وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس –المدية-

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

نظريّة الذّكاءات المتعدّدة ودورها في تحصيل القواعد النّحوية لدى المتعلّمين السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجا

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطّالبة

سناء بناوي

إشراف الأستاذة

أم هاني رحماني

السّنة الجامعيّة 2022-2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله تعالى: { وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ } (لقمان: الآية11)

وقال صلّى الله عليه وسلّم:" من لم يشكر النّاس، لم يشكر الله "

بداية الشكر لله عزّ وجلّ الذي أعاننا وشدّ من عزمنا لإكمال هذا البحث، نشكره راكعين الذي وهب لنا الصبر والتحدي والأمل والعمل لنجعل من هذا المشروع علما ينتفع به.

ونخص بالتّقدير والعرفان والشّكر الجزيل أستاذتنا الفاضلة المشرفة " أم هاني رَحماني " الّتي رافقتنا طيلة فترة البحث بنصائحها وتوجيهاتها، فجزاها الله عنّا خير الجزاء وأدامها وتدا للعلم والمعرفة .

كما نشكر الأستاذ الدّكتور عادل آتشي، والسّيد مدير مدرسة ولد علي عبد القادر والأستاذة المرافقة لنا في الدّراسة التّجريبية لما قدّموه لنا من مساعدة.

دون أن ننسى أعضاء لجنة المناقشة، وجميع الأساتذة الذين درسونا طيلة سنوات الجامعة.



إهداء

إلى وتدي في هذه الحياة عائلتي الكريمة

إلى مصدر الأمان والسند الذي لا يميل " **أبي الغالي** "

إلى جنتي في هذه الحياة " **أمي الغالية** "

إلى نفسي الّتي تعبت واجتهدت وكافحت وناضلت في سبيل العلم والمعرفة

إلى الذين أشد بهم عضدي " **إخوتي الأحبة** "

إلى عائلتي الثّانية، عائلة زوجي الوفية

من كبيرهم إلى صغيرهم دون استثناء

إلى أمّ زوجي **أمي الثانية**

إلى أب زوجي **أبي الثاني**



إلى **زوجي** الّذي أرى فيه عائلتي

إلى **شقيقاتي** اللّائي لم تنجبهنّ أمّي

إلى الغالي وأعزّ ما عندي ولدي وكبدي و**صغيري**

إلى الرّفقة والصّحبة والصّداقة الأبديّة، إلى الأحبّة كافّة دون استثناء

أهدي هذا العمل .

مقدمـــــــة

مقدمـــة:

تحتلّ اللّغة العربيّة مكانة مميّزة في مختلف المناهج التّعليمية؛ كونها غاية ووسيلة في الوقت ذاته، إذ يُرجى من خلال تعليمها تمكينُ المتعلّمين من نظامها، والسّيطرة على مهاراتها (استماع وتحدث وقراءة وكتابة)، والتّدرّب على تطبيق القواعد النّحوية التي تُعدّ عصبَها، والإطار الذي يحكمها، والأساس الذي تقوم عليه.

وعلى الرّغم من أهمّية النّحو وما بُذِلت من جهود في سبيل تسهيل تعليميّته، إلّا أنّ مشكلة القصور والضّعف فيه لازالت بادية للعيان لدى المتعلّمين، إذ لاتكاد تجِد متحدّثا ولا كاتباً إلاّ وأخطاؤه ظاهرة، كاشفةً عن عدم معرفته بقاعدةٍ؛ أو تمكّن منها وهي من بديهيّات النحو يزيد الأمَر صعوبةَ صدود المتعلِّمين عنه، ونفورهم منه بدعوى جفافه وصعوبته.

والحال كذلك، سعى حديثا بعض المهتمّين بالنّحو العربي إلى اقتراح خُطط جديدة ورسم مسالك حديثة لتعليميّته بناءً على ما تمّ تسجيله من نقائص، وكان أبرزها تبنّي الاستراتيجيّات الّتي تهتمّ بالمتعلّم وخصائصه، والفروق الفرديةِ الموجودة بينه وبين أقرانه؛ ولعلّ في مقدّمتها الذّكاءات المتعدّدة لصاحبها (هوارد جاردنر) الّتي أقامها على إلغاء فكرة الذّكاء الواحد والإقرار بوجود ذكاءات متعددة لدى الفرد الواحد يجب الإهتمام بها، وركزّ على تنمية التّفكير وإنتاج العقول القادرة على التكيّف مع مختلف المواقف، وقد أبان تطبيق هذه النّظريّة في تعليميّة مواد مختلفة عن نتائج إيجابيّة ممّا دعّم فكرة استغلالها في تعليميّة النّحو.

رغم ذلك لم نجد من الدّراسات الأكاديمية من اهتمّت بها إلاّ العدد القليل؛ الأمر الذّي شدّ انتباهنا ودفعنا إلى محاولة الخوض فيها، عبر عنوان رئيس اخترناه وهو: " نظريّة الذّكاءات المتعدّدة ودورُها في تحصيل القواعدِ النّحويةِ لدى المتعلّمين".

كما شجّعنا على تناولها إلى جانب ماسبق :

- محاولةُ الكشف عن نظريّة الذّكاءات المتعدّدة ودورها في تقريب المفاهيم النّحوية من المتعلّمين وزيادة تحصيلهم.

- الوقوف على أنماط الذّكاءات المتعدّدة الأكثر بروزاً لدى المتعلّمين وكيفيّة استغلالها في تعليم القواعد النّحويّة.
- الوقوف على مدى إمكانية تطبيقها في المدرسة الجزائريّة.

وقد وقع اختيارنا على متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي كعيّنة للدّراسة لاعتبارات موضوعيّة، حيث تُعدّ المرحلة الإبتدائية قاعدةَ بناءِ لغة المتعلّم، وأساس تشكيل معارفه ومفاهيمه عنها، لاسيما القواعد الّتي تحكمها، فإن أبدى المتعلّم قدرة على تحصيل ما يقدّم له منها، سينعكس ذلك إيجابا على تعلّمها واستغلالها.

وتتبع أهمية دراستنا من استهدافها تعليميّة القواعد النّحويّة من جهة، ومتعلّمي المرحلة الابتدائية من جهة أخرى، حيث ترنُو إلى توجيه انتباه القائمين على تعليميّة اللّغة العربيّة إلى الاستراتيجيات التي قد تحلّ معضلة صعوبة النّحو لدى المتعلّمين، وتجعل مداخله سهلةً، وتعلّمه شيّقا؛ كما قد تفيد المتعلّمين بتبصيرهم باستراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة وكيفيّة تطبيقها والاستفادة منها داخل الصّفوف المدرسيّة، ممّا ينسجم مع الممارسات التّربويّة الحديثة، ويسهم في بناء المتعلّم النّشط الفاعل.

وقد حاولنا من خلال هذه الدّراسة الإجابة عن إشكالية رئيسة مُفادها: هل لنظرية الذّكاءات المتعدّدة دورٌ في تحصيل القواعد النّحوية لدى المتعلّمين؟

وتتفرع عن هذه الاشكالية مجموعة من التّساؤلات الفرعية أبرزها:

ـ ما المقصود بنظريّة الذّكاءات المتعدّدة ؟

ـ هل تعتبر نظريّة مبتكرة أم تطورًا لفكرةٍ سابقة؟

ـ كيف يمكن تطبيقها على المتعلّمين لتحصيل القواعد النّحويّة؟ وما مدى استفادتهم منها؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها اعتمدنا خطة بحث تضمّنت: فصلين إلى جانب مقدّمة وخاتمة.

أما **الفصل الأوّل** فقد خصصناه للجانب النّظري للدّراسة، وقد تضمّن ثلاثة مباحث: **المبحث الأوّل** عرّفنا فيه نظريّة الذّكاءات المتعدّدة وتطرّقنا إلى النّشأة والتّطور والمبادئ والفرضيات، وكذا الأسس التي قامت عليها، بالإضافة إلى أنواع الذّكاءات المتعدّدة، أمّا **المبحث الثّاني** فقد حدّدنا فيه المفاهيم الخاصّة بالقواعد النّحوية، وذكرنا أهمّية النّحو وفضله، في حين تناولنا في **المبحث الثّالث** الأهمّية التّربوية لنظريّة الذّكاءات المتعدّدة بالنّسبة للمنهج، والمتعلّم والمعلّم.

أمّا **الفصل الثّاني** فقد خصّصناه للجانب التّطبيقي للدّراسة وقد قسّمناه هو الآخر مبحثين، إلى جانب مقدّمة محدّدة لإجراءات الدّراسة.

تطرّقنا في **المبحث الأوّل** إلى خطوات إجراء الدّراسة التّجريبية ونتائجها. وخصّصنا **المبحث الثّاني** لتفسير نتائج تطبيق هذه النّظرية ومناقشتها.

ولتحقيق الأهداف المرجوّة اعتمدنا على المنهجين الوصفي وشبه التّجريبي، أمّا الوصف فقد استعنا به لطرح موضوع الذّكاءات المتعدّدة ومناقشة قضاياه واستخلاص المعطيات المتعلّقة به في الشّقّين النّظري والتّطبيقي، أمّا التّجريب فكان الإطار المحدّد والمنظّم للدّراسة الميدانيّة، والمعين للوصول إلى المبتغى.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على مادّة علميّة استقيناها من مصادر ومراجع مختلفة رغم قلّتها نذكر منها:

ـ الذّكاءات المتعدّدة والفهم – تنمية وتعميق – لجابر عبد الحميد جابر.

ـ الذّكاءات المتعدّدة في غرفة الصّف لثوماس آرمسترونغ.

ـ نظريّة الذّكاءات المتعدّدة نماذج تطبيقيّة لخير سليمان شواهين.

أمّا عن الصّعوبات الّتي واجهتنا فكثيرة نذكر منها:

ـ قلّة الكتب أو الدّراسات الّتي تناولت هذا الموضوع ممّا صعّب علينا إجراء الدّراسة التّجريبية، وحال دون تناولنا لبعض العناصر.

ـ ضيق الوقت المخصّص للدّراسة التّجريبية.

ـ تزامن تطبيق النّظرية مع الاختبارات الفصليّة للمتعلّمين.

وفي الأخير نسأل الله العلّي العظيم السّداد والتّوفيق في هذا البحث، وأن يكون بذرةً صالحة تفيد المهتمّين بتعليم اللّغة العربيّة في بلادنا، ومحطّة يبني عليها الطّلبة والباحثون من بعدنا.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الفصل الأوّل: الإطار النّظري للدراسة.

❖المبحث الأول: نظريّة الذّكاءات المتعدّدة .

❖المبحث الثّاني: القواعد النحويّة .

❖المبحث الثّالث: الأهميّة التربويّة لنظريّة الذّكاءات المتعدّدة .

المبحث الأول: نظريّة الذّكاءات المتعدّدة

فتحت نظريّة الذّكاءات المتعدّدة آفاقا واسعة في جميع أنحاء العالم، وأحدثت ثورة في العلم لما قدّمته من إضافة كبيرة في مجال التّعليم بشكل عام، فاختلاف الذّكاء لدى المتعلّم يساعد الأستاذ على توسيع استراتيجياته وطرائقه، ليحقق المتعلّمون بذلك أكبر قدر من الفائدة. وقبل الخوض في تفاصيل هذه النّظرية والغوص في ثناياها سنحاول أولّا تحديد مفهومها.

أولا / تحديد المفهوم

إنّ تحديد مفهوم " نظريّة الذّكاءات المتعدّدة " يتطلّب منّا البحث في مفهوم النّظريّة أوّلا ثمّ الذّكاءات المتعدّدة ثانيا.

1 النّظريّة

أ. لغة:

ذكر "فاروق عبدة فلية" و "أحمد عبد الفتاح" أن« النَّظريّة: قَضِيَّةٌ تُثْبَتُ بِبُرهَانٍ والنّظَرِيَّةُ فِي الفَلسَفَة: طَائِفةٌ منَ الآرَاءِ تُفسّرُ بِها بَعْضُ الوَقَائِعِ العِلمِيَّةِ أَو الفَنّيَّةِ، جَمعُها نَظَرِيَّات. » [1]

ويعرِّفها " أحمد عبد الفتّاح " بأنّها « [مفرد]: ج نَظرِيَّات: قَضِيّةٌ تُثْبتُ صِحَّتُها بحُجَّةٍ ودَلِيلٍ أَو بُرهَانٍ " نَظَرِيَّةُ مُحاكاةِ الحَيَوانِ " .وَهي بَعضُ الفُرُوضِ أَو المَفاهِيمِ المَبْنِيَّةِ عَلَى الحَقائِقِ وَالمُحَاوَلاتِ تُحَاوِلُ تَوضِيحَ ظَاهرةٍ مُعيَّنةٍ " نَظَرِيَّةُ الذَّرَّة". وهِي مَجْمُوعة مِن المُسَلَّماتِ الّتي تُفَسِّرُ الفُروضَ العِلميَّةِ أَو الفَنِّيَّة " نَظَرِيَّة ابن خَلدُون فِي الاجْتِمَاعِ. "» [2]

---

[1]. فاروق عبده فليلة، أحمد عبد الفتاح زكي، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**(مادة ن ظ ر)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية مصر، د ت، ص246.

[2]. أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط1، المجلد الأول، عالم الكتب، القاهرة، 1464هـ-2008 ص2231.

من خلال هذين التّعريفين يتبيّن لنا أنّ " النّظرية " مفردة ذُكرت في المعاجم العربيّة القديمة؛ فهي عربيّة الأصل مشتّقة من الفعل الثّلاثي الصّحيح " نظر ". وليست مصطلحا غربيّا ترجم إلى اللّغة العربيّة؛ وأنّ مفهومها متعلّق بوجود قضيّة أو مسألة إثبات صحّتها يعتمد على البرهان والدّليل.

بِ- اصطلاحا

النّظرية هي« مجموعة من الفرضيّات الّتي تحكمها أو تتحكّمُ فيها قوانينُ الثّباتِ النّسبيِّ أو قوانينُ التّحول، أو كلاهما ويكون ذلك على درجاتٍ متفاوتةٍ في التّأثير. »[1]

وهي « عبارة عن مجموعةٌ من المفاهيمِ والتّعريفاتِ والاقتراحاتِ التي تعطينا نظرةً منظّمةً لظاهرةٍ ماعن طريقِ تحديدِها للعلاقاتِ المختلفةِ بين المتغيّراتِ الخاصّةِ بها، وذلك بهدفِ تفسيرِها أو التّنبؤِ بها مستقبلا ... إذًا تكمن النّظريّة في إعداد التّفسير الحقيقي فيما يخصّ الأحداث، الوقائع والظّواهر؛ أمّا وظيفتها فهي تعميم التّفسيرات المعطاة للأحداث والظّواهر لأنّه من دون النّظرية تظلّ العلاقات بين الظّواهر مبهمة، كما أنّ النّظرية تعمل على جعل الحقيقة منطقيّة ومصاغة في سياق مرتّب ومنظّم . »[2]

وحاصل ما سبق أنّ النّظريّة في مجملها قواعد ومبادئ، وقوانين وافتراضات مرتبطة فيما بينها، تؤدّي إلى معرفة ما هو مبهم، والتّنبؤ به ووصفه بشكل عقلاني، سواء كان موضوعًا علميّا أو فلسفيّا أو معرفيّا أو أدبيّا.

كما أنها جملة من التّعريفات والمسلّمات والمفاهيم المترابطة في مجملها، والتي تعطي نظرة منظّمة عن الظّواهر؛ يتم من خلالها تحديد المتغيرات بهدف وصفها وشرحها والتنبؤ بها.

---

[1]. فاروق عبده فليلة، أحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، مرجع سابق، ص 246.

[2]. كريمة عساسي، أمال باي، **دور النظرية في بحوث الإعلام والإتصال**، تاريخ الاطّلاع:.2023/03/25، سا: 20:08، https://vrlex.univbatna.dz

2 الذّكاءات المتعدّدة:

2-1: الذّكاء

أ- لغة:

قال " ابن منظور " في لسانه « والذَّكَاءُ، مَمْدودٌ: حدَّةُ الفُؤادِ. والذَّكَاءُ: سُرعَةُ الفَطْنَةِ: اللَّيْثُ: الذَّكَاءُ مِن قَوْلِكَ قَلْبٌ ذَكِيٌّ، وصَبِيٌّ ذَكِيٌّ، إِذَا كَانَ سَرِيعَ الفِطْنَةِ، وقَدْ ذَكِيَ بالكَسْرِ يَذْكَى ذَكَا... ويُقَالُ: ذَكُوَ قَلْبُه يَذْكُو إِذَا حَيَّ بَعْدَ بَلَادَةٍ، فَهُوَ ذَكِيٌّ عَلَى فَعيلٍ، وَقَدْ يُسْتَعمَلُ ذَلِكَ فِي البَعِيرِ... والذَّكَاءُ: السِّنُّ. وَقَالَ الحَجَّاجُ: فُرِرْتُ عَنْ ذَكَاءٍ. وَبَلَغَتِ الدَّابَّةُ الذَّكَاءَ أَي السِّنَّ. وذَكّى الرَّجُل: أَسَنَّ وَبَدُنَ ... » .[1]

وقال أيضا« وَالذَّكَاءُ فِي الَفهْمِ: أَنْ يَكُونَ فَهْمًا تَامًا سَرِيعَ القُبُولِ . » [2]

وذكر "الزّبيدي" نفس قول " ابن منظور " حيث قال « (والذَّكَاءُ) كَسَحَابٍ: (سُرْعَةُ الفِطْنَةِ)، وفي الصحاح: حِدَّةُ الفُؤَادِ، زاد غيرُه: بَسُرْعَةِ إِدْرَاكِه وفِطْنتِهِ. وفي المِصْباح: سُرْعَةُ الفَهْمِ. وقال الرَّاغِبُ: عُبِّر عنْ سُرْعَةِ الإِدْرَاكِ وَحِدَّةُ الفَهْمِ بالذَّكَاءِ، وذَلك كقولِهم فلانٌ شُعلةُ نارٍ، وقال العضد: الذَّكَاءُ سرعةُ اقتراحِ النَّتَائِجِ ... (و) الذَّكَاءُ: السِّنُّ مِنَ العُمُرِ)، ومنه قول الحجاج: " فُرِرْتُ عَنْ ذَكَاءٍ "، وبَلَغَتِ الدَّابَّةُ الذَّكَاءَ، أي السِّنَّ، كما في الصحاحِ، وقال المُبرّدُ في الكَاملِ: الذَّكَاءُ تَمَامُ السِّنِّ، وقال الأزهريُّ: أَصْلُ الذَّكَاءُ فِي اللُّغَةِ كُلِّهَا: تَمَامُ الشَّيءِ، فَمِنْهُ الذَّكَاءُ فِي السِّنّ، والفَهْمِ، وَهُوَ تَمَامُ السِّنِّ » .[3]

ونسجّل أنّ جلّ التّعريفات تتّفق على أنّ الذّكاء مصدره العقل، وأنّه مرتبط بالإدراك والفهم كما أنّه مرتبط أيضا بالسّن؛ فالفهم هو تمام السّن أي النّضج والوعي، هذا الأخير يؤدّي بالعقل البشري إلى مرحلة يكون فيها قادرا على استيعاب أمور الحياة وقضاياها بشكل واعٍ ومنظّم؛ والنّضج هنا لا يرتبط بسنوات العمر الرّقمية؛ بل بسنوات العمر الحياتيّة وما

---

[1]. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، **لسان العرب**(مادة ذكا)، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، ط1 دار المعارف، القاهرة، دت، ص 1510.

