جمهوريـــــــــة العـــــــــراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــــة ديـالـــــــــــى
كليـــة التربيـــة للعلـوم الإنسانيـــة
قســـم العلـوم التـربـوية والنفسـية

# أثر استراتيجيات الذكاءات المتعدّدة في تنمية المهارات الإملائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني المتوسّط

**رسالة تقدمت بها**

**الطالبة**
**نُها إبراهيم حُسَين التميميّ**

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية( طرائق تدريس اللغة العربية )

بإشراف
**الأستاذ المساعد الدكتور**
**عبد الحسن عبد الأمير أحمد العبيديّ**

١٤٣٣هـ ٢٠١٢م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿٤﴾

عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

العلق الآية (٣-٥)

# الإهـــداء

وقفتُ أُفتِشُ عن نَبْضٍ عَميقٍ في صَدري لَه نَكهةٌ لا تُوصَف ، ودَمعةٌ تُعَبِرُ عَما أُريدُ لِمَن أَهدي هذا الجُهد المُتواضِع ؟

- إليكَ يا أروعَ غروبٍ في سماء عُمري ... **والدي العزيز** .

- وإليكِ يا ربيع أُمنياتي ومعطلة متاعبي ... يا من النظر إلى وجهها متعة لقلبي ، وقلبُها ينبض في أحداقي ... **أُمي الرائعة** .

- والأيدي التي أحاطت أسوار طفولتي وأركان عائلتي ... **إخوتي** .

- وأصدق دموعي ... وخشوعي ... وحكمة عقلي ... **أخواتي** .

- والذين ارتويتُ من مناهل علمهم ومعرفتهم ... أساتذتي جميعاً ، واخُصُ بالذكر منهم أستاذي القدير الأستاذ الدكتور **سعد علي زاير** ... شكراً وعرفاناً .

- ورفيقتي في مسيرة بحثي ... صديقتي الغالية ... **مروة علي حسين** .

إلى كل هؤلاء أهدي جُهدي المُتواضع

نُـــها

**بسم الله الرحمن الرحيم**

## إقرار المشرف

أشــهد أن إعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة بـ **" أثـر اسـتراتيجيات الـذكاءات المتعدّدة فـي تنميـة المهـارات الإملائيّـة لـدى طالبـات الصّـفّ الثّاني المتوسّط "** التي قدمتها الطالبة **( نُها إبراهيم حسين )** ، قد جرى باشرافي في جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية ) .

**التوقيع**

**أ.م.د.عبد الحسن عبد الأمير أحمد العبيدي**
**المشــرف**
/ / ٢٠١٢

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع

**أ.م.د.سلمـــــــى مجيـــــــد حميـــــد**
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ / ٢٠١٢

**بسم الله الرحمن الرحيم**

## إقرار الخبير اللغوي

أشـهد أنـي قـد قـرأت الرسـالة الموسـومة بـ **" أثـر اسـتراتيجيات الـذكاءات المتعـدّدة فـي تنميـة المهـارات الإملائيّـة لـدى طالبـات الصّـفّ الثّاني المتوسّط "** التي قدمتها الطالبة **( نُـها إبـراهيم حسين )** ، إلـى كليـة التربيـة للعلـوم الإنسـانية / جامعـة ديـالى ، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل شـهادة الماجسـتير فـي التربيـة ( طرائـق تـدريس اللغـة العربيـة ) ، وقـد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي :أ.م.د
الاســـــــم :مكي نومان الدليمي
التاريـــــخ : ٢٠١٢/١١/١٨

**بسم الله الرحمن الرحيم**

## إقرار الخبير العلمي

أشــهد أنــي قـد قـرأت الرسـالة الموسـومة بـــ **" أثـر اسـتراتيجيات الـذكاءات المتعدّدة فـي تنميـة المهـارات الإملائيّـة لـدى طالبـات الصّـفّ الثّاني المتوسّط "** التي قدمتها الطالبة **( نُها إبراهيم حسين )** ، إلـى كليـة التربيـة للعلـوم الإنسـانية / جامعـة ديـالى ، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل شـهادة الماجسـتير فـي التربيـة ( طرائـق تـدريس اللغـة العربيـة ) ، وقـد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي :
الاســـــــم :
**التاريـــــخ : / / ٢٠١٢**

**بسم الله الرحمن الرحيم**

## إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **" أثر استراتيجيات الذكاءات المتعدّدة في تنمية المهارات الإملائيّة لدى طالبات الصّفّ الثّاني المتوسّط "**وقد ناقشنا الطالبة **(نُها إبراهيم حسين )** ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية ) ، وبتقدير( إمتياز ) .

التوقيع :
اللقب العلمي :أ.د
الاسم : **سعد علي زاير**
التاريخ : / / ٢٠١٢
( عضواً )

التوقيع :
اللقب العلمي :أ.م.د
الاسم :**هيفاء حميد السامرائي**
التاريخ : / / ٢٠١٢
( عضواً )

التوقيع :
اللقب العلمي : أ.م.د
الاسم : **عبدالحسن عبد الاميراحمد**
التاريخ : / / ٢٠١٢
( المشرف )

التوقيع :
اللقب العلمي :أ.د
الاسم :**مثنى علوان الجشعمي**
التاريخ : / / ٢٠١٢
( رئيس اللجنة )

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى .

التوقيع
**أ.م.د.نصيف جاسم محمد**
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى
/ / ٢٠١٢

# ثبت المحتويات


| المحتوى | الصفحة |
|---|---|
| - الآية القرآنية | ا |
| - إقرار المشرف | ب |
| - إقرار الخبير اللغوي | ت |
| - إقرار الخبير العلمي | ث |
| - إقرار لجنة المناقشة | ج |
| - الإهداء | ح |
| - الشكر والامتنان | خ |
| - العنوان | د |
| - ملخص الرسالة باللغة العربية | ذ ز |
| - ثبت المحتويات | س ص |
| - ثبت الجداول | ض |
| - ثبت الأشكال | ط |
| - ثبت الملاحق | ظ |
| **الفصل الأول: التعريف بالبحث** | |
| - مشكلة البحث | ٢ ٤ |
| - أهمية البحث | ٤ ٢٠ |
| - هدف البحث | ٢٠ |
| - حدود البحث | ٢٠ ٢١ |
| - تحديد المصطلحات | ٢١ ٢٨ |
| **الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات سابقة** | |
| المبحث الاول: الخلفية النظرية | ٣٠ ٥٥ |
| أولاً: - نظريات الذكاء القديمة | ٣٠ ٣٣ |
| -نظريات الذكاء الحديثة | ٣٣ ٣٤ |
| -نظرية الذكاءات المتعددة | ٣٤ |
| - نبذة تاريخية | ٣٤ ٣٥ |
| -أهمية نظرية الذكاءات المتعددة | ٣٦ ٣٨ |
| -مبادئ نظرية جاردنر | ٣٨ |
| -وظيفة المدرس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة | ٣٨ ٣٩ |

| | | |
|---|---|---|
| -مستوى الجودة على وفق نظرية جاردنر | ٣٩ | ٤١ |
| -أنواع الذكاءات المتعددة | ٤١ | ٤٦ |
| -استراتيجيات تحقيق الذكاءات المتعددة | ٤٧ | ٥٤ |
| ثانياً/ تنمية المهارات | | ٥٥ |
| -مفهوم التنمية | ٥٥ | ٥٧ |
| -مفهوم الإملاء | | ٥٧ |
| -تدريس الإملاء | | ٥٨ |
| -أسس تقويم الإملاء | ٥٨ | ٥٩ |
| -مظاهر صعوبات الكتابة الإملائية | | ٥٩ |
| -توجيهات عامة لتدريس الإملاء | | ٦٠ |
| المبحث الثاني: دراسات سابقة | | ٦١ |
| أولاً: دراسات تناولت الذكاءات المتعددة | ٦٢ | ٦٨ |
| -موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالذكاءات المتعددة | ٦٨ | ٧٢ |
| ثانياً: دراسات تناولت تنمية المهارات مع متغيرات أخرى | ٧٢ | ٧٥ |
| -موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالمهارات | ٧٥ | ٧٨ |
| -جوانب الافادة من الدراسات السابقة | ٧٨ | ٧٩ |
| الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته | | |
| - منهج البحث | | ٨١ |
| - اجراءات البحث | | ٨١ |
| - مجتمع البحث | | ٨٢ |
| - عينة البحث | ٨٣ | ٨٤ |
| - تكافؤ مجموعتي البحث | ٨٥ | ٩١ |
| - ضبط المتغيرات الدخيلة | ٩١ | ٩٤ |

| | | |
|---|---|---|
| - متطلبات البحث | ٩٤ | ٩٨ |
| - أداة البحث | ٩٨ | ١٠٤ |
| - تطبيق التجربة | ١٠٤ | ١٠٥ |
| - الوسائل الاحصائية | ١٠٥ | ١٠٩ |
| الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها | | |
| - عرض النتائج | ١١١ | ١١٣ |
| - تفسير النتائج | ١١٣ | ١١٥ |
| - الاستنتاجات | ١١٦ | |
| - التوصيات | ١١٦ | |
| - المقترحات | ١١٧ | |
| - المصادر العربية | ١١٩ | ١٣٤ |
| - المصادر الاجنبية | ١٣٥ | ١٣٦ |
| - مواقع الانترنت | ١٣٧ | |
| - الملاحق | ١٣٩ | ١٧٤ |
| - الخلاصة باللغة الانكليزية | B | A |

# ثبت الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | عرض الدراسات السابقة | ٦١ |
| ٢ | موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالذكاءات المتعددة | ٧٢ |
| ٣ | موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالمهارات مع متغيرات أخرى | ٧٨ |
| ٤ | أسماء المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لقضاء الخالص للعام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦ | ٨٢ |
| ٥ | عدد طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة | ٨٤ |
| ٦ | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأعمار مجموعتي البحث محسوباً بالأشهر | ٨٦ |
| ٧ | تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث ، وقيمة كاي ( المحسوبة والجدولية ) ومستوى الدلالة | ٨٧ |
| ٨ | تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث ، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية ) ، ومستوى الدلالة | ٨٨ |
| ٩ | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية ( المحسوبة والجدولية ) لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١م | ٨٩ |
| ١٠ | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية ( المحسوبة والجدولية ) لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار القبلي لمادة الإملاء | ٩٠ |
| ١١ | نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء لرافن | ٩١ |
| ١٢ | توزيع حصص الدروس الأسبوعي لمادة الإملاء للصف الثاني المتوسط | ٩٣ |
| ١٣ | موضوعات الإملاء للصف الثاني المتوسط المحددة للتجربة وأرقام صفحاتها | ٩٥ |
| ١٤ | القيمة التائية لمجموعتي البحث في الاختبار البعدي | ١١٢ |
| ١٥ | القيمة التائية للمجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والقبلي | ١١٣ |

| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| ١- | موازنة علمية بين النظرة إلى الذكاء في نظرية جاردنر والنظريات الاخرى. | ٣٧ |
| ٢- | التصميم التجريبي للمجموعتين. | ٨٢ |

## ثبت الملاحق


| تسلسل الملحق | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | تسهيل مهمة | ١٣٩ |
| ٢ | درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط / للعام ٢٠١٠-٢٠١١ | ١٤٠ |
| ٣ | درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء | ١٤١ |
| ٤ | الاختبار القبلي | ١٤٢ |
| ٥ | أعمار طالبات مجموعتي البحث ( التجريبية والضابطة ) محسوبة بالشهور | ١٤٣ |
| ٦ | درجات الطالبات لمجموعتي البحث في اختبار الذكاء | ١٤٤ |
| ٧ | الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة لمادة الإملاء | ١٤٥ |
| ٨ | آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية | ١٤٦ - ١٤٨ |
| ٩ | أداة مسح الذكاءات | ١٤٩ - ١٥٢ |
| ١٠ | مقياس الذكاءات المتعددة بصيغته النهائية | ١٥٣ |
| ١١ | صلاحية الخطط التدريسية | ١٥٤ - ١٦٠ |
| ١٢ | تحديد المهارات الإملائية | ١٦١ - ١٦٢ |
| ١٣ | المهارات الإملائية بصورتها النهائية | ١٦٣ |
| ١٤ | الاختبار البعدي | ١٦٤ - ١٦٦ |
| ١٥ | درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي | ١٦٧ |
| ١٦ | الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث على وفق اللقب العلمي | ١٦٨ |
| ١٧ | ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية | ١٦٩ - ١٧١ |
| ١٨ | معاملات التمييز لفقرات الاختبار | ١٧٢ - ١٧٣ |
| ١٩ | فعالية البدائل الخاطئة للاختبار البعدي | ١٧٤ |

**بسم الله الرحمن الرحيم**

## شكـــر وامتنـــان

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد ( صلى الله عليه واله الطاهرين ) .

بعد أن أتم الله عليَّ نعمته بإتمام هذا الجهد العلمي المتواضع ، أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى الأستاذ المساعد الدكتور ( عبد الحسن عبد الأمير العبيدي ) ، وما قدمه لي من نصح ومشورة ، وكان له إسهام فاعل في انجاز هذا البحث ، وإخراجه على ما هو عليه ، فجزاه الله خير جزاء ، وبارك فيه .

وأسجل شكري وامتناني كذلك لأعضاء لجنة ( الحلقة النقاشية ) وأثني على الجهود التي بذلها السادة المحكمون في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى .

وأوجه شكري وامتناني إلى عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية ، ورئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية فيها ، وجميع من ساندني في قسم الدراسات العليا .

والشكر الخاص إلى أ.د مثنى علوان الجشعمي وأ.م.د جاسم محمد عبد وم.م إيمان كاظم الربيعي و أ.د حسن خلباص حمادي ) وإلى أساتذة كلية التربية- ابن رشد / جامعة بغداد ، على ما قدموه لي من دعم وجهود علمية . وأوجه شكري وامتناني إلى موظفي وحدة الدراسات العليا في كلية التربية للعلوم الإنسانية وأخص منهم بالذكر السيدين ( ضياء السعدون ) و ( فارس إسماعيل علي ) .

كما أوجّه شكري وامتناني إلى زميلاتي ( سوزان حسن طه ) ،و (هند مهدي حسن ) ،و(بشائر علي عبد) وإلى كل زملائي في السنة التحضيرية .

ولا يفوتني أن أذكر بمحبة كبيرة واعتزاز والدتي وأخواني وأخواتي الذين كان لدعائهم وتشجيعهم ومساعدتهم الفضل الكبير في إكمال هذا البحث .

وألتمس العذر من جميع الذين قدموا لي المساعدة ولم أذكرهم ، داعية من الباري القدير أن يحفظهم جميعاً ... والله ولي التوفيق .

نُهـــا

# أثر استراتيجيات الذكاءات المتعدّدة في تنمية المهارات الإملائيّة لدى طالبات الصّف الثّاني المتوسّط

ملخص رسالة تقدمت بها
الطالبة
**نُها إبراهيم حسين التميمي**

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى
وهي جـــزء من متطلبات نيل شهادة الماجستيـــر في التربية
( طرائق تدريس اللغة العربية )

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
**عبد الحسن عبد الأمير أحمد العبيديّ**

١٤٣٣هـ ٢٠١٢م

## ملخص الرسالة باللغة العربية

رمت الدراسة الحالية إلى تَعرُّف ( أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ) ، وذلك بالتحقق من صحة الفرضيات الآتية :-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠،٠٥ ) عند متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجيات الذكاءات المتعددة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠،٠٥ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية في الاختبارين القبلي والبعدي .

ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ( مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ) ، واختارت قصدياً متوسطة الإنسانية في قضاء الخالص لإجراء التجربة ، وبطريقة عشوائية اختارت شعبتين من شعب الصف الثاني المتوسط لتمثل عينة البحث ، إذ بلغ عدد أفرادها ( ٦٦ ) طالبة ، بواقع ( ٣٣ ) طالبة في المجموعة التجريبية التي تدرس الإملاء باستعمال( استراتيجيات الذكاءات المتعددة ) ، و ( ٣٣ ) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس الإملاء باستعمال الطريقة التقليدية .

وقد كافأت الباحثة بين أفراد مجموعتي البحث إحصائياً باستعمال الاختبار التائي ( T-test ) ومربع كاي في المتغيرات الآتية :

العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، درجة مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ( ٢٠١٠-٢٠١١ ) ، ودرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء ، ودرجة اختبار الذكاء ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذه المتغيرات ، بدأت الباحثة بتطبيق التجربة في ٢٠١١/١٠/١٢ ، واستمرت لغاية ٢٠١١/١٢/١٤ .

درّست الباحثة نفسها طالبات مجموعتي البحث معتمدة على محتوى المادة الدراسية التي تضمنت أربعة موضوعات من كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ ، والأهداف السلوكية التي صاغتها بنفسها ، والتي بلغت ( ٣٢ ) هدفاً سلوكياً .

حددت الباحثة المهارات التي هدفت إلى تنميتها في دراستها الحالية بعد أن عرضت استبانة على مجموعة من المحكمين تضم ثلاثين مهارة ، وتم اختيار خمس عشرة مهارة .

ثم أعدت اختباراً قبلياً للمعلومات السابقة في مادة الإملاء ، تتألف من ( ١٠ ) فقرات ، موزعة على ثلاثة أسئلة ، وكانت فقرات السؤالين الأول والثاني موضوعية إما السؤال الثالث فكان مقالياً ، ثم أعدت اختباراً بعدياً تألف من ( ٣٠ ) فقرة موضوعية ، وقد تم التحقق من صدقه وثباته ، وحسبت ثباته بطريقة التجزئة النصفية فبلغ ( ٠،٧٧ ) ، فضلاً عن حساب معاملات الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة .

وفي نهاية التجربة التي استمرت ( ٨ ) أسابيع ، حللت الباحثة البيانات ، وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي :

أ- في ضوء النتائج التي ظهرت في الجداول السابقة تبين أن هناك نمواً في المهارات الإملائية لدى طالبات المجموعة التجريبية .
ب- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي دَرَسْنَ الإملاء باستراتيجيات الذكاءات المتعددة على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي دُرِّسنَ الإملاء بالطريقة التقليدية .

وفي نهاية الدراسة توصي الباحثة بعدد من التوصيات :

١- التوجه إلى مصممي المناهج في وزارة التربية للاعتماد على الأسس التي جاءت بها نظرية جاردنر ( Gardner ) للذكاءات المتعددة عند بناء المناهج الدراسية وتطويرها بشكل عام ، وفي مادة اللغة العربية بشكل خاص ، من خلال الكشف عن أنواع الذكاءات الموجودة لدى الطلبة وتأكيدها . فهم يختلفون في ذكاءاتهم مثلما يختلفون في ميولهم ، واتجاهاتهم وشخصياتهم ، وبما يؤدي إلى استثمار النشاطات العقلية كافة التي يمتلكها هؤلاء الطلبة ، والعمل على تنميتها .

٢- ضرورة عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالمهارات الإملائية، وتنميتها لدى الطالبات ، لأنها تعد من أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة .

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية :
١- إجراء دراسة مماثلة بحسب متغير الجنس .

٢- إجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية اخرى.

الفصل الأول

# التعريف بالبحث

- مشكلة البحث .
- أهمية البحث .
- هدف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات .

**مشكلة البحث :**

تُعدّ مشكلة الخطأ الإملائي إحدى المشكلات اللُّغوية التي يُعاني منها الطلبة في مدارسنا ، كالنحو ، والصرف ، والتعبير وغيرها ، إذ أخذت هذه المشكلة تتعاظم في الآونة الأخيرة ، وأخذت الشكوى تظهر على ألسِنة أولياء الأمور ، والمدرسين والمرشدين التربويين الذين عَبَّروا بقلق عن انتشار الخطأ في الإملاء بين الطلبة في المراحل التعليمية كافة حتى الجامعية منها .

فما تزال الكتابة الصحيحة من الجوانب المهمة في تعليم اللغة العربية ، لأن أهمية سلامة الكتابة في الرسم لا تقل عن أهمية التعبير ، فالفهم المكتوب يتأثر بعامل الصحة أو الخطأ في الرسم الكتابي ، فكلمة ( عمرو ) إذا كُتبت من غير واو قد تُشْكل على القارئ المعنى حين يقرؤها ( عمر ) وقد تتغير الحقيقة العلمية أو التاريخية أو الأدبية نتيجة الخطأ في الرسم الكتابي ( مجاور ، ١٩٨٣ ، ص٦١٠ ) .

وكثيراً ما تظهر مشكلة الخطأ الإملائي أو حدود المشكلة في ضعف التمييز بين هذه الحركات ( الفتحة ، الضمة ، الكسرة ) ، وحروف المد ( الألف ، والواو ، والياء ) وضعف التمييز بين التاء المربوطة ، والتاء ( المقفلة ) ، والتاء المبسوطة ( المفتوحة ) فضلاً عن الهمزة الأولية وهمزة القطع والمدة ، فمن الشائع في أول الكلمة ، ضعف التمييز بين صوت حرف النون والتنوين بالكسر والفتح والضم وفي الكلمات التـــي تتشابه فيها أصوات بعض الحـــروف ( محجوب ، ١٩٨٦ ، ص١٤٩ ) .

فمشكلات الكتابة كثيرة ومتعددة أدت إلى ضعف تحصيل التلامذة في مادة الإملاء فظهرت الأخطاء الكتابية الشائعة ، وأصبحت ظاهرة تستحق الدراسة والوقوف على أسبابها ، واقتراح أوجه العلاج المناسبة لها ( زايد ، ٢٠٠٩ ، ص٧٤ ) .

فالخطأ في الكتابة أشدُّ خطراً على اللغة من الخطأ في النطق ؛ لأنها ترسخ الخطأ وتبقيه ( الأسمر ، ١٩٨٨ ، ص١١ ) .

وتسبب أيضاً صعوبـــة في قراءة المكتوب وعدم فهمه وتعريف المـــعنى وعدم وضوح

الفكرة ، وهذا يَحول دون فهم المادة فهماً صائباً ، فالكتابة المشتملة على الأخطاء تشين صاحبها في نظر القارئ مهما كانت قيمته الأدبية ومستواه ( السيد ، ١٩٨٠ ، ص١٠٥) .

وتتحمل أطراف العملية التعليمية مسؤولية الخطأ الإملائي فتتعاون هذه الأطراف في خلق المشكلة كلٌّ بحسب نصيبه ( شحاته ، ١٩٩٣ ، ص٣٢٩ ) .

ويشكل الضعف في الإملاء عند متعلمي المرحلة المتوسطة ظاهرة تستحق الوقوف عندها ، وتعرُّف أبعادها ، وتحديد أسبابها ، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها ؛ لأنها مرحلة مهمة لإعداد متعلمين قادرين على معرفة قواعـــد الإملاء وممارستها في المراحل الدراسيـــة الأخرى ( شحاته وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص١١ ) .

وتمثل إستراتيجية الذكاءات المتعددة إحدى الاتجاهات التي أحدثت ثورة في ظهورها في مجال الممارسة التربوية والتعليمية ، فهي قد غَيرت نظرة المدرسين إلى طلابهم ، وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم على وفق قُدراتهم الذهنية ، كما شكلت هذه الإستراتيجية تحدياً مكشوفاً للمفهوم التقليدي للذكاء ، ذلك المفهوم الذي ينظر إلى الذكاء بوصفه قدرةً واحدة يولد كل شخص بنسبة وكمية معينة منه ، وذلك لاختلاف الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم ، وفي أسلوب استعمالها ، وهذا يقود إلى مفهوم تقليدي جديد ، ومغاير للممارسات التربوية والتعليمية السائدة ، وتُعرف بالاختلافات العقلية ، وبالأساليب المتناقضة في سلوك العقل البشري ( الاهدل ، ٢٠٠٧ ، ص١٩٤ ) .

ترى الباحثة إن المشكلة تكمن في عدم الاعتماد على طرائق وأساليب تعليم تعتمد على النظريات المعرفية ، وأساليب التقويم ، والمقاييس النفسية ، واختبارات الاستعداد ، لأن ذلك كله يوقف المعلمين والمدرسين على نقطة بداية صحيحة للتعليم .

إنّ عدم لجوء المدرسين إلى التركيز على أنواع الذكاءات التي يمتلكها المتعلمون ، هي مشكلة بحد ذاتها ، ذلك لان هذه المسألة لها أهمية كبيرة في إعانة المدرسين في اختيار الطريقة الملائمة للتدريس .

لذا عَزمت الباحثة على استعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهـــارات

الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لعلّها تسهم في معالجة هذه المشكلة ، أو تخفف من حدتها .

**أهمية البحث :**

اقتضت مشيئة الله سبحانه تعالى ، وحكمته في خلقه ، أن فضَّل الإنسان على خلقه جميعاً ، فزيَّنه بالعقل ، وخصّه بالعلم وبيّن له سُبل اكتسابه ، وهداه إلى طرائق تنظيمهِ ، وتعليمهِ ، وكيفية الإفادة منها ، فنشأت علاقة حميمة بين الإنسان والعلم عندما أحس بأهميته وجنى فوائده .

لذا تعد اللغة وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وحاجاته ، وهي سمة إنسانية يتفرد بها بنو البشر عن الكائنات الأخرى ، وهبة راقية أنعم الله سبحانه تعالى عليهم ، فهي وسيلتهم المهمة في الاتصال والتفاهم والتكيف الاجتماعي . ( العيساوي ، ١٩٩٤ ، ص٩ ) .

وقد أدت اللغة وظيفة مهمة في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى ، وهي على خلاف الأشكال الأخرى للحياة الإنسانية قد تطورت بسرعة في فترات متلاحقة ، وهي في تطورها تزود الأجيال الإنسانية بالأدوات الفعالة للتقدم والتطور ( طعيمة ، ١٩٨٧ ، ص٩ ) .

فلكل إنسان لغته التي يتعلمها من بيئته ، تتكون من مقاطع متنوعة وكلمات وجمل وهذه الكلمات وتلك الجمل ضرورية جداً للإنسان ، كضرورة العيش في الحياة وكلما تطور الإنسان ، ونما في المجتمع تطورت لغته ونمت ، واللغة بوصفها وسيلة للتفاهم ، هي كالمرآة تنعكس عليها صورة الحياة المدنية والثقافية للمجتمع ، وهي إحدى الدعائم المهمة في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد ، وتنسيق العلاقات فيما بينهم ، ومن خلال اللغة نستطيع أن نعرف بشكل دقيق مدى ما وصلت إليه الأمة من تطور وارتقاء ( عبد العال ، د.ت ، ص١٣ ) .

واللغة أداة الفكر وجوهره ، وهما عنصران متداخلان يتأثر أحدهما بالآخر ، لذا يقال :

التفكير كلام جهري ( يحيى ، ١٩٦٨ ، ص١٠ ) . وهذا ما أكده الحصري من أنها تساعد في تثبيت الأفكار والمعاني التي تجول في الخواطر ، وتلازم خطوات التفكير خطوة خطوة . ( الحصري ، ١٩٥٧ ، ص٥ ) .

وإن أهمية اللغة لا ترجع إلى كثرة استعمالها بقدر رجوعها إلى الوظائف التي تحققها ، وبقدر استثمار الإنسان لها في كل أمر من أمور حياته ، وعلى الرغم من تعدد وظائف اللغة في حياة الفرد والمجتمع إلا إننا نحصر منها الوظائف الرئيسة الآتية :

١- أداة التفكير – فاللغة ضرورية للتفكير ، إذ لا يستطيع الإنسان أن يفكر من دونها ، فهناك صلة قوية بين المعاني والألفاظ ، وبين الصور الذهنية والصور التعبيرية ، فلا يستطيع الإنسان أن يفكر إلا بلفظ ولا يلفظ إلا بفكر ، وكل فكرة تُشرق في الذهن تظل غامضة عاتمة غير واضحة يعوزها الضبط والتحديد حتى نَصِفها في قالب لفظي يحددها ويعبر عنها .

٢- أداة التعبير – اللغة نطقاً وكتابة من أرقى وسائل التعبير ، فمن خلال اللغة يستطيع الإنسان أن يعبر عما يجول في خاطره ، وعما يحتاج إليه ويطلبه .

٣- أداة اتصال وتفاهم – ويتم من خلالها الاتصال بين المتحدث والمستمع ، والكاتب والقارئ ، وكذلك يتم الاتصال والتفاهم بين الأجناس البشرية والدول باستعمال اللغات ، ويستطيع الإنسان باللغة أن يفيد ، وينقل إلى الآخرين ما لديه من أفكار ومعلومات .

٤- أداة تسجيل وحفظ للتراث الثقافي والحضاري واستمراره – فاللغة تسجل خبرات وتجارب وأفكار الآخرين ، ومن خلالها يصبح باستطاعتنا أن نُلّم بأفكار العلماء والشعراء والكُتاب ، ولولاها لفقدت الحضارة الإنسانية سمة التواصل( عاشور وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٢٩-٣٠ ) .

وترى الباحثة أن اللغة ظاهرة اجتماعية ، امتاز بها الإنسان من غيره من الكائنات الحية ، فبها يحافظ على ماضيه ، وحاضره ، ويخطط لمستقبله .

وعند الحديث عن اللغة وأهميتها لابد من الوقوف عند أكثر اللغات أهمية من بين لغات

العالم ، فهي لغة القرآن الكريم ، والوحي للبشر جميعاً ، إذا جاء في قوله تعالى إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (٢) (*) .

مما أدى إلى انتشار اللغة وبقائها ، فالقرآن الكريم من أعظم الأسباب التي صانت العربية من الزوال ، ويمدُها بعوامل البقاء في المستقبل ( تيمور ، ١٩٥٦ ، ص٦ ) .

إنَّ اللغة العربية لغة البيان ، وهي لغة مقدسة يحتاج إليها كلُّ مسلمٍ ؛ ليتمكن من التعبد بها ، ويتعلم الأحكام ، ويهتدي إلى التي هي أقوم ، وهي لغة الحديث النبويّ الشريف الذي هو جزء من السنة النبويّة المطهرة ، وهذه السنة هي المصدر الثاني للتشريع ، فعليه يجب تعلم العربية للأخذ بسنة النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) يقول أبو منصور الثعالبيّ(١) : " من أحب الله تعالى أحب رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ، ومن أحب الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) العربيّ أحب العرب ، ومن أحب العرب أحب العربية ، ومن أحب العربية عُني بها وثابر عليها وصرف همته إليها " ( الثعالبيّ ، ٢٠٠٢ ، ص١٥ ) .

فاللغة العربية وحدة مترابطة غير منفصلة ولا مفككة لاسيما في المواقف التعليمية ، وما اعتاد عليه المتخصصون من تقسيم هذه اللغة على فروع متعددة بقصد إتقان المهارات المختلفة لا يعني الانفصال بين فروع اللغة العربية ( القواعد والأدب والتعبير والإملاء والخط والمطالعة ) .

فهي تعمل على تحقيق الأهداف التي وُضعت لها ، وهذه الفروع مرتبطة بعضها ببعض ارتباطاً محكماً لذا يجب أن يتوازن الاهتمام بفروع اللغة العربية جميعاً ، لأن الاهتمام بفرع دون آخر يؤدي إلى ضعف المتعلم في بعض فروع اللغة ، وهذا الضعف ينعكس على فروع

---

* سورة يوسف ، آية ٢ .

(١) هو عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي النيسابوري ، ولد عام ٣٥٠هـ ، ولقب بالثعالبي ، لأنه كان فرَّاء يخيط جلود الثعالب ، وكان كثير الحفظ حتى عُرف بحافظ نيسابور ، ولقب أيضاً بجاحظ زمانه ، من مؤلفاته : ( فقه اللغة وسر العربية ) .

اللغة كلها ( إبراهيم ، ١٩٦٢ ، ص٥٢ ) .

