائياً ولمصلحة المجموعة التجريبية ، اذ كانت قيمة (مان وتني) المحسوبة (صفراً) وهي أصغر من قيمة (مان وتني) الجدولية البالغة (١٦) ، لأن مجموع رتب المجموعة التجريبية البالغة (-١٠٠) اكبر من مجموع رتب المجموعة الضابطة البالغة (-٣٦) ، والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

مجموع الرتب ومتوسطها وقيمة (مان وتني) المحسوبة والجدولية للطلاب
ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة.

المتغيرات	عدد الافراد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (مان وتني) المحسوبة	قيمة (مان وتني) الجدولية	مستوى الدالة
مجموعة تجريبية	٨	١٠٠,-	١٢,٥٠	صفر	١٦	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
مجموعة ضابطة	٨	٣٦,-	٤,٥٠			

ثانياً : تفسير النتائج :

أظهرت النتائج التي أسفر عنها البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية
الذين درسوا باستراتيجية الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة
الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية ويمكن ان
يعزى سبب ذلك الى :

١. إن استراتيجية الذكاءات المتعددة بحكم تنوع اساليبها المستعملة تشعر الطالب
بعمق شخصيته ، فاستغلالها بأقصى حد ممكن ، يتيح له فرصة التأمل بعد
عرض المعلومات التي تتحدى التفكير ، ومنها يبدأ التفكير والمعالجة العقلية فيما
يعرض عليه من مثيرات لغوية وبصرية.(نوفل،٢٠٠٧، ص٢٧٣)

٢. انها استراتيجية توظف المحسوسات البيئية في الدروس اللغوية لاسيما منها النحوية والأدبية ، مما يسهل عملية التعلم ، فالموقف التعليمي يحقق تقدير الطالب لبيئته ، إذ لا انفصال بين اللغة وفنونها والبيئة ومؤثراتها .

٣. إن استراتيجية الذكاءات المتعددة توفر للمتعلمين بيئة صفية متساوية وفرصاً تعليمية متنوعة ، اذ انها تراعي الفروق الفردية بينهم ، فتنوع النشاطات والوسائل التعليمية فضلاً عن فاعلية المتعلم في الموقف التعليمي وارشاد وتوجيه المدرس ، وتنوع طرائق التدريس ما بين مناقشة ، واكتشاف وتعلم تعاوني ، وعصف ذهني ... الخ ، كل ذلك خلق بيئة صفية نشطة وفاعلة متنوعة بتنوع الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين .

٤. ان استراتيجية الذكاءات المتعددة وفرت لكل متعلم الدافع ويسرت له التشجيع والتدريب المناسبين بما يتلاءم وذكاءاته المتعددة. (عامر ومحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ١٧)

٥. مرونة الاستراتيجية وقابلية تطويعها لتعليم كل الفئات العمرية بدءاً من المرحلة الابتدائية والمراحل التالية لها .

٦. ان أساليب التدريس القائمة على وفق هذه الاستراتيجية من الأساليب الفاعلة في تعليم ذوي صعوبات التعلم ، لانها تحوي أنشطة متنوعة تجعلهم يستفيدون منها بما يتوافق ونوع الذكاءات المرتفعة لديهم .

٧. الأساليب المتنوعة التي اعتمدتها هذه الاستراتيجية ساعدت ذوي صعوبات التعلم على الخروج من العزلة التي يعانون منها ونمت لديهم ذكاءات عدة كالذكاء الاجتماعي (البينشخصي ، والضمنشخصي) فضلاً عن انها نظرت

الى متعلمي هذه الفئة بانهم يمتلكون نواحي قوة في مجالات كثيرة من ذكاءاتهم واستثمارها حسن من اكتسابهم للمفاهيم النحوية .
تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (Asha 1998) ، (Gardillo & Asha 1999) و (عمرو والناطور ٢٠٠٦) ، (Garson 1995) ، (البدور ٢٠٠٤) (الاهل ٢٠٠٩) .

الفصل الخامس/ الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

بناء على نتائج البحث ، صاغ الباحث استنتاجات وقدم توصيات قد تسهم بشكل ايجابي في رفد العملية التعليمية ، ثم وضع مقترحات قد يجد فيها الباحثون والمعنيون بالمناهج وطرائق التدريس مجالاً لاجراء بحوث اخرى مكملة للبحث الحالي ، وكما يأتي :

اولاً : الاستنتاجات :

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث ، يمكن أن نستنتج :
١. فاعلية استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، إذ ساعدتهم على اكتساب المفاهيم النحوية اكثر من الطريقة الاعتيادية ، ولكلا الفئتين ، العاديون وذوو صعوبات التعلم .
 ٢. ان استراتيجية الذكاءات المتعددة زادت من اكتساب المفاهيم النحوية للطلاب فضلاً عن الاهتمام بحاجاتهم ، وتشجيع العمل التعاوني بينهم كما انها زادت من دافعيّتهم نحو الدرس .