[2]. المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]. محمد مرتضى الحسين الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق عبد الصبور شاهين مراجعة محمد حماسة عبد اللطيف، ط1، الجزء الثامن والثلاثون، 1422هـ-2001م، ص 93-94 .

تمّ عيشه من تجارب وأحداث، إضافة إلى مخزون الفرد المعرفيّ ومهاراته العليا في التّصرف وأخذ القرارات الصّائبة والتّحليل والتّخطيط وحلّ المشكلات في أكثر مرحلة متأزّمة.

ب- اصطلاحا:

يعتبر الذّكاء قدرة عقليّة فطريّة ممتلكة لدى جميع النّاس، يستطيع الفرد بواسطتها الفهم والابتكار وحل المشكلات في زمن وجيز .

وقد عرّفه "سبيرمان " **sperman** :« بأنّه قدرة فطريّة عامّة أو عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط أو شكله، أي أنه يتكون من عامل عام يقع تحت كل أداء، وعامل نوعي يؤثر في قدرات معينة »[1].

وعرفه ثروندايك **theroundike** « بأنّه محصلة (متوسط حسابي) لعدة قدرات مستقلة عن بعضها البعض، وينفي ثروندايك وجود ما يسمى بالذكاء العام » *[2]

ونلاحظ اختلاف سبيرمان وثروندايك حول نقطة في مفهوم الذّكاء ألا وهي الذّكاء العام الذي ينفيه ثروندايك« في جميع الاختبارات العقليّة، وكما يرى أنّ هذا تبسيط مخلّ نتج عن قلّة عدد أفراد العيّنات الّتي استخدمها سبيرمان، وكذلك قلّة عدد الاختبارات المستخدمة »[3] واقترح تصنيفا ثلاثيّا للذّكاء يحمل الذّكاء المجرّد، والذّكاء الميكانيكي، والذّكاء الاجتماعي.

وعرفه أيضا بأنّه « القدرة على الفهم والابتكار والتّوجيه الهادف للسّلوك والنّقد الذاتي بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها، وقياس هذا الحل ونقده وتعديله. [4]

---

[1]. حنان بوطورة، **الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي من منظور نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر**، مجلة ألف اللغة والاعلام والمجتمع، تاريخ الاطّلاع: 2023/03/20، سا15:56، https://aleph.edinun.org/64983#tocto3n5

*. يسمى أيضا باسم العامل g، وصفه تشارلز سبيرمان لأول مرة سنة 1902، ويشير إلى وجود قدرة عقلية تؤثر في الأداء على تدابير القدرة المعرفية .

[2]. المرجع نفسه.

[3]. مروى عبد الغاني، **نماذج ونظريات الذكاء (نظرية ثورندايك)**، تكنولوجيا التعليم، ، تاريخ الاطلاع 20 مارس 2023، سا 14:57.

[4]. خالد عادل ناجي أبو الحاج، **نظرية الذكاءات المتعددة (دراسة تحليلية نقدية)**، موقع المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد1، 2022م، ص 336.

وهو أيضا« عبارة عن حالة من الفكر المتقد الذي يتلقف القضايا والمشكلات ويعالجها ويعمل على حلها في زمن معقول، واستخدام المخزون الفكري من المعلومات والتجارب السابقة في الوصول إلى آراء وحلول جديدة » .[1]

2-2. الذكاءات المتعددة

هي مجموعة من أشكال الذّكاء المتعدد التي توجد لدى الأفراد جميعهم، ولكن بمستويات مختلفة وفق نظرية الذكاء المتعددة لجاردنر (1983)، أو هي« توليفة متكاملة من الوظائف العقلية التي تتسق معا بنسيج كلي موحد؛ لتكوّن منظومة مركبة من الذكاءات المختلفة داخل الفرد نفسه، وبين الأفراد بعضهم البعض ... » [2]

ويعد هذا التعريف متكاملا لأنه يفترض أن أنواع الذكاءات ليست أشياء أو أمورا يمكن رؤيتها، بل هي قدرات وإمكانات منظمة ومنتظمة داخل الفرد نفسه وبين الأفراد بعضهم ببعض، هذه الأنواع صنّفها جاردنر إلى سبعة أنواع كانطلاقة أوّلية، ثم أضاف إليها الثّامن فيما بعد، مركزا على أنها ليست مقتصرة على ثمانية ذكاءات فقط بل أكثر، وسنتطرق إليها في العناصر القادمة.

وقد عرَّف جاردنر الذّكاء بأنه « قدرة **Ability** أو إمكانية **potential** بيولوجية نفسيّة كامنة لمعاجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتاجات لها قيمة في ثقافة ما ».[3]

وهو« القدرة على إيجاد منتج لائق أو مفيد، أو هو عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد ».[4]

---

[1]. المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]. ألفت محمد الجوجو، **فعالية تدريس النحو في ضوء الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع أساسي ضعيفات التحصيل**، مجلة جتامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13،العدد1، 2011م، ص 1379.

[3]. صباح حسن حمدان العنيزات، **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة** .كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا 2006، ص28-29.

[4]. نيفين عبد الله صلاح . **تنمية الذكاءات عند الأطفال** .ط1 .دار النهضة للنشر . مصر . سبتمبر 2010 .ص25.

والذكاء عند " جاردنر "« خارج عن إطار العقل والتّجريد، وهو مرتبط بالوراثة والبيئة والثقافة » [1] لأننا نستطيع التّحكم فيه بالزّيادة والتطور، أو النّقص والضّعف، فلو اقترن بالعقل لأصبح محدودا غير قابل للتّغيير وهو ما نفاه جاردنر في تعريفه للذّكاء .

ويظهر لنا جليا أنّ تعريف الذكاء قد حُصر في الجانب العملي الإجرائي بتحديد الأهداف والمضي قدما نحو تحقيقها وتنفيذها؛ كونه عبارة عن قدرة أو إمكانية بيولوجية لمعالجة المعلومات، تنشيطها يقتضي وجود بيئة ثقافية تحل فيها المشكلات .

يقول "جاردنر"« إن الوقت قد حان للتّخلص من المفهوم الكلّي للذّكاء« كلّ شيء أو لا شيء » ذلك المفهوم الذي يقيسه المعامل العقلي IQ* . والتفرغ للاهتمام بشكل أعمق للكيفية التي تنمّي بها الشعوب الكفاءات الضرورية لنمط عيشها ».[2]

ويفسر جاردنر ذلك بقوله« إن كلّ الكفاءات والقدرات التي يظهرها هؤلاء في حياتهم وعملهم تُعتبر بدون شك شكلا من أشكال الذّكاء الذي لا يقتصر على المهارات اللّغوية أو الرّياضية والمنطق، التي طالما مجّدتها اختبارات المعامل العقلي iq »[3]

وقد ضرب لنا "جاردنر" عدة أمثلة لوصف« كيف يفكر الإنسان؛ وكيف يتعامل مع المثيرات ليقدم حلا لمشكلة ما؛ أو ليقدم منتجا جديدا » كالبحَّار الذي يهتدي في طريقه إلى النجوم ...؛ فكلمة ذكاء بالنسبة إليه يعني براعة الملاحة، وقس على ذلك المهندس والصياد والقناص وغيرهم، كما أنّه حدّد مفهوم الذكاء في ثلاث نقاط أساسية: [4]

- القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية .
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات .

---

[1]. ينظر المرجع السّابق، ص 27.

*. الذكاء العقليIQ : عبارة عن مقدار مادي يمكن حسابه من خلال معادلة تقوم على المبدأ التالي : قسمة العمر العقلي للمرء على العمر الزمني له، ومن ثم ضرب الناتج في 100؛ فعلى سبيل المثال إذا كان العمر العقلي لفرد ما 70والعمر الزمنى 23 فيكون حساب معدل الذكاء العقلي كالتالي : 34.304=(70/23)100.

[2]. المرجع نفسه، ص 22.

[3]. المرجع نفسه، ص23.

[4]. صباح حسن حمدان العنيزات .**فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة** ، مرجع سابق .ص 29.

– القدرة على انتاج أو إبداع شيء ما يكون له قيمة داخل ثقافة معينة.

كما يعتبر جاردنر من بين الأوائل الذين انتهكوا قواعد اللّغة الإنجليزية واللغات الهندوأوروبية عن طريق جمع مصطلح الذكاء وإضافة الحرف (S) إلى كلمة ذكاء **Intelligence** >[1] لذلك نجد في اللّغة جمع ذكاء ذكاءات وليس كلمة أخرى. بالإضافة إلى أنه عمد إلى استفزاز العقل والمعارضين باختيار كلمة ذكاءات بدل مواهب أو قدرات أو استعدادات عقلية **Talents or optitudes** .

ثانيا/ نظرية الذكاءات المتعددة

1- النشأة والتطور

مما لاشك فيه أن السّامع لمصطلح نظرية الذكاءات المتعددة يتبادر إلى ذهنه مجموعة من الاستفسارات حول ما إذا كانت لهذه النظرية خلفيات أم كانت وليدة الصدفة ؟ وبالنسبة للذكاءات هل هي ذكاءات أم أمور أخرى؟ وهل هي مترابطة أم منفصلة؟ كيف تعمل؟ أو بتعبير أدقّ ما الذي فعله جاردنر حيالها؟ وعلى ماذا تقوم هذه النظرية ؟ وقبل الإجابة عن كل هذه الأسئلة يتوجب علينا أولا معرفة الأصول القديمة لماهية الذكاء

تشير البحوث والدّراسات السّابقة إلى وجود عدة نظريات للذكاء* تتميز كل واحدة منها عن الأخرى بميزة، وتستند إلى مسلمات وفرضيات مختلفة، كما أنّ كل نظرية نشأت كرد فعل على النظرية التي سبقتها، غير أنّ أهم ماقدمته نظريّة جاردنر هو تجاوزها للمفهوم الموحد للذكاء؛ حيث جاءت كرد فعل على التصوّر البيجاوي (لجون بياجيه) الذي يؤمن بأحادية الذكاء المنطقي الرّياضي، وفتحت آفاقا واسعة للذكاء بعدما صنفه جاردنر إلى سبعة أنواع كانطلاقة أولية؛ ثم أضاف البقية لاحقا .

[1]. المرجع السابق، الصفحة نفسها .

*. نظرية الذكاء: نظرية العامل الواحد: لأفريد بينيه : تقوم هذه النظرية على افتراض أن الذكاء أحادي الأصل، نظرية العاملين: لسبيرمان: أي نشاط عقلي يقوم على عاملين؛ عامل عام وعامل خاص؛ أما الأول فهو طاقة عقلية موجودة في كل النشاطات العقلية، أما الثاني فيظهر في بعض النشاطات دون الأخرى، نظرية العوامل المتعددة، نظرية العوامل الجماعية، نظرية جيلفورد، نظرية الذكاء السيال والذكاء المتبلور، نظرية ستيرينبرج .

بعد مرور العديد من السنوات – ما يقارب الثمانين سنة تقريبا – من وضع أول اختبار للذكاء IQ قام جاردنر بتحد لهذا الاعتقاد الشائع آنذاك حين قال « ,إن ثقافتنا قد عرفت الذكاء تعريفا ضيقا. »[1]

وقال بأن الذكاء يكمن في حل المشكلات وإيجاد النواتج في بيئة معينة، وقد وضّح في كتابه " أطر العقل " أن النظريات التقليدية للذكاء لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة ناجعة كون اختبارات الذكاء ليست عادلة لأنها تكون بصورة لغوية أو لفظية وليست تطبيقية، "ومن خلال دراسته للمرضى الذين يعانون من تلف جزئي للدماغ من القشرة الدماغية اكتشف أنهم فقدوا بعض القدرات العقلية فيما بقيت أخرى صالحة للعمل، ومن هنا قال بأن هناك أنواعا مختلفة من الذكاءات تقوم بها أجزاء مختلفة من الدماغ "[2]، أي أن هذه الذكاءات في نظره منفصلة عن بعضها البعض لكنها متحدة في العمل، وكل إنسان لديه كل أنواع الذكاءات، لذلك فإن نظريته ليست نظرية لتحديد نسبة ذكاء الفرد، أو معرفة إن كان ذكيا أو لا؛ « إنما هي نظرية تطرح مفهوم تعدّد الذكاءات واختلاف طبيعتها من فرد لآخر واختلاف نسبة مجموعة الذكاءات لدى الفرد عن مجموعة أخرى . » [3]

وتؤكد النظرية أن كل فرد لديه القدرة على تنمية كل أنواع الذكاءات« وصقلها وشحذها عن طريق التّشجيع والتحفيز والتعليم والتدريب وتنمية المواهب والعبقريات والمبادرات، بمعنى أنّها تؤمن بعبقرية المتعلم وقدرته على العطاء والإنتاج والابتكار والابداع وحل المشاكل الصعبة ومواجهة الوضعيات المعقدة »[4].

---

[1]. ميسون سليمان محمد الوحيدي، **أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن (أطروحة دكتوراه)**، جامعة عمان العربية. الأردن. منصة معرفة للكتاب العربي الجامعي الرقمي، ص20.

[2]. ينظر . المرجع نفسه .ص 20. 21 .

[3]. نيفين عبد الله صلاح . **تنمية الذكاءات عند الأطفال** . مرجع سابق . ص 27. 28 .

[4]. جميل حمداوي . **تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في التربية والتعليم** . منبر حر للثقافة والفكر والأدب . تاريخ النشر : السبت 2 آذار (مارس) 2013 .تاريخ الإطلاع عليه : 11 فبراير 2023 على الساعة 1:45. https://WWW.diwanalarab.com

وقد بلور " جاردنر " نظريته في الذكاءات المتعدّدة تنظيرا وتطبيقا بعد أن اشتغل تجريبيا على مشروع الطّيف التربوي* منذ 1984 حيث قال« إن مشروع الطّيف هو مجهود لتقييم مختلف أصناف الذكاءات لدى الأطفال الصغار، ويمكن تكييفه ليتلاءم مع السّنوات المبكرة مبدئيا ليس لدي أي اعتراض لتقييم الذكاءات مادام هذا التقييم يتم بطريقة عادلة ومنصفة وليس بواسطة اختبار معياري من صنف الورقة والقلم... »[1]، ويضيف مدعما وشارحا لمشروعة« إنّه برنامج تربويّ يقدّم للأطفال الصغار (بين 3 و 6 سنوات) بيئة غنيّة وخصبة من شأنها أن تثير عددا كبيرا من الذّكاءات، بحيث يمكن لهؤلاء الأطفال استكشاف هذا الوسط الذي يعتبر بمثابة متحف لهم أكثر مما هو حجرة فصل عادي، ومن خلال ملاحظة الطّريقة التي يستثمرون بها مختلف المواد والعناصر المحيطة بهم يمكن استنباط جانبيتهم في الذّكاء، هناك طبعا " مهام الطّيف " الأكثر شكليّة والمخصّصة لتحديد أصناف الذّكاءات الضّعيفة لطفل ما، سواء في ارتباطها مع الذّكاءات الأخرى لدى نفس الطّفل، أم بمقارنتها مع ذكاءات الأطفال الآخرين. لقد تم تحويل نتائج هذا التقييم إلى " جانبية الطيف " والذي يتضمن اقتراحات عملية حول الأنشطة التي يجب مباشرتها مع الطفل حسب جاذبيته الخاصة من حيث مكامن القوة والضعف، أليس هناك خطر الإخلال بالتوازن حيث يتعلق الأمر بتفضيل أو تشجيع مجال ذكاء يوجد مسبقا وبقوة لدى طفل ما ؟ »[2]

2 –المبادئ والفرضيات التي قامت عليها النظرية

قامت نظرية الذكاءات المتعددة على فرضيّتن أساسيّين هما :

- ✓ الأولى أن النّاس لديهم نفس الاهتمامات والرّغبات والميولات والقدرات؛ لكنّهم لا يتلقّون التّعليم بنفس الطّريقة أو الأسلوب.

*. مشروع يهدف إلى بناء مقاربة جديدة حول التقييم ووضع برنامج تعليمي يلائم السنوات المبكرة وفترة ماقبل المدرسة . ويقوم على مبدأ أساسي مفاده أن كل طفل يظهر مجموعة من الذكاءات ويوظفها ، إن لم يكن من الممكن تحديد مدى قوتها فمن الممكن تحديد مدى قوتها ، ومن الممكن دعمها وتطويرها من خلال الأنشطة والمجالات التي يتفوق فيها الطفل وبواسطة برنامج تربوي مناسب ومتميز .

[1]. جميل حمداوي . **تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في التربية والتعليم، مرجع سابق.**

[2]. المرجع نفسه.

✓ "الثّانية أنّ الفرد لا يمكنه أن يتعلّم في العصر الذي يعيش فيه كل مستلزماته وخصائصه، بل يتعلم ماهو مهمّ ومناسب لحياته العملية والوظيفيّة واليوميّة" .[1]

ونفهم ممّا سبق أنّ نظريّة الذّكاءات المتعدّدة ترتكز على الجانب العملي للذّكاء الذي يحوي أبعادًا متعدّدة، وتركزّ على حلّ المشكلات التّعليميّة والعمليّة والإنتاج والإبداع، ناهيك عن استبعادها لفكرة أنّ الذّكاء وراثيّ خالص، كما أنّها تنطلق أيضا من افتراضات تعدّ ركيزة أساسيّة في الذّكاء؛ فهي« تَعُدُّ الذكاء أنواعا مختلفة ومتعددة، وبأنه باستطاعة كل فرد أن يطور ذكاءه بأبعاده المختلفة إلى أعلى المستويات، شرط توافر التشجيع والتّعليم المناسبين، وأنّ أنواع الذّكاء المتعدّد تتفاعل مع بعضها بعضا، وتعمل بطرائق معقّدة. » [2]

هذا وقد وضح " جاردنر " بأن نمو الذكاءات يعتمد على ثلاثة عوامل رئيسة« الفطرة البيولوجية(**Biological esdoument**)، تاريخ الحياة الشخصية (**Personal life history**)، الخلفية الثقافية والتاريخية (**Cultural & Historical background**) »[3] ويقصد بذلك :

- الفطرة البيولوجيّة: الوراثة والصبغيّات وما يتعرض له الطّفل في مرحلة التّكون وأثناء الولادة وبعدها .
- تاريخ الحياة الشّخصيّة: الخبرات والممارسات والتّجارب مع الأقرباء خاصّة الوالدين منهم والأصدقاء.
- الخلفيّة الثّقافيّة والتّاريخيّة: الثّقافة والبيئة وطبيعة الحياة والزّمان والمكان الذي نُشِئ فيه.

---

[1]. علي كاظم ياسين المحنة، **أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي عند طلاب الصف الأول متوسط في مادة المطالعة** . مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 51. العراق (الجوانية) جامعة القادسية / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية . آذار 2021 . ص 62 .