تكتسب اللغة العربية أهميتها بوصفها الفكر نفسه ، فهي أداة تلقى المعرفة وأداة التفكير ووسيلة التعبير والإيضاح ، ولها علاقة وطيدة مع المواقف السيكولوجية ، فهي متصلة بعلم النفس وعلم الاجتماع والفكر والثقافة كما أن لها عدة أبعاد أبرزها : البعد الثقافي والاجتماعي والقومي ، فأما البعد الثقافي فلأنها تربط ثقافة الإنسان وما يحمله من ألوان العلم والأدب ، وأما البعد الاجتماعي فلأنها وسيلة التفاهم الاجتماعي والتواصل بين الأفراد ، وأما البعد القومي فلأنها لغة الأقطار العربية جميعاً ( كنعان ،١٩٩٨ ، ص٢٣٢ ) .

وإن معرفة اللغة العربية من حيث الأساس ما هي إلا معرفة لكلماتها ومعانيها مع الإحاطة بقواعد استعمالاتها واشتقاقاتها وتراكيبها ، وأن الكلمات والقواعد النحوية ، ليست مقصودة بالذات ، بل هي وسيلة للتكلم والتفاهم ، وإنها لم تُعرف إلا بعد أن شاع اللَحن ، ففي الجاهلية وصدر الإسلام على وجه التحديد لم تكن هنا كحاجة لعلم النحو والصرف ، فظهور هذا العلم كان متأخراً بعد هذه المرحلة ، وجاء حفاظاً على هذه اللغة ( ثامر ، ١٩٧٦ ، ص٤٦ ) .

وتتفرع اللغة العربية إلى فروع متعددة منها : القواعد النحوية التي تُعصم المتعلم من الخطأ في ضبط أواخر الكلمات ، مما يؤدي إلى فهم المعنى فهماً سليماً ، والقواعد البلاغية المسؤولة عن جمال الأسلوب والقواعد الصرفية التي تبحث في أبنية الكلمات التي يترتب عليها ، كذلك فهم المعنى والقواعد الإملائية التي تعين على رسم الكلمات رسماً صحيحاً ، والخط الذي يأخذ بيد المتعلم إلى تجويد الرسم الكتابي لفكرته ، والتعبير الشفوي ، والتعبير التحريري ، والقراءة والمحفوظات والنصوص التي تعمل عملها في زيادة حصيلة المتعلم من الألفاظ اللُغوية والأساليب الجديدة ، وتأريخ الأدب الذي يعمق المفاهيم الأدبية في الذهن ( قوره ، ١٩٧٢ ، ص٦١ ) .

مما لا شك فيه إن حكمة الله سبحانه تعالى ، دعت إلى أن تكون اللغة العربية هي اللغة الخاتمة الشاملة السائدة للعالم كله ، واختار مكة مكاناً لنزول هذا القرآن ، وفي هذه

اللغة ، لأنها مدينة مقدسة عند العرب ، ففيها بيت الله الحرام ، والناس يفدون إليها من كل حدبٍ وصوب ، وزيادة على قدسيتها ومكانتها كانت مدينة تجارية ، إذ اشتهرت بأسواقها الأدبية ( الأصفهاني ، ب.ت ، ص٢٢٥ ) .

وترى الباحثة أن اللغة العربية وسيلة مهمة لدراسة المواد الأخرى ، والتقدم فيها قد يؤدي إلى التقدم في جميع المواد الدراسية من حيث الفهم والاستيعاب ، ودراسة المواد الأخرى باللغة العربية فرصة متجددة لتنمية الثروة اللغوية عند الطالب في مراحل التعليم جميعاً .

ومن فروع اللغة العربية المهمة الإملاء ، فهو أساس التعبير الكتابي ، فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية ، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية ( إبراهيم ، ١٩٨٧ ، ص١٩٣ ) .

وتظهر أهمية الإملاء في اللغة من كونه يؤدي وظيفته اللغوية بالتوفيق بين القراءة والكتابة ، بوساطة رسم الحروف وترتيبها لترتيب الكلمات والعبارات والجمل بنحوٍ يؤدي إلى فهم المعنى ( الآلوسي ،١٩٩٧ ، ص٧ ) .

وللإملاء أهمية خاصة في إطار العمل المدرسي ، فهو يسعى إلى تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الإملائية التي تَضبط كتاباتهم ، وبذلك يتجنبون الوقوع في الخطأ ، ويصلون إلى القراءة الصحيحة ، فضلاً عن ذلك فإن الإملاء تمرين اختباري يساعد التلاميذ على استعمال الحروف في مواضعها المناسبة بشكل صحيح من دون أن يكون هناك قياس بين حرف وآخر مع وضع علامات الترقيم ، وتقسيم الكلام على فقرات ، والتنسيق بين الكلمات والجمل ( مصطفى ، ٢٠٠٢ ، ص١٥ ) .

يستطيع المدرس أن يجعل من درس الإملاء درساً مشوقاً ومرغوباً فيه ، إذا كانت الطريقة التي يتبعها في شرحه واضحة وسليمة ، إذ إنّ هذه الطريقة تنعكس على الطلبة ، وإذا تمكن من استمالة الطلبة نحو الكتابة ، فإنه يُعجل بتدريس الإملاء وزيادة دقته ، وإذا ما تم ربط الإملاء بكتابة هادفة ، من الممكن انجاز تدريس الإملاء بجهد وتدريب

أقل ( شحاته ، ١٩٨٤ ، ص١٠٠ ) .

ونظراً لأهمية الرسم الإملائي ، وما قد ينتج عنه من تفشي ظاهرة الضَعف في رسم الحروف وفقاً للصورة التي تجيء عليها في الكلمات موضع الكتابة ، وما قد ينتج عن ذلك من سوء فهم للوحدات الخطية فقد حاول بعض المتخصصين في مناهج الكتابة وأساليب تدريسها تحديد بعض العوامل التي تساعد على صحة رسم الحروف وكتابة الكلمات ، نذكر منها :-

١- المعرفة بقواعد الكتابة اليدوية ، وتطبيق هذه القواعد بصورة صحيحة .

٢- العوامل السمعية البصرية ، للرسم الإملائي بُعدان أحدهما بصري والآخر سمعي ، أما البُعد البصري فيتمثل في النظر إلى الكلمة ، أو مجموعة الكلمات التي سيُمليها على التلاميذ . أما البُعد السمعي للإملاء فيهدف إلى إزالة الخطأ الذي قد يعلق بنطق الكلمة أو كتابتها .

وهناك ما يدل على أن اقتران البُعدين السمعي والبصري في تعليم الإملاء يؤدي وظيفة أساسية تتمثل في تعليم التلاميذ السرعة في الكتابة ، ومهارات التركيز والإصغاء والمتابعة ، فضلاً عن القدرة على التذكر و استدعاء الصور البصرية ، والاحتفاظ بالمسموع ، والتفريق بين المنطوق والمكتوب ( زايد ، ٢٠٠٩ ، ص٩٥ ) .

والإملاء بصورة عامة يقسم على عدة أنواع ويراعَى في التقسيم التدرج الطبيعي في الانتقال من السهل إلى الصعب ومنها :-

**١- الإملاء المنقول :-**

معناه أن ينقل التلاميذ القطعة الإملائية من كتاب أو سبورة بعد قراءتها وفَهمها ، وتهجّي بعض كلماتها شفهياً ، وقد يملي المعلم القطعة على التلاميذ فقرة فقرة ، وهم يتابعونه ، فينظرون إلى ما يملي عليهم ، ويكتبونه في الدفاتر ( سمك ، ١٩٦١ ، ص٤٣٧ ) .

**٢- الإملاء المنظور :**

يكتب المعلم عدة كلمات ، أو عبارات ، أو قطعة إملائية على السبورة ، ومن ثم تُقرأ القطعة ، وبعد التنبيه على صعوبتها كي يتدبرها التلاميذ ، ثم تُحجب عن أنظارهم ، وتملى عليهم أما بشكل فرادى على السبورة أو بشكل جماعي في الدفاتر ، وهذا النوع يلائم الصفوف الثالثة والرابعة من المرحلة الإبتدائية ( الرحيم وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص٧٨ ) .

**٣- الإملاء الاستماعي :**

يُستعمل في الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، وفيه يستمع التلاميذ إلى القطعة وبعد مناقشتها في معناها ، وتهجي كلمات مشابهة لها ، تملى عليهم بوضوح تام وصوت جهوري يكفل إسماع التلاميذ ( أبو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص٤٠ ) .

**٤- الإملاء الاختباري :**

يستعمل لتدريس الطلبة في المرحلة المتوسطة ، وهو ليس وسيلة لعد أخطاء الطلبة ، وإنما هو وسيلة لتربية الطالب وتعليمه ، أي تعويده دقة الملاحظة وقوة الانتباه وأدب الاستماع لما يقرأ ، وتمرينه على حب النظافة والنظام والترتيب ، فضلاً عن تعليمه الرسم الصحيح للكلمات وصواب الكتابة ( الآلوسي ، ١٩٩٠ ، ص٥١ ) .

**٥- الإملاء الذاتي :**

وهو نوع ضروري ومهم للمتعلم لأنه الإملاء الذي يحتاج إليه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها ، وفيه يملي المتعلم النص الإملائي على نفسه من ذاكرته ، وهذا الأمر يتطلب أن يكون المتعلم قد حفظ النص عن ظهر قلب من قبل ، أي يطلب المدرس من طلبته أن يحفظوا نصاً معيناً هادفاً لا يتجاوز البضعة أسطر سواء أكان شعراً أم نثراً ، ليصار إلى كتابته في غرفة الصف بإشراف المدرس ( أبو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص٤١ ) .

**٦- الإملاء الإستباري :**

ويُعد أرقى أنوع الإملاء وأعلاها تجريداً ، وحقيقته تتمثل في سير فهم الطلبة للقاعدة الإملائية ، وطريقة كتابة الكلمات ، إذ أن هذا النوع يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة

لحقيقة القاعدة الإملائية التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو آخر ، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث أنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي الذي تحقق للطلبة ، ولكنه يزيد عنه في أنه يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة للقواعد المختلفة والتمايز والتباين الذي يُكوّن القواعد المختلفة( ستيتيه ، د.ت ، ص١٣٣ ).

ويمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية ، والطريقة ، والأسلوب في أن الإستراتيجية التدريسية أشمل من الطريقة فهي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي ، أما الطريقة فأنها بالمقابل أوسع من الأسلوب ، وان الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة ، والطريقة هنا أعم كونها لا تتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم ، وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية ( جامل ، ١٩٩٨، ص١٦-١٧ ) .

إنّ إتّباع إستراتيجية حديثة في التدريس ، وهي الذكاءات المتعددة لها فاعلية في تحسين مستوى إدراك الطالبات ، ورفع قدراتهن العقلية ، وتنمية ذكاءهن المتعدد ، ورفع مستوى تحصيلهن العلمي ، وذلك من خلال تخطيط مسبق لإجراءات التدريس من قبل المدرسة باعتماد إستراتيجية متنوعة في التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة ، وهذا ما يحقق تعليماً ناجحاً ، ومن خلاله تتم تنمية قدرات الطالبات الخاملة باعتماد الوسائل والأنشطة التعليمية وخلق الدافعية نحو تعلم المادة الدراسية ( الحمداني ، ٢٠١٠ ، ص٦ ) .

وقد أكد جابر ، أن التدريس على وفق هذه الإستراتيجية يجعل الطالبات اللاتي يواجهن صعوبة في مجال معين بإمكانهن التغلب على هذه الصعوبات من خلال استعمالهن طرائق بديلة تستثمر ذكاءاتهن الأكثر قوة ( جابر ، ٢٠٠٣ ، ص١٧٤-١٧٦ ) .

وأوضح ميدن – روس ، إن الكفاية ليست في العلوم الأكاديمية ، واجتياز الامتحانات التحصيلية وحدها ، ولكن ما يفعله الطالب بهدف مساعدته على النجاح في حياته ، قد يكون له تأثير في الرسم أو الموسيقى والرقص الشعبي أو الرياضة أو أعمال الكومبيوتر ( medinross ,1997 ,p112) .

وتعد إستراتيجية الذكاءات المتعددة نتاجاً للتطورات في مجال دراسة الذكاء الإنساني ، فهي توجّه اهتماماً نحو إمكانات العقل البشري ، والكشف عن قدراته وقياسها لدى الفرد من جهة ، والكيفية التي تظهر بها هذه القدرات ، وكذلك الأساليب التي تتم بها عمليات التعلم والمعرفة من جهة أخرى ( عبد الحليم وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٥٤٥ ) .

فنظرية الذكاءات المتعددة تقدم رؤية جديدة في فهم الذكاء الذي يفتح مجالاً للإبداع ويكشف عن القدرات الذكائية الكامنة لدى الطلبة التي تحتاج إلى تحسين وتطوير ، ويعد مدخلاً لإنشاء علاقات صفية فاعلة قادرة على التعلم بأساليب ذاتية وجماعية لتحقيق أهداف محددة ، فضلاً عن أنّ المعلم يمكنه أن يؤدي وظيفة بارزة في تطبيق استراتيجيات تدريسية تتفق مع نوع الذكاء الذي يريد تنميته أو تحسينه لدى الطلبة ، وذلك بإعطاء الطلبة خيارات في الطرائق التي يتعلمون بها ، ويظهرون تعلمهم بالتركيز على أنشطة حل المشكلات التي تقوم على الذكاءات المتعددة ، إذ إن هذه الاستراتيجيات التعليمية تشجع الطلبة البناء على الخبرات المخزونة في أبنيتهم المعرفية ليتعلموا مهارات جديدة ( christen , 1999 , p : 1-2 ) .

إن تعدد الذكاء فرصة لتحقيق التواصل مع جلّ الطلبة في غرفة الصف الدراسي ، والتركيز على ما يستطيع أن يفعله الطلبة بهدف مساعدتهم على النجاح في حياتهم ، فقد يكون هناك الموهوب في الرسم ، والموهوب في الموسيقى ، ومثلهما الموهوب في اللغة ، والرياضة ، وأعمال الكومبيوتر ، فالكفاية ليست بالعلوم الأكاديمية في إدراك المدرسين الكفايات والقدرات التي يُظهرها الطلبة وملاحظتها تعد مؤشراً من مؤشرات

الذكاء الذي لا يقتصر على مهارة محددة لغوية أو رياضية أو منطقية ، ثم يتلو ذلك اندماج الطلبة في غرفة الصف الدراسي ( الإمام ، ٢٠٠٨ ، ص٢٠ ) .

يهدف التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة إما إلى تنمية ذكاءات معينة ، وإما إلى تنوع التدريس باستعمال كل الذكاءات ، وبناء عليه فإن المدرسين غالباً ما يستهدفون ذكاءات معينة بمراكز النشاط ، وذلك بإقامة محطات في داخل الصف الدراسي تشمل أدوات تعليمية ترتبط بكل ذكاء ، وفي النتيجة يسعى كلّ مدرس إلى تقديم التدريس الثريّ باستعمال

استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة ، لأن هذه الاستراتيجيات تؤكد أخذ قدرات الأفراد واحتياجاتهم بالحسبان ( إبراهيم ، ٢٠٠٥ ، ص٢٨٧ ) .

تعدّ نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة ذات أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم لما لها من أثر في معالجة ما أغفلته النظريات الأخرى التي أغفلت الكثير من المواهب والذكاءات التي يتمتع بها الطلبة من خلال التقييم الفردي ، واختبارات الذكاءات اللغوية التي لم تستطع الكشف عن الكثير من القدرات الكامنة لدى الطلبة التي يختلف الطلبة في مستوى امتلاكها ، والتمكن منها .

وتتجلى أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التربوية من خلال فاعليتها في الآتي:

١- تحسين مستويات التحصيل لدى الطلبة ، ورفع مستوى عنايتهم بمستوى التعليم لأن الطالب بموجبها يتلقى التعليم بالطرائق التي تتلائم وذكاءاته وتمثيلاته المفضلة ، ولم يعد التفوق في التحصيل مقصوراً على أولئك الذين يتمتعون بذكاءات لفظية عالية كما هو الحال في الأنظمة التربوية .

٢- إمكانية استعمال الذكاءات المتعددة بوصفها إستراتيجية للتدريس بأساليب متنوعة تستجيب لمستويات الذكاءات المتعددة المتنوعة .

٣- إنها تشدد على وجوب فهم قدرات كل متعلم واهتماماته وعناياته ، وتصنيف الطلبة في مجموعات صغيرة .

٤- تشدد على استعمال أدوات عادلة وصالحة في القياس تركز على القدرات المختلفة وتتسم بالشمول ، ولا تركز على قدرة بعينها .

٥- نوفر الحرية للطلبة في اختيار الأسلوب أو الطريقة التي يفضلونها

( عطية ، ٢٠٠٩ ، ص٣٠٠-٣٠١ ) .

إن استعمال أشكال الذكاءات المتعددة في الصف الدراسي يؤدي إلى اكتساب المعلومات وخزنها في الذاكرة على أساس أن هذا الخزن يتم عندما تكون المعلومة منظمة بطريقة تسهل عملية استذكارها وتطبيقها في مواقف مختلفة ، وأن يُدعم الطالب بأساليب مختلفة عن طريق

تنشيط واسع لأنواع الذكاء وزيادة دافعية التعلم . لذا فأن التدريس على وفق هذه الأساليب يمكن أن يسهل فهم أعمق للمادة موضوع الدراسة ، وزيادة التعاون بين أطراف العملية التعليمية ( Buzan , 2001 , p 59 ) .

وخلاصة القول : إن نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن تستخدم في المجال التربوي بشكل واضح ، ويمكن الاستفادة منها في تتبع تطور ذكاء معين لدى كل فرد وتوجيه ذلك الفرد للعمل الذي يلائمه .

إنّ المرحلة المتوسطة تمثل نقلة نوعية وكمية فيما يخص المتعلمين لأن المتعلم فيها يشعر بالنضج والاستقرار ، فتزداد عنده القدرات اللفظية والميكانيكية والسرعة الإدراكية ، ويبدو عليه حبّ الابتكار والإبداع ، وينمو عنده التفكير المجرد والابتكاري ، وتزداد قدرته على التحصيل ، وتحقيق النمو المتكامل للشخصية على المستويات البدنية والفكرية والمعرفية والروحية والوجدانية ، وأنها تُمكن الفرد من مواصلة الدراسة في مراحل أعلى ، أو الاستعداد للانخراط في الحياة ، والمشاركة الفعالة في مختلف أنشطة المجتمع ، فضلاً عن أنها مرحلة لمواصلة الإعداد الفكري للفرد ، وتنمية ملكة العقل ، وحسن التقدير والقدرة على التعبير على نحو منطقي ، والتركيب العقلاني ، والاستدلال العلمي (وزارة التربية والتعليم رقم ٢٧ لعام ١٩٨٨) .

وقد أصبحت العناية بتدريس المهارات في المراحل الدراسية المختلفة من الأمور المهمة التي تؤكدها التوجيهات التربوية الحديثة ، فالتربية الحديثة تطالبنا بتزويد المتعلم بالمهارات المختلفة والمناسبة التي يمكن أن تُسهم في نمو شخصيته ، وتحقق ذاته ، ومساعدته على مواجهة التغير السريع والمفاجئ في المجتمع لتجعل منه فرداً منسجماً مع غيره من أبناء مجتمعه ، وقادراً على العطاء بفاعلية ظاهرة (سوسة ، ١٩٩٤ ، ص٨) .

إن الكثير من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية يؤكدون أن المعلومات والحقائق التي يَدرسها المتعلمون تكون عرضة للنسيان أما المهارة فهي باقية الأثر لمدة طويلة من الزمن (مرسي ، ١٩٧٤ ، ص١٣٥) .

وتبرز أهمية المهارات بأنها تزيد من مستوى إتقان الأداء ، فالأداء الماهر يمتاز بالكفاية والجودة ، ويستطيع المتعلم أن يتحسس تطوير أدائه وما يطرأ عليه من تغيير نحو الأفضل من التدريب والممارسة (الأمين ، ١٩٩٢، ص٦٨) .

ويشير مرعي والحيلة ، إلى أن تعلم المهارات يكون أفضل عندما تكون تلك المهارات ذات أهمية للمتعلم ، وتوفر للمتعلم الرغبة في تعلم المهارة ، فضلاً عن ضرورة أن تكون المهارة المستهدفة جزءاً من نشاط تعليمي معين ، وليست بنحو منفصل (مرعي ، والحيلة ، ٢٠٠٥ ، ص٢١٦-٢١٧) .

فالمهارة إذن هي القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة ، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلم ، والمهارة أمر تراكمي ، تبدأ بمهارات صغيرة تبنى عليها مهارات أخرى ، وهي تحتاج إلى أمرين :-

١- معرفة نظرية : لاكتساب مهارة ما يجب أن يعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء .

٢- تدريب عملي : لا يمكن أن تُكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها ، ويجب أن يمتد التدريب حتى تُكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية .

وتجدر الإشارة إلى أن المهارة أمر فردي لا تُكتسب إلا بالتدريب العملي لكل متعلم ، ويختلف المتعلمون في سرعة اكتسابهم للمهارة ، ولذلك لا يجوز الاكتفاء بالتدريب الجماعي ، أو تدريب بعض الأفراد من بين مجموعة المتعلمين ( مصطفى ، ٢٠٠٧ ، ص٤٣ ) .

تتضح أهمية الكتابة في كونها تجمع فنون اللغة ، إذ أنها تتطلب المهارات الأخرى جميعاً ، فهي مهارة لغوية تكتسب بعد تطور الكلام والقراءة ، وهي خليط من مراحل لغوية نفس حركية وبيوكيميائية التي تتطور في عملية التعليم ، وإن القدرة على الكتابة هي نتاج لتطور التفكير وتطور العضلات الرفيعة ومتعلقة بقدرة الملائمة ونقل إشارات بين أجهزة الأعصاب إلى الأجهزة الحركية في الجسم ( عضلات ) فهي خليط من قدرات استيعابية ، حواسية ، حركية ، نفسية

واجتماعية ، بواسطة جهاز الرموز البصرية الذي يساعد الإنسان على توصيل أفكاره ومشاعره إلى غيره فبوساطتها يعبر الإنسان عن تأقلمه في العالم الذي يحيط به ( بطرس ، ٢٠٠٩ ، ص٣٤٤-٣٤٥ ) .

فلولا فضل الكتابة لم يجعل الله أهلها بهذا المكان العالي ، فمن أبين فضائلها أنها جُعلت مدحاً للملائكة ولعلية الناس كما في قوله تعالى : {بِأَيْدِي سَفَرَةٍ (١٥) كِرَامٍ بَرَرَةٍ} (١٦) (*) .

ومن فضل الكتابة وشرفها أنّ الكُتَّاب في قديم الزمان وحديثه يدبرون الملك والخلافة دون غيرهم ، وأن الكتب تُختتم بذكرهم ، وذلك بيّن في كتب النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)، وفي غيرها إلى يومنا هذا ( أبو جعفر النحاس ، ١٩٩٠ ، ص٢٦٩ ) .

والكتابة ظاهرة إنسانية عامة قديمة العهد لجأ إليها الإنسان مذ عرف إنسانيته ، وقد ذكرت الكثير من الكتب الدينية والتاريخية إنّ أول من وضع الكتابة هو آدم ﴿ عليه السلام ﴾ ، وبعده إدريس ﴿ عليه السلام ﴾ ويرى باحثون آخرون إن الكتابة الأولى تعود إلى نحو ستة آلاف عام ، وكان موطنها مصر وأمريكا الوسطى ، وعلى نحو أربعة آلاف عام في الصين ، ويظن باحثون أن فكرة الكتابة نَشَأت عند فراعنة مصر ، ثم انتقلت إلى الفينيقيين ، فأنضجوا الفكرة ، ونقلوها إلى العالمين اليوناني والروماني ( عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ ، ص٢٤١ ) .

إذن فالكتابة تعد في الواقع مفخرة العقل الإنساني ، بل إنّها أعظم ما أنتجه العقل ، وقد ذكر علماء الأنثربولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تأريخه الحقيقي ( يونس وآخرون ، ١٩٨١ ، ص٢٢٧ ) .

إنَّ للكتابة أركاناً أربعة لا بُدّ من إيداعها في كل كتب البلاغة ذي شأن :

**الركن الأول :**

أن يكون مطلع الكتاب عليه جدة ورشاقة ، فإن الكاتب من أجاد المطلع والمقطع ، أو يكون مبنياً على مقصد الكتاب ، ولهذا باب يسمى باب المبادئ والافتتاحات .

**الركن الثاني :**

---

* ( عبس ، ١٥-١٦ ) .

أن يكون الدعاء المودع في صدر الكتاب مشتقاً من المعنى الذي بُني عليه الكتاب .

**الركن الثالث :**

أن يكون خروج الكاتب من معنى إلى معنى برابطة ، لتكون رقاب المعاني آخذةً بعضُها ببعض ، ولا تكون مقتضبة ، ولذلك باب مفرد أيضاً يسمى باب التخلص والاقتضاب .

**الركن الرابع :**

أن تكون ألفاظ الكتاب غير مألوفة بكثرة الاستعمال ( ابن الأثير ، ١٩٩٥ ، ص٨٧-٨٨ ) .

كما قدم طعيمة ، تصنيفاً لمهارات الكتابة ، وذلك على النحو الآتي:-

- تلخيص الموضوع المقروء تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفياً .
- استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب .
- الاستعمال الجيد لعبارات المجاملات الاجتماعية .
- ترجمة أفكاره في فقرات مستعملاً المفردات والتراكيب المناسبة .
- سرعة الكتابة وسلامتها .
- كتابة برقية .
- وصف منظر .
- كتابة تقرير .
- كتابة طلب لشغل وظيفة .
- ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية .
- معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها .
- تطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف .

( طعيمة ، ١٩٨٧ ، ص١٠٨-١٠٩ )

أما المهارات الأساسية للكتابة ، فقد قدمت كتب التراث العربية العديد من مهارات الكتابة ، منها ما ذكره ( الهاشمي ) :

١- أن تكون المفردة فصيحة .
٢- اتساق المعنى مع اللفظ .
٣- إيراد المعنى الواحد بطرائق مختلفة .
٤- وضوح الألفاظ .
٥- وضوح الجمل .
٦- استعمال الضمائِر المناسبة في أماكنها الصحيحة .
٧- استعمال أدوات الربط في أماكنها المناسبة .
٨- خلو العمل الكتابي من التكلف .

( الهاشمي ، د.ت ، ص١٦-٢٠ )

أما ما يخصّ المهارات الإملائية فيعدّ الإملاء من الأسس المهمة للتعبير الكتابي ، ذلك أن هذا اللون من التعبير ترجمة بالكلام المكتوب عن النفس وعن طريقه يتعرف الطالب الرسم الاصطلاحي للكلمات ، فيستخدمه في الاتصال بغيره ، وبتراثه ، وبكل كلمة مكتوبة تثري بها حياته .

وفي موضوعات الإملاء مجال خصب لتزويد الطلبة بخبرات جديدة وتنمية لقدراته العقلية والتذوقية ، ولثروته اللغوية ، فضلاً عن تعويد المتعلم على النظام والدقة ، والتنسيق والميل إلى الإجادة ( رسلان ، ٢٠٠٥ ، ص٢٢٧ ) .

فالأخطاء التي يرتكبها التلاميذ تختلف باختلاف صفوفهم ، ففي الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية هناك بعض الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ مثل :

١- حذف بعض الحروف من بعض عند كتابتها .
٢- زيادة بعض الحروف .
٣- تكرار بعض الكلمات .
٤- حذف النقط .
٥- الخلط بين الحروف المتشابهة من حيث الشكل مثل : السين والشين ، والصاد والضاد ،

والطاء والظاء ، والحاء ، والخاء ، والجيم .

٦- الخلط بين الحروف المتشابهة من حيث اللفظ ( النطق ) مثل : ( التاء والطاء ) ، و( والذال والظاء ) ، و( السين والصاد ) .

٧- عدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية .

في الحلقة الثانية في المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية فضلاً عن الأخطاء السابقة :-

١- الخطأ في التمييز بين النون والتنوين .

٢- الخطأ في همزتي الوصل والقطع من حيث الكتابة والتمييز .

٣- الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة بمختلف مواضعها .

٤- عدم التمييز بين التاء المبسوطة والمربوطة .

( عاشور والمقدادي ، ٢٠٠٩ ، ص٣٥٨ )

وقد اختارت الباحثة المرحلة المتوسطة لتكون ميدان بحثها لعدة أسباب : لأنها تمثل نقطة تحوّل في حياة الطالبة التربوية بانتقالها من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة جديدة من جهة ، ولأهميتها في المراحل التعليمية ، فهي مكملة لها ، وتُبنى على أساسها من جهة أخرى ، لذا فإن كلا الجانبين يطلب إجادة الطالبة في المهارات الإملائية الجيدة لمواجهة مواقف الحياة ، والأهمية في سائر فروع اللغة الأخرى ؛ لأنه في كل مرحلة دراسية توجد عدة فروع علمية وأدبية تتطلب الكتابة والتعبير والمناقشة والحوار ، وهذا بدوره يتطلب تنمية المهارات الأساسية ، واكتساب العادات الصحيحة .

**هدف البحث : objectires of the research**

يهدف البحث الحالي إلى تعّرف أثر إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لذا افترضت الباحثة الفرضيتين الآتيتين :-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠،٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يَدرسن باستراتيجيات الذكاءات المتعددة ، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يَدرسن بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠،٠٥ ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يَدرسن باستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية في الاختبارين القبلي والبعدي .

**حدود البحث : limitation of the research**

١- الحدود المكانية : المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية ديالى /
قضاء الخالص .

٢- الحدود البشرية : طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية ديالى / قضاء الخالص .

٣- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول ( ٢٠١١-٢٠١٢ ) .

٤- الحدود العلمية : الذكاءات المتعددة ( الذكاء اللغوي ، الذكاء الاجتماعي ، الذكاء الذاتي ، الذكاء الحركي ) .

٥- حدود المادة العلمية : أربعة موضوعات من كتاب الإملاء المقرر تدريسه .

**تحديد المصطلحات Definition of the terms**

***الأثر Effects**

**الأثر لغة :**

– بقية الشيء والجمع أثار وأثور وخرجتُ في أثره ؛ أي بعدهُ وانثرتهُ وتأثرتهُ تبعتُ أثرهُ ، والأثر : بالتحريك : ما بقي من رسم الشيء والتأثير إبقاء الأثر في الشيء ، وأثَّر في الشيء ترك فيه أثراً ( ابن منظور ، ٢٠٠٥ ، ص١٩ ) .

**الأثر اصطلاحاً :**

– عرفهُ ( الشمري ) بالآتي "هو نتيجة الشيء وله معانٍ متعددة فهو يعني النتيجة ، وهو الحاصل من الشيء" .

– "يعني العلامة وهو السمة الدالة على الشيء" .

– "يعني الشيء المتحقق بالفعل ؛ لأنه حادث عن غيره" .

– "وهو بمعنى ما مرادف بالمعلول أو المسبب عن شيء" .

( الشمري ، ٢٠٠٢ ، ص٢٨ )

– عرفهُ ( داوود ) "بأنه ما بقي بعد غياب الشيء أو معظمه ، وكذلك فقد يكون ظاهراً ، أو قد يكون خفياً يحتاج إلى بحث وفحص للوقوف عليه" ( داوود ، ٢٠٠٨ ، ص٣٠ )

*** الإستراتيجية Strategy**

– عرفها ( محمد ) "بأنها مجموعة الإجراءات والأفعال والممارسات التي يتبعها المدرس ، وتنظيمه للموقف التعليمي من حيث إعداده لأنشطة تعليمية وأوراق عمل الطلبة وأساليب التقويم" ( محمد ، ٢٠٠١ ، ص١٩ ) .

– عرفها ( الظاهر ) "بأنها الأساليب العلمية التي يتبعها المدرس لتحقيق الأهداف وتتضمن كل أفعاله التي يلتزم بها في تدريسه كطرح الأسئلة ،أو استعمال الأسئلة ، أوالتوجيه وحل التمارين ، أو المسائل والتنظيم الصفي للدرس ؛ أي تشمل كل الإجراءات التي تسهّل

الوصول إلى الهدف" ( الظاهر ، ٢٠٠٤ ، ص١٢ ) .