٣. إن استراتيجيات الذكاءات المتعددة ذات قيمة تربوية كبيرة بما تقترحه من استراتيجيات فاعلة لإدارة غرفة الصف .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية ب :

١. الاهتمام باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة ، ومنها استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس مادة النحو ، مع التأكيد على تدريس المفاهيم النحوية كونها تحقق اختصاراً في الوقت والجهد والامكانيات التي يبذلها المدرس في تدريس الحقائق .

٢. ضرورة تأهيل المدرسين مهنيّاً من خلال الاطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم .

٣. اعتماد النظرة الشمولية متعددة الابعاد لمجالات الذكاء المختلفة لدى المتعلمين وعدم الحكم عليهم اعتماداً على ذكاء واحد (الذكاء المنطقي) كما يسود في مدارسنا الحالية .

٤. تنبيه المدرسين اعتماد استراتيجيات التدريس المناسبة لذوي صعوبات التعلم ، والاهتمام بجوانب القوة لديهم في تعلم جوانب أكاديمية متنوعة ، فضلاً عن الاهتمام بجوانب ضعفهم ومعالجتها .

٥. تنمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها وأساليب تعليمها بالنسبة للطلبة ومدرسي المواد الدراسية المختلفة ، ولاسيما مدرسي اللغة العربية.

المقترحات :

- استكمالاً لما توصلت اليه الدراسة يقترح ما يأتي :
١. اجراء دراسة لتعرف أثر استراتيجيه الذكاءات المتعددة في فروع اللغة الاخرى ، وعلى متغيرات تابعة أخرى .
 ٢. اجراء دراسة تبحث أثر متغيرات مستقلة اخرى في تحصيل الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم .
 ٣. دراسة تقارن أثر استراتيجيه الذكاءات المتعددة باستراتيجيات تدريسية اخرى .

المصادر

المصادر العربية

١. الاهدل ، اسماء زين صادق . فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة ، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد الأول ، العدد الأول يناير ٢٠٠٩ ، ص ١٩٢ .
٢. ابو جادو ، صالح محمد علي . علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار السيرة للنشر والتوزيع والاعلان ، الاردن ، عمان ، ٢٠٠٣ .
٣. ابو حطب ، فؤاد وآمال صادق . علم النفس التربوي ، ط٥ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
٤. ابو ختلة ، ايناس عمر محمد . نظريات المناهج التربوية ، دار الصفاء ، عمان ، ٢٠٠٥ .
٥. ابو زينة ، فريد كامل . الرياضيات مفاهيمها وطرق تدريسها ، دار الفرقان للنشر والتوزيع والاعلان ، الأردن ، عمان ، ١٩٨٢ .
٦. بهجات ، رفعت محمود . أساليب التعليم لذوي الصعوبات الخاصة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .
٧. حابر ، جابر عبد الحميد . الذكاء ومقاييسه ، ط١٠ ، دار النهضة ، القاهرة ، ١٩٩٧ .

٨. — . الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ٢٠٠٣ .
٩. الدباغ ، فخري وآخرون . اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة التقنين العراقي ، مطبعة جامعة الموصل ، الموصل ، ١٩٨٣ .
١٠. الدليمي ، طه علي حسين وسعاد الوائلي . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، الاردن ، اريد ، ٢٠٠٥ .
١١. الدليمي ، كامل محمود نجم وطه علي حسين . طرائق تدريس اللغة العربية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٢ .
١٢. ديك ، اولتر وروبرت ريزر . التخطيط للتعليم الفعال ، ترجمة : محمد ذبيان غزاوي ، عمان ، ١٩٩٢ .
١٣. الرشدي ، بشير صالح . مناهج البحث التربوي ، دار الكتب الحديث ، عمان ، ٢٠٠٠ .
١٤. الروسان ، فاروق . سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، ١٩٨٩ .
١٥. الزغلول ، عماد . الاحصاء التربوي ، دار الشروق للنشر ، عمان ، ٢٠٠٥ .
١٦. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ومحمود احمد الغنّام . مناهج البحث التربوي ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨١ .
١٧. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون . الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب ، الموصل ، ١٩٨١ .