[2]. ميسون سليمان محمد الواحدي، **أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، مرجع سابق.

[3]. جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1464هـ-2003م، ص 34

3- الأسس التي قامت عليها النظرية

قامت نظرية الذكاءات المتعددة على عدة أسس نجملها في الآتي:

3-1/ الأساس النفسي: لقد أدرك " جاردنر " أن الناس تعودوا على سماع كلمات كمواهب استعدادات عقلية (**Talents or aptitudes**) و« إنه ليس ذكيّا جدّا، ولكن لديه استعداد مدهش للموسيقى » [1]

لذلك استخدمت كلمة ذكاء لوصف كل فئة منه، وقد قال في مقابلة شخصية « لقد قصدت أن أكون إلى حدّ ما استفزازيّا، فلو قلت بوجود سبعة أنواع من الكفاءات، فسوف يتثاءب الناس مسلَّمين بهذا، ولكن بتسميتها ذكاءات فإنّي أقول لقد اتّجهنا إلى تحديد تنوّع أساسيّ وقاعديّ يسمّى ذكاءً . وأنّ هناك بالفعل عددا من الذّكاءات، وبعضها لم نفكّر فيه قطّ على أنّه ذكاء على الإطلاق »[2] ؛ أي أنّ " جاردنر " تعمد استخدام كلمة ذكاءات دون مواهب أو قدرات لأنها شائعة الاستعمال والتفشي، وأن إطلاق كلمة ذكاءات عليها جعلها بذلك محل عناية لدى المهتمين بهذا المجال، ومن أهم عناصر الأساس النفسي نذكر:

- إمكانيّة عزل الذّكاء نتيجة تلف الدّماغ: أي أنّه حسب " جاردنر " عندما يصاب الإنسان في إحدى أجزاء مخّه فإنّ الذّكاء المرتبط بذلك الجزء هو الذّي سيُفقد دون الذّكاءات الأخرى؛ أي أنّه عندما يفقد شخص ما ذكاءه الموسيقي فهو لازال يتحدث ولازال يرسم ويخطط، ويفكر، ويؤلف ... لأنه لم يفقد قدرته اللّغوية و الجسميّة والمنطقيّة ؛ وبالتّالي فإنّه ليس لديه ذكاءً واحدًا، بل عدّة أنواع من الذّكاءات المنفصلة في الوجود والمتّصلة في الأداء .
- وجود الأطفال غير العاديين مثل الطّفل المعجزة والعباقرة أو مايسمّون بالمعتوهين النّابغين: هم الأطفال الّذين لديهم تفوّق في ذكاء محدّد بينما يكونون متساوين في الذّكاءات الأخرى.

---

[1]. المرجع السابق، ص 12 .

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

3-2/الأساس التربوي

ثمة عدة أسس تربويّة قامت عليها النّظرية يمكن أن نجملها في النقاط الآتية:

- كل شخص يمتلك الذّكاءات كلّها، فكلّ فرد يولد ولديه مجموعة من الذّكاءات المختلفة المتعارف عليها لكن بنسب متفاوتة .
- معظم النّاس يستطيعون تنمية كلّ ذكاء إلى المستوى الذي يريدونه، حيث أكد جاردنر أن معظم الناس يستطيعون تنمية الذكاءات الثمانية إلى الأداء والدرجة المستهدفة، شرط توافر التّشجيع والتّعليم والإثراء كما تطرّقنا إليه سابقا .
- تعمل الذكاءات عادة بطرق مركبة ومتكاملة، حيث تصبّ جميع أنواع الذّكاءات في العمل المراد إنجازه بشكل كلّي دون نقصان واحدة منهم؛ ذلك أنّ العمل المراد القيام به يقتضي بالضّرورة توافر وتشارك جميع الذّكاءات كما ذكرنا آنفا.

4- أنواع الذكاءات المتعددة: وضح " جاردنر " كما ذكرنا سالفا أنّ هناك سبعة أنواع من الذّكاءات قابلة للصّقل والتّنمية، وهذه الذّكاءات ليست ثابتة وإنما مجالها مفتوح وفي تزايد مستمر، تتكامل معا وتعمل معا بطرق معقّدة رغم انفصال كلّ ذكاء عن الآخر . تتمثل فيما يلي:

4-1 الذكاء اللغوي / اللفظي: (Linguistic \ Verbal intelligence)

يكمن الذكاء اللّغوي في قدرة الفرد على التّكلم بطلاقة دون تأتأة أو توقف خاصة في الخطابات الرّسمية، واستخدام الكلمات بكفاءة بالغة والتلاعب بها والقدرة على الإقناع والتّأثير خاصّة في الحكايات والخطابة وكتابة الشّعر والتّمثيل والصّحافة والتّأليف وإلقاء المحاضرات والمناظرات وغيرها، كما يتضمن هذا الذكاء معرفة المتلقي أو الكاتب بالقواعد النّحوية والصّرفية والبلاغيّة وإتقانها أشدّ إتقان، بحيث أنّه تلقائيا يعرف متى ينصب المفعول ويرفع الفاعل ... ويعرف موضع الخطأ من مجرد سماع الكلام، ومن أهمّ القدرات الخاصّة بهذا

الذّكاء« فهم معاني الكلمات وترتيبها، الشّرح، التّعليم، التّعلم، الطّرائق اللّغوية، المهارة في إقناع الآخرين بوجهة نظرك، الحفظ والاستظهار، التّحليل الوصفي اللّغوي » .[1]

"والمنطقة المسؤولة عن هذا الذّكاء الفصّ الصّدغي الأيسر، والفصّ الأمامي".[2]

4-2 الذكاء المنطقي / الرياضي: (Logical \ Mathematical Intellegence)

« هو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، والقدرة على التفكير المنطقي، والتفكير النّاقد وحل المشكلات أو تكوين نواتج جديدة، والحساسية للنماذج والعلاقات المنطقة والافتراضية (السّبب والنّتيجة) ويشمل العمليات التّالية: التّجميع في فئات، التصنيف الاستدلال، التعميم اختيار الفروض، المعالجة الحسابية، فهم الرموز العددية التي تتطلبها أعمال المحاسبة والإحصاء وتصميم برامج الحاسوب، ويرتبط هذا الذكاء بالفص الجداري الأيمن والفص الأمامي الأيسر للدما » .[3]

ونجد من القدرات الخاصّة بهذا الذكاء تمييز الأنماط المجردة، التفكير الاستقرائي التفكير الاستنتاجي، تمييز العلاقات والروابط، القيام بحسابات معقدة، التفكير العلمي.

4-3 الذكاء المكاني / البصري: (Spatial \ visual intellince)

«هو القدرة على التخيّل وإدراك العالم البصري بدقّة، والتّعرف على الاتّجاهات والأماكن وإبراز التّفاصيل، وإدراك المجال وتكوين صور ذهنيّة له، كذلك القدرة على تصوّر المكان النّسبي للأشياء في الفراغ، ويتجلّى بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنيّة مثل الرسّامين ومهندسي الدّيكور والمعماريّين والملّاحين ،حيث يظهر في قدرتهم على عمل المجسّمات والمخطّطات ... والتّفكير بواسطة الصّور والمجسّمات بدلا من الكلمات والجمل والرسم » [4]

---

[1]. خير سليمان شواهين، **نظرية الذكاءات المتعددة نماذج تطبيقية**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2014م، ص03.

[2]. المرجع نفسه .الصفحة نفسها .

[3]. المرجع نفسه .ص04.

[4]. ينظر، المرجع نفسه، ص 06.

4-4 الذكاء السمعي الاهتزازي (الموسيقي / الايقاعي) : (Auditory \ Vibrational (intelligence (musical \ rhythmic)

الذين لديهم تفوّق في هذا الذّكاء غالبا ما يملكون حساسيّة اتّجاه الأصوات الطّبيعية ويملكون أنشطة لا توجد عند غيرهم كالدّندنة والإنشاد والصّفير والغناء وإصدار أصوات الطّبل بالشّفاه وأغلبهم يبرزون في البرامج التّلفزيونية الخاصّة بهذا المجال، "كما أن لهم القدرة على تذكر اللحن الموسيقي المعين لأغنية محددة، بل وإكمال لحنها ودندنتها والإحساس بالمقامات الموسيقيّة وجرس الأصوات وإيقاعها" .[1]

أهمّ القدرات الخاصة بهذا الذّكاء "التّأثر بالأصوات العذبة، الرّبط بين الأصوات والأحداث الحساسيّة للأصوات، تمييز وابتكار النّغمات والإيقاعات والألحان، استخدام الأصوات كمؤثّرات صوتيّة أو خلفيّة لبعض الأنشطة لإحداث مشاعر مختلفة من الخوف والفرح والإثارة، تمييز وابتكار النّغمات والإيقاعات والألحان".[2]

4-5 الذكاء الجسمي الحركي: (Bodily / Kinesthetic Intelligence):

ويعرف هذا النّوع من الذّكاء أيضا بالذّكاء الفضائي « وهو التميّز في القدرة على استعمال الفضاء أو الفراغ بشتّى أشكاله – أو مايعرف بالوعي الفراغي – بما في ذلك قراءة الخرائط والجداول والمخطّطات وتخيّل الأشياء وتصوّر المساحات ... إلخ"[3]، وبالتّالي فإنّ قدرات الذكاء الفراغي تتضمّن: [4]

1- الوعي الفراغي: أي قدرة الفرد على حلّ المشكلات الفراغية والتي تعني تحريك الأشياء خلال الفراغ كما في لعبة الشطرنج، أو قدرته على استخدام الإتّجاهات الأربعة في تحديد مكانه ...

---

[1]. ينظر، المرجع السابق، ص 08.

[2]. ينظر، المرجع نفسه، ص 08-09.

[3]. نيفين عبد الله صلاح . **تنمية الذكاء عند الأطفال** . مرجع سابق . ص 37 .

[4]. المرجع نفسه. ص 37 – 38.

2- العمل مع الأشياء: هي القدرة على استخدام استراتيجيّة التّوافق البصري اليدوي لتركيب الأشياء وإعادة ترتيبها ...

3- التصميم الفنّي: القدرة على تنفيذ المشروعات أو المهمّات الفنّية التي تتطلّب حسّا جماليّا وتصميميّا...»

ويتصف الأفراد الذين يتمتّعون بهذا الذّكاء باستخدامهم لغة الجسد لنقل الأفكار والانفعالات واتقانهم للألعاب الرياضيّة والهوايات التّرفيهيّة التي تتطلّب مهارة وجهدا بدنيا ومحاكاتهم بشكل ذكيّ ومبدع لحركات الآخرين وأساليبهم وسلوكهم، "وتذكّرهم لمعلومات متعلّقة بموضوع ما بمجرد إعطائهم تلميحات حركيّة، إبداعهم لأعمال يدويّة كالنّحت والخياطة"[1] والظّل باليدين بتشكيلهم حيوانات أوأشجار أو أيّ أمر، والتّلوين والرّسم بدون وعي والتّعبير بالخرائط .

4-6 الذكاء الشخصي / الذاتي: (Intrapersonal Intelligence)

يتمحور هذا الذّكاء حول فهم الذّات وكل ما يدور فيها من مشاعر وأحاسيس، ومعرفة ما يريده الفرد ومالا يريده، وجوانب القوّة والضّعف لديه، والموازنة بين ما هو نفسي والضّغوطات الخارجية وغيرها.

تتميز هذه الفئة التي تمتلك هذا الذّكاء بثقة كبيرة في النّفس، والإعتماد عليها في الأعمال والمشاريع والاستقلاليّة والتّحكم في الذّات، كما أن المتعلّمين الّذين يتفوّقون في هذا الذّكاء يتمتّعون بطاقة عالية وإحساس كبير بالأنا الذّاتية، ويميلون الى التّعلم الذّاتي في تلقّي المعلومات والمعارف .

ويرتبط هذا الذّكاء« بالفصّ الأمامي والفصّ الصدغي (خصوصا النصف الأيمن) من الدّماغ، والضّعف في هذا الذّكاء يؤدّي إلى عدم إدراك الفرد لذاته ككيانٍ منفصل عن البيئة المحيطة كما لدى الأطفال التّوحديين »[2]

---

[1]. ينظر، صباح حسن حمدان العنيزات، **فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، مرجع سابق، ص 48.

[2] . المرجع نفسه، ص 52.

4-7 الذكاء البينشخصي / الإجتماعي (Interpersonal \social intelligence)

يتجاوز هذا الذكاء النظر إلى خارج الذّات الفرديّة، وهو القدرة على معرفة أحاسيس الآخرين ونواياهم، وفهم تعبيرات الوجه والصّوت والإيماءات والنّظرات والإيحاءات .

إنّ الأفراد الّذين يتمتّعون بهذا الذّكاء يميلون الى كلّ ماهو جماعي، وينفرون من الوحدة ويتّصفون بامتلاكهم العديد من الأصدقاء، وقراءة نوايا الأفراد ودوافعهم، وإظهار الكثير من التّعاطف والتّفهم للآخرين، هذا وقد حُدّد مكان هذا الذّكاء بالفصّ الأمامي والجداري من الدّماغ، "وإذا ما تعرّضت للتّلف فإنّ استجابته للآخرين تتأثّر لكن دون تأثّر الذّكاءات الأخرى"،[1] وأهم القدرات الخاصّة بهذا الذّكاء القدرة على التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي العمل التّعاوني، تفهُّم وجهات نظر الآخرين .

4-8 الذكاء الطبيعي: (Natural Intelligenc)

يتمثّل هذا الذّكاء في معرفة الكائنات الحيّة بأصنافها المختلفة والمتنوّعة، ومعرفة مايحيط بالطّبيعة والكون والمجرّات، وأيّ أمر في الفضاء، كما أنّه متعلّق بالطّبيعة وظواهرها بشكل عام.

ونذكر من أهمّ القدرات الخاصّة بهذا الذّكاء السّيطرة على حركات الجسم الإرادية السّيطرة على حركات الجسم مسبقا، القدرة على المحاكاة والتقليد.

وإلى جانب هذه الذكاءات هناك عدة ذكاءات أخرى مكتشفة أشارت إليها بعض المصادر نذكر منها: [2]

-« الروحي **Spirituality**

- الحساسية الخلقية **Moral Sensibility**

- الجنسية **Sexuality**

- الدعابة **Humor**

-الحدس **Intuition**

---

[1]. ينظر، المرجع السابق، ص 50-51 .

[2] . جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق**، مرجع سابق، ص 22 .

- الإبداع **Creativity**
- القدرة على الطهي **Culinary (Cooking) ability**
- الإدراك الشمي **Olfactory perception (sense of smell)**
- القدرة على التأليف بين الذكاءات الاخرى **an ability to synthesize the other intellgence**
- الوجودي **Existential intelligence** »

وعند النّظر إلى الذّكاءات المتعدّدة من زاوية العمل فإنّنا نجدها« تتكامل وتعمل معا بطرق معقّدة وليس هناك نوع من الذّكاءات يوجد منفردا في الحياة، فدائما ماتكون كل الأنواع متفاعلة ومتداخلة. »[1]، ويوضح لنا " جاردنر " هذا من خلال إبرازه« أنّ كلّ ذكاء كما وصفناه من قبل هو بفعل خيال **Afiction** أيّ أنّه لا ذكاء يوجد بذاته في الحياة (إلّا إذا استثنينا وجوده في أمثلة نادرة عند الطفل المعجزة **Savants** ، والأفراد الّذين لديهم تلف في المخّ **Brain-injured**)، فالذّكاءات تتفاعل دائما الواحد مع الآخر».[2]

وأكبر مثال على ذلك عند طهي وجبة ما، فعلى الفرد أن يقرأ الوصفة وهنا (ذكاء لغوي)، وإذا قسّم مقادير الوصفة نصفين (ذكاء منطقي رياضي)، وعندما يضع قائمة بألوان الطّعام المقدّمة في الوجبة تُرضي جميع أفراد الأسرةِ (ذكاء اجتماعي)، وعندما ترضي شهيّة الفرد في الوقت ذاته (ذكاء شخصي) .[3]

وأيضا لَعبُ شوط من الكرة يتطلّب القدرة على التّصويب واللّياقة البدنيّة (الذّكاء الجسمي الحركي)، وربّما يحتاج أيضا إلى تحفيز الفريق أثناء المباراة (ذكاء اجتماعي) وأيضا تحفيز الذّات (ذكاء شخصي ذاتي)، كما يحتاج معرفة المكان في الملعب للتّصويب الدّقيق (الذكاء البصري الفراغي). [4]

---

[1] . نيفين عبد الله صلاح، **تنمية الذكاء عند الأطفال**، مرجع سابق، ص29 .

[2] . جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق** ، ص 21 .

[3] . المرجع نفسه، ص 21-22 .

[4] . ينظر. نيفين عبد الله صلاح، **تنمية الذكاء عند الأطفال**، المرجع السابق، ص 29 .

المبحث الثاني: القواعد اللغوية

تحتل القواعد النّحوية المقام الأثير في اللّغة العربيّة، لذلك كان من الضّروري على المتعلّم دراستها كي يسهل عليه تعلّم اللّغة وإتقانها، كما يسهل عليه تعلّم المواد الدّراسيّة الأخرى.

أولا / تحديد المفهوم

1- القواعد

أ- لغة

مأخوذة من الفعل الثلاثي الصحيح ' قَعَدَ '، جَاءَ في لِسَانِ العَرب« والقَاعدةُ: أَصْلُ الأسِّ، والقَوَاعِدُ الإِسَاسُ، وَقَوَاعِدُ البَيْتِ إِسَاسُهُ... قال الزّجاج: القَوَاعِدُ أَسَاطِينُ البِنَاءِ الّتِي تَعْمِدُهُ ... »[1]

وعرفها الفيروز أبادي بأنّ« قَوَاعِدُ الهَوْدَجُ، خَشَبَاتٌ أَرْبَعٌ تَحْتَهُ، رُكِّبَ فِيهِنَّ »[2]

والملاحظ أنّ التّعريفين يتشاركا في خاصّية واحدة، فالأساطين معناها العمود الّذي يقوم عليه البناء ويَستنِدُ لحمايته من السّقوط، وهذا نفس الفعل بالنّسبة للهودج، أيّ الدّعائم كدعائم البيت والإسلام وغيرها.

ب- اصطلاحا

عرف الجرجاني القاعدة بأنها« قَضيّةٌ كليّةٌ منطبقةٌ على جميعِ جزئياتِها ».[3]

---

[1] . أبو الفضل جمال الدين بن مكرم إبن منظور، **لسان العرب** مادة (قعد) ، مصدر سابق، ص 3689 .

[2] . مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، راجعه أنس محمد الشامي، زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 1429 هـ- 2008 م، ص 1344.

[3]. علي بن محمد سيد الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، دت ص 143.