– عرفها ( الدليمي ) "بأنها مجموعة الإجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها" ( الدليمي ، ٢٠٠٥ ، ص١٥ ) .

– عرفها ليفنجستون ( livingstion ) "بأنها مجموعة الخطط التي يستعملها الفرد ليتمكن من تحقيق الهدف الذي يصبو إليه" (livingstion, 1997, p:59 ) .

– وتعرفها الباحثة إجرائياً : "مجموعة الإجراءات المنظمة ، والخطوات التي تحددها الباحثة ، وتعمل بها داخل غرفة الصف لتحقيق الأهداف التي وُضعت من أجل تحقيقها واستعمال إستراتيجية حديثة كإستراتيجية الذكاءات المتعددة تساعدنا في الوصول إلى الأهداف المنشودة" .

*** الذكاء intellijence**

**الذكاء لغة :**

–ذكا : ذَكَتِ النارُ تَذْكُو ذُكُوَاً وذَكاً ، واسْتَذكَتْ اشتدْ لَهَبُها واشتعلت ، وأذْكاها وذَكاها : رفعها وألقى عليها ما تَذْكُو به ، والذُّكْوَة والذُّكيَة ما ذَكَاها به من حطب أو بَعَر ، والذُّكوة والذكا: الجمرة الملتهبة . وذُكا بالضم اسم الشمس .

الذّكاءُ ممدودٌ حِدَّةُ الفؤاد . والذِّكاءُ : سُرعةُ الفِطنة ، والذِّكاءُ في الفهم أن يكون فهماً سريع القبُول .

الذَّكاءُ من قولك قَلبٌ ذَكِيٌّ وصبيٌّ ذكِيٌّ إذا كان سريع الفطنة ، وقد ذكي بالكسر يَذْكى ذكاً ويقال ذَكا يَذْكوُ ذكاءً وذكُوَ فهو ذكيٌّ ، ويقال ذكُوَ قلْبهُ يَذْكُو إذا حيَّ بعد بَلادَةٍ فهو ذكِيٌّ على فعيل ، والذّكاءُ : السِّنُّ .

واصل الذكاة في اللغة كلّها إتمام الشيء ، فمن ذلك الذَّكاءُ في السن والفهم وهو تمام السن ، وقال الخليل الذَّكاءُ في السن أن يأتي على قُرُحه سَنة ، وذلك تمام استتمام القوة . ( ابن منظور ، ٢٠٠٥ ، ج٦ ، ص٣٧ ) .

**الذكاء اصطلاحاً :**

-وعرفه ( الدباغ وآخرون ) بأنه :

" قابلية ذهنية عامة تعمل بأساليب مختلفة ، وتبدو ظاهرة عقلية بارزة في المواقف المتغيرة " ( الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص١٣ ) .

-عرفه ( جابر ) بأنه: "مفهوم غير واضح التحديد يشتمل على الإدراك والتعلم والتذكر والاستدلال ، وحل المسائل المعقدة" . ( جابر ، ١٩٩٧ ، ص٥٥ ) .

-ويعرفه ( كونجر وآخرون ) بأنه :" القدرة على التفكير المجرد ، التي تتجسد باستعمال المفاهيم والرموز المختلفة في المواقف المختلفة ، خاصة تلك المواقف التي تتضمن مشكلات يتطلب حلها استعمال الرموز اللغوية والفردية" ( كونجر وآخرون ، ١٩٧٧ ، ص٥٤٢ ).

-عرفه ( بياجيه ) "بأنه : حاصل تفاعل الموروث البيولوجي والخبرات الشخصية والبيئية الاجتماعية" ( سليم ، ٢٠٠٤ ، ص٣١٩ ) .

*** الذكاءات المتعددة :**

-وعرفها ( بركات ) بأنها :" قدرة عضوية لها أساس في التكوين الجسماني ، ويرجع اختلاف الأفراد فيها إلى اختلافهم في التكوين العضوي ، وهذه القدرة بهذا المعنى موروثة ، ولا يعني هذا أن الذكاء لا يتأثر بالبيئة بل إنّه يتأثر بها" ( بركات ، ١٩٧٦ ، ص٢٠٢ ) .

-عرفها ( عبد السميع وسمر لاشين ) بأنها : "المهارات العقلية المتمايزة القابلة للتنمية ، وقد توصل إليها هوارد جاردنر ، وهي الذكاء الرياضي واللغوي والمكاني والحركي والموسيقي والاجتماعي والشخصي والبيئي "( عبد السميع وسمر لاشين ، ٢٠٠٦ ، ص١٣٩ ) .

–وعرفتها (عز الدين والعويضي ) بأنها :" مجموعة ذكاءات تمكن المربين من إيجاد طرائق تعليم تساعد المتعلمين على إتقان المواد الدراسية ، وإيجاد بيئة صفية مثيرة تتضمن أنشطة وأدوات تقييم ، وهي الذكاء اللغوي والذكاء المكاني والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الجسمي والذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي والذكاء الطبيعي والذكاء الشخصي" . ( عز الدين والعويضي ، ٢٠٠٦ ، ص١١٠ )

–وعرفتها ( الاهدل ) بأنها : "أنموذج يصف كيفية استخدم الأفراد ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما ، وتركز على العمليات التي يتبعها العقل ، فيتناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل" ( الأهدل ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠٣ ) .

–وعرفها هوراد كاردنر Gardner بأنها : إمكانية بيولوجية – نفسية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في البيئة الثقافية ، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما . ( gardner ، 1997 ، p;37 ) .

–وأخيراً توافق الباحثة جاردنر في تعريفه للذكاء :" فهو قدرة نفسحيوية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية ما لحل المشكلات ، أو خلق النواتج التي لها قيمة في ثقافة ما "( gardner, 1997, p:37) .

ويرى جاردنر إن الإنسان يمتلك سبعة ذكاءات منفصلة يمكن ملاحظتها ، ولها الأهمية نفسها حسب تلخيص جاردنر ، وستحدد الباحثة الذكاءات التي لها علاقة بموضوع بحثها وهي:

**١ – الذكاء اللغوي / اللفظي Verbal / lingnisticintelligence**

القدرة على استعمال الكلمات بكفاية ، والبراعة في تركيب الجمل ونطق الأصوات ، وتعرف معاني الألفاظ ؛ أي يشمل جميع القدرات اللغوية والكتابية والقراءة والمحادثة والاستماع .

**٢- الذكاء الجسمي / الحركي Bodily / kinesthetic**

القدرة على حل المشكلات باستعمال الجسم ، والقيام ببعض الأعمال ، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس .

**٣- الذكاء البَيّنَ شَخْصيّ / الاجتماعي interpersonal intelligence**

ويتمثل في القدرة على فهم الآخرين والإحساس بهم ، وإقامة العلاقات السليمة معهم ، وكيفية التعامل معهم ، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الناس ولاسيما التناقض في طبائعهم ودافعياتهم ( جابر ، ٢٠٠٣ ، ص١٠ ) .

**٤- الذكاء الشخصي / الذاتي inra personal intelligence**

هو القدرة على فهم الذات ، وتعرّف كينونتها من خلال فهمه لمشاعره وأحلامه وتنظيم علاقاته مع الآخرين وتعرّف مكامن القوة والضعف لديه في اتخاذ القرار المعتمد على حاجاته ومشاعره وأهدافه الذاتية ( الخفاف ، ٢٠١١ ، ص١١٢ ) .

*** التنميــة Development**

**لغة :**

-ذكر ( الرازي ) : "نَمَا المال وغيره ينمِي بالكسر( نَمَاء ) ! وقال الأصمعي ! نميت الحديث مخفّفاً أي بَلَّغْتُه على وجه الإصلاح والخير ، و( نَمَّيْتُهُ تنمية ) أي بلغته على وجه النميمة والإفساد" ( الرازي ، ١٩٨١ ، ص٦٨١ ) .

-وعرفها ( ابن منظور ) بأنها :" الزيادة ، ونَمَي ينمي نمياً ، ونمي نماء زاد وكثر ، وأنميت الشيء ونميته جعلته نامياً" ( ابن منظور ، ٢٠٠٣ ، ص٣٩٨ ) .

**اصطلاحاً :**

-عرفها ( رزق ) بأنها :" نمو الأعضاء ، وأداء الوظائف ، وتشكيل العادات" ( رزق ، ١٩٧٧ ، ص٣٢١ ) .

– وعرفها ( الهيتي وعبدالحسن ) بأنها : "التغيير الذي يراد به تحويل الحياة الاجتماعية من حال إلى حال أفضل ، وتنطوي التنمية على منهاج التغيير ، وإذا كان التطور يعني التغيير الهادف الذي يحدث بصورة تلقائية ، فأن عملية التنمية تتم بطريقة مقصودة وموجهة لأحداث تغيرات معينة في الحياة الاجتماعية" ( الهيتي وعبدالحسن ، ١٩٨٥ ، ص١٢ ) .

– وعرفها ( حجازي ) بأنها :" تغير تدريجي نحو الأفضل ضمن عملية مجتمعة واعية هادفة للوصول إلى مستوى لغوي أفضل من آخر سابق له" ( حجازي ، ١٩٩٧ ، ص٢٢ )

–وعرفها( شحاته والنجار ) بأنها :" رفع مستوى أداء المتعلمين في مواقف تعليمية تعلمية مختلفة ، وتتحدد التنمية بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد" ( شحاتة والنجار ، ٢٠٠٣ ، ص١٥٧ ) .

–وعرفها ( السيد ) : "بأنها تطوير وتحسين أداء الطالب وتمكنه من إتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة "( السيد ، ٢٠٠٥ ، ص١٨٧ ) .

أما التعريف الإجرائي للباحثة :" فهي نشاط يقوم به الفرد ، لتحقيق هدف معين ، ويتطلب ذلك السرعة المناسبة ، والدقة التامة" .

*** المهارة skill**

**لغة :**

عرفها ( ابن منظور ) بأنها :" الحذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل ، والجمع ( مهرة )" ، ( ابن منظور رج ، ب – ت ، ص٥١٤ مادة م هـ ر ) .

وعرفها ( الرازي ) بالآتي :" المهارة بالفتح الحذق في الشيء" ( الرازي ، ١٩٩٩ ، م هـ ر )

وذكر ( معلوف ) بأنها مأخوذة : "من مهر مهراً ومهراً ومهار ومهارة الشيء وفيه وبه حذق فهو ماهر ويقال ( مهر في العلم ) أي كـان حاذقاً عالماً به أو في صناعتـــه : أتقنها معرفة "( معلوف ، ٢٠٠٣ ، م هـ ر ) .

**اصطلاحاً :**

-عرفها( الريان ) بأنها : "القدرة على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاية والدقة والسرعة" ( الريان ، ١٩٨٤ ، ص٣٠ ) .

-وعرفها ( عاقل ) بأنها :" قدرة رفيعة تمكن الإنسان من القيام بفعل حركة بدقـــة وحذاقـة" ( عاقل ، ٢٠٠٣ ، ص٤٤٦ ) .

-وعرفها ( البجة ) بأنها : "نشاط عضوي إرادي مرتبـط باليـد أو اللسان أو العين أو الأذن" ( البجة ، ٢٠٠٥ ، ص١٨ ) .

إما التعريف الإجرائي للباحثة فهو :" قدرة الطالبة على الأداء بسرعة ودقة وإتقان" .

*** الإملاء dictation**

**لــغة :**

-جاء في معجم العين لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي المتوفَّى ( ١٧٥هـ ) في مادة ( ملي ) الإملاء هو الإملال على الكاتب . وفي مادة ( ملأ ) مالأت فلاناً على الأمر ، أي كنت معه في مشورته والممالأة المعاونة . مالأت على فلان : عاونت عليه ( الفراهيدي ، د.ت ، ص٣٤٦ ) .

**اصطلاحاً :**

-عرفه ( العزاوي ) بأنه : "رسم ما يُمْلَي من الكلمات رسماً صحيحاً ومطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة" ( العزاوي ، ١٩٨٨ ، ص١٧٠ ) .

-وعرفه ( البجة ) بأنه : "فن رسم الكلمات في العربية ، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى ، وذلك على وفق قواعد مراعاة وضعها علماء اللغة "( البجة ، ١٩٩٩ ، ص٩ ) .

–عرفه ( جابر ) بأنه : "عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم ، ويتمكن بواسطتها من نقل آرائه ومشاعره وحاجاته وما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة" ( جابر ، ٢٠٠٢ ، ص٢٠٦ ) .

–عرفه ( أبو الهيجاء ) بأنه :" الكتابة السليمة من حيث هجاء الكلمة ومعرفتها مع وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة والاهتمام بالخط الواضح المرتب" ( أبو الهيجاء ، ٢٠٠٧ ، ص١٠٥ ) .

–وعرفه ( الالوسي ) بأنه :" القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة اعتماداً على الذاكرة ، وإعادة قراءتها بصورة صحيحة ومفهومة "( الآلوسي ، ٢٠٠٨ ، ص٧ ) .

أما التعريف الإجرائي للباحثة :" فهو كتابة الكلمات بصورة صحيحة على وفق قواعد الرسم الإملائي المتعارفة" .

* **الصف الثاني ألمتوسط** : هي السنة الدراسية الثانية من سنوات المرحلة المتوسطة والتي مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات في نظام التعليم في العراق ( وزارة التربية ، ١٩٧٧ ، ص٤) .

الفصل الثاني

# خلفية نظرية ودراسات سابقة

**المبحث الأول: جوانب نظرية**

**أولاً-نظريات الذكاء القديمة**

**(١-١)نظرية بياجيه**

**(١-٢)نظرية ستيرنبرغ**

**ثانياً-نظريات الذكاء الحديثة**

**(٢-١) نظرية العاملين لسبيرمان**

**(٢-٢) نظرية العوامل المتعددة**

**(٢-٣)نظرية الذكاءات المتعددة**

**(٢-٣-١)نبذة تأريخية**

**(٢-٣-٢)أهمية نظرية الذكاءات المتعددة**

**(٢-٣-٣)مبادئ نظرية جاردنر**

**(٢-٣-٤)وظيفة المدرس وفق نظرية الذكاءات المتعددة**

**(٢-٣-٥)مستوى الجودة في نظرية جاردنر**

(٢-٣-٦)أنواع الذكاءات المتعددة

(٢-٣-٧)استراتيجيات تحقيق الذكاءات المتعددة

المبحث الثاني: تنمية المهارات الإملائية

أولاً-مفهوم التنمية

ثانياً-مفهوم الإملاء

ثالثاً-تدريس الإملاء

رابعاً-أسس تقويم الإملاء

خامساً-مظاهر صعوبات الكتابة الإملائية

سادساً-توجيهات عامة لتدريس مادة الإملاء

المبحث الثالث: دراســـات ســـابقة

المحور الأول: دراسات تناولت الذكاءات المتعددة

-موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالذكاءات

المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية المهارات مع متغيرات اخرى

-موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالمهارات

## المبحث الأول

## جوانب نظرية Aspects of the theory

حظي مفهوم الذكاء الإنساني بعناية كبيرة من اهتمام علماء النفس منذ بدء القرن العشرين حتى الآن ، وعلى الرغم من أن هذه العناية قد انعكست في عدد كثير من الدراسات والبحوث والنظريات التي تناولت الذكاء على مدى العقود العشرة التي تُكون القرن العشرين وما تلاها ، فإنّ هذه الدراسات والبحوث على كثرتها وتعدد مناهجها وأساليبها وتباين النظريات التي اشتُقت منها ، لم تصل إلى تصور يمكن أن تتكامل تحت لوائِه طبيعة الذكاء الإنساني ومكوناته وخصائِصه ومظاهره وأساليب التعبير عنه وقياسه ، وتباينت النظرة إلى مفهوم الذكاء من التكوين المتعدد الأبعاد ( الزيات ، ١٩٩٥ ، ص١١٩ ) .

حاولت نظريات الذكاء أن تقدم تفسيرات عملية بصورة منهجية أو منطقية للنشاط العقلي من حيث محدداته ومكوناته وعوامله ، وأنواع العوامل التي تكونه .

### أولاً– نظريات الذكاء القديمة The old theories of intelligenc

### ١– نظرية بياجيه Biaget's Theory

إن منظور ( بياجيه ) إلى النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفة أمرين مهمين هما : الوظائف العقلية والأبنية العقلية ، إذ تشير الوظائف العقلية إلى العمليات التي يعتمد عليها الفرد في تفاعله مع المثيرات البيئية ، أما الأبنية العقلية فتتمثل بحالة التفكير التي يمر بها الفرد خلال تطوره ، وان هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر هما : التنظيم ( Organization) والتكيف ( Adaptation ) إذ تمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى تركيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة ، أما وظيفة التكيف فهي تمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها ، وهو عام عند الأفراد جميعهم إلا أن

لكل منهم طريقتهُ الخاصة بالتكيف ( أبو جادو ، ٢٠٠٤ ، ص١٥٨ ) .

ويعرف ( بياجيه ) الذكاء بأنه ما يتضمن التكيف والتوازن بين الفرد ومحيطه ، ومجموعة العمليات التي تسمح بهذا التوازن .

فالذكاء من وجهة نظره عملية تكيف ، فالعقل يؤدي وظائِفهُ مستعملاً هذه العملية ، ويرى أن الذكاء يسمح للكائِن الحي أن يتصل إيجابياً ببيئته ، إذ إن كلاً من البيئة والكائِن الحي في تغير مستمر ، والتفاعل بين الاثنين يجب أن يتغير هو الآخر تغيراً مستمراً ، فالنشاط العقلي يميل دائِماً إلى خلق الظروف المثالية لبقاء الكائِن الحي في حالة اتزان تحت الظروف كلها ، وأن الذكاء بوصفه نشاطاً عقلياً يتغير عندما ينضج الكائِن الحي ، وعندما يكتسب خبرات جديدة في حياته ، أي أن زيادة النمو المعرفي للفرد يمكنهُ من التعامل مع المعلومات الأكثر تعقيداً ، أو يوظف تفكيره للتكيف مع البيئة ( إبراهيم ، ٢٠١١ ، ص٤٤ ) .

**٢- نظرية ستيرنبرغ Sternberg's Theory**

توصل ستيرنبرغ ( Sternberg ) إلى نظرية في الذكاء تدعى بالنظرية الثلاثية للذكاء Triarchial Theory of intelligence .

**( ٢-١ ) النظرية الثلاثية في الذكاء :**

وتركز هذه النظرية على الميكانزمات العقلية ( ment al mechanisms ) التي يستعملها الفرد ، وتعود إلى السلوك الذكي ، إذ تربط بين الذكاء والعالم الداخلي للفرد ، ويميز ( سيترنبرغ ) بين ثلاثة أنواع من المكونات التي يعدها المصدر الأساس للفروق الفردية في الذكاء واصفاً تصوراً يقوم على ربط القدرات العقلية بعملية التفكير المتضمنة لتلك القدرات ، وهذه المكونات هي :

- ما وراء المكونات ( meta components ) : وهي عمليات عقلية عليا تستعمل مهارات التخطيط ، والتوجيه ، واتخاذ القرارات في أداء المهمات وتنفيذها .

- مكونات الأداء أو الإنجاز ( performance or achievement components of ) : هي عمليات معرفية دنيا تستعمل ضمن إستراتيجيات متنوعة لتنفيذ المهمات وإنجازها .
- مكونات اكتساب المعرفة ( Knowledge-Acquisition components ) : هي العمليات المستعملة في اكتساب المعلومات الجديدة وتعلمها ، ويعتقد ستيرنبرغ أن أهم العناصر المحددة لاكتساب المعرفة ومن ثم لوظيفة الذكاء هي ترميز الاختيار ( Selective Encoding ) ويتم خلالهُ انتقاء المعلومات الجديدة الملائِمة للموضوع عن المعلومات غير الملائِمة التي يقابلها الفرد في مادة التعلم( الزغول ، ٢٠٠٣ ، ص٨٣ )

**( ٢-٢ ) النظرية البيئية أو القرينية في الذكاء ( Environmental contextual theory of intelligence )**

تركز هذه النظرية على أهمية الربط بين الذكاء ، والعالم الخارجي للفرد ، وضرورة التكيف مع المحيط ، أو إعادة تشكيله إذا استدعى الأمر ذلك ، وذكر ستيرنبر غأنّ الذكاء فوق المألوف في المضمون البيئي يتكون من ثلاثة نشاطات هي :

التكيف البيئي الهادف ( Purposive Environ Mental Adaptation ) ، والتشكيل البيئي ( Environmental Shaping ) ، والاختيار البيئي ( Environmental Selection ) . ( البيلي وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص٣٩ ) .

**( ٢-٣ ) النظرية التجريبية ( Empirical theory )**

تركز هذه النظرية على مدى فعالية الشخص الأقل ذكاء ، فقد يحتاج الشخص عدة ساعات من التجربة حتى ينجز مهمة ما ، في حين قد يحتاج شخص آخر إلى ساعتين لإنجاز المهمة نفسها ، وهذه المهمة وهذه القدرات لا يمكن قياسها على وفق مقاييس الذكاء التقليدية . ( smith, et al, p:463 ) .

ويعرف ستيرنبرغ الذكاء بأنه : (( نشاط عقلي موجه نحو تأقلم مقصـــود مع المحيـــط

الحقيقي المهم في حياة الفرد ، ونحو اختيار وتشكيله ذلك المحيط )) . (Sternberg, 1988, p85 ) .

**ثانياً– نظريات الذكاء الحديثة Modern theories of intelligence**

انتقد جاردنر (Gardner، 1983) الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء وقياسه ، ودحض فكرة نسبة الذكاء ( IQ ) عاملا وحيداً وثابتاً الذي كانت تنادي به النظريات التقليدية لقياس الذكاء وبدلا من البحث عن مقياس واحد لقياس الذكاء قياساً كمياً ، حاول جاردنر( Gardner ) إن يستكشف الطريقة التي يُقَيّم بها الأفراد في ثقافات معينة ، وكذلك الطريقة التي يقدم بها الأفراد منتجات مختلفة ، أو يخدمون ثقافاتهم في قدرات متنوعة ، وقال في هذا الصدد " من أجل تطوير هذه النظرية لم أبدأ بتفحص الاختبارات الموجودة بين أيدينا ، ولم أكن مهتما بالتنبؤ بالنجاح أو الرسوب في المدرسة ... وبدلا من ذلك كان أول ما ورد إلى خاطري ، أنّ هناك أنواعاً مختلفة من العقول ، قادتني لأن أختبر الحالات النهائية المتميزة بأكبر قدر ممكن من الشمولية ، ثم أسعى إلى التوصل إلى أنموذج قد يساعدنا على إحراز تقدم في تفسير الكيفية التي يصبح بها الكائن الإنساني ذا كفاية عالية في هذه الأنواع المختلفة من القدرات " ( سيلفر وآخرون ،٢٠٠٦ ، ص٧ ) .

**١– نظرية العاملين لسبيرمان ( Theory factors of Spearman )**

مؤدى هذه النظرية أنه في أي نشاط عقلي يدخل فيه عاملان هما العامل العام الذي يدخل في جميع العمليات العقلية ، ويوجد بدرجات متفاوتة عند الأفراد ، وهناك عامل خاص بكل عملية عقلية معينة ، فالنشاط الذهني في الرياضيات مثلاً يتطلب قدراً معيناً من العامل العام ، وقدراً آخر من العامل الخاص ، وتبعاً لهذا الرأي فأن جميع اختبارات الذكاء تشترك في العامل العام ( المغربي ، ٢٠١٠ ، ص١٦٤–١٦٥ ) .

**٢- نظرية العوامل المتعددة ( The theory of multiple factors )**

توضح هذه النظرية أن الذكاء يتكون من مجموعة من العوامل المتعددة أو القدرات المتعددة ، وطبقاً لذلك فإن القيام بأي عملية عقلية يتطلب وجود عدد من القدرات العقلية التي تعمل متضامنة ، وطبقاً لهذه النظرية فإنه لا يوجد ذكاء عام ، ولكن توجد عمليات عقلية نوعية (المغربي،٢٠١٠،ص١٦٤).

**٣- نظرية الذكاءات المتعددة ( Theory of multiple intelligences )**

**( ٣-١ ) نبذة تاريخية (Background)**

لم تكن نظرية الذكاءات المتعددة وليدة يومها ، وإنما كانت تتويجاً لتراث امتد منذ العصور التاريخية القديمة ، والشواهد والآثار دليلٌ قاطع على أصول الذكاءات المتعددة عند الإنسان البدائي ، ومنها المدونات المكتوبة التي تعود إلى ٣٠٠٠ سنة لتشير إلى الذكاء اللغوي ، ووجود أنظمة العدد ، والتقويم السنوي تشير إلى الذكاء المنطقي ، ورسومات الكهوف إلى الذكاء المكاني والاستعمال المبكر للآلة يشير إلى الذكاء الجسمي ، ووجود أدوات موسيقية قديمة تشير إلى الذكاء الموسيقي والتأمل والعبادة يشير إلى الذكاء الشخصي . ( الخفاف ، ٢٠١١ ، ص ٢٩ ) .

في عام١٩٧٩ طلبت مؤسسة ( فان لير ) في جامعة هارفارد من عالم النفس الأمريكي هوارد كاردنر ومجموعة من المتخصصين في مجال التاريخ الإنساني والفلسفي وعلوم الطبيعة والعلوم الإنسانية بإنجاز بحث علمي يستهدف فتح وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانات الذهنية للإنسان ، ودَلّت نتائج أبحاثهم على أن الإنسان يمتلك قدرات متعددة من الذكاء من دون الاقتصار على جانب محدد ( Huffman ، 1996 ، p 277 ) .

أما الباحثون الذين أسهموا في هذه الدراسة المهمة ، فأنهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة ، فهناك أولاً رئيس مشروع البحث ، وهو ( جبرالد ليسر ) وهو مربٍ وعالم نفس ، ثم ( هاورد جاردنر ) وهو أستاذ علم النفس التربوي ومعنيّ بدراسة مواهب

الأطفال ، وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسببت في إحداث تلف بالدماغ ، وهناك أيضاً في فريق البحث فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم وهو ( ايرائيل شيفلر ) ، ثم ( روبرت لافين ) المختص في علم الأنثروبولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه في الصحراء – الأفريقية والمكسيك حول الأسرة وطبيعة المساعدة المقدمة للأطفال فيها ، ونجد ضمن الفريق العلمي كذلك العالمة الاجتماعية ( ميري وايت ) المختصة في التربية بالمجتمع الياباني ، ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث .

إن نظرة سريعة إلى الاختصاصات العلمية لأفراد هذا الفريق الذي تصدى لدراسة إمكانات الذهن البشري تبين بوضوح اختلاف تخصصاتهم وتوسعها وعمقها يعكس طموح المشروع ، وكذلك دور كل واحد منهم في إنجاح مشروع البحث ، والوصول إلى اكتشاف نظرية الذكاءات المتعددة ( المغربي ، ٢٠١٠ ، ص١٧٩ ) .

وقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة أولَ مرة في العام ١٩٨٣ على يد العالم الأمريكي " هاورد جاردنر " وذلك في كتابه الشهير " أطر العقل " ( Frames of Mind ) ليقدم لنا نقداً لاذعاً لاختبارات نسبة الذكاء ( 1.Q ) وتدعيماً لفكرة التعلم النشط ، لتصبح بذلك نظرية الذكاءات المتعددة في حد ذاتها أداة مهمة وبارزة ( حسين ، ٢٠٠٨ ، ص٧ ) .

وتتضمن نظرية " جاردنر " للذكاءات المتعددة أبعاداً متعددةً في الذكاء ، وتركز على حل المشكلات ، والإنتاج المبدع على إذ إنّ الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج ، ولا تركز على ذكاء وراثي أو تطور بيئي ، وقد وجد جاردنر أن الأفراد الطبيعيين يتكون لديهم على الأقل ثمانية عناصر مستقلة من عناصر الذكاء ( عفانة والخزندار ، ٢٠٠٩ ، ص٧٢ ) .

**( ٣-٢ ) أهمية نظرية الذكاءات المتعددة The importance of the theory of ( multiple intelligences )**

تُعَدّ هذه النظرية من النظريات التي لها أثر كبير في الجانب التربوي، فهي ركزت في أمور غفلت عنها النظريات الأخرى ، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقويم الفردي واختبارات الذكاء ، بعكس هذه النظرية التي تساعد على الكشف عن القدرات والفروق الفردية .

إنّ ظهور نظرية الذكاء المتعدد ساعد على تجديد في الممارسات التربوية وتغييرها ، وفيما يأتي عرض أهم الفوائد التي نجنيها من توظيف نظرية الذكاء في المدرسة ، والممارسات التربوية كافة :

١- تحسين العملية التعليمية – التعلمية من خلال النظر إلى القدرات الذكائية بشكل واسع وشمولي ( دمج الخبرات الفنية والرياضية والموسيقية مع الخبرات اللغوية والمنطقية والاجتماعية ) مما يجعل التعليم أكثر حيوية .

٢- الرفع من أداء المدرسين لاستعمالهم أساليب واستراتيجيات تدريس مختلفة تتوافق مع الفروق الفردية للطلاب .

٣- ازدياد مشاركة المجتمع ( الأهل ) في العملية التعليمية .

٤- مراعاة ميول الطلاب وحاجاتهم وقدراتهم ، مما يجعل تعليمهم أكثر فعالية .

٥- التدريس من أجل الفهم ، انطلاقاً من شعار (( نتعلم لنفكر ونفهم )) .

ويرى كاردنر أن نظرية الذكاء المتعدد ليست نظرية تربوية فقط ، بل إنها أكثر من ذلك ، فهي أداة قوية يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف التربوية بشكل فعال ، وتمكن العاملين في مجال التربية من تحقيق غرضين تربويين هما : أنها تسمح بتخطيط البرامج التربوية التي تمكن المتعلمين من الوصول إلى التميز في مجال ما ( المخترع – العالم – الموسيقي ) ، وتساعد على الوصول بالمتعلمين إلى فهم النظرية ، والمفاهيم المهمة في توجيه الذات (Hoppr et al ، 2000 , p 20 ) .

وترى الباحثة أن نظرية الذكاءات المتعددة لها أهمية كبيرة في المجالات العامة والمجال التربوي خاصة ، إذ إنها تساعد على اكتشاف مواهب وخبرات وحاجات عند الطلبة ، وأيضاً تقلل من الملل والخمول داخل غرفة الصف ، إذ تنمي تفكير الطلبة ، كلّ فرد بحسب ما يميل إليه من ذكاء ملائم له .

ويمكن عقد موازنة علمية بين النظرة إلى الذكاء في نظرية جاردنر والنظريات القديمة
( The difference between the old theory of intelligence and Gardner's theory )

| الذكاء في النظريات القديمة | نظرية الذكاءات المتعددة |
|---|---|
| ١- يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة . | تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم وأنماط ونماذج حل المشكلات . |
| ٢- يولد الإنسان ولديه كمية ذكاء ثابتة . | الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ، ولكن كل إنسان لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه . |
| ٣- مستوى الذكاء لا يتغير خلال سنوات الحياة . | يمكن تحسين كل أنواع الذكاءات ، وتنميتها وهناك بعض الأشخاص يكونون متميزين من أقرانهم في نوع واحد من أنواع الذكاءات . |
| ٤- يتكون الذكاء من خبرات لغوية ومنطقية . | هناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء ، والتي تعكس طرقاً مختلفة للتفاعل مع العالم . |
| ٥- يشرح المعلمون المادة نفسها أو يدرسونها ويعلمونها لجميع التلاميذ ، ولكل واحد منهم . | يعني المعلمون بفردية المتعلم وجوانب القوة والضعف لديه والتركيز على تنميتها . |
| ٦- يدرس المعلمون موضوع أو مادة دراسية . | يصمم المعلمون أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم تدور حول قضية ما أو سؤال ما وربط الموضوعات ببعضها البعض . ويطور المعلمون الإستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب أو أنماط ذات قيمة لهم ولمجتمعهم . |

شكل( ١ )

( حسين ، ٢٠٠٣ ، ص٣٦ )

ومما سبق يتضح أن الذكاءات المتعددة راعت العديد من الجوانب التي أغفلتها وجهة النظر التقليدية للذكاء ، فعلى سبيل المثال في نظرية الذكاءات المتعددة ، راعت الفروق الفردية وركزت على عدم تساوي الأفراد في القدرات العقلية ، وعلى ضرورة العناية بفردية المتعلم .