١٨. زيتون ، عايش محمود . أساليب تدريس العلوم ، الاصدار الرابع ، دار الشروق ، عمّان ، ٢٠٠١ .
١٩. الزيود ، نادر فهمي . تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً ، ط٤ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمّان ، ٢٠٠٠ .
٢٠. السماك ، محمد ازهر وقيس سعيد الفهادي . أصول البحث العلمي ، مطبعة جاتمعة صلاح الدين ، بغداد ، ١٩٨٦ .
٢١. سمك ، محمد صالح . فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ .
٢٢. عامر ، طارق عبد الرؤوف وربيح محمد . الذكاءات المتعددة ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٨ .
٢٣. عبيدان ، ذوقان وسهيله ابو السميد . استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ، دليل المعلم والمشرف التربوي ، دار الفكر ، عمان ، ٢٠٠٧ .
٢٤. عفانة ، عزو اسماعيل ونائلة نجيب الخزندار . التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠٠٧ .
٢٥. عمرو ، منى محمود وميادة محمد الناطور. أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمّان ، ٢٠٠٤ ، مجلة دراسات ، المجلد ٣٣ ، العلوم التربوية، العدد (١) ، عمادة البحث العلمي ، الجامعة الاردنية ، ٢٠٠٦ .

٢٦. عودة ، احمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الاصدار الثاني ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمّان ، ١٩٩٨ .
٢٧. قطامي يوسف ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٨ .
٢٨. قطامي يوسف ونايفة قطامي ، سيكولوجية التدريس ، دار الشروق ، الاردن ، ٢٠٠١ .
٢٩. الكخن ، أمين وخولة احمد يحيى . أساليب المعلمين في تعليم مهارات اللغة للطلاب الضّعاف ، مجلة دراسات ، المجلد التاسع عشر (أ) ، العدد (٤) ، ١٩٩٢ .
٣٠. كلارك ، سيسل . تعلم المفاهيم في غرفة الصف ، مجموعة من الارشادات التعليمية مبنية على البحث والتجربة ، ترجمة : ابراهيم نوفل ، مركز البحث والتطوير التربوي ، عمّان ، جامعة اليرموك ، ١٩٩٣ .
٣١. كيرك وكالفانت . صعوبات التعلم الأكاديمية والنهائية ، ترجمة : زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض ، ١٩٩٨ .
٣٢. مجاور ، محمد صلاح الدين . تدريس اللغة بالمرحلة الابتدائية : أسسه وتطبيقاته ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٧٤ .
٣٣. مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٢ .

٣٤. المفتي ، محمد أمين . الذكاءات المتعددة النظرية والتطبيق ، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس المتعلم ، مجلد (١) ، القاهرة، ٢٠٠٤ .
٣٥. ملحم ، سامي محمد . مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥ .
٣٦. موسى ، رشاد . علم نفس الأعاقة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٢ .
٣٧. نوفل ، محمد بكر . الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٧ .
٣٨. ويتنج ، آنوف . سيكولوجية التعلم ، ترجمة : عادل عز الدين الأشول وآخرون ، دار ماكجروهيل ، نيويورك ، ١٩٩٤ .
٣٩. يحيى ، خولة احمد . البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والاعلان ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٦ .

المصادر الأجنبية

1. Asha.K. : Effects of Direct Instruction Main Idea Summarization Program and Self – Monitoring on Reading Comprehension of Middle school students with learning Disabilities , Journal of Reading writing Quarterly , 14 , (4) pp. 374-397, in 1998 .

2. Bloom , B, S, & et. Al : Handbook on formative and summative Evaluation of student learning , New York . Mc Graw – Hill, 1971 .
3. Bruner , J. S , ocetl : The process of Education Cambridge, massa chaestts Harvard university press , 1961 .
4. Burns , P.C. and B. D. Rose , Teaching in Todays Elementary schools , Houghton Mifflin company , second Edition , Boston , 1980 , p. 424 – 425 .
5. Chall J. S & Stahl S.A, " Reading " , in Encyclopedia of Educational Research , Fifth Edition , Editor in chief : Havoid E , Mitzel , vol . 3, The Free press , New York , 1982 , p. 1535 – 1549 .
6. Ebel , R. L. Essentials of Educational Measurement Englewood cliffs , New Jersy , 1972 .
7. Gagnne. R. and Leslie , L. B. : principles of indtructional design , 1st , New york , Hall – Rinhart and Winston , Inc . 1974 .
8. Gardill , and Asha , K, : Adranced Map Instruction : Effects on the Reading Comprehension of students with learning Desabilities , journal of Special Education , 33 (1), pp. 2-18 , in 1999 .