ويتفق التهانوي مع الجرجاني بوصف القاعدة قضية كلية، حيث ذكر بأن القاعدة« مرادف الأصل والقانون والمسألة والضابطة والمقصد، وهي أمر كلي منطبق على جميع جزئياته عند تعرف أحكامها منه ...» [1]

وهي أيضا« سلسلة مرتبطة من المفاهيم العلمية تصف الظاهرة أو الحدث وصفا كميا» [2]

ومن هنا يشترط في كلمة " قاعدة " أن تكون قضية كلية أو أمرا كليا، والمقصود بهذا الأخير ما تطرق إليه "التهانوي" في شرح لتعريفه« وعُلم أن الأمر الكلي المذكور أريد به القضية الكلية لا المفهوم الكلي من الإنسان وإن ذهب إليه بعض القاصرين »[3]

والجدير بالذكر أنّ المصطلح تشترك في استعماله علوم أخرى كل حسب تخصّصها كالقانون واللّغة والفلسفة والفقه والنّحو وغيرها.

2- النحو

أ- لغة

جاء في القاموس المحيط " للفيروز أبادي " النحو« الطَّرِيقُ، وَالجِهَةُ، ج: أَنْحَاءٌ ونُحُو وَالقَصْدُ، يَكُونُ ظَرْفًا وَاسْمًا، وَمِنْهُ: نَحْوُ العَرَبِيَّةِ، وجمعه: نَحُوٌّ... نَحَاهُ يَنْحُوهُ وَيَنْحَاهُ: قَصَدَهُ.» [4]

واتّفق " علي التّهانوي " في كشّافه مع القاموس المحيط بقوله « النَّحْوُ بِفَتْحِ النُّونِ وسُكُونِ الحَاءِ فِي اللُّغَةِ الجَانِب والطَّرِيقُ والقصدُ وإعرابُ كلامِ العربِ، يُقال ما أحسنَ نحوك كما في الصحاح .» [5]

---

[1]. محمد علي التهانوي، **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق علي دحروج، ط1، ج2، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان 1996م، ص 1295 .

[2]. محمد السيد علي . **موسوعة المصطلحات التربوية** . دار المسيرة . عمان . ط1. 1432هـ – 2011م . ص 38.

[3]. أحمد بن محمد عزب . عبد الحميد بن صالح الكراني . **معنى القاعدة لغة واصطلاحا** . ملتقى القواعد والضوابط الفقهية، 09 أبريل 2008م . تاريخ الاطلاع عليه : 17 فيفري 2023م . على الساعة: 23:51 https://feqhweb.com/vb/hhreads/881

[4]. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي . **القاموس المحيط** . مصدر سابق، ص 1337.

[5]. محمد علي التهانوي، **كشاف مصطلحات الفنون والعلوم**، المصدر السابق، ص 1684.

والمستخلص من هذين التّعريفين أنّ النّحو في اللّغة القصد والطّريق، وهو ما ذهب إليه "ابن منظور "في لسان العرب حيث قال: « والنَّحْوُ: إِعْرَابَ الكَلامِ العَربيّ، والنّحوُ: القَصْدُ والطَّريق... نَحاهُ يَنحوهُ ويَنحاهُ نحوًا وانْتحاهُ ... الجوهري: يُقال نَحوتُ نَحوكَ أي قَصدْتُ قَصْدَكَ ... ابن السِّكِّيت: نَحَا نَحوهُ إذا قصدَهُ، ونَحا الشَّيءَ يَنْحَتُه ويَنْحُوه إِذا حَرَّفهُ ...»[1]

ب- اصطلاحا

النحو« هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التّراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما وقيل النحو: علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام ».[2]

وعرفه " ابن جني " بأنه « انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره كالتّثنية، والجمع، والتّحقير والتّكسير والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم ؛ وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها ...» [3]

من خلال ماسبق يتّضح لنا أن النّحو هو تتّبع ماجاءت به العرب من كلام من أجل تفادي الوقوع في اللّحن؛ وأنّ علم النّحو لم يظهر إلّا نتيجة استقراء كلام العرب ليلحق الّذين ليسوا من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة.

ويعتبر تعريف " ابن السّراج " للنّحو أقدم وأبلغ تعريف حيث قال:« النّحو إنّما أريدَ به أن ينحو المتعلّم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة ...» [4]

---

[1]. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، **لسان العرب**، مصدر سابق، ص 4371

[2]. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، مصدر سابق، ص 202.

[3]. أبو الفتح عثمان ابن جني، **الخصائص**، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج1، ط3، دار الكتاب العلمية، 1429هـ ص88.

[4]. أبو بكر محمد بن سهل السراج النحوي البغدادي، **الأصول في النحو**، تحقيق عبد الحسين الفتلي ط2، ج1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1417هـ- 1996م، ص 35.

والنّحو قواعد « يعرف بها وظيفة كل كلمة داخل الجملة، وضبط أواخر الكلمات وكيفيّة إعرابها »[1]

3- القواعد النحويّة

تدل القاعدة النحويّة عموما على مجموعة من القوانين والقواعد التي تضبط الكلام والقاعدة النحويّة « عبارة عن قوانين أو أحكام تتحكم في هذه الظاهرة أو تلك، وهي في عمومها مبنية على الاستقراء، وذلك انطلاقا من ملاحظة اللّغة في حد ذاتها أو الظواهر اللغوية المختلفة التي يقرها الاستعمال الشائع في لسان ما. »[2]

كما أنّها عبارة عن قوانين وضوابط وأحكام تتحكّم في الظّاهرة اللّغوية المنتمية إليها ويذكر " أحمد عبد السّتار الجوري " « على أن قواعد اللّغة أو نحوها هو في الحقيقة قواعد التّعبير بها وطريقة تركيبها قبل كل شيء »[3]

ويذكر التّاريخ أن واضع القواعد النّحوية المتّفق عليه هو " أبو الأسود الدّؤلي " – رغم وجود بعض المعارضين – إثر القصّة المعروفة .

وكما هو معلوم فإن القواعد النحوية تدرس بنية الكلمة؛ فكل كلمة في اللغة العربية تكون ثلاثية الأصل، والنحو يدرس التغيرات التي تحدث لها، كما أنها تختص < بتحديد وظيفة كل كلمة داخل الجملة وضبط أواخرها وكيفية إعرابها؛ أي أنّ قواعد النّحو تنظر إلى الكلمة العربيّة من حيث أنّها معربة (أيّ يتغيّر شكل آخرها بتغيّر موقعها في الجملة) أو مبنيّة (أيّ لا يتغيّر شكل آخرها بتغيّر موقعها في الكلام) .>[4]

---

[1]. فؤاد نعمة، **ملخص قواعد اللغة العربية**، ط 19، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، المكتب العلمي للتأليف والترجمة، مصر، ص 17.

[2]. عن عبد الحميد النوري بد الواحد، **القاعدة النحوية**، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، 19 ديسمبر 2016م، 27 فيفري 2023م . على الساعة 13:46سا.

[3]. أحمد عبد الستار الجوري . **نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي** . المجمع العلمي العراقي ، العراق، 1404هـ -1974م . ص 20.

[4]. فؤاد نعمة، **ملخص قواعد اللغة العربية**، المرجع السابق، ص 17.

ثانيا / أهمية القواعد النحوية

إنّ من أصعب الأمور وأعسرها شرح الواضح، وأهمية النّحو من دون منازع ومنزلته من العلوم اللّغوية منزلة الأعمدة في بناء البيت كونه الدعامة والدستور الأعلى لها، والأساس الذي لا تميل عنه، لذلك نجد علماء من كذا فروع وعلوم ينشدون بضرورة تعلّم النّحو، فهذا " عمر بن الخطاب " رضي الله عنه يقول « تعلموا النحو كما تعلّمون السّنن والفرائض» [1] ومما ورد في كتاب البيان والتّبيين للجاحظ أنّ " يعقوب السّخستاني " كان يقول« تعلموا النّحو، فإنّه جمال للوضيع وتركه هجنة للشّريف ».[2]

فمن النّاحية الدّينية تعدّ القواعد النّحوية من أهمّ الأمور التي تساعد على حفظ القرآن وإتقانه وحمايته من أيّ خطأ أو تحريفه، وفهم المعاني بشكل صحيح، والتدبّر في إعجازه لاسيما أنّ سبب وضع النّحو كان دينيّا بعد سماع الآية الكريمة بشكل خاطئ (والقصّة معروفة)، ومن ثم الحفاظ على اللّغة العربيّة الفصحى من الأعاجم والموالي الراغبين في تعلم اللّغة والقرآن، والدّخول في الإسلام، لأنّ العرب الأقحاح كانو يتكلّمون اللّغة عن السّليقة؛ ونزول القرآن كان بالعربيّة في قوله تعالى بعد بسم الله الرحمان الرحيم «...بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ » [3] وهو ما يغلق المجال أمام غزاة القرآن ومنتقديه، وأنّ هناك حالات ومواقع ليست خاضعة للقاعدة النّحوية ؛ والجواب هنا يكمن في " هكذا تكلّمت العرب قديما "، والآية القرآنية السّالفة الذكر أكبر دليل على ذلك، وأن القواعد جاءت بعد زمن كبير من وجود اللّغة؛ هذا وأنّ القاعدة جاءت من القرآن كمصدر أساسي أوّلي، وهكذا دواليك.

لقد تبوأت اللغة العربية مقاما كبيرًا خاصة عند علماء اللّغة، ولاشك أنّ اكتساب مهاراتها يتطلّب فهم قواعدها؛ فقد يكون الخطأ في ضبط أواخر الكلمات سببا في لَبس المعنى أو

---

[1]. أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط7، ج2 مكتبة الخانجي، القاهرة، 1417هـ- 1997م، ص 219.

[2]. المصدر نفسه، ص 219.

[3]. سورة الشعراء، [الآية 195].

عدم وضوحه، وفي هذا الصدد يقول " ابن الأنباري" « إن الأئمة من السّلف والخلف أجمعوا قاطبة على أنّه شرط في رتبة الاجتهاد، وأنّ المجتهد لو جمَع جمْع العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم من قواعد النحو ما يعرف به المعاني المتعلّقة معرفتها به منه ولو لم ين ذلك علما معتبرا في الشّرع، وإلّا لما كانت رتبة الاجتهاد متوقّفة عليه، لا تتمّ إلا به... » [1]

كما أنّ للنّحو باعا طويلا في فهم المقروء، وفي الاستماع، والتّعبير السّليم سواء شفهيّا أم كتابيّا، كما أنّ " ابن خلدون "يرى بأنّ « أركان علوم اللّسان أربعة وهي اللّغة والنّحو والبيان والأدب ... والذي يتحصل أن الأهمّ المقدّم هو النّحو، إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة . » [2]

وخلاصة ما سبق قول " الزّجاجي " في باب ذكر الفائدة من تعلّم النّحو: « فإن قال قائل: ما الفائدة في تعلم النحو، وأكثر الناس يتكلمون على سجيتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويُفهمون غيرهم مثل ذلك ؟، فالجواب في ذلك أن يقال له الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدل ولا مغيِّر، وتقوم كتاب الله عز وجل، الذي هو أصل الدين والدنيا المعتمد، ومعرفة أخبار النبي صلى الله عليه وسلم (يعني أحاديثه)، وإقامة معانيها على الحقيقة...» [3]

---

[1]. أبو البركات عبد الرحمان كمال الدين بن محمد الأنباري، **الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو** تحقيق سعيد الأفغاني، الجامعة السورية، 1377هـ– 1957م، ص 95 .

[2]. ولي الدين عبد الرحمان بن محمد ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق عبد الله محمد الدرويش ط1، ج2، دار البلخي، دمشق، 1425هـ–1979م، ص367.

[3].أبو القاسم الزّجاجي، **الإيضاح في علل النّحو**، تحقيق مازن مبارك، ط3، دار النّفائس، بيروت، 1399هـ–1979م ص95.

المبحث الثالث: الأهميّة التربويّة لنظريّة الذّكاءات المتعدّدة

لنظريّة الذّكاءات المتعددّة أهميّة بالغة في مجال التّربية والتّعليم؛ لقدرتها على تحسين مسالك التّعليم والتّعلم، والرفع من قيمة مخرجاتهما، ويظهر ذلك خاصّة من خلال:

أولا / تنويع أساليب التعلّم واستراتيجيّاته

إنّ نظريّة الذّكاءات المتعدّدة كنظريّة إيديولوجيّة تدعو الأساتذة « إلى أن يتعدوا النصّ والسبورة إلى إيقاظ عقول المتعلمين»[1] وذلك بتجاوز الطرائق والاستراتيجيّات العادية والمألوفة التي شاع استخدامها في الصّفوف المدرسيّة التّقليديّة إلى الطرائق والاستراتيجيات النشطة فإذا ما نظرنا في نشاط الأستاذ في الصف التقليدي فإنّنا نجده يقف في مكان واحد، ويستغل طريقة التلقين لإيصال المعارف إلى المتعلّمين، باستعمال وسائل بسيطة كالسبورة والكتاب المدرسي، في حين أنّنا نجد الأستاذ في حجرة متعدّدة الذكاءات يغيّر من وضعيّته، ومكانه وطريقة تدريسه، ويستعمل وسائل متنوعة كالأشكال والصّور والخرائط والموسيقى والقصص المصوّرة لتحقيق المطلوب، ويسهم هذا الأمر في:

1 . تنمية شخصيّة المتعلّم:

إنّ الهدف الأساس من هذه التّنمية هو« جعل المتعلّم يحقّق التّميّز في مختلف المواد كالقراءة والرياضيّات، مهارات الكتابة، العلوم، الدّراسات الاجتماعية، المشروعات والفنون المتكاملة الاهتمامات والقدرات والمهارات الخاصّة بكلّ متعلّم في المدرسة » وغيرها،[2] أي أنّ تطوير العمليّة التّعليمية وفق نظريّة الذّكاءات المتعدّدة يقوم على محور أساسيّ وهو« التّعليم من أجل صقل وتنمية شخصيّة المتعلّم في المدرسة الذّكية » [3]

ويكمن دور الأستاذ وفق هذا المبدأ في وضع الاستراتيجيات الملائمة وتحديدها وضبطها بغية الوصول بالمتعلّم إلى المستوى المطلوب .

---

[1]. جابر عبد الحميد جابر، **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق**، مرجع سابق، ص 67 .

[2]. بوطورة حنان، **الرؤية الاستراتيجية للاصلاح التربوي من منظور نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر**، مرجع سابق.

[3]. المرجع نفسه.

2 . تنمية المهارات والقدرات الأساسية للمتعلّم: وذلك بـ:

- تنمية المهارات الأساسية الخاصة بكل مادة دراسية، على نحو خاص، ومتكامل.
- تنمية القدرة على الفهم على حل المشكلات والمسائل المعقدة .
- الرّفع من قدرة المتعلم على استعمال الجانب اللّغوي الفكري واستغلاله في كلّ المواقف.
- "دمج القدرات العقلية والمعرفية من خلال التكامل بين العلوم التّطبيقيّة والمعرفية كالرياضيّات والعلوم التكنولوجيا والدراسات الفنية والأدبية والاجتماعية." [1]

3 . تنمية التعلّم التّعاوني:

إنّ عمل المتعلمين كفريق واستثمارهم للمعلومات بالأدوات المتاحة، والاشتراك فيها بصفة جماعيّة واكتشاف المعلومات وحل المشكلات « يسهم في تنمية قيم العمل الجماعي والقدرة على التّعاطف والاحساس بالمسؤوليّة وتنمية الثّقة الذّاتية والاحترام الذّاتي، وتقدير الآخرين» .[2]

4 . تنمية التقييم الأصيل: وذلك من خلال:

- قدرة المتعلّمين على توليد إجابات متنوّعة حول الأسئلة المطروحة عليهم.
- تكامل كلّ من الأستاذ والمتعلّم لوضع المعايير الخاصّة بكل متعلّم وتحديدها بما يتناسب وذكائهم الخاص .

ثانيا / الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة

تهتم نظريّة الذّكاءات المتعدّدة اهتماما خاصّا بالأشخاص ذوي صعوبات التّعلم« فهي من خلال تركيزها على طيف واسع من القدرات، تضع " صعوبات التّعلم " أو "الإعانات" في سياق واسع »[3] ؛ وهي تدعو إلى التّعامل مع هذه الفئة معاملة المتعلّمين الأسوياء،« فمن خلال استخدام المربين للنظرية كشارة خلقية يمكنهم أن يبدؤوا بالتعامل مع المتعلمين من

---

[1]. ينظر، المرجع السابق.

[2]. المرجع نفسه.

[3]. ثوماس آرمسترونغ، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط1، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع . المملكة العربية السعودية . 1426 هـ، ص 139 .

ذوي الاحتياجات الخاصة كأشخاص أصحاء يمتلكون عناصر قوة في كثير من مجالات الذكاء» [1]

كتبت ماري بوبلي **Mary popli** في رسالة وداعها لقرائها كرئيسة تحرير لمجلة (**Learning Disability Quarterly (LDQ)**) « الحقيقة المروّعة هي أنّه في السّنوات الأربع التي قضيتها أعمل كرئيسة لتحرير مجلة **LDP**، لم تأتني سوى مقالة واحدة تهدف إلى التوسّع في الشّرح حول مواهب المتعلّمين المعاقين، وهذا تعليق مدمّر على ميدان يفترض أن يكون مكرسّا لتربية المتعلّمين من ذوي الذّكاء المتوسّط وفوق المتوسّط ... لماذا لا نعرف إذا كان متعلّمونا موهوبون في الفنّ أو الموسيقى أو الرّقص أو الألعاب البدنيّة أو الإصلاحات الميكانيكيّة أو برمجة الحاسوب، أو إن كانوا مبدعين في طرق أخرى غير تقليديّة ؟ ...ذلك عائد إلى أنّنا، مثل المربّين العاديّين، لانهتّم إلا بالكفاءة في أشدّ معانيها تقليديّة مرتبطة بالكتب – قراءة وكتابة وتهجئة وعلوم ودراسات اجتماعية ورياضيات وكلّ ذلك في مقرّرات وأوراق عمل سطحيّة وكتب تتعامل مع المواد الأساسيّة بأبسط أشكالها » [2]

فإذا ما نظرنا في الجانب الأخلاقي نجد أنّ النّظريّة لها أبعاد « أخلاقية في التّربية من خلال تقديمها مدى واسعا من الأساليب والأنشطة التي لابد أن تنسجم مع ما لدى الفرد من قدرات، وهي بذلك تنسجم مع حقوق الانسان وحقوق الطّفل بالذّات في التّعلم والحصول على المعرفة، وخاصّة القانون الّذي ينصّ على " لا طفل يترك في الخلف " **No child Left Behind** تأكيدا على حقِّ الطِّفل أيا كانت حالته أو وضعه في التّعلم والحصول على الفرص التّعلمية .» [3]

[1] . المرجع السابق .الصفحة نفسها .

[2] . المرجع نفسه . ص139 .

[3] . صباح حسن حمدان العنيزات . **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم** . مرجع سابق .ص 61 .