## ( ٣-٣ ) مبادئ نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة ( Principles of Gardner's theory of multipleIntelligence )

إنّ نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على عدد من المبادئ تتمثل فيما يأتي :

- الذكاء غير مفرد ، فهو ذكاء متعدد ومتنوع ، وخاضع للنمو ، والتنمية ، والتغيير .
- كل شخص لديه خليط فريد لمجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة .
- تختلف الذكاءات في النمو داخل الفرد الواحد ، أو بين الأفراد فيما بينهم .
- يمكن التعرف على الذكاءات المتعددة ، وقياسها وتحديدها .
- يجب منح كل شخص الفرصة لكي يمكن تعرّف ذكاءاته المتعددة ، وتنمية هذه الذكاءات .
- أنواع الذكاءات كلها حيوية وديناميكية .

ومما سبق توافق الباحثة(حسين،٢٠٠٣) من أن الذكاءات المتعددة قد لا تتوفر جميعها داخل الفرد الواحد ، ولكنها موزعة بين الأشخاص ، إذ يمتلك الشخص الواحد أكثر من نوع من الذكاءات ، وأن تنمية أحد هذه الذكاءات قد يسهم في تنمية الآخرين . ( حسين ، ٢٠٠٣ ، ص١٨ ) .

## ( ٣-٤ ) وظيفة المدرس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة ( Role of the teacher according to the theory of multiple intelligences )

قدمت نظرية الذكاءات المتعددة أعظم إسهاماتها للتربية من خلال اقتراحها الداعي إلى أنّ المدرسين يحتاجون إلى توسيع حصيلتهم من الاستراتيجيات لتتعدى النواحي اللغوية والمنطقية ، وتكسر المدخل الضيق للتعلم والنص والسبورة إلى إيقاظ عقول الطلاب ، ولذلك فهي تقدم الفرصة للمدرسين لتأمل عملهم ، وفهمه بصورة أفضل من خلال تفكيرهم بالأسلوب الذي يؤدي

إلى نتائج جيدة مع الطلاب ، فعلى المدرس أن يدرك في صف قوامه ثلاثون طالباً مثلاً أنّه لا يوجد اثنان متشابهان أبداً على الإطلاق ، ومن هنا فإن نظرية الذكاء المتعدد تستوعب كل هذه الفروق الفردية ( فارس ، ٢٠٠٦ ، ص٥١ ) .

وإنّ للمدرسين أثراً مهماً في اختيار استراتيجيات تدريس ملائمة للطلبة بحسب مستوياتهم العمرية والعقلية ، لاسيمّا الاستراتيجيات التي تُعْنَى بالفروق الفردية بين الطلبة أو فيما بينهم ، فوظيفة المدرس أنهُ ينمي نفسهُ مهنياً من خلال القراءة والاطلاع المستمر على ما هو جديد ، وعليه تغيير طريقة عرضه ، بحيث ينتقل من الأنشطة اللغوية إلى استعمال الصور ، ويؤلف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة ، ويجب عليه العناية بجوانب القوة لدى كل طالب لاسيما تلك التي تجمع بين عدة ذكاءات ، لابُدّ أن يكون شمولياً ومتعدد الأبعاد يشمل مجالات الذكاء المختلفة ( Susan & Dale ، 2004 p 5 )

## ( ٣-٥ ) مستوى الجودة في نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة ( The level of quality in Gardner's theory of multiple intelligence)

تسعى هذه النظرية إلى تحقيق مستوى الجودة الشاملة للتدريس الصفي من خلال ما يأتي:

### ( ٣-٥-١ ) مستوى الجودة في أداء المدرس في النظرية :

تسعى نظرية ( جاردنر ) إلى تحسين مستوى أداء المدرس قدر الإمكان ، وذلك من خلال فهم واجباته المتعلقة بدراسة الشخصيات المختلفة للمتعلمين ، وتنميتها في الوقت نفسه ، فهي تعطي تفسيراً دقيقاً لكل نوع من أنواع الذكاءات التي تميز كل متعلم ، وهذا مما يساعده على الاستعداد الملائم للتعامل مع المتعلمين كل بحسب ذكائه ، مما يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة ( عفانة والخزندار ، ٢٠٠٩ ، ص٧٩ ) .

**( ٣-٥-٢ ) مستوى الجودة في أداء المتعلم :**

تساعد نظرية الذكاءات المتعددة الطلبة على فهم ذاتهم بنحوٍ صحيح وكيفية تعاملهم مع المدرس والمنهج وطرائِق التعلم لتحقيق اكبر عدد من الفوائد في عملية التعلم ، وبذلك يصبح الطلبة أكثر كفاية وقدرة على إنتاج الأفكار والإبداع ( الرحيلي ، ٢٠٠٧ ، ص٦٣ ) .

**( ٣-٥-٣ ) مستوى الجودة في المحتوى الدراسي :**

إنّ استعمال النظرية يجعل المحتوى الدراسي أكثر مرونة وملاءمة لمستويات جميع الطلبة وميولهم واتجاهاتهم ، وتكسب المدرس إمكانية التعامل الايجابي مع كل أنواع الذكاءات في التدريس الصفي ، ليصبح التعلم في النهاية مكتملاً ومحتوياً على جميع النشاطات الضرورية لكل طالب ( الحمداني ، ٢٠١٠ ، ص٣٦ ) .

**( ٣-٥-٤ ) مستوى الجودة في طرائِق التدريس :**

تعمل هذه النظرية على أن تتلائم طرائِق التدريس مع قدرات المتعلمين المختلفة وذكاءاتهم ، ليتم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة ، فهي تعطي المدرس بدائِل جيدة لطرائِق تتوافق مع الاختلاف في أساليب تعلم المتعلمين ، لأن كل ذكاء بحسب هذه النظرية لهُ طريقة معينة في التعليم .

**( ٣-٥-٥ ) مستوى الجودة في أساليب التقويم :**

تعتمد هذه النظرية على طرائِق وأساليب متعددة للتقويم ، وهذا يعود إلى مجالات ذكاء " جاردنر " إذ إن هناك ثمانية أنواع من الذكاءات ، وكل نوع من هذه الذكاءات له طريقة وأسلوب معين لقياسه ، وفي النتيجة فأن الجودة في اختيار البيانات وتطبيقها وتجميعها وتحليلها تعطي صورة واضحة عن خصائِص المتعلم في هذا النوع من الذكاء أو ذاك ، ولذا فأن نظرية " جاردنر " تركز بصورة مباشرة على أدوات القياس الملائِمة لنوع الذكاء المطلوب قياسه ، أو

معرفته عند المتعلم ، ولاسيما الجوانب السيكومترية لها ، الأمر الذي يعطي تفسيراً واضحاً عن الجودة في أساليب التقويم المستعملة في قياس الأنواع المختلفة من الذكاءات ( عفانة والخزندار ، ٢٠٠٩ ، ص٧٧ ) .

وترى الباحثة مما سبق ذكره أن نظرية الذكاءات المتعددة تسعى إلى تحسين إدارة المدرس والمتعلم والطرائق والمحتوى والتقويم.

### ( ٣-٦ ) أنواع الذكاءات المتعددة ( Types of multiple intelligences )

إنّ الكفايات الذهنية للإنسان يمكن عدّها جملة من القدرات والحملات التي يطلق عليها " الذكاء " ، فما من شخص سوي إلا وهو يملك إلى حد ما هذه الذكاءات ، ويختلف الأفراد فيما بينهم في الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم كفايته لتحديد الطريق الملائِم للوصول إلى الهدف ، وقد صنف جاردنر في عام ( ١٩٨٣ ) سبعة أنواع من الذكاءات ، وقد أطلق عليها أعمدة الذكاء السبعة ، ثم أضاف إليها في عام (١٩٩٦) الذكاء الثامن وهو الذكاء الطبيعي في كتابه ( إعادة تشكيل الذكاء المتعدد للقرن الحادي والعشرين )( جروان ، ٢٠٠٢ ، ص٩٦ ) .

### ( ٣-٦-١ ) الذكاء اللغوي ( اللفظي ) ( Linguistic intelligence verbal ) :

وهو التميّز في استعمال اللغة ، والإقبال على أنشطة القراءة والكتابة ورواية القصص مع إمكانية الإبداع في الإنتاج اللغوي أو الأدبي وأصحاب هذا الذكاء هم الكتاب ، والشعراء ، والصحفيون ، والخطباء ( عامر وربيع ، ٢٠٠٨ ، ص٧ ) ويظهر هذا النوع في القدرة على معالجة الكلمات لأغراض متعددة ، كالمناظرة والإقناع ورواية القصص والشعر... الخ . والأفراد ذو الذكاء اللفظي واللغوي المرتفع غالباً ما يحبون اللعب بالكلمات ويستعملون ، الاستعارة ، والتشبيه ، وما إلى ذلك ، وأيضاً يمكنهم القراءة لمدة طويلة ، وتنمو مهارتهم السمعية بشكل كبير ، ويبلغ تعلمهم ذروتهُ عندما يتحدثون أو يكتبون

أمثال : ( مايا آنجلو[١] ، ووليام شكسبير[٢] ) ( ماسون ، ٢٠٠٦ ، ص١٨ ) .

**( ٣-٦-٢ ) الذكاء المنطقي ( الرياضي ) ( Intelligence logical mathematical) :**

هو القدرة على تحليل المشكلات استناداً إلى المنطق ، والقدرة على توليد تخمينات رياضية ، تفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي ، والقدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائِل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي ، نجد هذا النوع عند علماء الفيزياء والمعنيين بعلم الرياضيات ومبرمجي الحاسوب ( نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٩٩ ) .

إنّ المهارات التي تتميز لديهم هي : التحليل والحساب ، الاستنتاج ، استعمال الخوارزميات ، استعمال الرموز المجردة ، ومن أشهر العلماء في هذا المجال ( ألبرت إنشتاين[٣] ، وماري موري[٤] ) ( عفانة والخزندار ، ٢٠٠٩ ، ص٧٢ ) .

---

(١) Maya Angelou ولدت في ٤ أبريل / نيسان ١٩٢٨ في ولاية آركانساس الريفية ، هي شاعرة ، مؤرخة ، مُؤلفة ، ممثلة ، كاتبة مسرح ، ناشطة ومنتجة ومديرة حقوقِ مدنيِة . تُحاضرُ في أرجاء الولايات المتحدة كافة وفي الخارج ( www.ahewar.org )

(٢) ويليام شكسبير ( ١٥٦٤ . ١٦١٦ ) كبير الشعراء الإنكليز . كان ممثلاً ومؤلفاً مسرحياً . حلّل النفس البشرية في بناء متساوق جعلها أشبه شيء بالسيمفونيات الشعرية . من أشهر آثاره الكوميدية كوميديا الأخطاء ( ١٥٩٢/١٥٩٣ ) وتاجر البندقية ( ١٥٩٦/١٥٩٧ ).

(٣) ألبرت أينشتاين ( بالألمانية : Albert Einstein ) ( ١٤ مارس ١٨٧٩ – ١٨ أبريل ١٩٥٥ ) ، عالم في الفيزياء النظرية . ولد في ألمانيا ، يشتهر أينشتاين بأنه واضع النظرية النسبية الخاصة والنظرية النسبية العامة الشهيرتين اللتين حققتا له شهرة إعلامية ، حاز في العام ١٩٢١جائزة نوبل في الفيزياء .

(٤) الجاسوسة ماري موري من أصل سويسري دخلت معسكرات النازية في المانيا ، فعملت جاسوسة للألمان ، عندما أصبحت واحدة من نجوم المجتمع الفرنسي http://ar.wikipedia.org/wiki_ .

**( ٣-٦-٣ ) الذكاء المكاني ( البصري ) ( Spatial intelligence visual ) :**

هو قدرة الفرد على إدراك العالم البصري والمكاني داخلياً في الذهن بكفاية وبصورة منظمة ، وكذلك القدرة على تشكيل الفراغات والمسافات ، والحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز ، والعلاقة بين هذه العناصر ( عبد الحليم ، ٢٠٠٩ ، ص٥٥١ ) .

وأحسن مثال على هذا النوع من الذكاء هو المهارة التي تتوافر لدى الفنان التشكيلي، أو المهندس ، أو صناع الديكور ، أو الصانع التقليدي . ومن أشهر العلماء ( جورجيا أو كييف[١] ، بابلو بيكاسو[٢] ) . ( الأهدل ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠٨ ) .

**( ٣-٦-٤ ) الذكاء الحركي ( الجسمي ) ( Intelligent motor physical ) :**

يظهر هذا الذكاء في قدرة الفرد على ضبط حركة الجسم ، ومسك الأشياء بدقة ، كذلك التعبير الجسمي عن السلوك ، ومظهر هذا الذكاء الحركة إذ يستعمل الفرد جسمهُ للتعبير عن الأفكار والمشاعر مثل الرياضيين ، والممثلين وممارسة الألعاب وسهولة استعمال اليدين لإنتاج الأشياء وتحويلها مثل النحات والميكانيكي والجراح( الحمداني ، ٢٠١٠ ، ص٣٩ )

وإنّ الأشخاص الذين يتمتعون بهذا الذكاء جيدون في التعامل مع الأشياء والأنشطة التي تتطلب أجسامهم وأيديهم وأصابعهم مثل القفز والتمثيل واستعمال الحاسوب ، من أشهر من يتمتع بهذا النوع من الذكاء ( جاكي روبرتسون[٣] ، وجيم

---

(١) لم تجد الباحثة أي معلومات عنها .

(٢) بابلو بيكاسو مصور " رسام " إسباني ( ٢٥ أكتوبر ١٨٨١-٨ أبريل ١٩٧٣ ) . اشتهر بالرسوم ، ولاسيما الكاريكتير ، الذي صوّر بيكاسو من خلاله معاناة الفقراء . صدر العدد الأول من هذه المجلة في ٣١ مارس ١٩٠١ ، وهو الوقت الذي بدأ فيه بيكاسو يوقع باسم " بيكاسو " .

(٣) ولد روبنسون في كايرو ، بولاية جيورجيا في٣١ كانون الثاني / يناير ١٩١٩ ، وترعرع في باسادينا ، بولاية كاليفورنيا . كان بارعاً في أربعة أنواع من الرياضة عندما كان في جامعة كاليفورنيا القريبة من لوس انجلوس : البيسبول ، وكرة القدم ، وكرة السلة ، وسباق المضمار في عام ١٩٧٢ .(Ar.Wikipedia.org/Wik)

كاري [١] ) ( غباري وأبو شعيرة ، ٢٠١٠ ، ص٨١ ) .

**( ٣-٦-٥ ) الذكاء الموسيقي ( الإيقاعي ) Musical intelligence rhythmic**

القدرة على تعرف النغمات والألحان ، ويتكون هذا النوع من الذكاء خلال الحساسية للأصوات ، فالاهتمام بالدرجة الأولى في هذا الذكاء بطبقة الصوت ونغمته وجرسه ، ويستدل جاردنر على ذلك في وجود ( بيتهوفن[٢] – موزرات ) ، ويتمتع صاحب هذا الذكاء بحساسية مرهفة لأصوات البيئة ( إبراهيم ، ٢٠١١ ، ص٦٦ ) .

ولذلك فأن أصحاب هذا الذكاء يحبون الغناء والعزف على الآلات الموسيقية وترديد الأنغام ، كما أنهم يفضلون التعلم عن طريق الغناء والإيقاع واللحن ، ويمثل التفوق في استعمال هذا الذكاء الإنجازات التي يحققها أصحاب الفنون الموسيقية من ملحنين ومغنين وعازفين وقائِد الاوركسترا ( عامر وربيع ، ٢٠٠٨ ، ص٨-٩ ) .

**( ٣-٦-٦ ) الذكاء الاجتماعي ( البينشخصي ) Music intelligence rhythmic**

القدرة على فهم الآخرين ومعرفة دوافعهم ، وكيفية أدائِهم لأعمالهم وكيفية التعاون معهم ، ومن المحتمل أن يكون البائِعون والسياسيون والمدرسون والزعماء الدينيون من بين قائِمة الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من هذا النوع من الذكاء الاجتماعي( يونس وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ص٥٦ ) .

---

(١) ولد جيم كاري في أونتاريو ، كندا ، كان أول دور لجيم كاري في فيلم سينمائي عام ١٩٨١ في فيلم ( Rubberface ) ،ومثّل بعدها العديد من الأدوار ، إنّ تميز بالحركات الكوميدية.

(٢) وُلِدَ الموسيقار لودفيغ فان بيتهوفن عام ١٧٧٠ في مدينة بون الألمانية وهو من أصل بلجيكي ، عام ١٨٠٠ نظم أول سمفونية في بودابست عاصمة هنكاريا وذاع صيته .( Ar.wikipedia.org/wiki )

ويكون هذا النوع لدى الأفراد الاجتماعيين بطبيعتهم ، ومعظم هؤلاء الأفراد لديهم هذا النوع من الذكاءات يعرفون كيف يقيمون ويحددون ويستجيبون لأمزجة الآخرين ، ويصل تعلمهم إلى أعلى مدى له عندما يرتبطون بالآخرين أمثال ( أوبرا وينفري[١] ، مارتن لوثر[٢] ) ( ماسون ، ٢٠٠٦ ، ص١٩ ) .

**( ٣-٦-٧ ) الذكاء الذاتي ( الشخصي ) Interpersonal Intelligence**

هو الاندماج مع المشكلات ، والوصول إلى تصور الحلم ومشاعرَ شخصية ذات صلة بالمشكلة ، تفحص عنيف (Harmance & Rheingold, 1984, p 27 ) .

تدفع تلك القدرة صاحبها إلى تفضيل العمل الانفرادي ، وإلى التعلم عن طريق العمل المستقل ، والمشروعات التي تحمل طابعاً ذاتياً ، وعلى وفق إيقاعٍ خاص ، وتبعاً لهذا فأن المتميزين في هذا النوع من الذكاء هم الذين يبدعون في مجال التأمل الذاتي وفي التحليل النفسي ، وفي الكتابات السيكولوجية أو الشخصية أمثال ( المهاتما غاندي[٣] ، وكابول بينج[٤] ) ( الأهدل ، ٢٠٠٧ ، ص٢١٠ ) .

---

(١) أوبرا جايل وينفري ( بالإنكليزية : Oprah Gail Winfrey ) ولدت عام ١٩٥٤في الولايات المتحدة الأمريكية تعمل مقدمة برامج حوارية أمريكية ، وممثلة مسرحية ، وشخصية عالمية ، تحظى بالاهتمام على مواقع الإنترنت والصحف والمجلات وفي القنوات التلفزيونية والإذاعية .

(٢) ولد في العاشر من نوفمبر سنة ١٤٨٣ ببلدة أيسلبن ( سكسونيا – أنهالت ) هو ابناً لعامل المنجم هانس لوثر . ويعد مارتن لوثر رائد حركة الإصلاح الديني في ألمانيا ، اشتهر بشعبيته الواسعة .

(٣) موهنداس كرمشاند غاندي ( بالإنجليزية : Mohandas Karamchand Gandhi ) ؛ ولد في ( ٢ أكتوبر ١٨٦٩ – ٣٠ يناير ١٩٤٨ ) . كان السياسي البارز والزعيم الروحي للهند خلال حركة استقلال الهند . كان رائداً للساتياغراها وهي مقاومة الاستبداد من خلال العصيان المدني الشامل .

(٤) ولد في ١٨ مايو ١٩٢٠ باسم كارول جوزيف فوتيلا في بولندا ( بالبولندية : كارول جوزيف فويتيالا انخرط في سلك الكهنوت عام ١٩٤٦ ، وأصبح أسقفًا عام ١٩٥٨ ، ثم كاردينالاً عام ١٩٦٧ ، وأخيرًا حبرًا أعظم للكنيسة الكاثوليكية خلفًا للبابا يوحنا بولس الأول (Ar.wikipedia.org/wiki) .

**( ٣-٦-٨ ) الذكاء الطبيعي ( البيئي ) Natural intelligence environmental**

هو الذكاء الثامن والأكثر حداثة ، وثبت صدقه من خلال بحوث جاردنر ، ويقصد بهِ القدرة على تمييز النباتات والحيوانات ومكونات البيئة والأحداث الطبيعية الأخرى مثل الغيوم والتربة والمعادن ( غباري وأبو شعيرة ، ٢٠١٠ ، ص٩٣ ) .

ويتم استعمال هذه القدرة بطريقة علمية في ( الصيد ، والزراعة والبيئة من حوله ، وفي عالم الأحياء ) ويتمثل هذا النوع من أناس أمثال ( تشارلز دارون[١] ) ، أما فيما يخص الأطفال فأنهم يشغلون الذكاء الطبيعي ، وهم يميزون تمييزاً حاداً بين أنواع السيارات وأنواع النباتات ( يونس وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ص٥٦ ) .

وترى الباحثة ضرورة استعمال هذه الأنواع في تدريس المواد الدراسية للطلبة ، إذ إن نظرية جاردنر توضح أنه من الخطأ علمياً أن تُقوّم القدرات العقلية للمتعلم فقط من حيث المهارات اللغوية أو الرياضية ، وأيضاً من الخطأ التركيز في المناهج التربوية والتقليل من أهمية المجالات المعرفية الأخرى ، إذ تزيد من قابليات الطالب في التفكير والتحليل والاستنتاج للوصول إلى الإجابات الصحيحة داخل غرفة الصف .

إن نظرية الذكاءات المتعددة تسمح للشخص باستكشاف مواقف الحياة المعيشية والنظر إليها ، وفهمها بوجهات نظر متعددة ، فالشخص يمكنهُ أن يعيد النظر في موقف ما عن طريق معايشته بقدرات مختلفة ، إن الكفايات الذهنية للإنسان يمكن عدّها جملة من القدرات والمهارات العقلية التي يطلق عليها ( الذكاء ) .

---

(١) تشارلز روبرت داروين ( بالإنكليزية : Charles Robert Darwin ) ولد في إنجلترا في١٢فبراير ١٨٠٩ في شرو سبوري لعائلة إنجليزية علمية ، وتوفي في ١٩ أبريل ١٨٨٢ هو عالم حيوان ، اشتهر بنظرية التطور ومبدأ الانتخاب الطبيعي .( Ar.wikipedia.org/wiki ) .

**( ٣-٧ ) استراتيجيات تحقيق الذكاءات المتعددة**

**Strategies to achieve the multipleintelligences**

**( ٣-٧-١ ) استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي :**

يعد الذكاء اللغوي من أسهل أنواع الذكاءات التي يمكن تطوير استراتيجيات تعليمية مناسبة له ، لان قدراً كبيراً من العناية قد انصرفت إلى تنميته في المدارس وما زال ( نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠٢ ) ، فهي تعطي الفرصة للتلاميذ للتحدث عن كل ما يجول في أذهانهم ، وعما يريدون التحدث به ، ويكون ذلك شفهياً ، وأمام أقرانهم ( خطابية ، وعدنان ، ٢٠٠٦ ، ص٣١-٣٢ ) .

**- العصف الذهني :**

يقول ليف فيجوتسكي ( Lev VygoTsky ) ، والذي يعد من رواد الاتجاه الثقافي . إنّ التفكير كالسحابة ترسل زخات من الكلمات ، وفي أثناء العصف الذهني ينتج التلاميذ وابلاً من الأفكار اللفظية التي يمكن جمعها وإثباتها على السبورة ، أو على شفافة على جهاز العرض (O.H.P.)[١] ، بحيث أن بعض هذه الأفكار مقبول ، وبعضها الآخر قد يكون غير مقبول ، بيد أن قواعد هذه الإستراتيجية تفضي بقول كل أفكار التلاميذ مهما كانت : إذ إن إصدار أحكام على أفكار التلاميذ قد يعيق توليد أفكار أخرى لدى بعضهم ، ومن ثم اختيار أفضلها وفق معايير يتفق عليها جمهور التلاميذ ( نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠٣ ) .

**- كتابة اليوميات :**

يمكن حثُّ الطلاب على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر ، ليبقوا على اتصال

---

(١) جهاز العرض ( O.H.P. ) هو جهاز يتم توصيله بالحاسوب فيعرض المعلومات التي توجد على الشاشة ، وهو جهاز عرض على الشاشة الكبيرة ، دخل الميدان التربوي منذ زمن ليس ببعيد ، وقد بينت الدراسات جدوى هذه الطريقة للعرض ، وفعاليتها وجذبها للانتباه ( www.mippb.com ) .

مستمر بالكتابة في مجال محدد ، ويمكن أن يكون هذا المجال واسعاً ومفتوح النهاية أو محدداً تماماً ، ويمكن أن تتم الكتابة في دفتر المذكرات لتدوين الملاحظات عن الكتب التي قرأها ، ويمكن أن تستوعب الذكاءات المتعددة ، إذ يسمح لها أن تضم رسوماً ، ورسوماً تخطيطية ، وصوراً ، وحوارات ( جابر ، ٢٠٠٣ ، ص٩٠ )

**( ٣-٧-٢ ) استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي – الجسمي :**

تُعْطَى الفرصة للتلاميذ بعرض بعض المفاهيم باستعمال الحركات الجسدية ، وتوضح العلاقات بين بعض المفاهيم ، أو بعض الأشياء من خلال التمثيل أو التقليد ( خطابية وعدنان ، ٢٠٠٦ ، ص٣٢ ) .

فعندما يغادر التلاميذ المدرسة قد يتركون وراْءَهم كتبهم وملفاتهم ، لكنهم يأخذون أجسامهم معهم أينما يذهبوا ، لذا فان إيجاد طرائق لمساعدتهم على دمج تعلمهم لمستوى عميق أمر مهم لتقوية قدراتهم على الحفظ والفهم ( ارمسترونج ، ٢٠٠٦ ، ص٧٦ ) .

**- التعلم التعاوني :**

التعلم التعاوني هو التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب بحيث يسمح للطلاب بالعمل سويا وبفاعلية ، ومساعدة بعضهم الآخر لرفع مستوَى كل فرد منهم ، وتحقيق الهدف التعليمي المشترك ، ويُقوم أداء الطلاب بمقارنته بمحكات معدة مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهام الموكلة إليهم ( www.knol.com ) .

**- المفاهيم الحركية :**

وتتضمن إستراتيجية المفاهيم الحركية العمل على تقديم المفاهيم للتلاميذ من خلال حركات جسمية ، أو تكليف التلاميذ أنفسهم للقيام بحركات جسمية إيمائية تعبر عن مفاهيم أو ألفاظ وردت في المحتوى التعليمي ( نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٢٣٢ ) ، وتتطلب تقديم التلاميذ لمفاهيم

عن طريق التوضيحات الفيزيقية أو الطلب من التلاميذ أن يمثلوا بالحركات الصامتة مفاهيم محددة ، أو عن مصطلحات من الدرس ، ويتطلب هذا النشاط من التلاميذ أن يترجموا المعلومات من نظم رمزية لغوية أو منطقية إلى تعبيرات جسمية حركية صرفة ( حسين ، ٢٠٠٦ ، ص١٢٠ ) ، ( ارمسترونج ، ٢٠٠٦ ، ص٧٧ ) .

**( ٣-٧-٣ ) استراتيجيات تدريس الذكاء البَيّنَ شخصي ( الاجتماعي ) :**

يحتاج بعض التلاميذ وقتاً أطول من غيرهم لتطوير أفكارهم حول زملائهم في الصف ولمساعدتهم على التفاعل مع زملائهم ، وجعلهم متعلمين اجتماعياً ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال توجيههم نحو التعلم التعاوني ، وبما أنَ الذكاء ( البينشخصي ) يكون توزيعه بين التلاميذ بدرجات مختلفة ، لذا ينبغي على المعلم أن يكون على وعي بالمداخل التدريسية التي تستوعب التفاعل بين التلاميذ والاستراتيجيات الآتية التي يمكن أن تساعد في إشباع حاجات الطلاب للانتماء والتفاعل مع الآخرين ( جابر ، ٢٠٠٣ ، ص١٠٣ ) .

**- التعلم الجماعي :**

تعرف هذه الإستراتيجية أيضاً بإستراتيجية فرق التعلم الجماعية ، وفيها يُقَسَّمُ تلاميذ الصف الواحد على مجموعات متعاونة ، يتراوح عدد أفراد كل منها ما بين أربعة إلى سبعة أفراد مختلفي القدرات والاستعدادات ، ويستهدف التعلم الجماعي وفقاً لهذه الإستراتيجية تدريب التلاميذ على العمل فيما بينهم لإنجاز مهمة ما ، على أن تكون مسؤولية كل منهم معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم ، بحيث تصل المجموعة إلى الانجاز المطلوب ، وهذا يعني أنَ كل تلميذ لا يكون مسؤولاً فقط عن تعلم نفسه ، وإنما يكون مسؤولاً كذلك عن تعلم سائر أفراد مجموعته ، وذلك من الوظيفة المسندة إليه ، والوظائف التي يتم تبادلها بينه وبين أفراد مجموعته سواء أكان ذلك خلال الدرس الواحد أم من درس لآخر ( علي ، ٢٠٠٧ ، ص١٧١ ) .

**- التبادل بين الأقران :**

هو أن يقول المعلم للطالب : التفت إلى شخص قريب منك ، وتبادل معه الموضوع المطروح من المعلم ، أو قد يريد المعلم أن يبدأ درساً أو وحدة ما بتبادل مع الأقران ليفتح مغاليق معرفة الطلاب عن الموضوع قيد الدرس ، أو إنشاء الزميل الدائم بحيث يتبادل كل مع الشخص نفسه في كل مرة ، أو قد يتبادل مع أعضاء مختلفين في كل مرة . (www.slideshare.net)

**( ٣-٧-٤ ) استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني – البصري :**

إن التلاميذ الذين يتمتعون بهذا الذكاء يستجيبون للصور سواء أكانت صورة ذهنية أم صوراً من العالم الخارجي كالصور الفوتوغرافية والشرائح والأفلام ..... الخ . ( نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٢١٣ ) .

**- التخيل البصري :**

تعتمد هذه الإستراتيجية على ترجمة مادة الكتاب إلى صورة ذهنية ، وذلك بأن يطلب المعلم من طلابه إغلاق أعينهم ، وتصور ما تم دراسته في الصف الدراسي ، كذلك جعل الطلاب يخترعون لوحاً داخلياً في أذهانهم وبإمكانهم أن يعرضوا ما هو مدون في اللوح العقلي لأي مبحث يريدون تذكره مثل كلمات هجائية ، أو صيغ رياضية . ( جابر ، ٢٠٠٣ ، ص٩٤ ) .

**- الرموز الصورية :**

إنّ الصور قد تكون مهمة جداً لفهم الطلاب ذوي النزعة المكانية ، وترتيباً على ذلك فأن المعلمين يستطيعون أن يدعموا تدريسهم للطلاب من خلال الرموز الصورية والرموز البيانية

والتوضيحية والتصويرية ، وكذلك بالكلمات قد يبلغون مدى أوسع من المتعلمين . ( نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٢٢٣ ) .

**( ٣-٧-٥ ) استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي- الذاتي :**

يقضي الطالب ساعات طوال في الصف الدراسي مع عدد كبير من الطلاب ، وهذه البيئة الاجتماعية يمكن أن تولد خوفاً لبعضهم من الآخر ، ولاسيّما ذوي الذكاء الشخصي ، فلا بد للمدرس من أن يوفر فرصاً لمساعدتهم في إقامة علاقات وطيدة فيما بينهم ، إذ يشعر بعمق شخصيته وتفرده ، والاستراتيجيات الآتية تساعد على تحقيق ذلك . ( حسين ، ٢٠٠٦ ، ص٢٢٢ ) .