9. Gronlund , N. E , Measurement and Evaluation in Teaching
(4th ed) , New York . Macmillan Publishing Co.
1981 .
10. Guilford , J. P. : fundamental statistics Psychology
Geography Teaching . London press – 1982 .
11. Matin , R. and Sexon , C. and Wanger : Teaching science
for All Children Lindon , Allyn and Bacon , 2nd
ed , 1997 .
12. Mehlinger , Haward , D.D Editor : " Unsco Hand Book
for the traching of social studies " Croon Helm ,
London , 1981 .
13. Savage , J.F. & J. F. Mooney . Teaching Reading to
children with special Needs . Allyn and Bacon ,
Inc . Boston , 1979 , p. 11 .
14. Webster . S. Third new International Dictionary of
English language, Chicago , G.G. Merniam , Co,
Vol. I, no, 3 , 1971 .

الملحق (٥)

أنموذج خطة تدريسية يومية باستراتيجية الذكاءات المتعددة للمجموعة التجريبية .

الصف / الأول المتوسط . المادة / قواعد اللغة العربية .

التاريخ/ الموضوع / كان وأخواتها .

الأهداف : تتوزع الأهداف في ثلاثة مجالات :

١- المجال المعرفي :- جعل الطالب قادراً على أن :

- يعدد أخوات كان .

- يحدد وظائف كان وأخواتها .

- يوضح عمل كان إذا دخلت على المبتدأ والخبر .

- يعطي أمثلة عن كان وأخواتها .

- يضبط بالحركات جملة دخلت عليها كان او احدى أخواتها .

- يعطي امثلة لجمل تنطبق عليها كان واخواتها .

٢- المجال المهاري :- جعل الطالب قادراً على :

- يستعمل مفردات لغوية متنوعة لتوضيح عمل كان وأخواتها .

- يرسم مخططاً لكان وأخواتها .

- يضع جدولاً يوضح وظائف كان وأخواتها .

٣- المجال الوجداني :- جعل الطالب قادراً على :

- يتحسس عمل كان وأخواتها بدلالة الالفاظ ومعانيها .

تنمية الاتجاهات الايجابية لما تحدثه كان وأخواتها من خلال المعاشة الحية

وتوظيف النماذج وصولاً الى القراءة المعبرة بنوعيتها المسموع والمنطوق .

- يبين مواطن الجمال في النصوص المختارة .
- يوظف التعبيرات والحركات الجسمية مثل الأيدي وتعابير الوجه للمواءمة بين كان وأخواتها ووظائفها .
- تنمية روح الانسجام والتقبل والتفاعل الاجتماعي من خلال عملهم كمجموعات .
- يردد الطلاب بيتاً شعرياً عن كان وأخواتها جماعياً وبايقاع موسيقي .
- يردد كلمات بأوزان معينة تخدم الموضوع .

الوسائل التعليمية :

- لتقريب المادة الى اذهان الطلاب سيعتمد الباحث :
- السبورة والطباشير الملون لتدوين الملخص السبورة ، ولرسم الجداول والمخططات من الطلاب انفسهم .
- بعض الصور والشفافيات التي توضح جملاً تخدم الموضوع .

المقدمة :

يذكر المدرس الطلاب بموضوع الدرس السابق (انواع الخبر) من خلال قصة قصيرة موضحة بشفافية تعرض بجهاز (OHP) ، يحاول في اثناء القراءة التأشير على الخبر مع ذكر نوعه ويبيغي من ذلك ربط الخبرات السابقة بموضوعة الدرس الجديد ، ثم يقول درسنا لهذا اليوم سيكون (كان وأخواتها) ويدون الموضوع على السبورة .

العرض :

يحاول الباحث ان ينمي الذكاء اللغوي لدى الطلاب لمفهوم كان وأخواتها من خلال عرض نص يتحدث عن المبتدأ والخبر ، لأن هذين المفهومين أساس لدراسة عمل كان وأخواتها " صالح ويوسف أخوان شقيقان ، يعيشان من حقل تركه لهما أبوهما

بعد وفاته ، يزرعانه معاً ، ويقتسمان محصوله بالتساوي ". يطلب المدرس (الباحث) من الطلاب قراءة النص قراءة معبرة مع تمثيل معنى المفردات بعد سماعهم النص مقروءاً قراءة معبرة من خلال تسجيل صوتي .