ثالثا/ الذكاءات المتعددة والأهداف التّربويّة

تكمن أهمّية هذه النظرية في:

- « القدرة الفائقة على التّطبيق على أرض الواقع، من خلال استعمالها لمجموعة مرنة من طرائق التّدريس وإعادة بناء وتطوير المناهج الدراسيّة بما يتّفق مع تلك القدرات، فضلا عن اعتمادها على قاعدة أساسيّة في عمليّة التّعلم وهي التدريس من أجل الفهم والاستيعاب، وبتطبيق هذه القاعدة تتجمع عند المتعلّمين العديد من المهارات والخبرات الإيجابية التي تهيّؤهم للنّجاح لما بعد التّخرج.» [1].
- تنطوي على مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات التي تناسب كافة المناهج الدراسية وتتأقلم معها، وبالتالي " تساعد الفرد على أن يُوجه للمهمة التي تناسبه والتي تلائم قدراته ويتوقع أن ينجح فيها"[2]
- هي « نموذج لتعلّم ليس له قواعد محددة فيما عدا المتطلّبات الّتي تفرضها المكوّنات المعرفيّة لكلّ ذكاء، فنظريّة الذّكاء المتعدّد تقترح حلولا يمكن للأساتذة أن يصمّموا في ضوئها مناهج جديدة، ويمكنهم أن يتناولوا أيّ محتوى تعليمي ويقدّموه بطرائق مختلفة »[3]، وبالتّالي التّنويع في أساليب التّقويم الّتي تمنح الفرص لإظهار قدرات المتعلمين وتوفّر للأستاذ وسائل أكثر شمولية.
- «تُنشئ ثقافة التّفكير في الفصل. وتشجّع الطّلبة على أن يفكّروا: ابتكاريّا ونقديّا » [4] دون قيود.
- " تسهم في تجديد روح العمل التّربوي، وتظهر انعكاساتها الإيجابية على مجمل ميادين الممارسة التّعليمية من حيث توجه أفكارها نحو فاعلية المتعلّم ومركزيته في

---

[1] . حزيمة كمال عبد المجيد، ليلى يوسف الحاج ناجي، **نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد كاردنر**، مرجع سابق، ص124.

[2] .صباح حمدان العنيزات، **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، مرجع سابق، ص124.

[3] . ميسون سليمان محمد الوحيدي، **أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الاردن**، مرجع سابق، ص 27 .

[4] . المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التّعلم، ولكونها ساهمت بشكل كبير في تعظيم مخرجات العمليّة التّعلمية، وتعزيز الأساس التّدريسي للأساتذة، وأخذت بالإعتبار خصائص المتعلّمين وقدراتهم، كما تؤكّد مبادئها على إهتمامات المتعلّمين وميولاتهم ومراعاة جوانبها التطبيقية تنمية هذه القدرات »[1]

[1] . حيدر فاضل حسن، **نظرية الذكاءات المتعددة (دراسة نظرية)**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 51 2016م، ص293.

الفصل الثاني: تطبيق استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة وأثره في تحصيل القواعد النحوية

- **إجراءات الدراسة الميدانية**

❖ **المبحث الأول: إختبار المفاهيم النّحوية لدى المتعلّمين.**

❖ **المبحث الثاني: تفسير النتائج ومناقشتها .**

إجراءات الدراسة الميدانية :

يتناول هذا الشّق من الدّراسة أهمّ الإجراءات المرتبطة بالدّراسة الميدانية، والتي تمّ اتّباعها لتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها، بدءا بتحديد المنهج والتّصميم التّجريبي المعتمد، ثم مجتمع الدّراسة وخطوات اختيار العينة وتكافئها، وبعدها أدوات الدّراسة وخطوات إعدادها وتطبيقها وحساب خصائصها السّيكومتريّة والتّأكد من صدقها وثباتها كما تضمن أيضا خطوات تصميم البرنامج التّدريسي وتنفيذه، وكذلك إجراءات تطبيق الدّراسة التّجريبيّة، وأخيرا تمّ تحديد أهمّ الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات.

1. منهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة هي التي تفرض على الباحث نوع المنهج الواجب اتباعه، ذلك أنّ الأساس الذي تبنى عليه، وفي دراستنا تمّ إتّبا ع المنهج شبه التّجريبي ذو تصميم المجموعتين الضّابطة والتّجريبية مع قياسين قبلي وبعدي، كونه الأنسب الذي يتماشى مع طبيعة الموضوع ويحقّق أهدافه، وهو معرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للعينة عند إدخال المتغير المستقل (البرنامج التدريسي وفق نظريّة الذّكاءات المتعدّدة) على المجموعة التجريبية في حين أنّ المجموعة الضّابطة لا تتعرّض لأثر المتغيّر المستقل وذلك للتّحقّق من أثر البرنامج المقترح.

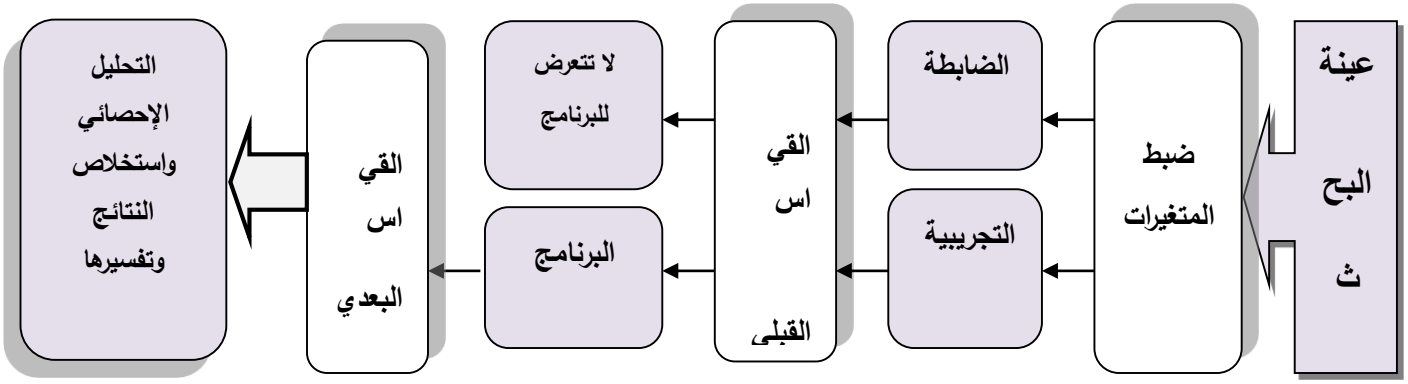
ويعرف المنهج التجريبي بأنه:« المنهج الذي تتضح فيه معالم الطريقة العلمية في التفكير بصورة جلية، لأنه يتضمن تنظيما يجمع البراهين بطريقة تسمح باختبار الفروض والتحكم في مختلف العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضع الدراسة، والوصول إلى العلاقات بين الأسباب والنّتائج » [1]، وبالتالي فهومحاولة لضبط كلّ العوامل الأساسيّة المؤثّرة في المتغيّر أو المتغيّرات التّابعة في التّجربة ماعداعاملا واحدا يتحكم فيه الباحث ويغيّره

[1] . تيقيدي، **بحث المنهج التجريبي**، منتديات ستار تايمز، 19/04/2009، سا 22:35، تاريخ الاطلاع عليه 19/04/2023، سا 01:50. startimes.com

على نحوٍ معيّن بقصد تحديد وقياس تأثيره في المتغيّر أو المتغيّرات التّابعة. وعليه يتميّز المنهج التّجريبي عن غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث لايقتصر على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة، بل يتعدّاه للتدخّل الواضح والمقصود بهدف إعادة تشكيل واقع الظّاهرة من خلال استخدام إجراءات، أو إحداث تغيرات؛ ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها.

2. التصميم التجريبي:

لقد اعتمدنا في دراستنا على التّصميم التّجريبي للمجموعتين (تجريبية وضابطة / بقياس قبلي- بعدي) وهذا بهدف التّأكد من تكافئهما في متغيّرات الدّراسة الحاليّة، لغرض التّأكد من تأثير المتّغير المستقل للبرنامج التّدريسي في رفع مستويات المفاهيم النّحوية ثم قمنا بإجراء المعالجة التّجريبية (تطبيق البرنامج التّدريسي) على المجموعة التّجريبية فقط دون المجموعة الضّابطة، وبعد الانتهاء من إجراء التّجربة قمنا بالمقارنة عن طريق الفروق بين القياسين القبلي و البعدي للمجموعة التّجريبية للتّحقق من فعّالية البرنامج التّدريسي، والشّكل التّالي يوضّح التّصميم التّجريبي للدّراسة الحاليّة:



شكل رقم (01): يوضح التّصميم التّجريبي والإجراءات التّجريبية للدّراسة

3ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة:

استخدمنا في الدراسة الحالية نوعين من الأساليب الإحصائية عن طريق نظام الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية(Spss) الإصدار(23)، تمثلت في:

- **الإحصاء الوصفي:** وهو تحويل البيانات الأولية المجمعة من العينة إلى جداول ورسومات توضيحية، وهي تحتوي على عدد الأفراد، والمتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري .
- **قياس وحساب الصّدق والثّبات:** ويتمثل في: معامل ألفاك رونباخ (**Alpha Cronbach**) ومعامل الارتباط لبيرسون (**Pearson**)، ومعامل تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون (**Spearman – Brown**)، وقيتمان (**Guttman**) واختبار ت (**Test-T**).
- **الإحصاء الاستدلالي:** وهو استخدام الاختبارات الإحصائية للتأكد أو نفي الفرضيات وقد استعملنا اختبارات للفروق للقيام بمختلف العمليات الإحصائية لحساب الفرق بين نتائج الإجراءات القبلية والبعدية للعينات الضابطة والتجريبية .

4. مجتمع وعينة الدراسة:

1.4.مجتمع الدراسة: تكون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من متعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي الّذين يزاولون دراستهم بمدرسة "ولد علي عبد القادر" دائرة العمارية بلدية العمارية ولاية المدية للعام الدراسي 2022–2023م، وتكوّن من 33 تلميذا وتلميذة.

2.4. عينة الدراسة الاستطلاعية: اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من التلاميذ يدرسون في السنة الخامسة بمدرسة " ولد علي عبد القادر " بالعمارية بولاية المدية، والمقدر عددهم **بـ:** 17 متعلّما، تم اختيارهم بعد اختيار المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وقد طبقت أدوات الدراسة عليهم بغرض التحقق من خصائصها السيكومترية، ومدى ملاءمتها لما صممت من أجله.

4.3. عينة الدراسة الأساسية:

وهي متعلّموا السنة الخامسة ابتدائي، ومجموعهم 33 متعلّما، تنقسم هذه إلى فئتين؛ الفئة الأولى مكونة من 17 متعلّما (منهم 9 إناث و8 ذكور) وهي المجموعة التجريبية والفئة

الثانية مكونة من 16 متعلّما والمكونة أيضا من (9 إناث و7 ذكور) وهي المجموعة الضابطة في الموسم الدراسي 2023/2022، وقد تمّ اختيارهم بطريقة قصدية بعد مرورهم بالاختبار القبلي والحصول على النّتائج مع مراعاة السّن والمستوى الدّراسي والتّوافق بين الإناث والذّكور في كلا المجموعتين .

ولتحقيق شرط التكافؤ في خصائص العيّنة تم اعتماد التّقسيم الإداري والاكاديمي المتّبع من طرف إدارة المدرسة وفق القوانين المعمول بها، من حيث السّن، والملف الإداري المطلو ب، ومنه تم اختيار العينة الأساسية التي قسّمت مجموعتين التّجريبية والضّابطة: وفيمايلي جداول توضحية لما سبق ذكره :

1. **الجنس:** جاء توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس كما يلي:

المجموعة الضابطة		
الجنس		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
ذكور	07	44
إناث	09	56
المجموع	16	%100

المجموعة التجريبية		
الجنس		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
ذكور	08	47
إناث	09	53
المجموع	17	%100

جدول رقم (01): يوضح توزيع المجموعتين التّجريبية والضّابطة وفق متغيّر الجنس

2 . العمر الزمني: جاء توزيع أفراد عينة الدّراسة وفق متغير السّن (العمر) كمايلي:

المجموعة الضابطة		
العمر الزمني		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
10سنة	02	13
11سنوات	13	81
14سنة	01	06
المجموع	16	%100

المجموعة التجريبية		
العمر الزمني		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
10سنة	02	12
11سنوات	14	82
14سنة	01	06
المجموع	17	%100

جدول رقم (02): يوضح توزيع المجموعتين التّجريبية والضّابطة وفق متغيّر العمر الزّمني

3. نتائج الإختبار القبلي للمجموعتين: تمثّلت نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين التّجريبيّة والظّابطة فيما يلي:

المجموعة التجريبية				المجموعة الظابطة			
الفرد	الاختبار			الفرد	الاختبار		
	قبلي	بعدي			قبلي	بعدي	
ذكر 1	6	4		أنثى 1	7,5	8,75	
ذكر 2	4,5	2,5		أنثى 2	8,5	7,25	
ذكر 3	4	4		ذكر 3	4,5	2,75	
أنثى 4	6,5	7		ذكر 4	2,5	1,25	
أنثى 5	8,5	8,5		أنثى 5	1,5	2,25	
ذكر 6	0	2,5		أنثى 6	7,5	6	
ذكر 7	2,5	2,5		ذكر 7	6,5	7,75	
أنثى 8	4	6		ذكر 8	6	6,5	
أنثى 9	4,5	5,75		ذكر 9	6	3	
ذكر 10	4,5	3,25		أنثى 10	6	6,75	
ذكر 11	5	7,5		ذكر 11	6,5	3,75	
أنثى 12	5	5		أنثى 12	5	5	
أنثى 13	6,5	6		أنثى 13	5,5	5,75	
أنثى 14	6,5	7,75		أنثى 14	4,5	6,25	
أنثى 15	7	8,5		ذكر 15	4	2,25	
ذكر 16	7	5,5		أنثى 16	4	6,25	
أنثى 17	9,5	9,75					

جدول رقم (03) يبين نقاط الاختبار القبلي للتلاميذ

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق جوهريّة بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة على كل من الدّرجة الكليّة للمقياس، وكذا أبعاده الفرعيّة قبل تطبيق البرنامج التّدريسي مما يؤكّد تكافؤ المجموعتين، وعليه يمكن إجراء الدّراسة الأساسيّة.

4-4 أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة الأدوات التالية :

- اختبارحول المفاهيم النحوية من إعداد الباحثة.
- البرنامج التدريسي الموجه لمتعلّمي السنة الخامسة ابتدائي من إعداد الباحثة.
- اختبار بعدي من أجل التأكد من صحة الفرضية ونجاعة النظرية .

المبحث الأول: اختبار المفاهيم النّحوية لدى المتعلّمين :

أوّلا/ خطوات بناءالاختبار: من أجل تحقيق أهداف الدّراسة واختبار فرضيّاتها قامت الباحثة ببناء الاختبار اعتمادا على الدروس الموجودة في المقرّر الدّراسي والمدروسة سابقا من قبل الأستاذة الأصلية .

- الرّجوع إلى الكتاب المدرسي لانتقاء الدروس المراد وضعها للاختبار .
- انتقاء الدروس الأساسية من (النهي، الأسماء الخمسة، جمع المؤنث السالم) .
- إدراج دروس ثانوية (اسم معطوف، اسم إن، النعت، الظرف ،الضمائر المنفصلة).
- دمج الدروس في موضوع يتكوّن من عدّة أسئلة، أوّلها عبارة عن فقرة صغيرة وجملة منفيّة يجب ضبطهما بالشّكل التّام، وثانيها عبارة عن استخراج مفردات من النّص تشتمل على الدّروس الثّانوية، وثالثها عبارة عن إعراب لجملتين إعراب مفردات (من إعداد الطالبة (أنظر الملحق رقم01).

ملاحظة: ضمّنا موضوع الأسئلة عددا من الأخطاء النحوية التي يفترض أن ينتبه المتعلّمون لها.

1-1 وصف الاختبار: بناءً على معطيات الخطوات السابقة تمّ بناء الاختبار الّذي تكوّن في صيغته الكليّة من ثلاثة أسئلة مرفقة بفقرة صغيرة وهو كالتّا« إنّ التّلميذ النّجيب هو الّذي يجتهد في دراسته ولا يقول الكلام الفاحش، ويساعد زملاءه ورفقاءه في القسم وخارجه ولا يرفع صوته فوق صوت والديه ومعلميه.»

<u>الأسئلة:</u>

1 أشكل النّص والجملة التالية:

لا تترك صلاتك .

2 استخرج من النص:

اسما معطوفا ـ ضميرا منفصلا ـ مضافا إليه ـ إسم إن ـ ظرف زمان ـ نعت .

3 أعرب الجملتان الآتيتان:

ـ يعتني أبي بشجيرات وأزهار المنزل .

ـ صادفت فتاتان جميلتين .

4 أوجد الأخطاء اللّغويّة الموجودة في الموضوع .»

2-1 طريقة التّطبيق والتّصحيح: قدّمنا أوراق الاختبار للمتعلّمين ولم نسمح لهم بالأداء إلّا بعد التّأكد من الفهم واستيعاب التّعليمات جيّدا، أثناء التّصحيح تعطى درجة (3) للإجابة الصّحيحة على تشكيل الجدول كاملا مع انتقاص النّاتج في حالة الخطأ، ودرجة (0.5) لتشكيل الجملة، ودرجة (3) على للاستخراج المطلوب، ودرجة (3) للإعراب، ودرجة (0.5) للتنظيم.

– تحسب الدّرجة الخام لكلّ فرد بالنّسبة للاختبار بجمع عدد الإجابات الصّحيحة لكل جزء من الاختبار ثمّ قمنا بجمع النّاتج.

رقم السؤال	السؤال	العلامة
01	النص: التلميذ، النجيب، يجتهد، دراسته، يقول، الكلام، الفاحش، زملاءه، رفقاءه، يرفع، صوته، معلميه . تترك، صلاتك .	03 0.5
02	اسم معطوف، ضمير منفصل، مضاف إليه، إسم إن ضرف زمان (تصحيح: يوجد ضرف مكان)، نعت .	03
03	الاعراب : يعتني أبي بشجيرات وأزهار المنزل . صادفت فتاتان جميلتين .	1.75 1.25
04	تصحيح الأخطاء : يوجد في الموضوع ثلاثة أخطاء، التلميذ الحذق هو الذي يكتشفها .	

جدول رقم (04) يمثل سلم التنقيط للاختبار القبلي لقسم السنة الخامسة ابتدائي.

ثانيا/ الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1. **صدق الأداة** :اعتمدنا في هذه الدراسة على ثلاثة أنواع من قياس صدق الأداة، وهو:

أ – **الصدق الظاهري (المحكمين):** للتّأكد من الصّدق الظّاهري للاختبار تمّ تمريره على الأستاذة الرّئيسية والتي وافقت على الموضوع، وذلك لسهولة ألفاظه وتناسبه مع الموضوع وسنّ العينة .

ب – صدق الاتساق الداخلي: للتّأكد من الصّدق الدّاخلي للأداة تمّ تمريرها على عيّنة استطلاعية تكوّنت من 24 فردا، قسّموا إلى مجموعتين متساويتين، (أي التجزئة النِّصفية) وبعدها قمنا بحساب معامل الارتباط "بيرسون" وقوة العلاقة، فتحصلنا على قيمة **(14.27)** وهي تعني وجود علاقة ارتباطيه طردية بين المجموعتين وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.01)** ومنه فالأداة تتمتّع بثبات ويمكن قبولها .