**- التخيل والتأمل :**

أشارت الدراسات إلى أن الشخص الماهر في الهجاء يستعمل إستراتيجية التخيل بكفاية ، وهذه الإستراتيجية تستعمل بكفاية لترتيب الكلمة في ذهن الإنسان ، وتكوين صورة عقلية لها في الذاكرة ، ولذا فقد أشارت الدراسات إلى أن الطلاب الذين يستعملون إستراتيجية التخيل العقلي يكتسبون القدرة على تحليل الكلمات هجائياً ، ويكون أداؤهم أعلى من الطلاب الذين لا يستعملون هذه الإستراتيجية ( عبد الباري ، ٢٠١٠ ، ص١٢١ ) .

**- فترات تأمل لدقيقة واحدة :**

يجب أن تستقطع في أثناء المحاضرات أو النقاشات أو العمل في المشاريع والأنشطة الأخرى أوقات للتأمل الذاتي ، أو للتفكير العميق ، فهذا الوقت المستقطع يهيّء الطلاب لاستيعاب المعلومات المقدمة إليهم ، أو الربط بينها وبين أحداث جرت في حياتهم .

**( ٣-٧-٦ ) استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي- الإيقاعي :**

العـــزف ، الغنـــاء ، التصـــفيق ، تحليـــل الأصـــوات ، الموســـيقى ، الصـــفير ( ماسـون ، ٢٠٠٦ ،ص٤٥ ) ، النقـر بالأقـدام والأصـابع ، الإصـغاء ، الهمهمـة ، اسـتعمال أدوات موسـيقية ( آرمسـتورنج ، ٢٠٠٦ ،ص٢٨ ) . الأنشـطة الصـفية ، حضـور الحفـلات الموسـيقية المدرسـية ، الأناشـيد ، الإيقاعـات والأغـاني ، العـزف علـى الآلات الموسـيقية (عبد الحليم وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص٢٦٠ ) .

**- المفاهيم الموسيقية :**

يمكن استعمال النغمات الموسيقية بوصفها أداة فاعلة إبداعية للتعبير عن المفاهيم في كثير من المواد الدراسية والموضوعات ، على سبيل المثال : لكي ينقل المدرس فكرة الدائرة يبدأ بالدندنة بنغمة معينة ، ثم يخفض النغمة ويتقدم تدريجياً نحو النغمة الأصلية ، ويستطيع المدرس أن يستعمل الإيقاعات للتعبير عن الأفكار( حسين ، ٢٠٠٦ ، ص٢١٩ ).

**- المراجع الموسيقية :**

إذا كنت تعد لتعليم وحده تستطيع أن تجمع أغنيات أو أناشيد لها صلة بالوحدة ، ثم يستمع الطلاب إليها ، أو يناقشون صلتها بالأفكار العامة للوحدة الدراسية ، مثل درس في القراءة ، وندخل الموسيقى فيه ( www.slideshare.net ) .

**( ٣-٧-٧ ) استراتيجيات تدريس الذكاء الطبيعي :**

على وفق النظام التقليدي للتعليم تتمّ ممارسة أكثر الأنشطة التعليمية في غرفة الصف الدراسي ، ويكون هذا الجزء مناسباً لبعض الطلبة ، في حين إنه لا يكون مناسباً للطلبة الذين يتعلمون بشكل أفضل عن طريق الطبيعة ، إذ إن التعليم داخل الصف الدراسي يحرمهم من

مصادر التعلم التي تتلاءم وطبيعتهم ، والاستراتيجيات الآتية تساعد على تحقيق ذلك . ( نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٢٥٠ ) ( الدمرداش ، ٢٠٠٦ ، ص٥٨ ) .

**- المشي في الطبيعة :**

ذكر عدد من علماء الطبيعة أن مسيرتهم العلمية كانت نتيجة المشي في الطبيعة والتساؤلات التي يجدون أجوبة عنها من خلال الطبيعة ، لذا يمكن للمعلم أن يطرح موضوعاً ويربطه بالطبيعة ، ومن شأن المشي في الطبيعة أن يصنع استعداداً ممتازاً لأن يقوم الطلاب ببعض الأنشطة الخلاقة كالكتابة أو الرسم أو الأعمال اليدوية ، ومن المواضيع التي يمكن تدريسها في الطبيعة ( إعداد الصبغات من النباتات ) ( www.slideshare.net ) .

**- نباتات للإسناد :**

توضع النباتات في غرفة الصف ، ثم تتم رعايتها ، ويمكن للمعلم أن يربط الموضوع المراد إيصاله إلى الطلاب من خلال ربطه بالنباتات الموجودة في الصف ، وتكليف الطلاب صعبي المراس الميالين للطبيعة بالعناية بالنبات الموجود ، وهذا يمكن أن يكون مفيداً في إعادة توجيه طاقاته .

**( ٣-٧-٨ ) استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي :**

يتمثل التفكير المنطقي- الرياضي عادة في مناهج الرياضيات والعلوم ، ولكن ازدهار حركة التفكير الناقد أدى إلى تطبيقات عديدة أثرت في العلوم الإنسانية ، وفيما يأتي بعض الاستراتيجيات التي صمّمت لتدريس هذا الذكاء .

**- التفكير العلمي :**

تستند هذه الإستراتيجية إلى ضرورة البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير

العلوم ، وعلى سبيل المثال : يستطيع الطلاب أن يدرسوا تأثير الأفكار العلمية المهمة في اللغة العربية ، فعلى سبيل المثال : ( كيف أثرت الحياة البدوية في الشعر الجاهلي ) . ( حسين ، ٢٠٠٣ ، ص١٠١ ) .

- **حل المشكلات :**

تتيح خطة تدريسية للمعلم الفرصة للتفكير العلمي إذ يتحدى الطلاب مشكلات معينة ، فيخططون لمعالجتها وبحثها ، ويجمعون البيانات وينظمونها ، ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة ، وعلى المعلم أن يشجعهم ولا يملي رأيه عليهم ، فهي إستراتيجية تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتساب الخبرات التعليمية ، وذلك عن طريق تحديده للمشكلات التي تواجهه ومحاولة البحث والتنقيب ، والكشف عن حلول منطقية لها ، وذلك بإجراء خطوات مرتبة ليصل منها في النهاية إلى استنتاج هو بمثابة حل للمشكلة . (www.slideshare.net)

## المبحث الثاني ( The second topic )

**أولاً– تنمية المهارات الإملائية :**

مفهوم التنمية ( Concept of development ) : تشكل التنمية عموماً سلسلة من الجهود الفردية المبذولة بنحوٍ واع وهادف إلى إشباع حاجات الإنسان المتعددة والمتغيرة ، فضلاً عن تعزيز ارتباطه بالمجال الذي يحيا فيه ، والتنمية بهذا المعنى تحتاج إلى تصور واضح ومتعدد الأبعاد ، وبناء متماسك فعال . وهنا يبقى التخطيط أهم آلية في بلورة هذه الرؤى وتمثيلها على أرض الواقع ، وذلك أنّ التنمية تستلزم التوفر على ميكانيزمات التفكير الاستراتيجي ، والتخطيط الاستراتيجي الذي ينبغي على مجموعة من العناصر الأساسية المساهمة في نجاح التخطيط ، منها ( الرؤى الواضحة ، والقيم المرشدة ، والصلاحيات ، وتشخيص الاحتياجات ، والأهداف المركزية ، والغايات ، والخطة الإستراتيجية ، وخطط العمل ثم التنفيذ والمراقبة ) مع الاعتماد على أسس أخرى ، إذ لا يكفي التوفر على تصور وبناء وخطاطات لإنجاح التنمية على الرغم من أهميتها القصوى ، بل لابد أيضاً من التوفر على قدرات وموارد بشرية مبدعة وخلاقة قادرة على تعيين هذا التصور ، وبلورة الخطاطات التنموية .

ومن هنا تبرز أهمية التربية بوصفها أداةً وهدفاً في حد ذاته لتنمية القدرات البشرية وتطويرها ، فالتربية تعني أيضاً التعلم واكتساب المعارف والمهارات والقيم من أجل العمل المنتج للفرد والمجتمع ، وتعني أيضاً التعلم من أجل كسب ثقافة عامة تخص الإنسان الآخر ، مما يسهم في بناء التعايش مع الآخر . إلى جانب التعلم من أجل اكتساب الذات كطاقات وكقدرات ، أما التربية بوصفها هدفاً فتعني الوصول إلى التطور ، ثم الوصول إلى مستوى أرقى لهذه القدرات والطاقات ، مما يستلزم المزيد من البحث والجهد لرصد القدرات غير المستعملة ، للرقي بها إلى أبعد مدى مما يسمح للإنسان بالاستفادة القصوى من طاقاته وقدراته ، وعلى هذا الأساس يمكن إنتاج موارد بشرية قادرة على امتلاك رؤى وتصورات إستراتيجية ، وموارد تحترف التخطيط المتعدد الأبعاد والقادرة على اقتراح المشاريع المنتجة والمدمجة ، وتخلق

آليات التنفيذ والتقويم والمتابعة لإنجاح الخطط التنموية ، وإن كانت التنمية البشرية عبارة عن خطاطات متناسقة ومتناغمة هدفها تلبية حاجات الإنسان وكرامته ، فأن التنمية بما فيها تنمية الإنسان والمجال بنحوٍ خاص تشكل المادة الأولية الضرورية لهذه الخطاطات من جهة ، وهي هدف وغاية في حد ذاتها من جهة ثانية ، وعلى هذا الأساس تتبدى التربية بوصفها معيناً لتدعيم أسس التنمية ، انطلاقاً من النظر إليها بوصفها وسيلة لبلورة الأفكار وترويض الذات مروراً إلى تشعب العلاقة حيث الآخر يتفاعل معها من أجل البناء ( http//darchatahatah.mak toobblog ) .

وترتبط المهارة وتتكافل مع سائر مجالات التعلم ، ولاسيما القيم والاتجاهات والمعارف ، فعند تحليلنا للمهارة نجد أنّها تتكون من المكونات المعرفية والعقلية والوجدانية العاطفية والأداء ، إذ تترك الخبرات العاطفية في العادة أثراً في نمو المهارة عند الأفراد ، فنجد أنّ الطلاب الأكثر استقراراً في حياتهم ، وضماناً لمستقبلهم أكثر فاعلية في تطوير مهارات التفكير العليا ، وكذلك المعرفة ، فلا مهارة فاعلة في غياب المعرفة الأساسية اللازمة لها ، ولكن دون مبالغة في تعظيم أثر أو وظيفة المعرفة بوصفها مكوناً من مكونات المهارة ، والمشكلة هنا ما مقدار المعرفة اللازمة للمهارة وكيف تختارها ؟ إن مكون الأداء في المهارة هو المهم فيها . ومن شروط الأداء في المهارة أن يتم بسرعة وإتقان وفاعلية وجهد قليل ، وبكلفة قليلة ، وإذا كان المكون القيمي في المهارة غائِباً فقد تكون المهارة مدمرة ، أو إنه لا دافعية للقيام بها ، وهكذا نرى أن المكون القيمي يوجه المهارة الوِجْهةَ
الصحيحة ، ويعمل على زيادة زخمها واندفاعها ( مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص٢١٦ ) .

**ثانياً– مفهوم الإملاء ( The concept of dictation ):**

هو الرسم الصحيح للكلمات ، والكتابة الصحيحة تكتسب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات ، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة ، واستعمال أكثر من حاسة في تعليم الإملاء ، لتنطبع صور الكلمات في الذهن ، وتصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات

بالشكل المطلوب ، وقد يعرف الإملاء على أنّهُ تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة ، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة ، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد ، ويعد الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعليمهم ( عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ ، ص١٢٥ ).

إنّ الإملاء مادة تعليمية لا تقتصر على مرحلة دراسية محددة بل تشمل المراحل الدراسية المختلفة ، إذ يخطئ من يتوهم إن الإملاء لصغار المتعلمين من دون غيرهم في المراحل المتقدمة الأخرى ، فكثير من طلبة الجامعات ، بل عدد من الخريجين يعانون من شيوع الأخطاء الإملائية في كتاباتهم ( عامر ، ١٩٩٢ ، ص٧٦ ) .

ويمكن الاستنتاج أن الإملاء وسيلة مهمة لتعليم الطلبة قواعد الكتابة الصحيحة وأصولها ، عن طريق تدريبهم على رسم الحروف ، والكلمات رسماً صحيحاً خالياً من الأخطاء الإملائية ، مما يكسبهم مهارة الكتابة ، ويعينهم على القراءة السليمة للموضوعات الدراسية المختلفة ، وبالنتيجة تمكينهم من إتقان اللغة بنحو صحيح ( وزارة التربية ، ١٩٨٤ ، ص١١٠)

لذا فالإملاء يصبح عملية للتدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم ، ويتمكن بوساطتها من نقل أدائه ومشاعره وحاجاته ، وما يطلب إليه نقلهُ إلى الآخرين بطريقة صحيحة ( جابر ، ٢٠٠٢ ، ص٢٠٦ ).

**ثالثاً- تدريس الإملاء (Teaching dictation):-**

إن الأسس السليمة في تدريس الإملاء تعتمد على العناية بالمعنى ، وربط الإملاء بالأعمال التجريبية ، وبالقراءة ، والواجبات المنزلية ، والعناية بالنطق السليم ، وإظهار مخارج الحروف ، وحصر القواعد الشاذة ، والتطبيق عليها بصورة منهجية ، وتدريب المتعلم على التذكر ، والتناول العلمي بالإملاء بما يحقق الحاجة للمتعلم والمنفعة( شحاته ، ١٩٨٧ ، ص١٥٤ ) .

إنّ الأسس السليمة في تدريس الإملاء تعتمد على العناية بالمعنى ، وربط الإملاء بالأعمال التجريبية ، وبالقراءة ، والواجبات المنزلية والعناية بالنطق السليم ، وإظهار مخارج الحروف ، وحصر القواعد الشاذة ، والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، وتدريب المتعلم على التذكر والتناول العلمي للإملاء بما يحقق الحاجة للمتعلم والمنفعة ( شحاتة ، ١٩٩٣، ص٣٣١ ) .

وأبرز طرائِق تدريس الإملاء التي يتبعها المعلم هي الطريقة الوقائية والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، إذ إنّ الأساليب التي ثبت نجاحها في اللغات الأجنبية ، هي أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاختبار ، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعلم الذاتي للمواجهة إلى المتعلم ، وتنحصر وظيفة المعلم فيها في ملاحظة تنفيذ التعليمات الخاصة بكل أسلوب ليؤدي إلى التعليم المنشود( Livingston ،1997 ،p 159-180 )

**رابعاً– أسس تقويم الإملاء ( The basis of calendar dictation ) :**

عند تقويم الإملاء أو الهجاء يجب الاستناد إلى مجموعة من الأسس ، وهي على النحو الآتي :

١– اختيار قطع إملائية تدعو إلى القيم ، وتحثّ على الفضيلة ، أو تغرس لدى الطالب ميلاً نحو سلوك ما، أو هجر سلوك آخر غير مرغوب فيه.

٢– أن تتضمن القطع الإملائية بعض الظواهر اللغوية ، لتدريب الطلاب عليها مثل : الهمزات ، وهمزتي الوصل والقطع والتنوين ، التشديد .

٣– أن تلائم القطع الإملائية المرحلة النمائية التي يمرّ بها التلاميذ .

٤– التركيز فيما لدى الطلاب من حصيلة لغوية .

٥– الالتزام عند الإملاء بأهداف ، أو بمهارات نسعى إلى تحقيقها ، أو تنميتها .

٦– الاتكاء على المدخل العلاجي Remedial Approach عند التدريس ، بمعنى التركيز

في الأخطاء الشائعة التي يعاني منها التلاميذ ، وعدم التركيز في الأخطاء الفردية غير الشائِعة عند الطلاب .

٧- اختيار قطع إملائية مفهومة المعنى ، ومألوفة عند الطلاب .

٨- أن تتنوع القطع الإملائية تنوعاً يراعي ما عند الطلاب من فروق فردية .

٩- أن تختار القطع الإملائية لغرض التعليم لا الاختبار .

١٠- أن تحتوي القطع الإملائية على بعض المفردات الجديدة ، أو غير المألوفة عند التلاميذ.

١١- أن يكلف المدرس طلابه ببعض الأنشطة الإثرائية ، لتنمية ثروتهم اللغوية .

١٢- أن يبين المدرس لتلاميذه مصدر الخطأ ، وكيفية علاجه .

(عبد الباري ، ٢٠١٠ ، ص١٢٨ )

**خامساً- توجيهات عامة لتدريس مادة الإملاء (General guidance in the subject of dictation)**

١- على المدرس أن يدرك ضرورة الربط القوي بين الإملاء والخط : فيُعنى بخطهِ على السبورة في تدريس الإملاء المنقول والإملاء المنظور ، كما عليه أن يُعنى بكتابته على السبورة في كل موضوع من موضوعات العربية ، وعلى المدرسين جميعاً أن تتضافر جهودهم في هذه السبيل ، فلا يكون خط المدرس رديئاً ، لئلا يكون قدوة سيئة لطلابه ، كذلك فأن على المدرس أن يؤكد لطلابه في درس الإملاء خاصة ، ضرورة العناية بالخط ، وأن يحاسبهم على ذلك .

٢- ضرورة الإفادة من درس الإملاء في إبعاد الطلاب عن العادات السيئة ، وإحلال العادات الحسنة مكانها ، والحرص على النظافة والذوق السليم ، وتجليد الدفاتر والعناية بها ، واعتدال الجذع في أثناء الكتابة وعدم الانحناء ، وحسن إمساك القلم عند الكتابة .

٣- عَدّ فروع اللغة العربية وحدة متكاملة ، والإفادة من جميع دروس العربية في إيقاف الطلاب على القواعد الإملائية المتنوعة ، وتشبههم إليها ، وذلك سهل التطبيق في دروس المطالعة والمحفوظات ، وفي تصحيح دفاتر الإنشاء.

٤- تعويد المدرس طلابه على كيفية جمع الدفاتر من غير حركة ولا اضطراب ولا صخب ، كأن يعطي كل دفتر إلى من هو أمامه ابتداءاً من الخلف ، ثم يسلم الطلاب في المقدمة ما اجتمع عندهم ابتداء من اليمين ، وبذا تجمع الدفاتر كلها عند طالب واحد ، بهدوء ونظام وسرعة ( الهاشمي ، ١٩٩٧ ، ص٣٧٤-٣٧٥ ) .

**سادساً- مظاهر صعوبات الكتابة الإملائية :**

**١-مهارات ما قبل الكتابة :**

- مسك أدوات الكتابة واستعمالها ، ووضع الورقة .
- إنتاج الخطوط .
- رسم الأشكال .
- رسم الخطوط والأشكال باستعمال الإرشادات .

**٢-مهارات كتابة الأعداد ، والكتابة بالحروف المتصلة :**

- إنتاج الحروف الكبيرة .
- إنتاج الحروف الصغيرة .
- نسخ الأعداد.
- كتابة قائمة من الأعداد يتم إملاؤها .
- ترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات ، والأعداد ( عبيد ، ٢٠٠٩ ، ص١٤٣ ) .

## المبحث الثالث

## دراسات سابقة

من خلال الاطلاع على الأدبيات والمجلات العلمية والبحث على الشبكة الدولية للمعلومات ( الانترنت ) لم أجد دراسات تناولت متغيرات الدراسة بشكل مباشر ، ولذلك سأشير إلى دراسات قريبة من هذه الدراسة ، وأقسمها على محورين رئيسين ويحسب تسلسلها الزمني ؛ يتضمن المحور الأول الدراسات التي تناولت إستراتيجيات الذكاءات المتعددة ، ويتضمن المحور الثاني الدراسات التي تناولت تنمية المهارات ، وسأحدّد بعض جوانب الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسات بحسب كل محور ، فضلاً عن جوانب الإفادة منها لأغراض هذه الدراسة ، وذلك على النحو الآتي :

المحور الأول : دراسات تناولت الذكاءات المتعددة .

المحور الثاني : دراسات تناولت تنمية المهارات مع متغيرات أخرى وذلك على النحو الموضح في جدول رقم ( ١ )

| المحور الأول | | | المحور الثاني | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ت | اسم الدراسة | السنة | ت | اسم الدراسة | السنة |
| ١ | دراسة إبراهيم | ٢٠٠٨ | ١ | دراسة التميمي | ١٩٩٨ |
| ٢ | دراسة الشلبي وأبو عواد | ٢٠٠٩ | ٢ | دراسة عبيد | ٢٠٠٤ |
| ٣ | دراسة الحمداني | ٢٠١٠ | ٣ | دراسة الأنصاري | ٢٠١١ |
| ٤ | دراسة السلطاني | ٢٠١١ | | | |
| ٥ | دراسة كارسون Carson | ١٩٩٥ | | | |
| ٦ | دراسة كيم وايزمن Kim Weizman | ١٩٩٧ | | | |
| ٧ | دراسة الن ال.نيفيل Alan L.neville | ٢٠٠٠ | | | |
| ٨ | دراسة لندي Lindley | ٢٠٠١ | | | |

## المحور الأول : دراسات تناولت إستراتيجيات الذكاءات المتعددة (Studies addressed the strategy of multiple intelligences)

**١-دراسة إبراهيم (٢٠٠٨) :**

عنوانها : ( بناء مقياس الذكاء المتعدد لدى الطلاب المتميزين ) أجريت الدراسة في العراق ، وهدفت إلى بناء مقياس الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وقياس مستوى كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد لدى الطلبة المتميزين والاعتياديين على وفق بعض المتغيرات ، منها ؛ الجنس ، والمدرسة ( اعتياديين – متميزين ) ، وأعدّ الباحث مقاييس الذكاء المتعدد على وفق نظرية جاردنر للذكاء المتعدد ، وتكونت العينة من ( ٥٠٠ ) طالبٍ وطالبة بواقع ( ٢٥٠ ) طالباً وطالبة من مدارس الاعتياديين ، و( ٢٥٠ ) طالباً وطالبة من مدارس المتميزين ، ولتحليل النتائِج إحصائياً استُعْمِلَ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ، والاختبار التائي لعينتين ، وتوصلت الدراسة إلى النتائِج الآتية :-

١- إن مستوى الذكاء المتعدد لدى الطلبة المتميزين أعلى من مستوى الذكاء لدى الطلبة غير المتميزين.

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس ، ولمصلحة الذكور في الذكاء المنطقي والجسمي والموسيقي والشخصي في حين كان الذكاء اللغوي والمكاني والاجتماعي لمصلحة الإناث ( إبراهيم ، ٢٠١١ ، ص١٨٠ ) .

**٢-دراسة الشلبي وأبو عواد (٢٠٠٩) :**

عنوانها : ( أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ) .

أجريت في الإمارات ، واستهدفت تعرف أثر تدريس العلوم باستعمال إستراتيجيات الذكاءات في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، وتكونت عينة الدراسة من(١٢٥)طالباً وطالبة، بواقع ( ٦٠ ) طالباً و( ٦٥ ) طالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي ، قسم كل منها على مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستعمل مع المجموعة التجريبية استراتيجيات الذكاءات المتعددة ، أما المجموعة الضابطة فاستعمل التدريس بالطريقة التقليدية لوحدة المادة وتغيراتها ، وطُبِّقَ اختبار تحصيلي ، واختبار التفكير العلمي قبل المعالجة وبعدها ، ولتحليل النتائِج إحصائياً تم استعمال تحليل التباين المشترك ؛ وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير العلمي والتحصيل لمصلحة المجموعات التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير العلمي ، والتحصيل بين الذكور والإناث .
- لا يوجد أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية التفكير العلمي والتحصيل .

( الخفاف ، ٢٠١١ ، ص١٨١ )

**٣-دراسة الحمداني (٢٠١٠) :**

عنوانها ( أثر إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في تحصيل مادة القياس والتقويم لدى طالبات معهد إعداد المعلمات ) . وأجريت هذه الدراسة في بغداد ، وهدفت إلى تعرف أثر إستراتيجيتي الذكاء المتعدد والقبعات الست في تحصيل مادة القياس والتقويم لدى طالبات معهد إعداد المعلمات .

وتكونت عينة الدراسة من ( ٨٩ ) طالبة من طالبات الصف الرابع في معهد إعداد المعلمات ، واختِيرت ثلاث شعب اختياراً عشوائياً وبلغ عدد المجموعة التجريبية الأولى ( ٣٠ ) ، طالبة التي درست المادة بإستراتيجية الذكاءات المتعددة في حين بلغ عدد المجموعة التجريبية الثانية ( ٣٠ ) طالبة ، التي درست المادة بإستراتيجية الذكاءات المتعددة في حين بلغ عدد المجموعة الضابطة ( ٢٩ ) طالبة درست بالطريقة التقليدية ، وأجري تكافؤ في المتغيرات

( العمر الزمني ، الذكاء ، معدّل العام السابق ، التحصيل الدراسي للأبوين ) واستُعمل اختبار التحصيل النهائي الذي طُبّقَ في نهاية التجربة ، واستعملت الباحثة الوسائِل الإحصائية المناسبة في معالجة نتائِج البحث .

وتوصلت الدراسة إلى :

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، التي درست بإستراتيجية الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .

٢- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية القبعات الست على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المألوفة .

٣- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية الذكاءات المتعددة على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية القبعات الست .

( الحمداني ، ٢٠١٠ ، ص٩ )

**٤-دراسة السلطاني ( ٢٠١١ ) :**

عنوانها : ( اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية ) .

وأجريت هذه الدراسة في جامعة بابل ، وهدفت إلى معرفة أثر أساليب متنوعة معينة على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية . ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عشوائياً إعدادية الفيحاء للبنين ، وبلغ عدد أفراد العينة ( ٤٠ ) طالباً بواقع ( ٢٠ ) طالباً ، في المجموعة التجريبية ، و( ٢٠ ) طالباً في المجموعة الضابطة .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية : ( العمر الزمني ، وتحصيل الوالدين الدراسي ، ودرجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة ، ودرجات الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة ، وأداة مسح الذكاءات المتعددة ) .

واستعمل الباحث الوسائِل الإحصائية الآتية : (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة معامل الصعوبة ومعادلة قوة تمييز الفقرة ، ومعادلة فاعلية البدائِل الخاطئة وقانون حجم الأثر ، ومربع معامل ايتا ) .

وبعد تحليل النتائِج إحصائياً توصل الباحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التحصيل والتذوق الأدبي ( السلطاني ، ٢٠١١ ، ص أ– ب ) .

**٢– دراسات أجنبية ( Foreign studies )**

**١–دراسة كارسون (Carson study) ، ١٩٩٥ :**

عنوانها ( تحديد قدرة الطلبة أفراداً أو مجموعات من ذوي القدرات الذكائِية المتنوعة للتعلم والخلفيات الثقافية على حل المسائِل الرياضية ) وأجريت في ولاية فلوريدا الأمريكية ، وهدفت إلى تحديد قدرة الطلبة أفراداً أو مجموعات من ذوي القدرات الذكائِية المتنوعة للتعلم والخلفيات الثقافية على حل المسائِل الرياضية ، تكونت عينة الدراسة من ( ١١٨ ) تلميذاً من إحدى المدارس الابتدائية ، واختيروا عشوائياً ، وكانت نسبة توزيع التلاميذ في كل صف دراسي على النحو الآتي ( أصول إسبانية ٣٣% ، أصول آسيوية ٣% ، أصول أفريقية ٢% ، أصول هندية ٢% ، أصول بيضاء غير إسبانية ٦٠% ) ، وزعت العينة على مجموعتين ؛ التجريبية ( ٥٩ ) تلميذاً درسوا حل المسائِل بإستراتيجية الذكاءات المتعددة ، في حين بلغت المجموعة الضابطة ( ٥٩ ) تلميذاً درسوا عمليات حل المسائِل بالطريقة المألوفة ، واستعملت الوسائِل الإحصائية المناسبة في معالجة نتائِج البحث .

توصلت الدراسة إلى :

١- تحسين مهم وذي دلالة إحصائية في استعمال الأشكال ، وخطوات حل المسائِل لدى المجموعة التجريبية .

٢- وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل التلاميذ لمصلحة المجموعة التجريبية في أسلوب حل المسائِل ، ونوعية الحلول ووقتها .

( نوفل ، ٢٠٠٧ ، ص٢١٢ )

**٢-دراسة كيم وايزمن (Study of Kim Weizman) ، 1997 :**

عنوانها ( تحديد الذكاء المتعدد لدى طلاب المدرسة الثانوية في المقررات التعليمية النظرية والعلمية التطبيقية ) .

وأجريت هذه الدّراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت إلى تحديد الذكاء المتعدد لدى طلاب المدرسة الثانوية في المقررات التعليمية النظرية والعلمية التطبيقية ، تكونت عينة البحث من ( ٢٤٠ ) طالباً وطالبة يمثلون طلاب المدارس الثانوية ( ليتكولن ، وينراسكا ) ، اعتمد الباحث على استبانة تيلي ( Teele ) للذكاء المتعدد الذي أعدهُ برانتورشيرز ، وقد استعملت الوسائِل الإحصائية الملائمة في معالجة نتائِج البحث .

توصلت الدراسة إلى :-

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب العلوم النظرية وطلاب العلوم التطبيقية في الذكاء المنطقي والذكاء الجسمي والذكاء الشخصي لمصلحة طلاب العلوم النظرية ، و كان متوسط درجات طلاب العلوم النظرية أعلى من متوسط درجات طلاب العلوم التطبيقية . ( Kim wiseman , 1994, p125) .

**٣-دراسة ألن ال.نيفيل ( Alan L.neville 2000 ) :**

عنوانها : ( **الادراكات الذاتية للطلبة الأمريكيين بخصوص ذكاءات جاردنر المتعددة** ) .

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة ، واستهدفت تعرف مستويات الذكاء المتعدد اختياري واحداً ، الطلبة الأمريكيين ، وتألفت عينة البحث من ( ٣٨٥ ) طالباً وطالبة يمثلون طلاب الصفوف الثالث والسابع والحادي عشر في ( ساوث داكوتا ) south Dakata ، وللتحقق من أهداف البحث اعتمد الباحث على مقياس التقويم النمائِي للذكاء المتعدد لـ ( MiDAs ) ، والذي أُعدَّ هُبرانتورشيرد ( ١٩٩٧ ) ، وقد تم استُعْمِلَت الوسائِل الإحصائية الملائمة في معالجة نتائِج البحث .

توصلت الدراسة إلى :-

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في خمسة أنواع من الذكاءات الثمانية وهي : الذكاء اللغوي والذكاء الجسمي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والذكاء الموسيقي لمصلحة الإناث .( Alan.L.neville ,2000 , p23-227 ) .

**٤-دراسة لندي ( Lindley 2001 ) :**

عنوانها ( العلاقة بين الذكاء المتعدد وبعض سمات الشخصية ) .

وأجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية / فلوريدا ، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء المتعدد وبعض سمات الشخصية ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦١) طالباً وطالبة من طلاب كلية ريدوودز ( Red Woods ) بواقع ( ١٥٠ ) طلاب ، و( ٢١١ ) طالبة ، وقد اعتمد الباحث على قائِمة الذكاءات المتعددة لهارمس ( Harames 1998 ) ، وبعض مقاييس الشخصية ، وقد استعملت الوسائِل الإحصائية الملائمة في معالجة نتائِج البحث .

توصلت الدراسة إلى :-

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء اللغوي ، والذكاء المنطقي ، والذكاء الاجتماعي لمصلحة الإناث ، إذ كان متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور ( Lindley, 2001 ,p52-58 ) .