يكلف المدرس احد الطلاب بكتابة النص مضبوطاً بالشكل على السبورة (ذكاء جسمي حركي) ، ثم يعرض المدرس جدولاً مدوناً فيه نوعين من البيانات النوع الأول كان وأخواتها على وفق تسلسل مرقم ، والبيانات الثانية مدلول عمل كان وأخواتها كلاً على حدة (ذكاء منطقي) .

يكلف المدرس بعض الطلاب بقراءة الجدول مع التأشير على مكوناته (جسمي حركي + ذكاء منطقي) ، يقرأ كل طالب الجدول ثم يبدأ طالب آخر بعده . يسأل المدرس طلابه مردداً (كان ، ظل ، أضحى ، أصبح ، أمسى ، بات ، صار ، ليس ، مازال ، مابرح ، مافتئ ، ما أنفك ، مادام) ، هل هي أسماء ؟ ، او افعال ؟ ، او حروف ؟

يفسح المدرس مجالاً للتفكير من (دقيقة الى دقيقتين) ، للطلاب (ذكاء ضمن شخصي) ، من خلال فترات التأمل الشخصي التي يعيشها كل طالب اثناء البحث عن الاجابة .

يتلقى المدرس اجابات متباينة ما بين (اسم ، وفعل ، وحرف) ، من خلال عرض أمثلة يحاول المدرس تسقيط الاجابات الخاطئة وصولاً الى المعلومة التي نرى فيها أن ماورد في الجدول هي افعال ماضية ناقصة . (ذكاء لغوي لفظي) .

يطلب المدرس من الطلاب ان يمعنوا النظر في النص المدون على السبورة محاولاً إدخال كان او إحدى أخواتها عليه مع ضبط النص بالشكل (ما التعبير الذي طرأ على الجملة بعد ادخال كان او احدى اخواتها عليها ؟) ، من مناقشة المدرس

لطلابه يستكشف القاعدة (كان وأخواتها تدخل على الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر فترفع الأول اسماً لها ، وتنصب الثاني خبراً لها .

بعدها يحاول المدرس تقسم طلاب الصف الى مجموعات تعاونية متباينة المستويات التعليمية من (٤-٥) طلاب ، ويحدد لكل مجموعة اسماً تعرف به مثل مجموعة (سيبويه) ، ومجموعة (المتنبي) ... الخ ويعين قائداً يتولى توجيه عمل المجموعة التي يرأسها ، تزود هذه المجموعات بعدد من الجمل وتكلف بادخال كان او إحدى أخواتها مع ما يتلاءم ومعنى كل فعل ناقص مع ضبط حركات الجمل (ذكاء اجتماعي + ذكاء ضمن شخصي) ، في اثناء ذلك ينتقل المدرس بين المجموعات موجهاً ومرشداً طلابه نحو العمل السليم المنظم ، مع أخذ فكرة عن اداء كل مجموعة وكل طالب داخل المجموعة ، بعد انتهاء عمل المجموعات يحاول المدرس فسح المجال لفائد أفضل مجموعة بعرض الحلول التي توصلت اليها مجموعته ، ويحاول الاجابة عن استفسارات وتساؤلات المجموعات الأخرى .

يحاول المدرس تعزيز اجابات طلاب المجموعة من خلال عرض نماذج لجمل توظف فيها مكونات ومفاهيم البيئة الطبيعية بعد ادخال كان او إحدى أخواتها عليها ، مع محاولته الربط بين الأنموذجين وبيان جوانب القوة والضعف في انموذج المجموعة الفائزة (ذكاء طبيعي) ، ويعزز هذا الذكاء بالاستشهاد بأمثلة من القرآن الكريم " الم تر أن الله أنزل من السماء ماءً فتصبح الأرض مخضرةً إن الله لطيف خبير " .

بعد انتهاء عرض مفهوم الدرس (كان وأخواتها) يعرض المدرس من خلال شفافية بيتاً من الشعر يضم كان وأخواتها .

ويطلب من الطلاب ترديده جماعياً مع ايقاع موسيقي (ذكاء موسيقي) .

التقويم : لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف سلوكية يعطي الباحث اختباراً لطلابه يقيس الذكاء الرياضي من خلال السؤال الآتي :

س١ / صنف على وفق جدول دلالات او معان الافعال الناقصة الآتية مع التمثيل بجمل .