والجدول التّالي يوضّح معاملات الاتّساق الدّاخلي:

نوع الاجراء	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	الدّلالة المعنوية	الدّلالة الاحصائية
الاجراء القبلي	12	10.1667	1.02986	14.27	0.000	0.01
الاجراء البعدي	12	14.5000	1.43019			

الجدول رقم (05) يوضّح معاملات الاتّساق الدّاخلي

يبيّن الجدول الفروق الدّالة احصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على نتائج أفراد العينة باستخدام اختبارات لعيّنتين متكافئتين، فكانت قيمة ت المحسوبة **(14.27)**، والدلالة المعنوية **(0.000)** وهي أقل من الدرجة الحرجة **(0.01)**، ومنها قبول الفرضيّة (أي أنّ المتوسّط الحسابي لدى الأفراد في الاختبار البعدي هو أعلى من المتوسّط الحسابي من الاجراء القبلي، والفروق المشاهدة هي ذات دلالة احصائية، ولا تعود للصّدفة، بل ترجع لإجراءات البحث وأن البرنامج التدريسي له دور فعال في رفع مستوى مفاهيم النحو ورفض الفرضيّة الصّفرية.).

ثالثا/ البرنامج التدريسي (إعداد الطالبة): لقد تضمن بناؤه عددا من الخطوات، وفيمايلي عرض مفصّل له ولمحتواه :

1. أهدافه:

إن تحديد أهداف البرنامج هو خطوة أساسية يتم في ضوئها تحديد المحتوى للبرنامج والفنّيات التّدريسية المستخدمة فيه، والهدف هو عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك المتعلّمين في البرنامج بعد إكسابهم الخبرات والمهارات والمعلومات والمعارف المختلفة، وهو بهذا يعني وصف الأداءات المتوقّعة والتّغيرات المراد إحداثها لديهم نتيجة اكتسابهم للخبرات والمهارات، ويسعى البرنامج الحالي إلى تحقيق نوعين من أهداف:

- **هدف عام:** يهدف البرنامج التدريسي لتنمية المفاهيم النحوية عند تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
- **أهداف خاصة:** وتتمثل في:

– معرفة دور الذّكاءات المتعدّدة في تنمية المفاهيم النّحوية لدى المتعلّمين .

– تزويد المتعلّمين بالمعلومات والحقائق العلميّة حول المفاهيم النّحوية المقترحة للتّدريس وفق استراتيجية الذّكاءات المتعدّدة .

– تعريف الأساتذة بخصائص المتعلّمين بمرحلة الطفولة الأولى والمشكلات المرتبطة بالقدرات، وكيفية التعامل معها.

2. مصادر بناء محتوى البرنامج التدريسي: تم بناء هذا البرنامج من خلال بعض المصادر، وهي:

– الإطار النّظري الذي يلقي الضّوء على متغيّرات الدّراسة .

– المقرّر الدّراسي للسّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي .

– المعلومات والمعارف المستخلصة من مختلف المصادر والكتب لتعزيز المادة المراد تدريسها .

– مكتسباتنا القبليّة عن المفاهيم النّحوية وتطبيقات نظرية الذّكاءات المتعدّدة .

3. حدود البرنامج التدريسي: تم تنفيذ البرنامج التّدريسي ضمن الحدود التّالية:

❖ **الحدود الزمنية:** استغرق تنفيذ البرنامج التّدريسي خمسة عشر يوما بمعدل ثلاث جلسات في كلّ أسبوع، حيث استغرق ما بين غرّة شهر مارس 2023م لغاية المنتصف من نفس الشهر 2023م.

❖ **عدد الجلسات:**

– يتكوّن البرنامج الموجّه لمتعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي من 07 جلسات تدريسيّة بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع وتستغرق مدة الجلسة الواحدة (45 دقيقة) .

❖ **الأسلوب التدريسي المستخدم:**

التدريس وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة جماعيا .

4. الاستراتيجيات المستخدمة: حاولنا تطبيق البرنامج باستخدام استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة الآتية :

▪ **<u>الذكاء اللغوي:</u>** ركزّنا على رواية القصص لما لها من أثر في المتعلّم؛ كونه يميل إلى الحكاية بشكل كبير، والقصة المستعملة في درس الاستثناء تشمل المفاهيم النّحوية بطريقة غير مباشرة، واتّبعنا خلال ذلك:

– استراتيجية العصف الذهني: حاولنا جمع أكبر عدد من الإجابات حول سؤال معين دون النّقد أو إعطاء الأحكام، وجعل المتعلّمين يرسلون وابلا من الأفكار التي تُجمع في السّبورة وهو ما يفتح المجال أمام الفئة المتردّدة من إعطاء الأجوبة دون خوف أو تردد .

▪ **<u>الذكاء المنطقي الرياضي:</u>** وذلك باستغلال:

– الخرائط المفاهيمية: لتعزيز الفهم والإدراك من خلالها كونها تنظّم وتُهيكل المعلومات بطريقة علميّة وتجعلها قابلةً للإدراك بسهولة .

– أسلوب الاكتشاف الموجّه: وذلك بطرح الكثير من الأسئلة التّي تجعل المتعلّم يقترب من القاعدة بشكل لا إرادي، ويكتشف المعارف درجة درجة دون التّسرع أو القفز من معلومة لأخرى .

– طريقة الجدول: وذلك بتصنيف وفرز الأفكار والمعلومات في جدول لكي يسهل على المتعلّمين تثبيتها.

– حل المشكلات النّحوية: أغلب المتعلّمين الذين يملكون ذكاءً رياضيّا يميلون إلى حل المشكلات وتفكيكها، لذلك اعتمدنا على مشكلة نحوية يحلها التلميذ بنفسه أو بمساعدة من أستاذه.

- **الذكاء المكاني:** وذلك

– باستشعار اللّون وتنمية الحساسيّة اتجاهه: غالبا ما يكون المتعلّمون الّذين يملكون ذكاءً مكانيًا عاليًا يملكون حساسيّة للألوان، وليس المقصود هنا حساسية المرض وإنما الانجذاب فالكتب المدرسيّة معظمها تحتوي على اللّون الأسود والأبيض وهو ما يسوق الأستاذ إلى استعمال الألوان في التدريس خاصة الكلمات المفتاحية والمفردات التي ينبني الدّرس عليها لأنّها تصبح محل أنظار واهتمام المتعلّمين وتشجيعهم على استعماله .

– الخرائط المفاهيمية: لتعزيز الانتباه والدقة والتّثبيت أثناء عرض المادة التعليمية .

- **الذكاء الجسمي الحركي:** وذلك باستغلال :

– الألعاب التّعليمية: عن طريق الإجابة على اللّوحة ورفعها .

– إجابات الجسم: المتمثلة في الفعل ورد الفعل، برفع الأيادي في حالة الفهم، أو رفع الإصبع إن حدث العكس؛ كما أن تعبيرات الوجه توحي إلى حالة المتعلّم، ففي الفهم نرى البهجة على الوجه وكثرة حركات الجسم، وفي حالة عدم الفهم يتقوقع المتعلّم في مكانه ويشغّب وجهه .

- **الذكاء الموسيقي:** وذلك

– بصياغة المفاهيم النّحوية وفقا لصيغ موسيقيّة إيقاعيّة: عند انتهاء كلّ جملة بنغمة موسيقيّة تشبه سابقاتها يتكون لدى المتعلّم نوع من الانجذاب لهذه النّوتة الموسيقيّة وبالتالي يسهل إدراك المعلومة، وتطبع في ذهنه .

– تدريب المتعلّمين على الأغاني النّحوية: وذلك عند ترسيخ المعلومة أكثر عند المتعلّم بسبب انجذابه أكثر للموسيقى عامة والأغاني النحوية بصفة خاصة.

- **الذكاء الإجتماعي**: وذلك

– بالتعلم التعاوني: إن التعلم التعاون يزيد من امكانية تعلم المتعلّم بنسبة كبيرة خاصّة ضعيفي التّحصيل منهم، فعند التّقسيم لمجموعات تحتوي على أربعة أفراد مثلا بمستويات تعليمية متفاوتة، وإعطائهم تمرينًا ثمّ إخبارهم بوجوب حله جماعيا، بحيث المجموعة الفائزة تحصل على جائزة، مع تحديد متعلّم واحد منهم من يقوم بالإجابة – شرط أن يكون هذا المتعلّم هو الأقل منهم معرفة دون إخباره بذلك حفاظا على مشاعره – وبالتالي وبطريقة آلية ترى الثلاثة الباقين محاولين جهدهم في إيصال الفكرة له وإدخالها بجميع الطرق والوسائل.

– مشاركة الأقران: تعدّ هذه الاستراتيجية من أسهل استراتيجيات الذّكاء تنفيذا، حيث يطلب المعلم من المتعلّم مشاركة عمل مع زميله، أو تدريسه في نقطة أو فكرة معينة صعبة القبول بالنسبة للطرف الآخر .

- **الذكاء الشخصي**: حيث ركزنا على :

– اللحظات الانفعالية: وهي ما يرى على حالة التّلميذ أثناء الدّرس من حركة وتشغيب للوجه أو ابتسامة تكشف ما تمّ فهمه وما لم يتم .

- **الذكاء الطبيعي**: وذلك

– باستخدام عنصر من الطّبيعة رمزا لعنصر نحويّ ما: كاستخدام نجمة مثلا لِتدلّ على المفعول المطلق، أو اعتبار الاستثناء " أُمًا " ولها أبناء وهم (غير وسوى وإلا) وغيرها .

– المناقشة الجماعية والحوار: يهدف الحوار والنقاش الجماعي في هذا البرنامج إلى بناء تصوّرات المتعلّمين للمفاهيم النّحوية، الّتي يتمّ طرحها بأسلوب يجلب انتباههم ويخلق لديهم نوعا من النشاط والتفاعل، فتجد منهم من يستمع، و من يحاور، ممّا يسمح لجميع أفراد المجموعة التجريبية بالمشاركة والتّفاعل.

كما قدّمنا المفاهيم النّحوية بالإعتماد على تقنيات وفنّيات أخرى هي:

▪ التغذية الرّجعيّة: ويتمثّل المضمون التطبيقي لهذه الفنّية في هذا البرنامج التّدريسي في كونها تستخدم خلال كلّ حصّة تدريسيّة بهدف المراجعة أو التّذكير بمواضيع الحصّة السّابقة، وربطها بمواضيع الحصّة الموالية، وكذلك من أجل التّأكد من فهم المتعلّمين لما يُقدَّم لهم خلال كل حصّة تدريسيّة .

▪ التعزيز: ويتمثّل المضمون التّطبيقي لهذه الاستراتيجية في هذا البرنامج في تقديم الثّناء والمدح للمتعلّمين على الإجابات الصّحيحة والاستجابات الملائمة، والهدف منها هو حث المتعلّمين على التّفكير السّليم بحيث يصبح جزءًا من حياتهم.

▪ طرح الأسئلة: تشتمل هذه الفنيّة طرح أسئلة حول المفاهيم النّحوية، هذا ما يسمح بالتّعرف على التّصورات الخاطئة لدى أفراد المجموعة التّجريبية ويعطي فرصا أكبر لتصحيحها .

▪ الحاسوب: إنّ مشاهدة المتعلّم للوسائل التّكنولوجية تحفّزه كثيرا للتعلم، ولعلّ في مقدّمتها الحاسوب، لذلك تمّ الاعتماد عليه في تقديم الحصص.

5.الحصص التدريسية:

* **البرنامج التّدريسي الموجّه للسّنة الخامسة ابتدائي:** كما سبق وذكرنا يتكون البرنامج الخاص بمتعلّمي السنة الخامسة ابتدائي من 07 جلسات تدريسية، تستغرق مدة الجلسة الواحدة ما بين (45 دقيقة) وفيما يلي ملخصا لجلساته :

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الاستراتيجيات والفنّيات	تحديد أهداف الابرنامج	زمن الجلسة
ج1:	حصة تعارف وتقرب من المتعلّمين.	. الأسئلة . التعزيز . الحوار والمناقشة . .	. أهداف الجلسة : . التعارف بين الطالبة والتلاميذ ككل وتبادل بعض المعلومات . . تحديد قواعد العمل والاتفاق على النظام الذي يجب التقيد به أثناء الجلسة . تأهيل أفراد مجموعة البحث للدخول في البرنامج .	45 د

ج2:	الاختبار القبلي .	. توزيع مواضيع الاختبار على كل متعلّم .	. الإجابة عن الأسئلة . . معرفة مستوى التلاميذ . . تحصيل نقاط الاختبار لكي يتم تقسيم المجموعتين.	45 د
ج3:	درس المفعول المطلق	استعمال الحاسوب . . استعمال مقاطع الفيديو . . الحوار والمناقشة . طرح الأسئلة . . التعزيز. . استنتاج القاعدة من أفواه المتعلّمين	. الأهداف المعرفية : . تحديد المفاهيم الواردة في الدرس النحوي. . أن يتعرف المتعلّم على المعنى الصحيح لمفهوم المفعول المطلق . . أن يميز المتعلّم بين المفعول المطلق وبين المنصوبات في حدود مستواه . . أن يصحح المفاهيم الخاطئة والأفكار المتداخلة في ذهنه . . أن يعرف كيفية إعراب المفعول المطلق . الأهداف السلوكية : . أن يوظف المفعول المطلق في كلامه . . أن تترسخ القاعدة في ذهنه ويستعملها بطريقة تلقائية في حواره دون تردّد أو العودة للقاعدة . . أن يتمثل المفاهيم بسهولة دون مساعدة.	45 د
ج4:	. الاستثناء (غير، سوى)	. التغذية الرجعية. . الحوار والمناقشة . التعزيز . . طرح الأسئلة. . استنتاج القاعدة من أفواه المتعلّمين .	. الأهداف المعرفية : . تحديد المفاهيم الواردة في الدرس النحوي. . أن يتعرف على أسلوب الاستثناء وعمله وأنواعه وأدواته . . أن يصحح المفاهيم الخاطئة حول الاستثناء بصفة عامة .	45 د

		. سرد القصص. . قراءة المعلم الأمثلة قراءة جهرية تليها قراءة المتعلّمين . . مناقشة مضمون الأمثلة مع مراعاة التركيز على استنتاج القيم المرغوبة .	. أن يميز بين الأداتين (غير وسوى) من جهة، ويتعرف على الأدوات المتبقية من جهة أخرى . . أن يعرف كيفية إعراب أركان الاستثناء كاملة . . <u>الأهداف السلوكية :</u> . أن يوظفه بصفة تلقائية دون الرجوع إلى القاعدة . . أن يتمثل المفهوم والمفردات في بيئته المحيطة . . أن يطبق ما تم تعلمه داخل الصف الدراسي في حياته اليومية.	
ج5:	. الاستثناء (إلا)	. التغذية الرجعية. . الحوار والمناقشة . التعزيز . . طرح الأسئلة . . سرد القصص الخاصة المفهوم النحوي . . قراءة الأستاذ الأمثلة قراءة جهرية تليها قراءة المتعلّمين . . مناقشة مضمون الأمثلة مع مراعاة	. <u>الأهداف المعرفية :</u> . تحديد المفاهيم الواردة في الدرس النحوي. . أن يتعرف على أسلوب الاستثناء ب (إلا) وعمله . . أن يميز بين أدوات الاستثناء المدروسة . . أن يعرف كيفية إعراب أركان الاستثناء كاملة . . <u>الأهداف السلوكية :</u> . أن يستعمله في حياته اليومية دون الرجوع إلى القاعدة . . أن يتمثل المفهوم والمفردات في بيئته المحيطة – أي التمكن منه – .	45 د

		التركيز على استنتاج القيم المرغوبة .	. أن يطبق ما تم تعلمه داخل الصف الدراسي في حياته اليومية .	
ج6:	. الاختبار البعدي	. كتابة الموضوع على السبورة. . عدم السماح للمتعلّمين بالبدء بالإجابة إلا بعد التّأكد من فهمه التّام للموضوع .	. معرفة مدى نجاح تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة. . معرفة الفروق بين العينتين .	45 د
ج7:	. الحصة الختامية.	. الحوار . . المناقشة .	. توديع المتعلّمين . . شكرهم على التفاعل .	15 د

جدول رقم (06) يمثل الجلسات التّدريسية المطبّقة في البرنامج التّدريسي

6. **تقييم البرنامج:** إنّ التّقييم عبارة عن عمليّة جماعيّة تعاونيّة بين الباحث وأفراد المجموعة التّدريسية، ولضمان فعاليته لابد من الاستمرار في تنفيذه منذ البدء حتى نهايته فهو العمليّة التي يتمّ من خلالها تحديد فعّالية البرنامج التّدريسي، كما أنّه يهدف إلى التّحقق من مدى نجاح خطواته، وإن تقييم البرنامج الحالي قد تمّ في ثلاث محطّات هي:

أ – **التّقييم المبدئي (التّشخيصي):** ويتلخّص بالاجراءات التي تمّت قبل تنفيذ البرنامج من خلال إجراء القياس القبلي لأداة الدراسة.

ب – التّقييم البنائي(التّكويني): ويتلخّص من خلال الاستمرار في التّقييم من بداية أول حصّة تدريسية إلى غاية نهاية البرنامج التّدريسي .

ج – التّقييم الختامي (النّهائي): ويتلخّص في نهاية الحصّة الأخيرة من حصص البرنامج التّدريسي بإعادة تطبيق الاختبار الذي يتمثّل في الاختبار البعدي وذلك من أجل معرفة مدى فعّالية البرنامج المطبّق، ومدى تحقّق أهدافه واستفادة المتعلّمين منه عن طريق المعالجة الإحصائية.

7. **صعوبات البرنامج:** واجهتنا عدّة صعوبات سواء أثناء تصميم البرنامج التّدريسي أو تنفيذه، نذكرمنها ما يلي:

– ندرة الدراسات السّابقة التي عالجت موضوع الدّراسة، فلم نعثر إلّا على دراسة تجريبيّة أو برنامج واحد عالج المفاهيم النّحوية عند متعلّمي الطور الثالث، ومن ثمّ واجهتنا صعوبة تصميم حصص البرنامج وتنفيذه، وبتصميم الاختبار يتلاءم مع العيِّنة.

– رفض أغلب المؤسّسات والمدارس الابتدائية إجراء الدراسة التّجريبية في أقسامهم .

– صعوبة الحصول على قاعة فارغة فالمدرسة من أجل إجراء الحصص التّدريسيّة.

– صعوبة التعامل مع التلاميذ بسبب كثرة العدد (33 متعلّما).

– غياب أبسط الوسائل التّدريسية المحقّقة للاستراتيجيات المتّبعة (الحاسوب، الداتاشو الصور التعليمية ...) مما اضطر الأستاذ إلى إحضار وسائله الشّخصيّة.

– عدم احتواء الكتاب المدرسي على المعلومات اللازمة لتقديم الدرس؛ ممّا فرض علينا التنويع في مصادر المعرفة وجمع المعلومات اللّازمة.

– وجود بعض الإعاقات لدى المتعلّمين، كضعف النّظر ونقص السمع والحياء الزائد ممّا يفرض على الأستاذ ممارسة خاصّة مع هؤلاء، وهو مالا يتماشى مع محدوديّة الوقتالمخصّص للدّراسة، إلى جانب كثرة العددوصغر القاعة.