**٣- موازنة الدراسات السابقة ( Balance between the previous studies )**

بعد عرض الدراسات السابقة ، أحاول الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة ، وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى ، وذلك على النحو الآتي :-

**١-المنهج ( Methodology ):-**

تباينت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها ، فقد اعتمدت دراسة ( إبراهيم ، ٢٠٠٨ ) ، ودراسة ( كيم وايزمن ، ١٩٩٧ ) ، ودراسة ( ألن ال- نيفيل ، ٢٠٠٠ ) ، ودراسة ( لندي ، ٢٠٠١ ) على المنهج الوصفي ، واتبعت دراسة ( الشلبي وأبو عواد ، ٢٠٠٩ ) ، ودراسة ( الحمداني ، ٢٠١٠ ) المنهج التجريبي ، أما الدراسة الحالية فمنهجها تجريبي أيضاً .

**٢-الهدف ( Target ) :-**

لكل دراسة هدف تسعى إليه ، واختلفت تلك الأهداف ، وتنوعت ، إذ هدفت دراسة ( إبراهيم ٢٠٠٨ ) إلى بناء مقياس الذكاء المتعدد ، وقياس كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد ، وهدفت دراسة ( الشلبي وأبو عواد ، ٢٠٠٩ ) إلى تَعَرُّف أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير العلمي والتحصيل ، وهدفت دراسة ( الحمداني ، ٢٠١٠ ) إلى معرفة أثر إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في تحصيل مادة القياس والتقويم ، أما دراسة ( السلطاني ، ٢٠١١ ) فكان الهدف منها معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص ، وهدفت دراسة ( كارسون ، ١٩٩٥ ) إلى تحديد قدرة الطلبة أفراداً أو مجموعات من ذوي القدرات الذكائية المتنوعة للتعلم والخلفيات الثقافية على حل المسائِل

الرياضية ، أما دراسة ( كيم وايزمن ، ١٩٩٧ ) فقد سعت إلى تحديد الذكاء المتعدد في المقررات التعليمية النظرية ، والعلمية التطبيقية ، في حين هدفت دراسة ( آلن ال– نيفيل ،٢٠٠٠) إلى معرفة الإدراكات الذاتية للطلبة الأمريكيين بخصوص ذكاءات جاردنر المتعددة ، أما دراسة ( لندي، ٢٠٠١ ) فهدفت إلى العلاقة بين الذكاء المتعدد وبعض سمات الشخصية ، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية .

**٣– المكان ( Location ) :–**

أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة ، ومما تقدم يتضح لنا أنّ منها ما أجريت في العراق كدراسة ( إبراهيم ، ٢٠٠٨ ) ، ودراسة ( الحمداني ، ٢٠١٠ ) ، ودراسة ( السلطاني ، ٢٠١١ ) ، ومنها ما أجريت خارج العراق كدراسة ( الشلبي وأبو عواد ، ٢٠٠٩ ) أما دراسة ( كارسون ، ١٩٩٥ ) ، ودراسة ( كيم وايزمن ، ١٩٩٧ ) ، ودراسة ( آلن– ال.نيفيل ، ٢٠٠٢ ) ، ودراسة ( لندي ، ٢٠٠١ ) ، فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية ، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.

**٤–المرحلة ( Phase ) :–**

اختلفت الدراسات السابقة باختيار الصفوف والمراحل الدراسية التي طبقت عليها تجاربها ، فمنها ما طبق على المرحلة الابتدائية كدراسة ( الشلبي وأبو عواد ، ٢٠٠٩ ) ، ودراسة ( كارسون ، ١٩٩٥ ) ، ودراسة ( آلن– ال.نيفيل ، ٢٠٠٠ ) ، ومنها ما طبق على المرحلة الإعدادية كدراسة ( إبراهيم ، ٢٠٠٨ ) ، ودراسة ( السلطاني ، ٢٠١١ ) ، ودراسة ( كيم وايزمن ، ١٩٩٧ ) ، أما دراسة ( الحمداني ، ٢٠١٠ ) ، فطبقت على معهد إعداد المعلمات ، أما دراسة ( لندي ، ٢٠٠١ ) ، فطبقت على المرحلة الجامعية .

أما الدراسة الحالية فكانت المرحلة المتوسطة ميداناً لدراستها وبالتحديد الصف الثاني المتوسط .

**٥-العينة (Sample) :-**

تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة الذي تحدده أهداف الدراسة وطبيعة المجتمع المبحوث ، فقد بلغ أكبر حجم للعينة في الدراسات السابقة ( ٥٠٠ ) طالبٍ وطالبة كما في دراسة ( إبراهيم ، ٢٠٠٨ ) ، وأصغر حجم للعينات بلغ (٤٠) طالباً وطالبة كما في دراسة (السلطاني ٢٠١١ ) .

أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينة البحث ( ٦٦ ) طالبة ، وهذا التباين في حجم العينات ، وعدد الأفراد يرجع إلى اختلاف متغيرات الدراسة ، والظروف المحيطة بها .

**٦-الجنس ( Gender ) :-**

تباينت الدراسات السابقة في الاعتماد على متغير الجنس ، إذ وُجِدَ تباين بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في جنس المتعلمين ، فمنها ما كان يضم كلا الجنسين ( ذكور وإناث ) كدراسة ( إبراهيم ، ٢٠٠٨ ) ، ودراسة ( الشلبي وأبو عواد ، ٢٠٠٩ ) ، ودراسة ( كيم وايزمن ، ١٩٩٧ ) ، ودراسة ( آلن- ال.نيفيل ، ٢٠٠٠ ) ودراسة ( لندي ، ٢٠٠١ ) ، في حين طبق ( السلطاني ، ٢٠١١ ) ، و( كارسون ، ١٩٩٥ ) ، دراستهما على الذكور ، أما دراسة فقد أتفقت مع الدراسة الحالية في التطبيق على الإناث ( الحمداني ، ٢٠١٠ ).

**٧-القائِم بالتجربة ( Experience-based ) :-**

اتفقت الدراسات السابقة جميعاً على أنّ من يتولى القيام بالتجربة هو الباحث نفسه ، ففي الدراسات السابقة كلها دَرَّسَ الباحثون العينة بأنفسهم خلال مدة التجربة ، أما في الدراسة الحالية فقد تولت الباحثة بنفسها التدريس ايضاً .

**٨-التكافؤ (Parity) :-**

كافأ الباحثون في معظم الدراسات السابقة عيناتهم المختارة عشوائياً في بعض المتغيرات ، التي يعتقدون أنها تؤثر في سير التجربة ، فأغلب الدراسات السابقة كافأت عيناتها في المتغيرات الآتية : ( العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات العام السابق ،ودرجات الذكاء) أما في دراسة السلطاني ففضلاً عن المتغيرات السابقة الذكر فقد كافأ بمتغير أداة مسح الذكاء . أما الدراسة الحالية فقد كافأت في المتغيرات السابقة كلّها .

**٩-الوسائِل الإحصائية ( Means of statistical ) :**

تباينت الدراسات السابقة في استعمال الوسائِل الإحصائية في معالجة البيانات نظراً لاختلاف طريقة القياس وطبيعة البيانات الواردة في هذه الدراسات فضلاً عن الأهداف التي قامت من أجلها الدراسات ، فكل باحث يختار من الوسائِل الإحصائية ما يلائم بياناته وتصميم بحثه ، فقد استعملت عدد من الدراسات الاختبار التائِي في تحليل بياناته كدراسة ( إبراهيم ، ٢٠٠٨ ) ودراسة ( السلطاني ، ٢٠١١ ) ، أما دراسة ( أبو عواد والشلبي ، ٢٠٠٩ ) فاستعملت تحليل التباين المشترك .

جدول ( ٢ )

يوضح موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالذكاءات المتعددة

| اسم الدراسة والسنة | الجنس | العينة | المرحلة | المادة |
|---|---|---|---|---|
| إبراهيم ( ٢٠٠٨ ) | ذكور وإناث | ٥٠٠ | الإعدادية | - |
| الشلبي وأبوعواد( ٢٠٠٩ ) | ذكور وإناث | ١٢٥ | الابتدائية | العلوم |
| الحمداني ( ٢٠١٠ ) | إناث | ٨٩ | المعهد | القياس والتقويم |
| السلطاني ( ٢٠١١ ) | ذكور | ٤٠ | الإعدادية | الأدب والنصوص |
| كارسون ( ١٩٩٥ ) | ذكور | ١١٨ | الابتدائية | الرياضيات |
| كيم وايزمن( ١٩٩٧ ) | ذكور وإناث | ٢٤ | الإعدادية | - |
| الن – نيفيل ( ٢٠٠٠ ) | ذكور وإناث | ٣٨٥ | الابتدائية | - |
| لندي ( ٢٠٠١ ) | ذكور وإناث | ٣٦١ | الجامعية | - |

## المحور الثاني ( The second topic )

## دراسات تناولت المهارات ( Studies on the development of skills )

**١-دراسة التميمي ، ( ١٩٩٨ ) :**

عنوانها ( **أثر تعرّف طلبة الصف الثاني المتوسط المهارات الكتابية عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري** ) .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد ، واستهدفت أثر تعرّف طلبة الصف الثاني المتوسط المهارات الكتابية عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري ، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عشوائياً ثانوية بدر الكبرى للبنات ، ومتوسطة الرائِد للبنين ، وبلغ عدد أفراد العينة ( ١١٣ ) طالباً وطالبة بواقع ( ٥٧ ) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية ، و( ٥٦ ) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات : ( العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، ودرجات اللغة العربية في العام السابق والاختبار القبلي في التعبير ، وأعدّ استبانة شملت مجموعة من المهارات التعبيرية الكتابية عرضها على الخبراء ، فحصلت الموافقة على ( ٢٩ ) منها ، تناولها الباحث عند تدريس المجموعة التجريبية المطالعة والنصوص ، بعد أن أعدَّ خططاً تدريسية في مادتي المطالعة والنصوص ، والتعبير.

وبعد أن كتب الطلبة في ستة موضوعات تعبيرية مختارة دَرَّسها الباحث نفسهُ في التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً ، واستخرج المتوسطات الحسابية ، وعند استعمال الاختبار التائِي لعينتين مستقلتين ظهر تفوق الطلبة في المجموعة التجريبية على الطلبة في المجموعة الضابطة ( زاير ، ٢٠١٠ ، ص١٧٩ ) .

**٢- دراسة عبيد ٢٠٠٤م :**

**عنوانها ( أثر استخدام الحقيبة التعليمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء ) .**

أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل ، وهدفت إلى معرفة أثر استعمال الحقيبة التعليمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء ، وتحقيقاً لهدف البحث اختيرت عشوائياً مدرسة ( حمورابي ) للتعليم الأساسي ، الواقعة في مركز محافظة بابل ، واختيرت عشوائياً شعبتان من شعب الصف الثاني المتوسط الموجودة في المدرسة المذكورة ، وبلغ حجم العينة ( ٦٨ ) طالباً ، موزعين بالتساوي بين شعبتين هما شعبة ( ج ) للمجموعة التجريبية ، وشعبة ( د ) للمجموعة الضابطة ، وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين الطلاب للمجموعتين في المتغيرات الآتية : ( العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، والمعلومات السابقة ، ودرجات اللغة العربية في العام السابق ) ، وبعد تحديد المادة العلمية المتضمنة بعض موضوعات كتاب الإملاء المقرر تدريسهُ لطلبة الصف الثاني المتوسط ، أعدَّ الباحث الحقائِب التعليمية للموضوعات ، فكانت أربع حقائِب تعليمية ، وأعد خططاً تدريسه أنموذجية لتدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية ، ولغرض تطبيق التجربة درَّس الباحث مجموعتي البحث خلال مدة التجربة التي استمرت عشرة أسابيع ، وبعد انتهاء مدة التجربة ، طبق الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً من نوع الاختيار من متعدد ، وملء الفراغات ، والصواب والخطأ ، وقد اتسم الاختبار بالصدق والثبات ، وقوة التمييز ، بعد عرضه على لجنة من الخبراء والمختصين .

استعمل الباحث الوسائِل الإحصائية الآتية : ( الاختبار التائِي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان ، ومربع كاي ومعامل الصعوبة ، معامل قوة التمييز ) ، وبعد تحليل النتائِج إحصائياً ، توصل الباحث إلى :

تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي دُرّست باستعمال الحقيبة التعليمية على طلاب المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية ، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ( عبيد ، ٢٠٠٤ ، ص و– ز ) .

**٣- دراسة الانصاري ٢٠١١م:**

عنوانها( اثر انموذج ثيلين في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة)

أجريت هذه الدراسة في جامعة ديالى، واستهدفت التعرف على أثر انموذج ثيلين في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة، ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة بصورة قصدية متوسطة قرطبة للبنات في قضاء بلدروز، وبلغ عدد أفراد العينة(٦٠)طالبة، وقد قسمت العينة عشوائياً على مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات منها( الذكاء، درجات العام السابق، اختبار القدرة اللغوية، العمر الزمني، درجات الاختبار القبلي)

واستعملت الوسائل الاحصائية لتحليل النتائج منها (الاختبار التائي، معادلة صعوبة الفقرة،معادلة التمييز، وفعالية البدائل وغيرها)

ولغرض تحقيق مرمى البحث اعدت الباحثة اختباراً مؤلفاً من ثلاث مهارات( الفهم–السرعة–الدقة) ،وطبقت الباحثة الاختبار قبل بدء التجربة وبعدها وعند جمع البيانات وتصحيحها وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المهارات كافة.

## ١- موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالمهارات ( Balance between the previous studies)

**١-المنهجية ( Methodology ) :**

تباينت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها ، أما دراسة ( التميمي ، ١٩٩٨ ) ، ودراسة ( عبيد ، ٢٠٠٤ ) ، ودراسة ( الانصاري ، ٢٠١١ ) فكان المنهج المتبع هو المنهج التجريبي ، أما الدراسة الحالية فمنهجها تجريبي أيضاً .

**٢-الهدف ( Target ) :**

لكل دراسة هدف تسعى إليه ، واختلفت تلك الأهداف وتنوعت ، إذ هدفت دراسة ( التميمي ، ١٩٩٨ ) إلى معرفة أثر المهارات الكتابية عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري ، ودراسة ( عبيد ، ٢٠٠٤ ) سعت إلى معرفة أثر استعمال الحقيبة التعليمية في التحصيل في مادة الإملاء ، في حين هدفت دراسة ( الانصاري ، ٢٠١١ ) إلى تعرف اثر انموذج ثيلين في تنمية المهارات الاملائية ، أما دراستي الحالية فكان الهدف منها معرفة أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية .

**٣-المكان ( Location )**

اتفقت الدراسات السابقة جميعها في أماكن إجراء دراستها ، إذ أنها أجريت جميعها في العراق ، كدراسة ( التميمي ، ١٩٩٨ ) فقد أجريت في جامعة بغداد ، ودراسة( عبيد ، ٢٠٠٤ ) في جامعة بابل ، أما دراسة ( الانصاري ، ٢٠١١ ) فقد أجريت في العراق–جامعة ديالى .

**٤-المرحلة ( Phase ) :**

اتفقت الدراسات السابقة جميعها في المراحل التي أجريت منها فجميعها أجريت في المرحلة المتوسطة ، كدراسة ( التميمي ، ١٩٩٨ ) ، ودراسة ( عبيد ، ٢٠٠٤ ) ، ، ودراسة ( الأنصاري ، ٢٠١١ ) ، وكذلك الدراسة الحالية .

**٥-العينة ( Sample ) :**

تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة ، فكانت ( ١١٣ ) طالباً وطالبة في دراسة ( التميمي ، ١٩٩٨ ) ، و( ٦٨ ) طالباً في دراسة ( عبيد ، ٢٠٠٤ ) ، و( ٦٠ ) طالبة في دراسة ( الانصاري ، ٢٠١١ ) ، أما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من ( ٦٦ ) طالبة .

**٦-الجنس ( Gender ) :**

اختلفت الدراسات السابقة من حيث الجنس ( طلاب ، طالبات ) فقد أجريت دراسة ( التميمي ، ١٩٩٨ ) على الطلاب والطالبات ، أما دراسة ( عبيد ، ٢٠٠٤ ) ،فقد أجريت على الطلاب ، أما دراسة ( الانصاري ، ٢٠١١ ) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية .

**٧-المادة الدراسية ( Subject ) :**

تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية التي أجريت فيها التجربة ، فقد أجريت كل من دراسة ( التميمي ، ١٩٩٨) ودراسة ( الانصاري ، ٢٠١١ ) في مادة المطالعة ، أما دراسة ( عبيد ، ٢٠٠٤ ) ففي الإملاء ، أما الدراسة الحالية فكانت في مادة الإملاء .

**٨- الوسائِل الإحصائية ( Means of statistical ) :**

تباينت الدراسات السابقة في استعمال الوسائِل الإحصائية في معالجة البيانات نظراً لاختلاف طريقة القياس ، وطبيعة البيانات الواردة في هذه الدراسات ، فكل باحث يختار من الوسائِل الإحصائية ما يناسب بياناته وتصميم بحثه ، فقد استعمل عدد من الدراسات الاختبار التائِي في تحليل بياناته كدراسة ( التميمي ، ١٩٩٨ ) ، ودراسة ( عبيد ، ٢٠٠٤ ) ، أما دراسة الانصاري فاستعملت فضلاً عن الاختبار التائِي ، معادلة التمييز ، وفعالية البدائِل الخاطئة، ومعادلة سبيرمان .

**٩-التكافؤ ( Parity ) :**

كافَأ الباحثون في معظم الدراسات السابقة عيناتهم المختارة عشوائياً في بعض المتغيرات ، التي يعتقدون إنها تؤثر في سير التجربة ، فالدراسات السابقة كلها كافأت عيناتها في المتغيرات الآتية ( العمر الزمني والتحصيل الدراسي للوالدين ، ودرجات العام السابق ، واختبار الذكاء، والاختبار القبلي ) .

**١٠- النتائِج ( Results ) :**

إن نتائج الدراسات السابقة كان معظمها متفقاً في وجود فرق ذا دلالة احصائية ، ولم يختلف إلا جزءْ قليلْ منها ، ويعود هذا الاختلاف إلى الظروف والعوامل المؤثرة ، والتي قد تكون رافقت هذه الدراسات سواء أكانت ظروفاً وعوامل بيئية أم تجريبية لها أثر في مجريات الدراسات ، أما في البحث الحالي فسيشار إلى النتائج في الفصل الرابع ( تحليل النتائِج ) .

جدول رقم( ٣ )

يوضح موازنة الدراسات السابقة الخاصة بالمهارات مع متغيرات أخرى

| اسم الدراسة والسنة | الجنس | العينة | المرحلة | المادة |
|---|---|---|---|---|
| التميمي ( ١٩٩٨ ) | ذكور وإناث | ١١٣ | المتوسطة | المطالعة |
| عبيد ( ٢٠٠٤ ) | ذكور | ٦٨ | المتوسطة | الإملاء |
| الانصاري ( ٢٠١١ ) | إناث | ٦٠ | المتوسطة | المطالعة |

**جوانب الإفادة من الدراسات السابقة ( Aspects of benefit from previous studies)**

بعد عرض الدراسات السابقة ، واستخلاص أهم المؤشرات أودُّ أن أشير إلى مدى إفادتي من هذه الدراسات في أغناء معلوماتي ، وزيادتها ، وتمكيني من الاطلاع على العديد

مـن التصـاميم التجريبيـة المشـابهة لبحثـي ، فضـلاً عمّـا سـبق فهنالـك جوانـب أخـرى أفـدتُ منها :-

١- تسهيل مهمتي في اختيار وتحديد المصادر الخاصة بالبحث .

٢- الإفادة منها في منهج البحث ، وأدواته .

٣- الإفادة من النتائِج التي توصلت إليها الدراسات السابقة بوصفها مصادر علمية تدعم الباحثة بها وجهه نظرتها ، وتثبت تجربتها وتعززها .

٤- اختيار أداة البحث .

٥- الإفادة منها بوصفها دراسات سابقة لبيان موقع الدراسة الحالية من هذه المجموعة من الدراسات .

الفصل الثاني

# خلفية نظرية ودراسات سابقة

## ثانياً : دراسات سابقة .

المحور الأول : دراسات تناولت الذكاءات المتعددة.

- دراسات عربية .

١- دراسة ابراهيم(٢٠٠٨) .

٢- دراسة الشلبي وابوعواد(٢٠٠٩) .

٣- دراسة الحمداني( ٢٠١٠ ) .

٤- دراسة السلطاني( ٢٠١١ ) .

- دراسات أجنبية .

١- دراسة كارسونCarson (١٩٩٥).

٢ -دراسة كيم وايزمنKim weizm1(١٩٩٧)

المحور الثاني : دراسات تناولت تنمية المهارات.

١- دراسة التميمي( ١٩٩٨ ) .

٢- دراسة عبيد( ٢٠٠٤ ) .

٣- دراسة الانصاري(٢٠١١) .

الفصل الثالث

# منهج البحث وإجراءاته

- أولاً : منهج البحث ع.
- ثانياً : التصميم التجريبي .
- ثالثاً : مجتمع البحث وعينته .
- رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث .
- خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة .
- سادساً : متطلبات البحث .
- سابعاً : أداة البحث .
- ثامناً : تطبيق التجربة .
- تاسعاً : الوسائل الإحصائية .

# منهج البحث وإجراءاته

# Research methodology and procedures

## أولاً– منهج البحث Research methodology

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي لأنه المنهج الملائم لتحقيق هدف بحثها ، وهو أحدث أنواع البحوث في التربية وأكثرها دقة ، وربما كان أشدها صعوبة وتعقيداً ( الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، ص٨٧ ) .

ويعرف بأنه " تغير متعمد مضبوط للشروط المحددة للواقع ، أو الظاهرة التي تكون موضوعاً للدراسة ، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة " ( عبيدات وآخرون ، ١٩٩٢ ، ص٢٤٤ ) .

فالبحث التجريبي يتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى في العامل التجريبي .

## ثانياً– إجراءات البحث

### ١–التصميم التجريبي Experimental Design

يعد التصميم التجريبي بمثابة خطة عمل محددة الجوانب تساعد الباحث على اختبار فروضه اختباراً دقيقاً ، لأن الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة .

وترى الباحثة أنّ الاختيار الأفضل لشكل التصميم التجريبي الملائم أمر مهم لضمان سلامة النتائج وصحتها التي يتوصل إليها .

ويتوقف نوع التصميم التجريبي على طبيعة مشكلة البحث ومتغيراتها وطبيعة العينة المختارة والإجراءات الكفيلة التي سينفذ في ظلها التصميم ، إذ لم تصل البحوث التربوية بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط ، لأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات

أمر بالغ الصعوبة بحكم الظواهر التربوية التي تعالجها ( الزوبعي ، ١٩٦٨ ، ص٥٨ ) .

وقد اتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ، ويعود السبب في ذلك إلى أنّ الباحثة اختارت عينة البحث من صفوف دراسية وزّعتها سابقاً إدارة المدرسة ، ولا تستطيع الباحثة التحكم في توزيعها ، ويمكن توضيح التصميم التجريبي في الشكل الآتي :

| المجموعة | اختبار | المتغير المستقل | اختبار | المتغير التابع |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | القبلي | الذكاءات المتعددة | البعدي | تنمية المهارات الإملائية |
| الضابطة | | ـــــــ | | |

شكل رقم ( ٢ )

التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة

**٢- مجتمع البحث population of the Study**

هو كل الأفراد الذين يمثلون البيانات الظاهرة في متناول الدراسة ، ويمكن القول : إن المجتمع هو مجموع الوحدات التي منها يتم الحصول على بيانات ( داود ، ١٩٩٠ ، ص٦٦ ) . ويشمل مجتمع البحث الحالي على طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى قضاء الخالص، وجدول(٤) يوضح ذلك .

جدول ( ٤ )

أسماء المدارس المتوسطة والثانوية للبنات التابعة لقضاء الخالص للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦

| ت | أسماء المدارس | موقعها | عدد الشعب |
|---|---|---|---|
| ١ | م.الإنسانية للبنات | الغربية | ٣ |
| ٢ | م.الحوراء للبنات | الشرقية | ٣ |
| ٣ | م.الاقتدار للبنات | الأسود | ٢ |
| ٤ | م.آسيا للبنات | الأمة العمال | ٣ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٥ | ث.الحمائم للبنات | سعدية الشط | ٣ |
| ٦ | ث.الخلود للبنات | السندية | ٢ |
| ٧ | م.تلمسان للبنات | جديدة الأغوات | ٣ |
| ٨ | م.الغسق للبنات | ابو تمر | ٢ |
| ٩ | م.بنت الهدى للبنات | حي العصري | ٣ |
| ١٠ | م.حي الزهراء للبنات | حي الزهراء | ٣ |
| ١١ | م.أبو بكر الصديق | نهر المطلك | ٢ |
| ١٢ | م.العظيم | البو بكر | ٢ |
| ١٣ | ث.المتنبي المختلطة | نهر المطلك | ٢ |
| ١٤ | ث.المأمون المختلطة | الدوجمة | ٣ |
| ١٥ | ث.القوارير للبنات | زنبور | ٣ |
| ١٦ | ث.الوديعة للبنات | جيزاني الجول | ٢ |
| ١٧ | م.نصر بن عاصم | الجيايلة | ٢ |
| ١٨ | م.البراق | الأهالي | ٣ |
| ١٩ | م.ابن يونس | الغوالبة | ٣ |

### ٣- عينة البحث Studying sample

لما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في الغالب فإنَّهُ لا يُمكن لباحثٍ واحد أن يَدرس الظاهرة أو الحدث في ذلك المجتمع منفرداً ، وإنما يلجأ إلى اختيار عينة الدراسة من ذلك المجتمع بحيث تُمثله تمثيلاً صادقاً ( ملحم ، ٢٠٠٧ ، ص٢٦٩ ) .

وتُعرّف العيّنة بأنَّها مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة ، والهدف منها تعميم النتائج التي تُستخلص منها على مجتمع أكبر ( أبو حويج ، ٢٠٠٢ ، ص٤٥ ) .

لذلك اختارت الباحثة متوسطة الإنسانية التابعة لمديرية تربية قضاء الخالص ، الواقعة في منطقة الغربية ، بنحوٍ قصدي ، لقربها من سكنها ، واحتوائها على عددٍ كافٍ من شعب الصف الثاني المتوسط ، ولأنَّ إدارتها أبدت استعدادها للتعاون مع الباحثة ،

فضلاً عن أنَّ طالبات المدرسة تقريباً ينتمينَ إلى حيَّ واحد متقارب في المستوى الاقتصاديّ والثقافيّ والاجتماعيّ .

زارت الباحثة المدرسة مستصحبة معها كتاب تسهيل مَهَمَّة صادر من المديرية العامة لتربية ديالى (ملحق١) ، فوجدت أنّها تضم ثلاث شعب( أ ، ب ، ج ) للصف الثاني المتوسط للعام الدراسيّ ( ٢٠١١– ٢٠١٢ ) ، وعن طريق السحب العشوائي(*) ، مثلت الشعبة ( ج ) المجموعة التجريبية التي ستتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل( استراتيجيات الذكاءات المتعددة ) ، عند تدريس مادة الإملاء ، ومثلت شعبة ( أ ) المجموعة الضابطة التي لا تتعرض طالباتها للمتغير المستقل وستُدرس بالطريقة الإعتيادية.

بلغ عدد طالبات المجوعتين ( ٦٦ ) طالبة ، بواقع ( ٣٣ ) طالبة في الشعبة ( أ ) ، و( ٣٣ ) طالبة في الشعبة ( ج ) ، بعد استبعاد الباحثة الراسبات في المجموعتين إحصائياً لتراكم الخبرة لديهن في الموضوعات التي درسنها في العام الماضي(**) ، مما قد يؤثر في السلامة الداخلية للتجربة ، وجدول ( ٥ ) يوضح ذلك .

جدول ( ٥ )

عدد طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

| المجموعة | عينة الطالبات قبل الاستبعاد | عدد الطالبات الراسبات | عينة الطالبات بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٥ | ٢ | ٣٣ |
| الضابطة | ٣٧ | ٤ | ٣٣ |
| المجموع | ٧٢ | ٦ | ٦٦ |

* أجرت الباحثة قرعة ، وذلك بجعل ثلاث أوراق مطوية مكتوب على كل واحدة ( اسم الشُعبة ) ، فاختارت الباحثة الشعبتين من دون تعيين .

** كان الاستبعاد من النتائج فقط ، فقد أبقت الباحثة الطالبات في الصفوف الدراسية حفاظاً على النظام المدرسي.

**٤- تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of studying groups**

على الرغم من أن طالبات عينة البحث من مجتمع واحد ، ومدرسة واحدة ، ومن جنس واحد ، فضلاً عن الطريقة العشوائية التي اتبعت في اختيارهنّ ، حرصت الباحثة على أن تكافئ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث ، وهذه المتغيرات هي :

١-العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور (ملحق٥).

٢-التحصيل الدراسي للآباء .

٣-التحصيل الدراسي للأمهات .

٤-درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي٢٠١٠-٢٠١١ (ملحق٢) .

٥-درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء (ملحق٣) .

علماً أن الباحثة اعتمدت على الاختبار القبلي لـ :

أ- تكافؤ مجموعتي البحث .

ب- للمقارنة بين المجموعة التجريبية لمعرفة أثر المتغير المستقل ( التنمية ) .

٦-درجات اختبار الذكاء لرافن (ملحق٦)

وقد حصلت الباحثة على المتغيرات للبيانات المذكورة ( درجات اللغة العربية للعام السابق ، والعمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للوالدين ) من البطاقات المدرسية ، وسجل الدرجات بالتعاون مع أدارة المدرسة ، ومن الطالبات أنفسهن ، عدا المتغيرين ( درجات الاختبار القبلي ، واختبار الذكاء ) الذي أجرته الباحثة نفسها على الطالبات ، وفيما يأتي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة بين مجموعتي البحث .

### ( ٤-١ ) العمر الزمني محسوباً بالشهور Chronological age calculated in months

تم الحصول على بيانات العمر الزمني من الطالبات أنفسهن فقد طلبت الباحثة من الطالبات من خلال تسجيل تاريخ تولد الطالبة في استمارة خاصة باليوم والشهر والسنة حرصاً من الباحثة على ضبط أعمار الطالبات (ملحق ٥) ، وتم حساب متوسط أعمار المجموعة التجريبية إذ بلغ ( ١٦١،٦٩ ) شهراً ، والانحراف المعياري ( ١٢،٠٤ ) ومستوى أعمار المجموعة الضابطة الذي بلغ ( ١٦٤،١٨ ) شهراً ، والانحراف المعياري ( ١٥،٣٤ ) . وعند استعمال الاختبار التائي ( t-test ) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥ ) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة ( ٠،٧٣٢ ) ، أصغر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٩) ، ودرجة حرية ( ٦٤ ) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني ، و (جدول٦) يوضح ذلك .

جدول ( ٦ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأعمار مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٣٣ | ١٦١،٦٩ | ١٢،٠٤ | ٦٤ | ٠،٧٣٢ | ١،٩٩ | غير دالة إحصائياً عند مستوى٠،٠٥ |
| الضابطة | ٣٣ | ١٦٤،١٨ | ١٥،٣٤ | | | | |

### ( ٤-٢ ) التحصيل الدراسي للآباء Educational attainment for parents

تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من البطاقات المدرسية ومن الطالبات أنفسهن ، ويتضح من (جدول٧) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل

الدراسي لآباء طالبات المجموعتين ، وإذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ( كا٢ ) ، أن قيمة كاي المحسوبة بلغت ( ٢،٨ ) ، وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة ( ٧،٨١ ) عند درجة حرية ( ٣ ) ومستوى دلالة" ( ٠،٠٥ ) إذن لا يوجد فرق بين المجموعتين في متغير تحصيل الآباء ، لذا فالمجموعتان متكافئتان في متغير تحصيل الآباء .