(ذكاء رياضي) .

الواجب البيتي : حل التمرينات من الكتاب / ص ٦١ - ٦٢ .

الملحق (٦)

اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

س١ : ضع علامة صح (✓) امام العبارة الصحيحة وعلامة خطأ (×) امام العبارة الخاطئة لكل مما يأتي :

١. ليس من الافعال الناقصة .
٢. في الجملة (صبرت على الضيم) الفعل الماضي هنا مبني على الفتح .
٣. الفعل صار يفيد معنى التحويل .
٤. الفعل (زال) يأتي منه الماضي والمضارع والأمر .
٥. نوع الخبر في جملة (الربيع شباب دائم) جملة اسمية .
٦. المبتدأ اسم مرفوع يحتاج الى ما يكمل معناه .
٧. المعارف بالاضافة اسم نكرة يكتسب التعريف باضافته الى احدى المعارف .
٨. اللتان اسم موصول للمثنى المؤنث العاقل .
٩. تلك اسم اشارة للمؤنث البعيد .
١٠. في الجملة (كتبنا جديدة) ، الضمير (نا) في محل الجر بالاضافة .
١١. في الجملة (زرت معرض الكتاب) الضمير هنا مستتر .
١٢. عبد الله من الاعلام المركبة تركيباً اضافياً .

س٢ : ضع دائرة حول حرف البديل الذي يشير الى الاجابة الصحيحة :

١. المثال الذي ينطبق على العلم هو :
أ- كتب . ب- فوق . ج- احمد . د- على
٢. المثال الذي ينطبق على الضمير المستتر :
أ- محمد يرحب بالضيف . ب- ذهبت الى المدرسة مع أخي .

- ج- هدى طالبة مجتهدة د- سقى المزارع حديقته
٣. الجملة التي لا يظهر فيها اسم الاشارة هي :
- أ- اولئك عمال ماهرون . ب- هند طالبة مجتهدة .
- ج- هذا جندي شجاع . د- امسكت بهاتين الكرتين .
٤. المثال الذي ينطبق على العلم المركب المزجي هو :
- أ- بعلبك . ب- خالد . ج- تأبط شرأً .
- د- ابن مقلة .
٥. المثال الذي يظهر فيه الضمير المنفصل هو :
- أ- أكلنا الفاكهة . ب- انت طالب نشيط .
- ج- الطالبان يحفظان الدرس . د- خرجت دلال الى السوق .
٦. أسم موصول يستعمل بلفظ واحد للمذكر والمؤنث والمفرد والمثنى والجمع هو :
- أ- الذي . ب- اللتان . ج- من . د- الذين .
٧. المثال الذي لا ينطبق على المعرف بال هو :
- أ- الكتاب . ب- مدرسة . ج- القلم . د- الحقيبة
٨. المثال الذي ينطبق على المعرف بالاضافة هو :
- أ- ابو جعفر المنصور بنى مدينة بغداد . ب- ساحة مدرستنا واسعة .
- ج- كتب محمد الواجب . د- الحديقة جميلة أزهارها
٩. المثال الذي ينطبق على المبتدأ هو :
- أ- في الصف سيورة كبيرة . ب- كتب محمد الواجب .
- ج- رأيت احمد في السوق . د- الطالب مجتهد .
١٠. من اخوات كان تفيد حصول معنى الجملة في الليل هي :

- أ- أمسى . ب- بات . ج- أضحى . د- أصبح .
١١. المثال الذي ينطبق على أن أو إحدى أخواتها هو :
أ- كان . ب- كأن . ج- الذي . د- ظل .
١٢. المثال الذي لا ينطبق على الخبر عندما يكون شبه جملة هو :
أ- الطبيب مخلصان . ب- اللاعب يضرب الكرة .
ج- الكتاب فوق المنضدة . د- المهندسون ماهرون .
س٣ : مثل لما يأتي بجمل مفيدة :
١. مبتدأ وخبر مثنى .
٢. اسم إشارة مبني على الكسر .
٣. اسم موصول للمفردة المؤنثة .
٤. فعل ماضٍ مبني .
٥. مبتدأ خبره شبه جملة .
٦. فعل ماضٍ ناقص يفيد معنى الاستمرار .
٧. حرف مشبه بالفعل يفيد التمني .
٨. فعل ماضٍ مبني على الضم .
٩. علم مركب تركيباً اسنادياً .
١٠. اسم إشارة معرب وليس مبني .
١١. مبتدأ خبره جملة فعلية .