– قصر مدّة التجريب التي لا تتجاوز الخمسة عشر يومًا، ممّا اضطرّنا إلى تقليص الفارق بين المجموعتين التّجريبية و الضابطة .

المبحث الثاني: تفسير النتائج ومناقشتها :

سنحاول في هذا الجزء من الدّراسة تفسير النّتائج المتوصّل إليها ومناقشتها وفق متغيّرات الدّراسة:

- **المقارنة بين نتائج العينتين :**

أولا/ عرض النّتائج:

أ- نتائج المجموعة الضابطة:

- **القبلي** :تحصّل أفراد العيّنة للمجموعة الضّابطة في القياس القبلي على النّتائج الآتية:

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	16	5,37	1,8

جدول رقم (07) يمثّل نتائج أفراد العيّنة الضّابطة على القياس القبلي

يبين الجدول رقم (07) نتائج أفراد العينة للإجراء القبلي، وقد تحصلوا على متوسط حسابي قدره **(5,37)**، وانحراف معياري يساوي **(1,8)**،

- **البعدي** :تحصّل أفراد العينة للمجموعة الضّابطة في القياس البعدي على النّتائج الآتية:

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	16	5,09	2,2

جدول رقم (08) يبيّن نتائج أفراد العيّنة الضّابطة على القياس البعدي

يبيّن الجدول رقم (08) نتائج أفراد العيّنة الضّابطة للإجراء البعدي، وقد تحصّلوا على متوسّط حسابي قدره **(5,09)**، وانحراف معياري يساوي **(2,2)**، وكما نلاحظ أنّ درجات المجموعة الضّابطة قد انخفضت مقارنة بدرجات الاختبار القبلي.

ب - نتائج المجموعة التجريبية

- **القبلي:** تحصّل أفراد العيّنة للمجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي على النّتائج الآتية:

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العينة الكلية	17	5,38	2,2

جدول رقم(09) نتائج أفراد العيّنة التّجريبية في القياس القبلي

يبين الجدول رقم (09) نتائج أفراد العيّنة التّجريبية للإجراء القبلي، وقد تحصّلوا على متوسّط حسابي قدره **(5,38)**، وانحراف معياري يساوي **(2,2)**.

- **البعدي:** تحصّل أفراد العيّنة للمجموعة التّجريبيّة في القياس البعدي على النّتائج الآتية:

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العينة الكلية	17	5,64	2,2

جدول رقم (10) يبيّن نتائج أفراد العيّنة التّجريبيّة في القياس البعدي:

يبين الجدول رقم (10) نتائج أفراد العينة للمجموعة التّجريبية للإجراء البعدي ، وقد تحصّلوا على متوسّط حسابي قدره **(5,64)**، وانحراف معياري يساوي **(2,2)**، وكما هو ملاحظ فإن المجموعة التّجريبية قد ارتفعت درجاتها على مقياس الاختبار بعد التّعرض للبرنامج التّدريسي .

جـ – اختبار الفرضية :

1- الفروق الإجمالية لنتائج الاختبار القبلي والبعدي

يبين الجدول الفروق الدالة إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على نتائج أفراد العيّنة باستخدام اختبار ت لعينتين متكافئتين :

نوع الاجراء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الاجراء القبلي	12	10,1667	1,02986	14.27	0.000	0.01
الاجراء البعدي	12	14,5000	1,43019			

جدول رقم (11) يبيّن الفروق الدّالة إحصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي

سجّلنا أنّ الفروق دالة إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على نتائج أفراد العينة باستخدام اختبار (ت) لعيّنتين متكافئتين، فكانت قيمة (ت) المحسوبة **(14,27)** والدلالة المعنوية **(0,000)**، وهي أقل من الدرجة الحرجة **(0,01)**، ومنه قبول الفرضيّة أي أنّ المتوسّط الحسابي لدى الأفراد في الاختبار البعدي هو أعلى من المتوسّط الحسابي

من الإجراء القبلي، والفروق المشاهدة هي ذات دلالة إحصائية، ولا تعود للصّدفة، بل ترجع لإجراءات البحث، وأنّ البرنامج التّدريسي القائم على استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة له دور فعّال في رفع مستوى المفاهيم النّحوية لدى المتعلّمين.

2-الفروق التّفصيليّة بين نتائج الإختبار القبلي والبعدي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

العيّنة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبيّة قبليّة	17	5.3824	2.2327
تجريبيّة بعديّة	17	5.6471	2.2956
ضابطة قبليّة	16	5.3750	2.8484
ضابطة بعديّة	16	5.0938	2.2562

جدول رقم (12) يبين الفروقات في نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين الضّابطة والتجريبية

تبيّن نتائج الاختبار تفوّق أفراد المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة بفروق مُعتبرة؛ ممّا يعني أن البرنامج التّعليمي المُقترَح كان له أثر في تحصيل المفاهيم النّحويّة لدى المتعلّمين، وهذا ما تشير إليه متوسّطات أداءات المتعلّمين في المجموعتين؛ حيث بلغ المتوسّط الحسابي للمجموعة التّجريبية بعد التّبيق **(5.64)**، بينما بلغ المتوسّط الحسابي للمجموعة الضّابطة **(5.09)**، ومن جهة أخرى لم تُظهِر النّتائج فروقات ذات دلالة إحصائية تُذكربحسب متغيّر جنس المتعلّم، وقد علّقنا الأمر على عدّة أسباب سنأتي إلى ذكرها لاحقا.

3- النّتائج التّفصيلية لأفراد العيّنة التّجريبيّة بحسب كلّ ذكاء

نوع الّذكاء	التكرارات	المتوسّط الحسابي	الإنحراف المعياري
لغوي	17	6.8235	1.97596
رياضي	17	6.1765	2.00734
شخصي	17	6.1765	1.01460
اجتماعي	17	6.5882	1.54349
مكاني	17	6.3529	1.16946
طبيعي	17	6.7059	1.44761
موسيقي	17	6.5294	1.80685
جسمي	17	6.47067	1.58578

جدول رقم(13) النّتائج التّفصيلية لأفراد العيّنة بحسب كلّ ذكاء

يبيّن الجدول نتائج أفراد العيّنة التّجريبية وقد كانت قراءة النّتائج مرتّبة على النّحو الآتي:

- الذّكاء اللّغوي: تصدر الذكاء اللغوي المرتبة الأولى من حيث الفاعليّة، فقد تحصل المتعلمون على متوسط حسابي قدره **(6,8)**، وانحراف معياري قدره**(1,9)** .
- الذّكاء الطّبيعي: احتلّ الذّكاء الطّبيعي المرتبة الثّانية من حيث الفاعليّة، فقد تحصّل المتعلمون على متوسط حسابي قدره **(6,7)**، وانحراف معياري قدره **(1,4)** .
- الذّكاء الاجتماعي: احتلّ الذّكاء الاجتماعي المرتبة الثالثة على سلّم الاختبار، فقد تحصّل المتعلمون على متوسط حسابي قدره**(6,5)**، وانحراف معياري قدره **(1,5)**.
- الذّكاء الموسيقي: احتلّ الذّكاء الموسيقي المرتبة الرابعة على سلّم الاختبار، فقد تحصّل المتعلمون على متوسّط حسابي قدره **(6,5)**، وانحراف معياري قدره**(1,5)**.
- الذّكاء الجسمي: احتلّ الذّكاء الجسمي المرتبة الخامسة على سلّم الاختبار، فقد تحصّل المتعلّمون على متوسّط حسابي قدره **(6,4)**، وانحراف معياري قدره **(1,5)**.
- الذّكاء المكاني :احتلّ الذّكاء المكاني المرتبة السادسة على سلّم الاختبار، فقد تحصّل المتعلّمون على متوسّط حسابي قدره **(6,3)**، وانحراف معياري قدره **(1,16)**.

- الذّكاءين الرياضي والشّخصي: احتلّ الذّكاءين الرياضي والشّخصي المرتبة الأخيرة على سلّم الاختبار، فقد تحصّل المتعلّمون على متوسّط حسابي قدره **(6,17)** في الذّكاء الرّياضي،وعلى**(6,17)** في الذّكاء الشّخصي، وانحراف معياري قدره **(2)** في الذّكاء الرّياضي وعلى**(1,01)** في الذّكاء الشّخصي.

ثانيا/ تفسير النتائج التّفصيليّة بحسب كلّ ذكاء:

يكشف الجدول عن اختلاف نتائج العيّنة عند كلّ ذكاء، وهذا لأسباب مختلفة يمكن أن نذكرها في الآتي:

1- **طبيعة الذّكاءات:** بيّنت النّتائج تصدّر الذّكاء اللّغوي سلّم الاختبار، وهذا لعلاقته الوطيدة بدرس اللّغة على وجه العموم، والنّحو على وجه الخصوص في هذه المرحلة التّعليمية وغيرها، وعن شيوعه لدى هذه الفئة لارتباطه بالأنشطة اللّغوية، وبقدرات المتعلّمين على استخدام اللّغة في التّواصلين الشفاهي والكتابي خدمةً للأغراض التّعليميّة، تلاه الذّكاء الطّبيعي لاهتمام المتعلّمين قي هذه المرحلة – مرحلة الطّفولة المبكّرة – بالطّبيعة وانجذابهم إلى كلّ مافيها، وبالتّالي كان ربطها بدرس النّحو عاملا مهمّا ومؤثّرا في تقريب المفاهيم المقصودة من أذهانهم.

وقد تلاه في التّرتيب الذّكاء الاجتماعي لتعلّقه هو الآخر بخصائص المتعلّمين في هذه المرحلة التّعليميّة، فهم أكثر تحمّسًا للعمل في فريق، وأكثر ميلا لإقامة علاقات اجتماعية مع الأقران، لذلك كان لتقدبم دروس النّحو بالإرتكاز على المنافشة والتّحاور دوره الفاعل في تسجيل النّتائج الإيجابيّة.

في حين حلّ الذّكاء الموسيقي المرتبة الرّابعة لانجذاب المتعلّمين في هذه المرحلة إلى الإيقا،ع وقد كان لصياغة المفاهيم النّحويّة وفق صيغ موسيقيّة دورٌ في تسهيل استيعابها وتذكّرها، واسترجاعها، تلاه الذّكاء الجسمي؛ لميل المتعلّم في هذه السّن إلى اللّعب الاستكشافي، وقد ركّزنا على هذا العامل في تقديم العناصر النّحويّة ولاحظنا تأثيره، بينما

سجّلنا تدنّي الذكاء الاجتماعي في سلّم الترتيب مقارنةً مع غيره من الذّكاءات، والأمر راجع لغلبة التّردد والخجل لدّى عديد المتعلّمين، خاصّة وأنّ الأستاذة ليست أستاذتهم.

كما تذيّل الذّكاء المكاني سلّم الترتيب لعدم قدرة معظم المتعلّمين على تحقيق المطلوب لقلّة عامل النّضج- كما سبق وأشرنا سابقًا-، وكذلك الأمر بالنّسبة للذّكاءين الرّياضي والشّخصي، أضف إلى ذلك ضعف قدرة المتعلّمين على الاستنتاج والتّحليل والتّركيب، وقلّة تقديرهم لذواتهم ولما يقدّمونه من إجابات لتعلّقها بدرس النّحو.

2- استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة في علاقتها بالمتعلّمين: أشرنا سابقا إلى أنّ هذه النّظرية تتعامل مع المتعلّمين بحسب الفروق الموجودة بينهم، بدل التّعامل معهم كمتعلّم واحد بأسلوب واحد، وتهتمّ بتنمية مختلف الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لديهم وتحاول علاج نواحي الضّعف والقصور، باستخدام استراتيجيّات متنوّعة تناسبهم، أو تناسب كل ذكاء يُعدّ مركز القوّة لدى كلّ متعلّم ويميّزه عن غيره، فالمتعلّم ذو الذّكاء اللّغوي والمتعلّم ذو الذّكاء المنطقي يدركان المفاهيم النّحويّة عن طريق استغلال قدراتهما في التّصنيف والتّجميع واستخدام الأعداد وإدراك العلاقات بين العناصر وغيرها، والمتعلّم ذو الذّكاء الاجتماعي ينمّي مفاهيمه عن الظّواهر اللّغويّة من خلال الاستفادة من أقرانه وتعلّمه ضمن الجماعة، والمتعلّم ذو الذّكاء الجسمي الحركي يستوعبها من خلال توظيف جسمه وحواسه خاصّة وأنّه كثير الحركة ميّال للّعب في هذه المرحلة مقارنةً بالمراحل المتقدّمة، والمتعلّم ذو الذّكاء المكاني يدرتكها بالإعتماد على قوّة ملاحظته ومهارته في تحديدها واستعماله الخيال على النّحو المطلوب، والمتعلّم ذو الذّكاء الموسيقي يدركها في ارتباطها بالإيقاع الّذي يجتذبه، والّذي يجد متعة في الاستماع إليه وهكذا، وهذا ما حاولنا التّركيز عليه في الحصص التّجريبيّة؛ حيث اعتمدنا استراتيجيّات متنوّعة ناسبت المتعلّمين واهتماماتهم، وقدراتهم، كما اتّسمت بالتّنوّع في التّنفيذ في الحصص، ممّا كان له أثر واضح في نتائجهم.

3- استراتيجيات الذّكاءات المتعددّة في علاقتها بالمرحلة العمريّة: يمكن تعليق النّتائج المتوصّل إليها على المرحلة العمريّة، حيث يبلغ سنّ معظمهم (10-11) ممّا يجعل لعاملي

النّضج والخبرات السّابقة أثرًا في النّتائج، خاصّة إذا ما نظرنا في أبحاث الدّماغ الإنساني في علاقته بهما، أشارت الأبحاث الحديثة وجود فروق بين أدمغة الذّكور والإناث، وأنّ اختلاف الوظائف العقليّة لدى الجنسين يتجلّى في أنماط هذه القدرات، حيث يتميّز الذّكور في المهارات الحركيّة والرّياضيّة والمكانيّة، بينما تتميّز الإناث في الطّلاقة اللّغويّة والمهارات الحركية الدّقيقة، ورغم أنّ نتائج الإختبار لم تُظهِر الدّقيقة بين الجنسين في نتائج الإختبار المقارن(لأسباب سنأتي إلى ذكرها) إلاّ أنّ حصص التّجريب كشفت عن فوارق كانت لتغيِّر النّتائج لو تغيّرت ظروف إجراء الدّراسة التّجريبيّة.

ومن جهة أخرى يمكننا تعليق الفوارق البسيطة بين نتائج المتعلّمين إلى ما يلي:

– قصر مدة التّجريب التي لم تتعدّ الخمسة عشر يوما بسبب ظروفي الصحية، إلى جانب العطلة الرّبيعيّة.

– صعوبة الدّروس وترابطها خاصّة درس الاستثناء المتشعّب الّذي يقتضي تركيزا وانتباها عاليين.

– الضّغط الّذي كان يعانيه المتعلّمون خاصّة وأنّهم كانوا في فترة الامتحانات، بالإضافة إلى أنّهم مقبلون على شهادة التّعليم الابتدائي .

– وجود بعض الإعاقات لدى بعض المتعلّمون كما سبق وأشرنا، حالت دون تطبيق البرنامج على أكمل وجه.

– اختلاف الذّكاءات والقدرات بين المتعلّمين ممّا تطلّب التّنويع في الطرائق والوسائل التعليمية لعرض البرنامج مقابل ضيق الوقت.

– ضيق الوقت المخصّص للحصص، حيث أنّ مدة خمس وأربعين دقيقة غير كافية لإتمام الحصص، والوصول إلى جميع الأهداف المتوخّاة.

– عدم توفّر أبسط الوسائل التعليمية في الصف التعليمي (من صور أو خرائط أو ألعاب تعليمية) ممّا اضطرّنا إلى الإعتماد على وسائل الأستاذ.

– قلة المعلومات حول المادة النحوية المراد تدريسها في الكتاب المدرسي، ممّا دفعنا إلى الاعتماد على غيرها من مصادر أخرى.

– بذل المعلمة مجهودات أكثر من المعتاد مع المجموعة الضابطة كي تكون نتائج مجموعتها أكبر من المجموعة التّجريبية، ظنّا منها أنّنا في حالة تنافس لا تجريب.

– عدم القدرة على التّحكّم في تسيير الفوج الدّراسي كما ينبغي .

– مرض تلميذتين يوم الاختبار، مما أثّر على نتائجهما.

خاتمـــــــــــة

خاتمـــــة:

هدفنا من خلال هذه الدّراسة إلى الوقوف على دور نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل القّواعد النّحوية لدى المتعلّمين، وقد انطلقنا في طرح موضوعها من الجانب النّظري المؤسّس لأي دراسة علمية، وانتهينا عند الدراسة التّجريبيّة الكاشفة لهذا الدّور، وقد توصلنا جرّاء ذلك إلى عدد من النّتائج نوجزها فيما يلي:

- تشير الذكاءات المتعدّدة إلى تلك التوليفة المتكاملة من الوظائف العقلية التي تتسق معا لتكوّن منظومة مركبة من الذكاءات المختلفة داخل الفرد الواحد، وقد صنّفها جاردنر إلى سبعة أنواع بداية ثم أضاف إليها الذّكاء الثّامن فيما بعد، وأشار إلى أنّها قابلةٍ للتّطورِ عن طريق التَّحفيزِ والتّشجيعِ ووجودِ بيئةٍ مناسبة لحلّ المشكلات.
- تشير الدّراسات إلى وجود نظريّات متعدّدة للذّكاء تستند كل واحدة منها إلى مسلمات وفرضيات مختلفة عن الأخرى، كما أنّ كل نظرية منها نشأت كرد فعل على النظرية التي سبقتها، غير أنّ أهم ماقدمته نظريّة جاردنر هو تجاوزها للمفهوم الموحد للذكاء إلى الذكاءات المتعدّدة كنقيض لما أقرّه جون بياجيه.
- ترتكز نظريّة الذّكاءات المتعدّدة على الجانب العملي للذّكاء الذي يحوي أبعادًا متعدّدة، وترفض فكرة أنّ الذّكاء وراثيّ خالص، كما أنّها تنطلق من افتراضات أساسيّة أهمّها أنّ الذكاء أنواع مختلفة ومتعددة، وأنّ باستطاعة كل فرد أن يطور ذكاءه بأبعاده المختلفة إلى أعلى المستويات، إذا توفّر التشجيع والتّعليم المناسبين.
- تظهر فعالية نظريّة الذكاءات المتعدّدة في التعليم من خلال القدرة على تطبيقها من جهة، واهتمامها بالمتعلّم وذكاءاته من جهة أخرى، حيث تدعو إلى المرونة في التّعليم من خلال استغلال طيف واسع من الطّرائق والأساليب والوسائل التي تناسب جميع المتعلّمين وتحقّق أهدافهم، وإلى غرس ثقافة التّفكير فيهم للخروج بهم عن دائرة الاستقبال السلبي للمواد التعليميّة إلى الإيجابية والتّفاعل.

- كشفت الدّراسة التّجريبية عن فروق دالة في نتائج الاختبار بين العيّنتين الضّابطة والتّجريبيّة، ممّا يؤكّد الدّور الإيجابي لاستراتيجيّات الذّكاءات المتعدّدة في تحصيل القواعد النّحويّة لدى المتعلّمين.
- تعود نتائج الدّراسة إلى توظيف مجموعة مختلفة من الاستراتيجيات بما يتناسب وأفراد العيّنة التّجريبية؛ ممّا سمح بمنح فرصة لكلّ متعلّم ليتعلّم بحسب حاجاته واهتماماته، ونوع الذّكاء المتمكّن فيه، وقد برز ضمن هذا الإطار دور الحاسوب في عرض الدّروس النّحوية بما يطرحه من إمكانات عرض وتشويق وجذب، إلى جانب توظيف الألعاب التعليمية والنّشاطات الحركيّة والصّيغ الإيقاعية، واستغلال الاستراتيجيات المعرفيّة والخرائط المفاهيمية وأسلوب التّعلّم التّعاوني.
- أفادت النّظرية في التّعامل مع المتعلّمين بحسب الفروق الموجودة بينهم، بدل التّعامل معهم كمتعلّم واحد بأسلوب واحد، واهتمّت بمختلف الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لديهم من خلال استخدام استراتيجيّات متنوّعة تناسبهم، أو تناسب كل ذكاء يُعدّ مركز القوّة لدى كلّ متعلّم منهم.
- بناء على ما تمّ تسجيله من نتائج نوصي بما يلي:

✓ توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء برامج تعليميّة النحو العربي، لما له من انعكاسات إيجابية على تحصيل قواعده.

✓ تبصير الأساتذة بأهميّة نظريّة الذّكاءات المتعدّدة، وحثّهم على التنويع في طرائق التّعليم واستراتيجياته وفق هذه النّظريّة بما يحقق النتائج الإيجابيّة.

✓ عقد دورات تكوينيّة للأساتذة لتوجيههم إلى طرائق تطبيق الذكاءات المتعدّدة في تدريس النّحو وكيفيّة الاستفادة منها.

✓ توظيف وسائل التّكنولوجيا الحديثة في عرض البرامج التّعليمية المتعلّقة بدرس النّحو العربي لإضفاء طابع التّشويق ودفع المتعلّمين إلى النشاط والتّفاعل.

وأخيرا وليس آخرا، نسأل الله أن يوفقنا وأن يديم نعمه علينا وأن يهدينا سواء السبيل

وآخر دعوانا أن الحمد للّه ربّ العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

1/ قائمة الكتب

- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج1، ط3، دار الكتاب العلمية، 1429هـ.

- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، ط3، دار النفائس بيروت، 1399هـ - 1979م.

- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون ج2، ط7، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1417 -1997م.

- أبو البركات الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تحقيق سعيد الأفغاني، الجامعة السورية، 1377هـ - 1957م.

- أبو بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتلي، ج1، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1417هـ - 1996م.

- أحمد عبد الستار الجوري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، المجمع العلمي العراقي العراق، 1404هـ - 1974م.

- ثوماس آرمسترونغ، الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ط1، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1426هـ.

- جابر عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 1464هـ - 2003م.

- خير سليمان شواهين، نظرية الذكاءات المتعددة نماذج تطبيقية، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2014م.

- فؤاد نعمة، ملخص قواعد اللغة العربية، ط19، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع المكتب العلمي للتأليف والترجمة، مصر، دت.

- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011م – 1432هـ.

- نيفين عبد الله صلاح، تنمية الذكاء عند الأطفال، ط1، دار النهظة للنشر، مصر سبتمبر 2010.

- ولي الدين عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش ط1، ج2، دار البلخي، دمشق، 1425هـ – 1979م.

2/ المعاجم والقواميس

- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، ط1، دار المعارف، القاهرة. دت.

- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة ،ط1، المجلد الأول، عالم الكتب القاهرة، 2008م.

- علي محمد سيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاوي دار الفضيلة، القاهرة. دت.

- فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر. 2011م

- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، راجعه أنس محمد الشامي زكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ – 2008م.

- محمد السيد علي . موسوعة المصطلحات التربوية . دار المسيرة . عمان . ط1. 1432هـ – 2011م .

- محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، ج2، ط1 2011م – 1432هـ.

– محمد مرتضى الحسين الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الصبور شاهين، مراجعة محمد حماسة عبد اللطيف، الجزء الثامن والثلاثون، ط1422،1هـ – 2001م.

3/ المذكرات والرسائل

– صباح حسن حمدان العنيزات، فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا 2006م.

–ميسون سليمان محمد الوحيدي، أثر استرتتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه ،كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا . 2008

4/ المجلات والمقالات

– ألفت محمد الجوجو، فعالية تدريس النحو في ضوء الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع أساسي ضعيفات التحصيل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد 13، العدد B1، 2011.

– حيدر فاضل حسن، نظرية الذكاءات المتعددة (دراسة نظرية)، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 51، م2016.

– خالد ناجي أبو الحاج، نظرية الذكاءات المتعددة دراسة تحليلية نقدية، المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية، تاريخ النشر 2022/08/18م.

– علي كاظم ياسين المحنة، أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي عند طلاب الصف الأول متوسط في مادة المطالعة، مجلة كلية التربية الساسية للعلوم التربوية والانسانية، العراق (الجوانية) جامعة القادسية / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية، العدد 51، آذار 2021.

5/ المواقع الالكترونية

- حزيمة كمال عبد المجيد، ليلى يوسف ناجي، نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر.
- أحمد محمد عزب، عبد الحميد بن صالح الكراني، معنى القاعدة لغة واصطلاحا، ملتقى القواعد والضوابط الفقهية، 09 أبريل 2008 م، 17 فيفري 2023م. https://feqhweb.com
- بوطورة حنان، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي من منظور نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر، أَلِف اللغة والإعلام والمجتمع، المجلد 9، العدد 3 https://aleph.edinun.org/64983#tocto3n5
- جميل حمداوي، تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في التربية والتعليم، منبر حر للثقافة والفكر والأدب، السبت 2 آذار (مارس) 2013 . https://www.diwanalarab.com
- عبد الحميد النوري عبد الواحد، القاعدة النحوية، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية
- كريمة عساسي، أمال باي، مداخلة حول دور النظرية في بحوث الإعلام والإتصال . https://vrlex.univbatna.dz

قائمة الجداول

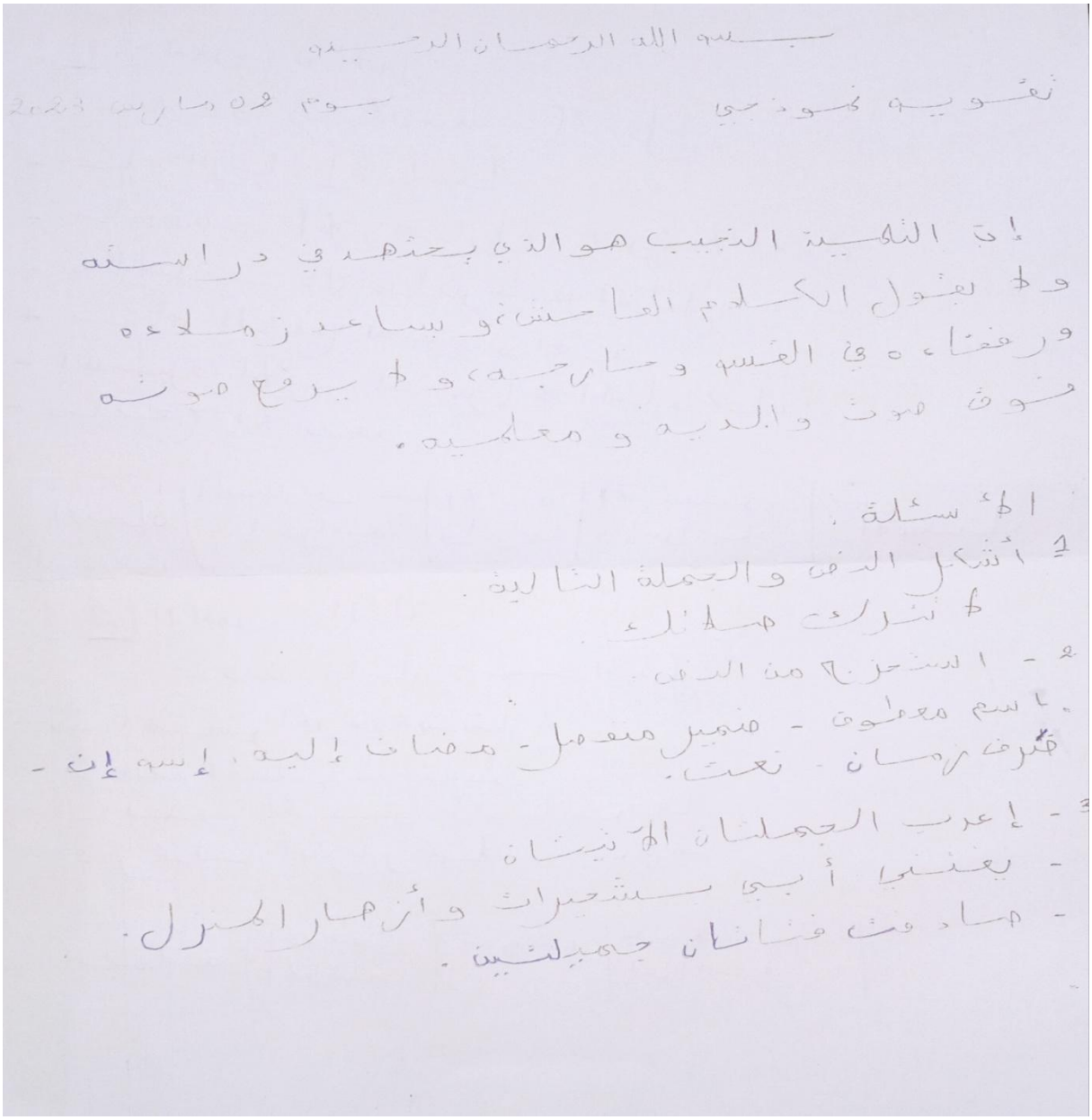
قائمة الجداول:

الجدول	رقم الصّفحة
الجدول رقم 01	39
الجدول رقم 02	39
الجدول رقم 03	40
الجدول رقم 04	43
الجدول رقم 05	44
الجدول رقم 06	49-52
الجدول رقم 07	54
الجدول رقم 08	54
الجدول رقم 09	54
الجدول رقم 10	55
الجدول رقم 11	55
الجدول رقم 12	56
الجدول رقم 13	57

الملاحـــق

ملحق رقم 01

الإختبار القبلي .



بسم الله الرحمان الرحيم

تقويم تشخيصي

يوم 02 مارس 2023

إن التلميذ النجيب هو الذي يجتهد في دراسته ولا يقبل الكسل العاجز بل يساعد زملاءه ورفقاءه في القسم وخارجه ولا يرفع صوته فوق صوت والديه ومعلميه.

السؤال:

1- أشكل الدفء والجملة التالية.

لا تترك هاتفك.

2- استخرج من النص.

اسم معطوف - ضمير متصل - مضاف إليه، إسم إن -

ظرف زمان - نعت.

3- إعرب الجملتان الأخيرتان

- يعتني أبي بشجيرات وأزهار المنزل.

- هادئ فنانان جميلتين.

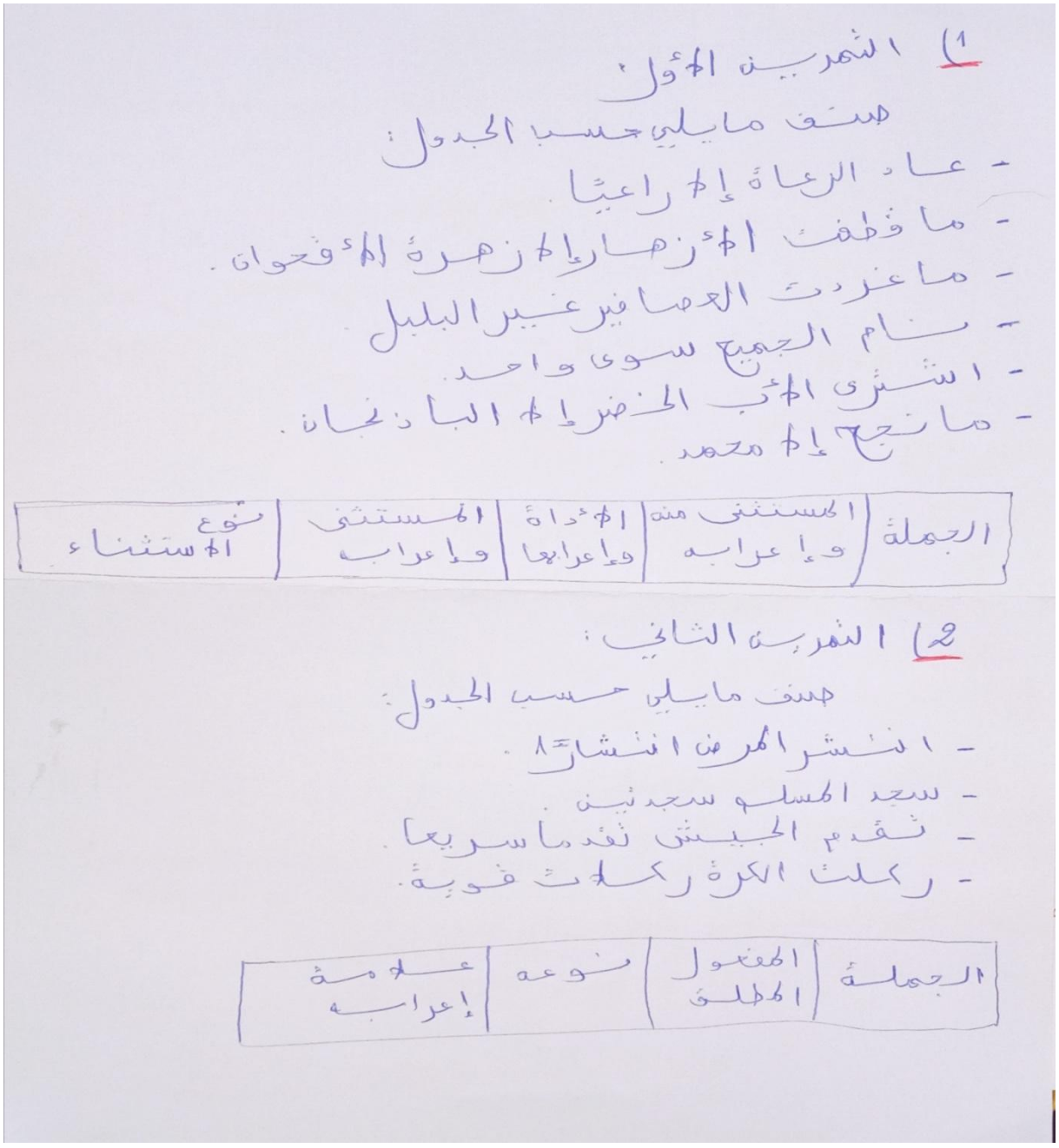
الملحق رقم 02 :

رقم السؤال	السؤال	العلامة
01	النص: التلميذ، النجيب، يجتهد، دراسته، يقول، الكلام، الفاحش، زملاءه، رفقاءه، يرفع، صوته، معلميه . تترك، صلاتك .	03 0.5
02	اسم معطوف، ضمير منفصل، مضاف إليه، إسم إن ضرف زمان (تصحيح: يوجد ضرف مكان)، نعت .	03
03	الاعراب : يعتني أبي بشجيرات وأزهار المنزل . صادفت فتاتان جميلتين .	1.75 1.25
04	تصحيح الأخطاء : يوجد في الموضوع ثلاثة أخطاء، التلميذ الحذق هو الذي يكتشفها .	

جدول رقم (01) يمثل سلم التنقيط للاختبار القبلي لقسم السنة الخامسة ابتدائي

الملحق رقم 03 :

الإختبار البعدي :



1) التمرين الأول :

صنف ما يلي حسب الجدول :

- عاد الرعاة إلى راعيا .
- ما وظف أزهار إلى زهرة أفحوان .
- ما عزفت العصافير غير البلبل .
- نام الجميع سوى واحد .
- اشترى الأب المخضر إلى البادخان .
- ما نجح إلى محمد .

الجملة	المستثنى منه وإعرابه	الأداة وإعرابها	المستثنى وإعرابه	نوع الاستثناء

2) التمرين الثاني :

صنف ما يلي حسب الجدول :

- انتشر المرض انتشارا .
- سجد المسلم سجدتين .
- تقدم الجيش تقدما سريعا .
- ركلت الكرة ركلات قوية .

الجملة	المفعول المطلق	نوعه	علامة إعرابه

الملحق رقم 04 :

العيّنة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبيّة قبليّة	17	5.3824	2.2327
تجريبيّة بعديّة	17	5.6471	2.2956
ظابطة قبليّة	16	5.3750	2.8484
ظابطة بعديّة	16	5.0938	2.2562

الملحق رقم 05 :

نوع الاجراء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الاجراء القبلي	12	10,1667	1,02986	14.27	0.000	0.01
الاجراء البعدي	12	14,5000	1,43019			

الملحق رقم 06 :

نوع الّذكاء	التكرارات	المتوسّط الحسابي	الإنحراف المعياري
لغوي	17	6.8235	1.97596
رياضي	17	6.1765	2.00734
شخصي	17	6.1765	1.01460
اجتماعي	17	6.5882	1.54349
مكاني	17	6.3529	1.16946
طبيعي	17	6.7059	1.44761
موسيقي	17	6.5294	1.80685
جسمي	17	6.47067	1.58578

فهرس المحتويات:

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	
الإهداء	
مقدمة	**أ – د**
الفصل الأول: الإطار النظري	
المبحث الأول: نظرية الذكاءات المتعددة	**22-06**
أولا: تحديد المفهوم	**06**
ثانيا: نظرية الذكاءات المتعددة	**12**
المبحث الثاني: القواعد النحوية	**28-23**
أولا: القواعد النحوية	**23**
ثانيا: أهمية القواعد النحوية	**27**
المبحث الثالث: الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة	**35-29**
أولا: تنويع أساليب التعلّم واستراتيجيّاته	**29**
ثانيا: الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة	**30**
ثالثا: الأهداف التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة	**32**
الفصل الثاني: تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل القواعد النّحويّة	
إجراءات الدراسة الميدانية	**36**
المبحث الأول: اختبار المفاهيم النحوية لدى المتعلمين	**53-42**
أولا: خطوات بناء الاختبار	**42**

فهرس المحتويات

ثانيا: الخصائص السّيكومترية لأداة الدّراسة	**44**
ثالثا: البرنامج التّدريسي	**45**
المبحث الثاني: تفسير النتائج ومناقشتها	**54-61**
أولا: المقارنة بين نتائج العينتين	**54**
ثانيا: تفسير النتائج التفصيلية بحسب كل ذكاء	**56**
خاتمة	**62**
قائمة المصادر والمراجع	**65**
قائمة الجداول	**70**
الملاحق	**72**
فهرس المحتويات	**77**