جدول( ٧ )

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث ، وقيمة كاي ( المحسوبة والجدولية ) ، ومستوى الدلالة

| المجموعة | عدد أفراد العينة | ابتدائية | متوسطة | إعدادية أو معهد | كلية فما فوق | قيمة كا٢ | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٣٣ | ٧ | ١٣ | ٨ | ٥ | ٢،٨ | ٧،٨١ | غير دالة إحصائياً عند مستوى٠،٠٥ |
| الضابطة | ٣٣ | ١٠ | ٧ | ١١ | ٥ | | | |

**( ٤-٣ ) التحصيل الدراسي للأمهات Educational attainment for mothers**

تم الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المتغير من البطاقات المدرسية ومن الطالبات أنفسهن ،ويوضح (جدول٨) توزيع تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث ، ويتضح أنهما متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير ، إذ بلغت قيمة( كا٢ ) المحسوبة ( ٣،٢٦٨ ) ، وهي أقل من قيمة( كا٢ ) الجدولية والبالغة ( ٧،٨١ ) عند درجة حرية ( ٣ ) و مستوى دلالة ( ٠،٠٥ )، إذن لايوجد فرق بين المجموعتين في متغير تحصيل الأمهات .

جدول ( ٨ )

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث ، وقيمة كاي ( المحسوبة والجدولية ) ، ومستوى الدلالة

| المجموعة | حجم العينة | ابتدائية | متوسطة | إعدادية أو معهد | كلية فما فوق | قيمة كا٢ | | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٣٣ | ١٠ | ٥ | ١٤ | ٤ | ٣،٢٦٨ | ٧،٨١ | غير دالة إحصائياً عند مستوى٠،٠٥ |
| الضابطة | ٣٣ | ٨ | ٩ | ٩ | ٧ | | | |

**( ٤-٤ ) درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط**

**Degrees of Arabic language in the final grade average**

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية( ٧٣،٨٢٨ ) درجة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ( ٦٨،٥٢٥ ) درجة ، في مادة اللغة العربية للصف الأول المتوسط ، (ملحق٢) ، للعام الدراسي السابق ٢٠١٠-٢٠١١م ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة ( ١،٦٨٧ ) أقل من القيمة التائية الجدولية ( ١،٩٩ ) عند مستوى ( ٠،٠٥ ) وبدرجة حرية ( ٦٤ ) ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين ( التجريبية والضابطة ) في هذا المتغير ، و(جدول٩) يوضح ذلك .

جدول( ٩ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية ( المحسوبة والجدولية ) لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٣٣ | ٧٣،٨٢٨ | ١٣،١١ | ٦٤ | ١،٦٨٧ | ١،٩٩ | غير دالة إحصائياً عند مستوى٠،٠٥ |
| الضابطة | ٣٣ | ٦٨،٥٢٥ | ١٢،٤٠ | | | | |

## ( ٤-٥ ) درجات الاختبار القبلي في مادة الإملاء

## Test scores in the subject of tribal dictation

لغرض تعرف ما تمتلكه طالبات مجموعتي البحث من معلومات سابقة في مادة الإملاء ، أجرت الباحثة اختباراً قبل بدء التدريس الفعلي للمادة ألمشمولة بالتجربة، حيث أعدت الباحثة اختباراً قبلياً يتكون من ثلاث أسئلة طُبق على مجموعتي البحث(ملحق٤)،وبعد تصحيح إجاباتهن وحساب درجاتهن بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ( ١٦،٦١٦ ) درجة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ( ١٤،٥٨٥ ) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠،٠٥ ) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة ( ١،٤١٩ ) أصغر من القيمة التائية الجدولية ( ١،٩٩ ) ، وبدرجة حرية ( ٦٤ ) . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات الاختبار القبلي في الإملاء (ملحق٣) ، و( جدول ١٠ ) يوضح ذلك .

جدول ( ١٠ )

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٣٣ | ١٦،٦١٦ | ٦،٣٠٩ | ٦٤ | ٤١٩،١ | ١،٩٩ | غير دالة إحصائياً عند مستوى٠،٠٥ |
| الضابطة | ٣٣ | ١٤،٥٨٥ | ٥،٢٦٨ | | | | |

**( ٤-٦ ) إختبار الذكاء ( اختبار رافن )  Raven test of intelligence**

تسعى اختبارات الذكاء إلى الكشف عن المستوى العقلي العام للفرد من خلال أدائه لمهمات عقلية معينة يفترض أنها تمثل الوظائف التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء ( ميخائيل ، ١٩٩٧ ، ص ٢٤٥ ) . والذكاء هو المحصلة العامة لجميع القدرات العقلية والمعرفية الأولية ، وهو الصفة التي يقيسها اختبار الذكاء ، ولمعرفة تكافؤ مجموعتي البحث ، اعتمدت الباحثة على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الذي يعده علماء النفس من الاختبارات الجيدة لما يمتلكه من صدق وثبات . وهو اختبار غير لغوي لقابلية الفرد ونشاطه العقلي ( الدباغ ، ١٩٨٣ ، ص ١٠١ ) .

طبقت الباحثة اختبار الذكاء العام قبل بدء التجربة ، وعند تحليل البيانات بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ( ٣٣،٧٠ ) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ( ٣١،٤٨ ) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي ( t-test ) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠،٠٥ ) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة ( ١،٦١٠ ) أصغر من القيمة التائية

الجدولية (١،٩٩) ، وبدرجة حرية ( ٦٤ ) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار الذكاء ، و(جدول١١) يوضح ذلك .

جدول ( ١١ )

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء العام لرافن

| المجموعة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٣٣،٧٠ | ٥،٤٢٣ | ٦٤ | ١،٦١٠ | ٩٩،١ | غير دالة إحصائياً عند مستوى٠،٠٥ |
| الضابطة | ٣١،٤٨ | ٥،٧٣٤ | | | | |

**٥- ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) Independent Variables**

يراد بالضبط تحديد العوامل وتثبيتها ماعدا العامل الذي يراد معرفة أثره ، ويُعَدُّ ( الضبط ) من العوامل المهمة في سيطرة الباحث على عمله ، وإنجاح تجربته فيه يكسبه ثقة عالية بدراسته ، ممّا يؤدي إلى نتائج ذات قيمة علمية ، لذا ينبغي على الباحث أنْ يعرف المتغيرات والعوامل ( غير المتغير المستقل ) التي تؤثر في المتغير التابع محاولاً تثبيتها . ( رؤوف ، ٢٠٠١ ، ص١٥٨-١٥٩ ) .

لذا حاولت الباحثة تجنب تأثير عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ودقة نتائجها ، إذ إنَّ عملية ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة ، وفيما يأتي عرض هذه المتغيرات الدخيلة" ، وكيفية ضبطها :-

**أولاً– المتغيرات التي قد تؤثر في السلامة الداخلية للتجربة وهي :-**

**١-ظروف التجربـــــة والحـوادث المصاحبـــــة The experiment Conditions:**

أمكن تفادي أثر هذا العامل ، إذ لم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ يعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغيرات التابعة زيادة على أثر المتغير المستقل ، كالفيضانات والزلازل أو الحروب والتظاهرات وغيرها .

**٢- الاندثار التجريبي Disappearance The experimental**

ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب الخاضعين للتجريب ، أو انقطاعهم عن الدوام ، مما يترتب على هذا تأثير في النتائج ( الزوبعي ، ١٩٦٨ ، ص٦١ ) ، ولم تتعرض طالبات التجربة لمثل هذا الأثر عدا حالات الغياب الفردية ، وهي حالة طبيعية .

**٣-أدوات القياس Instrument of the study**

تم ضبط هذا العامل من خلال استعمال الأداة نفسها مع مجموعتي البحث ، وهي اختبار المهارات الإملائية.

**٤-العمليات المتعلقة بالنضج processes related to maturity**

يقصد بها عمليات النمو النفسيّ والبيولوجيّ ، التي قد تحدث لأفراد التجربة في أثناء إجرائها ، مما يؤثر في استجاباتهم ( الزوبعيّ والغنام ، ١٩٧٤ ، ص٩٥ ) . أو ما تسمى بالتغييرات البيولوجية والفسيولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشريّ ، وهذا التغير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه ( ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص٣٩٨ ) . ولم يكن لهذه العمليات أثر في هذا البحث ، لأنَّ مدة التجربة كانت موحدة لمجموعتي البحث ، وهي فصل دراسي واحد .

**ثانياً- المتغيرات التي قد تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة وهي :-**

**١-سرية التجربة Secrete xperiment**

اتفقت الباحثة مع أدارة المدرسة ومدرسة المادة على عدم إخبار طالبات مجموعتي البحث بطبيعة البحث وأهدافه حرصاً على دقة النتائج ، لذلك قدمت الباحثة نفسها للطالبات على أنّها مدرسة جديدة مكلفة بتدريس مادة الإملاء في المدرسة .

**٢-القائم بالتجربة Experience-based**

درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث ( التجريبية والضابطة ) ، وهذا يضفي على التجربة درجة من الدقة والموضوعية ، وبهذا سيطرت الباحثة على ما قد ينجم من أثر في المتغير التابع إذا ما أسند التدريس إلى مدرَّسة غيرها .

**٣-توزيع الحصص Distribution of the Lessons**

درّست الباحثة حصة واحدة أسبوعياً في مادة الإملاء مع مراعاة التكافؤ في أوقات الدروس ، إذ دَرّست الباحثة مجموعتي البحث في اليوم نفسه وهو يوم الأربعاء من كل أسبوع وعلى النحو الموضح في ( جدول١٢) ، وفي منتصف التجربة تماماً بدّلت الباحثة الجدول لتأخذ كل مجموعة مكان الأخرى ، من أجل حصول تكافؤ الفرص لطالبات المجموعتين .

جدول( ١٢ )

توزيع حصص درس الإملاء بين طالبات مجموعتي البحث

| المجموعة | اليوم | الحصة | وقت الدوام |
|---|---|---|---|
| التجريبية | الأربـــعاء | الثانية | ٨،٥٠ د |
| الضابطة | | الرابعة | ١٠،٣٥ د |

**٤- الوسائل التعليمية Visual Aids**

كانت الوسائل التعليمية متشابهة لطالبات مجموعتي البحث مثل السبورة ، والطباشير الملون والأبيض ، والكتاب المقرر تدريسه .

**٥-مدة التجربة Article experience**

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، إذ بدأت بتاريخ (٢٠١١/١٠/١٢) ، وانتهت بتاريخ (٢٠١١/١٠/١٤) .

**٦-المادة العلمية scientific material**

كانت المادة الدراسية موحدة للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وهي أربعة موضوعات مختارة من كتاب الإملاء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط وهي : همزة القطع وهمزة الوصل ، ورسم الهمزة المتوسطة على الألف ، ورسم الهمزة المتوسطة على الواو .

**٧-بناية المدرسة structure of the school**

طُبِّقَت التجربة على طالبات مدرسة واحدة ، فقد اختيرت طالبات مجموعتي البحث من المدرسة نفسها ، والظروف أنفسها من حيث الإمكانات والبيئة الصفية وبذلك ضبط هذا المتغير .

**٦- متطلبات البحث requirements of research**

يتطلب البحث الحالي الإجراءات الآتية :

**١-تحديد المادة العلمية Identification of the scientific**

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرُسها طالبات مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب الإملاء المقرر تدريسه للصف

الثاني المتوسط ، وهي أربعة موضوعات ، و( جدول١٣) يوضح ذلك .

جدول( ١٣ )

موضوعات مادة الإملاء للصف الثاني المتوسط المحددة للتجربة

| ت | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | همزة القطع | ٦٩ |
| ٢ | همزة الوصل | ٧١ |
| ٣ | رسم الهمزة المتوسطة على الألف | ٧٩ |
| ٤ | رسم الهمزة المتوسطة على الواو | ٨٦ |

**٢-تحديد الأهداف العامة Identify the general goals**

أخذت الباحثة الأهداف العامة من كتاب الإملاء المقرر تدريسه في المرحلة المتوسطة ، الذي أصدرته وزارة التربية ، وهي الطبعة الثالثة عشرة ، ٢٠٠٨ و( الملحق٧) يوضح ذلك .

**٣-صياغة الأهداف السلوكية The formulation of behavioral objectives**

للأهداف السلوكية ، مكانة بارزة في العملية التعليمية ، إذ تعد إحدى أهم المراحل والخطوات الأساسية في التخطيط اليومي للدروس ( الزغول ، ٢٠٠١ ، ص٤١ ) .

ويعرف الهدف السلوكي بأنه : نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه ، ويتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعلمي محدد ( الحموز ، ٢٠٠٤ ، ص٨٨ ) .

كما عُرف بأنه : النتاج النهائي القابل للملاحظة الذي يتوقع من المتعلم بلوغه في نهاية مدة التعليم ( الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ص١٦٣ ) .

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المعلم على تحديد ظروف التعلم الملائمة لمختلف الواجبات التي ينبغي على المتعلم تعلمها ، وهذا يعني أن مسؤولية المعلم اكبر من اقتصارها على وصف العمل التربوي ، أو صياغته في عبارات سلوكية على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها ( أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص١٠٦ ) .

والأهداف السلوكية تمثل أهم عناصر المنهج المدرسي ، فهي تساعد المعلم على تحليل المادة التعليمية وتحديد الطرائق والأساليب والأدوات والوسائل والأنشطة الملائمة ، فضلاً عن إجراءات التقويم التي تحصل في ضوء الأهداف الموضوعية ، كما تعمل على مساعدة المعلم في قياس نواتج ما تعلم الطلاب في عمليتي التعلم والتعليم (عمر ، ٢٠١٠ ، ص٢٦٤ ) وإنجاز المهمة المطلوبة في أقل جهد ، وأقصر وقت ( سلامة ، ٢٠٠١ ، ص٦٩ ) .

وقد استنبطت الباحثة الأهداف السلوكية لموضوعات البحث من الأهداف العامة للإملاء ، ومحتوى المادة الدراسية عن كتاب الإملاء للصف الثاني المتوسط معتمدة على المجالات الثلاث في تصنيف ( بلوم ) للأهداف السلوكية إذ بلغت( ٣٢ ) هدفاً سلوكياً ، ضمن المجالات الثلاثة ( المعرفي والوجداني والنفسحركي ) (ملحق٨) .

### ٤-إعداد أداة المسح Mutant preparation tool

أطلعت الباحثة على عدد من الاختبارات الخاصة بالذكاءات المتعددة ، وتوصلت إلى إعداد أداة مسح للذكاءات ، وهذه الأداة مقاربة لأداة الخفاف، وتكونت من ( ٤٠ ) فقرة ضمن مدرج خماسي ، ومتضمنة ( الذكاء اللغوي ، والذكاء الاجتماعي ، والذكاء الذاتي ، والذكاء الحركي ) ، وعرضتها الباحثة على عدد من الخبراء ، فأضاف الخبراء إلى الفقرات كلمات ومصطلحات معينة حتى تتلاءم مع طبيعة العينة ، فأخذت الباحثة بملاحظاتهم ، (ملحق٩) ، ثم طبقت أداة المسح على طالبات المجموعة التجريبية قبل بدء التجربة، فتوصلت إلى أن الذكاء اللغوي بلغ ( ٩ ) ، والذكاء الاجتماعي بلغ

( ٨ ) ، والـــذكاء الـــذاتي بلـــغ ( ٨ ) ، والـــذكاء الحركـــي بلـــغ ( ٨ ) ، ينظـــر ( الملحق١٠) ، فوزعت الباحثة في ضوء ذلك طالبات المجموعة التجريبية .

**٥-إعداد الخطط التدريسية prepare lesson plans**

الخطة التدريسية : " هي مجموعة من الإجراءات والتدابير يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية – التعلمية ، وتحقيق أهدافها " ( شبر وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٧٣ ) .

فالخطط التدريسية هي خير معين على أن يتهيأ المدرس نفسياً وتربوياً لتعليم الطلبة بما يتضمنه الدرس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليمية بصيغ علمية هادفة ومدروسة ( كاتوت ، ٢٠٠٩ ، ص٢٤ ) .

والتخطـيط الدراســي تصــور عقلــي يصــف مــا يقــوم بــه المــدرس مــن إجــراءات وممارسات ، وأداءات وما يستعمله من وسائل وأدوات تعليمية لإنجاز واجبات معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها ( اللقاني وعودة ، ١٩٩٩ ، ص٥٥-٥٦ ) .

ولما كانت الخطط التدريسية واحدة من متطلبات التدريس الناجح ، فقد أعدت الباحثة ثماني خطط تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء التجربة لطالبات مجموعتي البحث ، فالمجموعة التجريبية أُعِدَّتْ لها أربع خطط على وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة ، والمجموعة الضابطة أُعِدَّتْ لها أربع خطط تدريسية في ضوء التدريس بالطريقة الاعتيادية .

عرضت الباحثة أنموذجين من الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصون باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ، (ملحق١٦) ، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين وجعلهما سليمتين لنجاح التجربة ، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم أجريت التعديلات اللازمة عليها لتكون بصورتها النهائية جاهزة للتطبيق،(ملحق١١) .

**٦-طريقة التدريس Method of teaching**

هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية ، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم في داخل الصف لتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين ( شبر وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص١٥٧ ) .

إن طرائق التدريس متعددة ومتنوعة فهناك طرائق تدريس عامة ، وأخرى طرائق تدريس خاصة ، ولكل منها أسلوبها الخاص بها ، لهذا فعلى المدرس أن يُحسن اختيار الطريقة الملائمة لتدريس المادة للمتعلمين حتى يأمن العناء ، ويضمن لنفسه النجاح في مهمته ( الآلوسي ، ١٩٩٠ ، ص١٠ ) .

وقد اعتمدت الباحثة على الطريقة القياسية في تدريس الإملاء لطالبات مجموعتي البحث مع توظيف استراتيجيات الذكاءات المتعددة مع المجموعة التجريبية.

**٧-أداة البحث Search tool**

**١-تحديد المهارات determine The skills**

أعدّت الباحثة قائمة في المهارات الإملائية ، واعتمدت في إعدادها على الأدبيات والدراسات السابقة ، وعرضت هذه المهارات على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، (ملحق١٦) لبيان آرائهم وملاحظاتهم ، ومدى ملاءمة هذه المهارات لطالبات الصف الثاني المتوسط ، وفي ضوء ما أبداهُ الخبراء والمتخصصين من آراء وملاحظات أجرت الباحثة التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة بصورتها النهائية في (ملحق١٣) .

**٢-إعداد اختبار المهارات الإملائية Skills test**

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار مهاري يطبق قبلياً وبعدياً . يستعمل لقياس المهارات الإملائية استناداً إلى المادة التعليمية والأهداف السلوكية ، ويعرف الاختبار بأنه أداة قياس منظمة تتضمن مجموعة أو عينة من المثيرات تقدم للمفحوص بهدف الحصول على استجابات يتم التعبير عنها كمياً للحكم على أداء المفحوص ( الشايب ، ٢٠٠٩ ، ص٩٠ ) وللاختبارات أهمية في المجال النفسي والتربوي فهي تمتاز بالدقة والموضوعية ، ويمكن من خلالها معرفة طبيعة العلاقات بين المتغيرات ( داود وأنور ، ١٩٩٠ ، ص١١٧ ) .

لذ اعتمدت الباحثة على اختبار الاختيار من متعدد وإكمال الفراغات، والمقالية ذات الإجابة المفتوحة لقياس المهارات الإملائية ( الملحقان ٤و١٤ ) .

**٣-صياغة فقرات الاختبار The drafting of the paragraphs of the test**

لغرض صياغة فقرات الاختبار فضلت الباحثة الاختبارات الموضوعية على غيرها من الاختبارات ، لقدرتها على تغطية أكبر قدر ممكن من محتويات المادة الدراسية نظراً لكثرة الأسئلة التي يمكن أن يشملها الاختبار وسهولة تصحيحها وموضوعيتها ، فضلاً عن أنها تتسم بصدق وثبات عاليين ، وقدرتها على قياس العديد من مخرجات التعلم ( الناقة ، ١٩٨١ ، ص٧٨ ) .

وللتأكد من صلاحية هذا الاختبار اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

**أ- تعليمات الاختبار :**

وضعت الباحثة التعليمات الآتية :

**- تعليمات الإجابة :**

- اكتبي اسمكِ وشعبتكِ في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة .

– أمامكِ اختبار يتكون من عدد من الفقرات ، المطلوب الإجابة عنها جميعاً ، من دون ترك أي فقرة منها .

– **تعليمات التصحيح :**

خصصت الباحثة درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة ، وعوملت الفقرة المتروكة ، أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة .

**ب– التطبيق الاستطلاعي للاختبار Application of the pilot test**

لغرض التأكد من وضوح فقرات الاختبار ، ومستوى صعوبتها ، وقوة تمييزها ، وفعالية البدائل ، والوقت المستغرق في الإجابة عنها ، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة لعينة البحث الأساسية ، وتألفت من( ٨٠ ) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة متوسطة ( آسيا للبنات ) في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١١/١٠/١٤ بعد أن تأكدت الباحثة من إكمالهن الموضوعات الأربع الأولى قبل هذا التأريخ ، وهي الموضوعات التي درستها عينة البحث ، وقد استهدفت الباحثة من ذلك :

**ج– تحديد الزمن الملائم للاختبار Determine the right time for the test**

توصلت الباحثة إلى أن متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان ( ٤٥ ) دقيقة ، وحُدَّد متوسط الزمن اللازم للاختبار بتسجيل الأزمنة التي استغرقتها الطالبات جميعاً في الإجابة عن فقرات الاختبار ، ثم حسب متوسط زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالبة الأولى + زمن الطالبة الثانية + زمن الطالبة الثالثة + ... الخ}}{\text{العدد الكلي}}$$

$$= \frac{٣٦٠}{٨٠} = ٤٥ \text{ دقيقة .}$$

ظَهَرَ أن الوقت الملائم لإتمام الإجابة هو ( ٤٥ ) دقيقة ، وقد تبين أن غالب الفقرات كانت واضحة .

**٤-التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار Statistical analysis of the paragraphs of the test**

إنّ الهدف من تحليل الفقرات إحصائياً هو تحسين نوعيتها من خلال تعرّف الضعف في الفقرات وإعادة صياغتها ، أو حذف بعضها الآخر وإضافته ( scannel ، 1975 ، p 214 ) .

وللتحقق من ذلك صححت الباحثة إجابات العينة الاستطلاعية ، وبعدها رتبت الدرجات تنازلياً ثم اختير أعلى وأوطأ ( ٢٧% ) من الدرجات إذ إنّ الاعتماد على نسبة ( ٢٧% ) العليا والدنيا يقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز ( Ahman , 1971 , p 182 ) .

- **معامل صعوبة الفقرة Difficulty level**

إنّ التعريف التقليدي والأكثر شيوعاً لمعامل الصعوبة هو ( نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة ) ( عودة ، ١٩٩٩ ، ص٢٨٩ ) .

وهذا يعني أنه كلما كان معاملُ الصعوبة عالياً دلّ على سهولة الفقرة ، وبالعكس كلما كان معاملُ الصعوبة قليلاً دلّ على صعوبة الفقرة ( الربيعي ، ٢٠٠٥ ، ص٦٦ ) .

وقد حسب معامل الصعوبة لكل فقرة باستخدام معادلة صعوبة الفقرة ، فتراوحت قيمته بين ( ٠،٤٦-٠،٧٦ ) ( ملحق١٨) .

وبهذا وقعت فقرات الاختبار ضمن المدى المقبول . ويرى ( جابر ) أن الفقرات تعد جيدة إذا تراوح مستوى صعوبتها بين ( ٠،٢٠-٠،٨٠ ) ( جابر ، ١٩٨٣ ، ص٦٦ ) .

- **قوة تمييز الفقرة Discrimination power**

ويقصد بمعامل تمييز الفقرة هو : نسبة الفرق في عدد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من الفئتين إلى عدد الطلبة في إحدى الفئتين ( عودة ، ١٩٩٩ ، ص٢٨٧ ) .

وحسب معامل التمييز لكل فقرة من الفقرات حيث تراوحت قيمته مابين ( ٠،٢٣-٠،٤٣ ) ( ملحق١٨) .

- **فعالية البدائل الخاطئة Effeclineness of distractors**

يكون البديل فعالاً عندما يجذب إليه عدداً من طلاب وطالبات المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلاب وطالبات المجموعة العليا الذين يجذبهم ذلك البديل ( البغدادي ، ١٩٩٨ ، ص١٢٩ ) .

وقد اتضح أن البدائل حققت هذا الفرض بعد تفريغ درجات الطالبات من الجداول (ملحق١٩)، فقد وجدت إنها تتراوح بين(-٠،١)و(-٠،١٥)، أي إن البدائل الخاطئة جذبت اكبر عدد من الطالبات الغير متمكنات من المادة .

- **صدق أداة البحث Validity of the research instrument**

يمثل صدق الاختبار إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته ، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم زيادة على الموضوعية والثبات ( الشبليّ ، ٢٠٠٠ ، ص١٥٦ )

ويقصد بالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما أعدَّ لقياسه ( النبهان ، ٢٠٠٤ ، ص٢٧٢ ) ، والطريقة المناسبة للتحقق من صدق الاختبار هي قيام عدد من المتخصصين وذوي الخبرة بتقدير مدى تمثيل الفقرات للصيغة المراد قياسها ، ويُعدُّ اتفاق

الخبراء على صلاحية الفقرات من الصدق الظاهريّ للاختبار
( Ferguson , 1981 , p 104 ) .

وبناءً على ما أكده ( farr ) في أنَّ الاختبار صادقاً عندما يُبنى على المواد التي يقرؤها التلاميذ ، ويكون متدرجاً بصعوبته ويختبر ما هو متوقع من التلاميذ أنْ ينجزوه في المرحلة التي هم فيها ( farr , 1970 , p 303 ) .

وللتحقق من صدق الأداة ظاهرياً وجعلها ممثلة لمحتوى الموضوع المراد قياسه عرضت الباحثة الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والتربية وعلم النفس،(ملحق١٦) لإبداء ملاحظاتهم في درجة صدقها وفي قياس ما وضعت من اجل قياسه ، وبعد تحليل استجابات الخبراء أجرت الباحثة التعديلات اللازمة على بعض فقرات الاختبار ، فأصبحت الأداة في صورتها النهائية في (ملحق١٤) .

- **ثبات الاختبار The stability of the test**

الثبات بمفهومه العام هو إعطاء النتائج أنفسها التي حصل عليها الباحث إذا ما أعيدت التجربة على المجموعة نفسها ( محجوب ، ١٩٨٥ ، ص١٧٣ ) .

أي أن مفهوم ثبات الاختبار يتعلق بمستوى دقة الاختبار في قياس الصفة التي يقيسها الاختبار أياً كانت هذه الصفة ( الإمام ، ٢٠٠٠ ، ص٥٩ ) .

ولحساب ثبات الاختبار استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية ( split-half ) ،التي تعد من أكثر طرائق ثبات الاختبار استعمالاً ، لأنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى ( الإمام ، ١٩٩٠ ، ص٥١ ) ،أنها أسرع الطرائق وأسهلها في حساب الثبات ، إذ يطبق الاختبار مرة واحدة في جلسة واحدة ، ثم تقسم فقراته على قسمين متساويين ، بحيث يحتوي القسم الأول منه على الفقرات الفردية ، ويحتوي القسم الثاني على الفقرات الزوجية ( محمد ، ١٩٨٨ ، ص٧٠ ) ، وبعد ذلك حُسب معامل الارتباط بين

جزأي الاختبار (ملحق١٧) ، باستعمال معامل ارتباط بيرسون ( person ) فبلغ ( ٠،٦٣ ) ، ثم صحح بمعادلة سبيرمان– براون ( spearman-brow ) فأصبح معامل ثبات الاختبار ( ٠،٧٧ ) ، وهو معامل ثبات مقبول فيما يخصّ الاختبارات غير المقننة التي يبلغ معامل ثباتها ( ٠،٦٧ ) ، وهي نسبة تعدّ جيدة (hedges، 1966 ، p22 ) ، وبذلك تم التحقق من ثبات الاختبار .

**٨–إجراءآت تطبيق التجربة Application experience**

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي ، وتحقيق أهداف البحث وصولاً إلى نتائجه ، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية :

أ– درّست الباحثة نفسُها مجموعتي البحث ، وذلك تحاشياً للاختلاف الذي قد ينجم عن اختلاف المدرّسة وقدرتها ، ومدى اطّلاعها على طبيعة المتغيرات التجريبية .

ب– أُعْطِيّ القدْرُ نفسه من المادة العلمية إلى مجموعتي البحث من أجل تساوي المجموعتين فيما تتعرض له من معلومات.

ج– لم يسمح للطالبات بالانتقال بين المجموعتين في أثناء تطبيق التجربة .

د– لم تخبر الباحثة الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه فقامت إذ درّست بوصفها عضو هيئة تدريسية ضمن ملاك المدرسة ، وأكدت الباحثة ضرورة حرص الطالبات ، واندفاعهن نحو تعلم المادة الدراسية .

هـ– كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث إذ استغرقت فصلاً دراسياً واحداً هو الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ ، فقد بدأت التجربة يوم الأربعاء ٢٠١١/١٠/١٢م وانتهت يوم الأربعاء ٢٠١١/١٢/١٤م .

و– تم تطبيق الاختبار المهاري للمهارات الإملائية البعدي يوم الخميس الموافق ٢٠١١/١٢/١٥م .

ي– دُرَّسَت المجموعة التجريبية بإستراتيجية الذكاءات المتعددة ، وقد اتُبعَت الخطوات التي

ذُكرت سابقاً ، أما المجموعة الضابطة فدُرِّسَت بالطريقة الإعتيادية .

ز – تم تطبيق الاختبار المهاري للمهارات الإملائية في بَدْء التجربة ونهايتها ، وذلك في يوم الأربعاء ٢٠١١/١٠/١٢ قبلياً ، وطبق بعدياً في يوم الخميس ٢٠١١/١٢/١٥ .

**٩–الوسائل الإحصائية Statistical equations**

استعملت الباحثة في إجراءات هذا البحث وتحليل بياناته الوسائل الإحصائية الآتية :

**١–الاختبار التائيّ لعينتين مستقلتين T-test for Independent**

استعملت الباحثة الاختبار التائي للتثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ،ودرجات اللغة العربية في العام السابق، ودرجات الاختبار القبلي، واختبار الذكاء ، واستخراج النتائج الخاصة بفرضيتي البحث .

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)\,ع_1^{\,2} + (ن_2 - 1)\,ع_2^{\,2}}{(ن_1 + ن_2 - 2)} \left( \frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2} \right)}}$$

س١ = الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية .

س٢ = الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة .

ن١ = وعدد أفراد المجموعة التجريبية .

ن٢ = عدد أفراد المجموعة الضابطة .

ع$^{٢}$١ = التباين للمجموعة التجريبية .

ع$^{٢}$٢ = التباين للمجموعة الضابطة .

( البياتيّ ، وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص٢٦٠ )

**٢-اختبار ( كا٢) مربع كاي Chi Square – X2**

استعملت الباحثة كا$^{٢}$ لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير تحصيل الوالدين .

$$\text{كا}٢ = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل :

ل : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقع .

( الكبيسيّ ، ٢٠١٠م ، ص١٩٣ )

**٣-معامل ارتباط بيرسون ( Pearson )**

استعملت الباحثة هذه الوسيلة لحساب ثبات تصحيح الاختبار :

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][\text{ن مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ تمثل:-

ن : عدد أفراد العينة .

س : قيم المتغير الأول .

ص : قيم المتغير الثاني .

( البياتيّ وآخرون ، ١٩٧٧ ، ص١٨١ )

### ٤-معامل صعوبة الفقرة Item Difficulty

استعملت هذه الوسيلة لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار المهارات الإملائية .

$$\text{ص} = \frac{(\text{ن} - \text{ن ع}) + (\text{ن} - \text{ن د})}{٢\ \text{ن}}$$

إذ تمثل :

( ن – ن ع ) = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة العليا .

( ن – ن د ) = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة غير صحيحة في المجموعة الدنيا .

٢ ن = عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا .

( علام ، ٢٠٠٠ ، ص٢٦٨-٢٩٦ )

### ٥-معادلة تمييز الفقرة Item discrimination

استعملت هذه الوسيلة لحساب القوة التمييزية لفقرات اختبار المهارات الإملائية .

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{ن ص ع}) - (\text{ن ص د})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

( ن ص ع ) = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة صحيحة في المجموعة العليا .

( ن ص د ) = عدد الطالبات اللاتي أجبن إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا .

ن = عدد طالبات إحدى المجموعتين العليا والدنيا .

( الزوبعيّ ، ١٩٨١ ، ص٧٩ )

### ٦-فعالية البدائل الخاطئة Effectiveness Of Distracters

استعملت لحساب فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد .

$$\text{فعالية البدائل} = \frac{(\text{ن ع م}) + (\text{ن د م})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

( ن ع م ) : عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل الخاطئ من المجموعة العليا .

( ن د م ) : عدد الطالبات اللاتي اخترن البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا .

ن : عدد طالبات إحدى المجموعتين .

( عودة ، ١٩٩٣ ، ص١٧٣ )

### ٧-معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار

$$\text{معامل (a)} = \frac{\text{ن مج ع}^2\text{هـ}}{\text{ن}-1\ \text{ع}^2\text{ك}} \quad [\ 1\ ]$$

إذ تمثل :-

ن = العدد الكليّ لمفردات الاختبار .

مج ع٢هـ = مجموع تباينات درجات كل مفردة ( هـ ) .

ع٢ك = تباين الدرجات الكلية في الاختبار .

( علام ، ٢٠٠٦ ، ص١٠٠ )

الفصل الرابع

# نتائـــــج البحـــث

- أولاً : عرض النتائج .
- ثانياً : تفسير النتائج .
- ثالثاً : الاستنتاجـــات والتوصيـــات والمقترحات .

# الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتفسيرها ، لمعرفة أثر استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطات مجموعتي البحث للتثبت من فرضيتي البحث ، وفيما يأتي عرض مفصل :

**أولاً – عرض النتائج**

**١-اختبار الفرضية الصفرية الأولى :**

نصت الفرضية الصفرية الأولى على أنه ( ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠،٠٥ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجيات الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي ) .

بعد تطبيق الاختبار البعدي على طالبات مجموعتي البحث ، وتصحيح الإجابات ووضع الدرجات ، ( ملحق١٥) ، تبين أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (١٩,٤٢) درجة ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة بلغ (١٤،٣٣)درجة ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٤،١٤٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية( ٦٤ ) ، وكانت القيمة التائية الجدولية (١،٩٩) ، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ، لهذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى ، وتقبل الفرضية البديلة( يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجيات الذكاءات المتعددة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في الاختبار

البعدي ) ، لأن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية ، وللمهارات كافة ، لأن استراتيجيات الذكاءات المتعددة كان لها أثر في تفوق المجموعة التجريبية التي درست الإملاء باستراتيجيات الذكاءات المتعددة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة ، وربما يعود ذلك إلى أن لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثراً فاعلاً في زيادة تركيز الطالبات في مادة الإملاء ، على النحو الموضح في ( جدول ١٤) .

جدول ( ١٤ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري القيمة التائية والدلالة الاحصائية لمجموعتي البحث في الاختبار البعدي

| المجموعة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | ٣٣ | ١٩،٤٢ | ٥،٠٧٥ | ٦٤ | ٤،١٤٢ | ١،٩٩ | دالة إحصائياً |
| الضابطة | ٣٣ | ١٤،٣٣ | ٤،٩١٠ | | | | |

**٢-اختبار الفرضية الصفرية الثانية :**

نصت الفرضية الثانية على أنه ( ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسنّ باستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية في الاختبارين القبلي والبعدي ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين من أجل معرفة ظهور تنمية في المهارات الإملائية لدى طالبات المجموعة التجريبية أم عدم ظهورها ، ظهر أن المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي هو ( ١٩،٤٢ ) درجة ، والانحراف المعياري هو (٥،٠٧٥) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي

للاختبار القبلي للمجموعة التجريبية (١٤،٣٠) درجة ، والانحراف المعيـاري هـو( ٥،٣٥٣ ) درجـة ، اتضح أن الفرق ذو دلالة إحصـائية عند مستوى (٠،٠٥) إذ كـانت القيمـة التائية المحسوبة ( ٤،٨٨٣ ) درجة اكبر من القيمة الجدولية (١،٩٩) . تبين من ذلك أن هناك نمواً في المهارات الإملائية لدى طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وذلك على النحو الموضح في ( جدول ١٥) .

جدول( ١٥ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والدلالة الاحصائية للمجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والقبلي

| الاختبار | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| البعدي | ٣٣ | ٤٢،١٩ | ٥،٠٧٥ | ٤،٨٨٣ | ١،٩٩ | دالة إحصائياً |
| القبلي | ٣٣ | ١٦،٦١٦ | ٥،٣٥٣ | | | |

**ثانياً– تفسير النتائج :**

من خلال عرض النتائج ، يظهر التفوق الواضح ذو الدلالة الإحصائية لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي دَرَسْنَ باستراتيجيات الذكاءات المتعددة ، على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية ، وترى الباحثة أن هذا التفوق يعود إلى الأسباب الآتيـة :

١– إنّ استراتيجيات الذكاءات المتعددة هي خطوات واستراتيجيات جديدة على الطالبـات في المرحلة المتوسطة وقد ظهر ذلك واضحاً لدى الطالبات اللواتي درسن على وفـق هـذه الاستراتيجيات في نتائج الاختبار البعدي .

٢– إنّ هـذه الاستراتيجيات ساعدت على إدراك الحقـائق ، وفهمها من خلال التعرف عليها

والتدريب على إعطاء الأمثلة المناسبة ، والحركة في الصف ، والتشويق مما ساعد على خزن المعلومات في الذاكـرة بكل خصائصها وسماتها الرئيسة والثانوية ، وتمييزها من غيرها من المعلومات ، وهذا ساعد على اكتسابها ، والاحتفاظ بها ، ممّا أدّى إلى تفوّق طالبـــات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة وقد يعود ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :-

أ- يمكن إرجاع تفوق طالبـــات المجموعـــة التجريبيـــة اللواتي درسْنَ على وفـــق استراتيجيات الذكاءات المتعددة إلى أنّ هذه الاستراتيجيات تساعـد الطالبات على تسلسل الأفكار بشكل منظم ومنسق ، وتساعدهنّ على التفكير تفكيراً سليماً ، فضلاً عن أنها تثير وتشد انتباههنّ ، وأيضاً تثير الحماسة والرغبة في الدرس ، وهـــذا ما تؤكده الاتجاهات الحديثة في التربية .

ب- أعطت استراتيجيات الذكاءات المتعددة فرصة لاكتشاف قدرات الطالبات ، وذلك من خلال ممارسة الذكاءات المتعددة داخل غرفة الصف ومعرفة عدد الذكـــــاءات التي تمتلكها كل طالبة ، وتقوية الذكاء الضعيف من أجل تحسين مستوياتهنّ .

جـ- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دَرَسْن على وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة فـي الاختبـار البـعدي ، وهذا يـعود إلـى تنظيم الخطـوات فـي عـــرض الاستراتيجيات ، وإلـى محتوى المادة بشكل تفصيلي مما ساعد على الفهم بشـكل أسرع وبوقت أقصر ، ثم تلا ذلك خزنـها في الذاكـــرة ، فضـلاً عن إمكانيـــة استرجاعها في أي وقت من خلال استرجاع الأجزاء المكونة للمـادة على عكـس الطريقة الاعتيادية التي تكون فيها المُدَرَّسة محور العملية التعليمية،وتكون الطالبة متلقية للمعلومات ، وليس لها أثراً فعال في المشاركة ، وإبداء الرأي ، وهـــذا قـد يؤدي إلى عدم فهم المادة على النحو الصحيح ، وخزنها لمدة قصيرة في الذاكرة ، وبعد ذلك ستواجه صعوبة في إمكانية استرجاع المـــادة في الوقت المناسب مما يؤدي إلى النسيان .

ت- إن استعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة أثارت الدافعية لدى الطالبات في المشاركة بالدرس ، وتنشيط الذاكرة باسترجاع المعلومات المخزونة ، وتنمية التفكير ، وذلك بإعطاء الإجابات الصحيحة التي تُدعم بالتعزيز من قِبَل المُدَرَّسة وهذا يساعد على زيادة التركيز والاحتفاظ بالمعلومات ، ثم يتلو ذلك تحقيق أهداف العملية التعليمية .

ح- تمتاز استراتيجيات الذكاءات المتعددة بالمرونة في التطبيق والتفاعل مع الطالبات ، وتنوع استراتيجيات التدريس باختلاف أنماط التفكير ، ومراعاتها للفروق الفردية .

خ- تقدم استراتيجيات الذكاءات المتعددة المادة العلمية من خلال الانتقال من ذكاء لآخر ، ليتم تنشيط كل ذكاء على حدة ، وتقديمها بأساليب تدريس تناسب كل نمط من أنماط التعلم .

د- إنّ استراتيجيات الذكاءات المتعددة ساعدت الطالبات على القيام بأنشطة منوعة أمكن من خلالها توظيف ذكاءاتهنّ المختلفة في تعلم محتوى مادة الإملاء .

ذ- إنّ تفوق استراتيجيات الذكاءات المتعددة على الطريقة الاعتيادية التي تجعل الطالبات المحور الذي يدور حوله عملية التعليم والتعلم ، مما يؤثر في إثارة دافعيتهنّ ، ونشاطهنّ ، مما أدى إلى تنمية مهاراتهن الإملائية .

ر- فضلاً عن التغذية الراجعة التي توفرها هذه الاستراتيجيات عن طريق اطلاع الطالبات على الإجابة الصحيحة ، وكذلك توفير التقدير الذي يزيد من دافعية الطالبة ، ورغبتها في التعلم .

ز- وقد يعود سبب تفوق هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات إلى حداثة هذه الاستراتيجيات ، إذ لاحظت الباحثة إقبال الطالبات على الدراسة بهذه الاستراتيجيات بحماسة ورغبة .

وقد اتفق البحث في ذلك مع مجموعة من الدراسات مثل دراسة الحمداني ( ٢٠١٠ ) ، ودراسة السلطاني ( ٢٠١١ ) ، ودراسة كارسون ( Carlson ) ( ١٩٩٥ ) .

**ثالثاً– الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :**

**الاستنتاجات :**

١– إنّ لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة القدرة على جعل الطالبات أكثر مهارة في تناول الأفكار العلمية .

٢– إنّ استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية تمنح فرصاً متساوية لتعلم الطالبات جميعاً إذ إنّها تعالج مسألة توصيل المعلومات إلى الفئات المختلفة ، وهي بذلك تراعي الفروق الفردية بين الطالبات في مستوى الذكاء .

٣– إنّ استعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة ، يتطلب من المدرّس وقتاً وجهداً عاليين .

٤– إنّ الطالبات يتفاعلنّ مع الاستراتيجيات الحديثة .

**التوصيات :**

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :

١– التوجّه إلى مصمّمي المناهج في وزارة التربية لاعتماد الأسس التي جاءت بها نظرية جاردنر ( Gardner ) للذكاءات المتعددة عند بناء المناهج الدراسية وتطويرها الدراسية بشكل عام ، وفي مادة اللغة العربية بشكل خاص من خلال الكشف عن أنواع الذكاءات الموجودة لدى الطلبة وتأكيدها . إذ إن هؤلاء الطلبة يختلفون في ذكاءاتهم مثلما يختلفون في ميولهم واتجاهاتهم وشخصياتهم ، مما يؤدي إلى استثمار النشاطات العقلية كافة التي يمتلكها هؤلاء الطلبة ، والعمل على تنميتها .

٢– ضرورة عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالمهارات الإملائية ، وتنميتها لدى الطالبات ، لأنها تعد من أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة .

٣- إصدار دليل بالذكاءات المتعددة .

٤- فتح دورات تدريسية لنشر آليات جديدة حول الاستراتيجيات الحديثة الخاصة بالتدريس .

**المقترحات :**

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة :

١- إجراء دراسة مماثلة بحسب متغير الجنس .

٢- إجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى .

# المصادر

- أولاً - المصادر العربيـــة
- ثانياً - المصادر الأجنبية
- ثالثاً - مواقـع الانترنت

*** أولاً- المصادر العربية :**

*** القرآن الكريم**

١- إبراهيم ، حمادة ، **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٧م .

٢- إبراهيم ، عبد العليم ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٦ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٢م .

٣- إبراهيم ، مجدي عزيز ، **التدريس الإبداعي وتعلم التفكير** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٥م .

٤- إبراهيم ، نبيل ، رفيق ، **الذكاء المتعدد** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١م .

٥- ابن الأثير ، أبو الفتح ضياء الدين نصر الله ، **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر** ، ج١ ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ، بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٩٩٥م .

٦-أبن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، **لسان العرب** ، المجلد الأول ، إعداد وتصنيف : يوسف الخياط ، دار لسان العرب ، بيروت ، ( د.ت ) .

١٠- أبن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، **لسان العرب المحيط** ، المجلد الخامس عشر ، فصل ي ، ج٥ ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان ، ٢٠٠٣م .

٧- أبن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، **لسان العرب** ، ط١ ، ج ١ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، دار صادر ، بيروت ، ٢٠٠٥م .

٨- أبو جادو ، صالح محمد علي ، **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤م .

٩- أبو جعفر النحاس ، أحمد بن محمد بن إسماعيل ، **صناعة الكتاب** ، تحقيق بدر أحمد

ضيف ، دار العلوم العربية ، بيروت ، ١٩٩٠م .

١٠- أبو حطب ، فؤاد وآخرون ، **القدرات العقلية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط٤ ، القاهرة ، ١٩٩٦م .

١١- أبو حويج ، مروان ، **البحث التربويّ المعاصر** ، دار اليازوري للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢م .

١٢- أبو مغلي ، سميح ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، الأردن ، ١٩٨٦م .

١٣-أبو الهيجاء ، فؤاد حسن ، **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية** ، ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٧م .

١٤- أرمسترونج ، توماس ، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف** ، مدارس الظهران ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٦م .

١٥- الأسمر ، راجي ، **المرجع في الإملاء** ، مراجعة د.أميل بديع يعقوب ، ط١ ، جروس برس ، لبنان ، ١٩٨٨م .

١٦- الأصفهاني ، ابو فرج، الاغاني، تحقيق عبد الستار فراج،ج٢١، بيروت،(ب.ت).

الآلوسي ، عبد الجبار عبد الله وآخرون ، **توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة**

١٧- **التربية المرحلة الدراسة الثانوية** ، ط١ ، مديرية مطبعة وزارة التربية بغداد ، ١٩٩٠م .

١٨- ..... ، **كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة** ، ط٧ ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ١٩٩٧م .

١٩- .....، **كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة** ، ط١٣ ،جمهورية العراق – وزارة التربية ، ٢٠٠٨م .

٢٠- الإمام ، مصطفى محمود وعبد الرحمن إسماعيل كاظم ، **التقويم والقياس** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م .

٢١- .....، **القياس والتقويم** ، ط٨ ، مطبعة العامل ، ٢٠٠٠م .

٢٢- الإمام ، محمد صالح ، **مؤشرات الذكاء المتعدد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ، مجلة جامعة المنصورة ، العدد ٥٣ ، ج٢ ، ٢٠٠٨م .

٢٣- الأمين ، شاكر محمود وآخرون ، **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس لمعاهد إعداد المعلمين** ، مطبعة المنير ، ط ح ، بغداد – العراق ، ١٩٩٢م.

٢٤- الأهدل ، أسماء زين ، **فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعليم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة** ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية للبنات / الأقسام الأدبية بجدة ، ٢٠٠٧م .

٢٥- البجة ، عبد الفتاح حسن ، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة – المرحلة الأساسيات العليا** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩م .

٢٦- ..... ، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها** ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٥م .

٢٧- بركات ، محمد خليفة ، **علم النفس التعليمي** ، ج٢ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٧٦م .

٢٨- بسطويسي ، أحمد ، **أسس ونظريات الحركة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٦م .

٢٩- بطرس ، حافظ بطرس ، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٩م .

٣٠- البغدادي ، محمد رضا ، **الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق** ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٨م .

٣١- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، بغداد ، مؤسسة الثقافة العمالية ، ١٩٧٧م .

٣٢- البيلي ، محمد عبد الله ، **تطبيقات علم النفس المعرفي** ، ط ( ٢ ) ، مكتبة الفلاح ، بيروت ، ١٩٩٧م .

٣٣- تيمور ، محمود ، **مشكلات اللغة العربية** ، ط١ ، المطبعة النموذجية ، ١٩٥٦م .

٣٤- ثامر ، عبد الرحمن حميد ، **أصول تدريس اللغة العربية** ، دار الحرية للطباعة ، بغداد ، ١٩٧٦م .

٣٥- الثعالبي ، أبو منصور ، **فقه اللغة وسرّ العربية** ، تحقيق عبد الرزاق المهدي ، مطبعة دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٢م .

٣٦- جابر ، جابر عبد الحميد جابر ، **التقويم والقياس التربوي** ، ط٨ ، دار النهضة العربية ، الدوحة ، ١٩٨٣م .

٣٧- ..... ، **الذكاء ومقاييسه** ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٧م .

٣٨- ..... ، **الذكاءات المتعددة والفهم – تنمية وتعميق** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٣م .

٣٩- جابر ، وليد أحمد ، **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م .

٤٠- جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، **طرق التدريس العامة** ، ط١ ، دار المناهج ، عمان ، ١٩٩٨م .

٤١- جروان ، فتحي عبد الرحمن ، **الإبداع** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٢م.

٤٢- جمهورية العراق وزارة التربية ، **دليل المرشد التربوي** ، المديرية العامة لتقويم الامتحانات ، مديرية التقويم والتوجيه التربوي ، ط١ ، بغداد ، ١٩٨٨م .

٤٣- حجازي ، محمود فهمي ، **اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين** ، ط٢ ، منشورات دمشق – سوريا ، ١٩٩٧م .

٤٤- حسين ، ضفاف تركي ، اثر التغذية الراجعة التصحيحية والتفسيرية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء والاحتفاظ به ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، كلية التربية الأساسية – جامعة بابل ، ٢٠٠٦م .

٤٥- حسين ، محمد عبد الهادي ، **تربويات المخ البشري** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٣م .

٤٦- ..... ، **الذكاءات المتعددة أنواع العقول البشرية** ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، مصر ، ٢٠٠٨م .

٤٧- الحصري ، ساطع ، **في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية** ، دار الطليعة ، بيروت ، ١٩٥٧م .

٤٨- الحمداني ، انتظار جواد ، **أثر إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في تحصيل مادة القياس والتقويم لدى طالبات معهد إعداد المعلمات** ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن الرشد ، ٢٠١٠م .

٤٩- الحموز ، محمد عواد ، **تصميم التدريس** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، ط١ ، عمان ، ٢٠٠٤م .

٥٠- خطابية ، عبد الله والبدور ، عدنان ( ٢٠٠٦ ) ، **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم** ، رسالة الخليج العربي ، العدد ( ٩٩ ) ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠٦م
www.abegs.org/aportal/sites/research/Doclib2/1-99.doc.

٥١- الخفاف ، إيمان عباس ، **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي** ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١١م .

٥٢- داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن ، **مناهج البحث التربوي** ، جامعة بغداد

، وزارة التعليم العالي ، بغداد ، ١٩٩٠م .

٥٣- داوود ، محمد محمد ، **معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم** ، دار غريب ، للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٨م .

٥٤- الدباغ ، فخري وآخرون ، **اختبار المصفوفات المتتابعة – القياس العراقي** ، بغداد ، ١٩٨٣م .

٥٥ – الدليمي ، طه علي حسين والوائلي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها** ، دار الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٥٦- الدمرداش ، فضلون سعد ، **أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام** ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية ، ٢٠٠٦ ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .

٥٧- الرازي ، أحمد بن أبي بكر عبد القادر ، **مختار الصحاح** ، بيروت – لبنان ، ١٩٨١م .

٥٨- الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القاهر ، **مختار الصحاح** ، دار إحياء التراث ، بيروت – لبنان ، ١٩٩٩م .

٥٩- الربيعي ، إيمان كاظم أحمد ، **أثر أنموذج ميرل – تينسون التعليمي في تحصيل مادة الرياضيات واستبقائها** ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، ٢٠٠٥م .

٦٠- الرحيلي ، مريم أحمد فائز ، " **أثر استخدام أنموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة** " ( رسالة دكتوراه غير منشورة ) ، جامعة أم القرى / كلية التربية ، السعودية ، ٢٠٠٧م .

٦١- الرحيم ، أحمد حسن وآخرون ، **طرائق تعليم اللغة العربية للصف الخامس معاهد إعداد المعلمين والمعلمات** ، ط٨ ، مطبعة الصفدي ، ١٩٩٧م .

٦٢- رزق ، أسعد ، **موسوعة علم النفس** ، ط١ ، مطابع الشروق ، بيروت – لبنان ،

١٩٧٧م .

٦٣- رسلان ، مصطفى ، **تعليم اللغة العربية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٥م .

٦٤- الريان ، فكري حسين ، **التدريس أهدافه – أسسه – أساليبه – تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

٦٥- رؤوف ، إبراهيم عبد الخالق ، **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، ط١ ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١م .

٦٦- زايد ، فهد خليل ، **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها** ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٩م .

٦٧- زاير ، سعد علي ، **ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه – طرائق تدريس اللغة العربية – في الجامعات العراقية** ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، العراق – بغداد ، ٢٠١٠م .

٦٨- زغلول ، عماد عبد الرحيم ورافع ناصر الزغلول ، **مبادئ علم النفس التربوي** ، جامعة العين – الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠١م .

٦٩- .....، **التعلم المعرفي والتعليم** ، ط ( ١ ) ، دار الشروق للنشر ، عمان ، ٢٠٠٣م .

٧٠- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد أحمد الغنام ، **مناهج البحث في التربية** ، ج١ ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٧٤م .

٧١- ..... ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، جامعة الموصل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨١م .

٧٢- الزوبعي وآخرون ، **الاختبارات والمقاييس النفسيّة** ، دار الكتب للطباعة والنشر ،جامعة

الموصل ، ١٩٦٨م .

٧٣- الزيات ، فتحي مصطفى ، **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** ، ط١ ، سلسة علم النفس المعرفي ، دار الوفاء للطبع والنشر والتوزيع ، المنصورة ، ١٩٩٥م .

٧٤- سلامة ، عبد الحافظ محمد ، **الاتصال وتكنولوجيا التعليم** ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١م .

٧٥- السلطاني ، حمزة هاشم ، **أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)،جامعة بابل،كلية التربية/صفي الدين الحلي ،٢٠١١م.

٧٦- ستيتيه ، سمير شريف ، **علم اللغة التعليمي** ، جامعة اليرموك ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد – الأردن ، ب.ت .

٧٧- سليفر ، هارفي وآخرون ، **لكي يتعلم الجميع دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة** ، ط٢ ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، الدمام ، ٢٠٠٦م .

٧٨- سليم ، مريم ، **علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ٢٠٠٤م .

٧٩- سمارة ، فوزي أحمد حمدان ، **التدريس ، مبادئ – مفاهيم – طرائق** ، ط٣ ، الطريق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣م .

٨٠- سمك ، محمد صالح ، **فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية** ، مطبعة النهضة العربية، ١٩٦١م .

٨١- سوسة ، سامي سلمان ، **المهارات اللازمة لاستعمال الخرائط في التدريس لدى مدرسي الجغرافية في المرحلة الثانية وتقويمها** ، ( أطروحة دكتوراه غير منشورة ) ، جامعة بغداد – كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٤م .

٨٢- السيد ، حسن أحمد ، **تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب** ،

سلسلة كتب المستقبل العربي ، ع ( ٣٩ ) ، مركز دراسات الوحدة ، بيروت – لبنان ، ٢٠٠٥م .

٨٣- السيد ، محمود أحمد ، **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠م .

٨٤- الشايب ، عبد الحافظ ، **أسس البحث التربوي** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٩م .

٨٥- شبر ،خليل إبراهيم وآخرون ، **أساسيات التدريس** ، دار المناهج للنشروالتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

٨٦-الشبلي ، إبراهيم مهدي ، **المناهج بناؤها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها باستخدام النماذج** ، ط٢ ، الأردن ، اربد ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ م .

٨٧- شحاته ، حسن ، **أساسيات في تعليم الإملاء** ، إشراف احمد حسين اللقافي ، مطبعة نهضة مصر ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

٨٨-شحاته حسن ، **معجم المصطلحات التربوية النفسية** ، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع ، ١٩٩٣م .

٨٩- شحاته حسن والنجار زينب، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الدار ، المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٣م .

٩٠- شحاته ، زين محمد ، **بناء برنامج في الثقافة الإسلامية وقياس مدى فاعليته في كسب المعلومات وتحصيل الاتجاهات الدينية لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية – جامعة المينا** ، ( أطروحة دكتوراه غير منشورة ) كلية التربية – جامعة المينا ، ١٩٨٧م .

٩١- الشمري ، بشرى حمود حسن ، **أثر توظيف النصوص الأدبية بتدريس قواعد اللغة**

**العربية في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٢م .

٩٢- طعيمة ، رشدي أحمد ، **المهارات اللغوية مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٧م .

٩٣- الظاهر ، قحطان أحمد ، **طرق التدريس العامة** ، منشورات مكتبة الجامعة ، ٢٠٠٤م .

٩٤-عاشور ، راتب قاسم ومحمد فخري مقدادي ، **المهارات القرائية والكتابية – طرائق تدريسها واستراتيجياتها** ،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان–الأردن، ٢٠٠٥.

٩٥- ..... ، **المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها** ، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٩م .

٩٦- عاشور والحوامدة ، راتب قاسم ومحمد فؤاد ، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط٧ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧م .

٩٧- عاقل ، فاخر ، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، ط٢ ، شعاع للنشر والتوزيع ، سوريا ، ٢٠٠٣م .

٩٨- عامر ، طارق عبد الرؤوف وربيع محمد ، **الذكاءات المتعددة** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٨م .

٩٩- عامر ، فخري الدين ، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية** ، ط١ ، منشورات جامعة الفاتح ، ليبيا ، ١٩٩٢م .

١٠٠- العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم** ، ط٣ ، دار العلوم ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٢م .

١٠١- عبد الباري ، ماهر شعبان ، **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن ، ٢٠١٠م .

١٠٢- عبد الحليم ، أحمد المهدي وآخرون ، **المنهج المدرسي المعاصر** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٩م .

١٠٣- عبد السميع ، عزة وسمر لاشين ، **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثامن عشر بعد المائة ، نوفمبر ، القاهرة ، ٢٠٠٦م .

١٠٤- عبد العال ، عبد المنعم ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، الناشر مكتبة غريب ودار غريب للطباعة ، القاهرة ، ( د.ت ) .

١٠٥- عبيد ، رياض هاتف ، **أثر استخدام الحقيبة التعليمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء** ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، جامعة بابل ، ٢٠٠٤م .

١٠٦- عبيد ، وليم ، **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة ، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**،ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان–الأردن، ٢٠٠٩م.

١٠٧- عبيدات ، ذوقان وآخرون ، **البحث العلمي مفهومه – أدواته وأساليبه** ، ط٤ ، دار الفكر للنشر ، الأردن ، ١٩٩٢م .

١٠٨- العزاوي ، نعمة رحيم ، **من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة** ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، رقم ( ٣ ) بغداد ، ١٩٨٨م .

١٠٩- عز الدين ، سوسن ووفاء العويضي ، **أساليب تعلم طالبات كلية التربية للبنات وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة ، مجلة القراءة والمعرفة ،** العدد ٥٦ ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية عين شمس، القاهرة ، ٢٠٠٦م .

١١٠- ..... ، **اللغة العربية مهارات عامة** ، دار المناهج ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٩م .

١١١- عفانة ، عزو إسماعيل ، والخزندار ، نائلة نجيب ، **التدريس الصفي بالذكاءات**

**المتعددة** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٩م .

١١٢- علام ، صلاح الدين محمود ، **القياس والتقويم التربوي والنفسي – أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، عمان ، ٢٠٠٠م .

١١٣- ..... ، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية** ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٦م .

١١٥- علي ، محمد السيد ، **التربية العلمية وتدريس العلوم** ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

١١٦- عمر ، إيمان محمد ، **طرق التدريس** ، ط١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠١٠م .

١١٧- عودة ، أحمد سلمان ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، ١٩٩٣م .

١١٨- ..... ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، الإصدار الثالث ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، ١٩٩٩م .

١١٩- العيساوي ، رهيف ناصر علي ، **بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطاؤهم الكتابية الشائعة ( أطروحة دكتوراه ) غير منشورة** ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٤م .

١٢٠- غباري ، ثائر أحمد وأبو شعيرة ، خالد محمد ، **القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع** ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ،٢٠١٠م .

١٢١- فارس، ابتسام محمد، **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس(** اطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة الازهر،٢٠٠٦م.

١٢٢- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، **المدخل إلى التدريس** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٣م .

١٢٣- الفراهيدي ، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد ، **كتاب العين** ، ج٨ ، دار ومكتبة الهلال ، تحقيق د.مهدي المخزومي و د.إبراهيم السامرائي ، د.ت .

١٢٤- قورة ، حسين ، **تعليم اللغة العربية** ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، ١٩٧٢م .

١٢٥- كاتوت ، سحر أمين ، **طرق تدريس التاريخ** ، ط١ ، دار دجلة ، عمان ، ٢٠٠٩م .

١٢٦- الكبيسي ، وهيب مجيد ، **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية** ، ط١ ، مؤسسة مصر ، مرتضى للكتاب العراقي ، بغداد ، ٢٠١٠م .

١٢٧- كنعان ، أحمد علي ، **تدريس اللغة العربية لغير المختصين بين الواقع والطموح دراسة تقويمية لدى طلاب السنة الأخيرة في الكليات العلمية والإنسانية** ، جامعة دمشق ، **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية** ، المجلد ( ١٥ ) ، العدد ( ٤ ) ، ١٩٩٨م .

١٢٨- كونجر ، جون وآخرون ، **سيكولوجية الطفولة والشخصية** ، ترجمة أحمد عبد العزيز وجابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٧م .

١٢٩- اللقاني وآخرون ، أحمد حسين وعودة عبد الجواد ، **أساليب تدريس المواد الاجتماعية** ، ط١ ، مكتبة دار الثقافة ، الأردن ، ١٩٩٩م .

١٢٨- ماسون ، **تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم** ، ط١ ، ترجمة مراد علي عيسى ووليد السيد أحمد ، دار الوفاء ، الإسكندرية ، ٢٠٠٦ .

١٣٠- مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته** ، ط٣ ، مطبعة دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣م .

١٣١- محجوب ، عباس ، **مشكلات تعليم اللغة العربية ، حلول نظرية وتطبيقية** ، ط١ ، دار الثقافة ، الدوحة ، ١٩٨٦م .

١٣٢- محجوب ، وجيه ، **طرق البحث العلمي ومناهجه** ، مطبعة جامعة الموصل ، مديرية

مطبعة الجامعة ، ١٩٨٥م .

١٣٣- محمد ، زبيدة محمد قرني ، **فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكومبيوتر على التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن الهيثم ، ٢٠٠١م .

١٣٤- محمد ، محمد رمضان ، **الاختبارات التعليمية والقياس النفسي والتربوي** ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٨م .

١٣٥- مرسي ، محمد منير ، **التعليم العام في البلاد العربية** ، مطبعة دار العالم العربي ، ط ح ، القاهرة – مصر ، ١٩٧٤م .

١٣٦ مرعي ، توفيق أحمد والحيلة ، محمد محمود ، **طرائق تدريس العامة** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن ، ٢٠٠٢م .

١٣٧-..... ، **طرائق التدريس العامة** ، ط٢ ، الأردن ،عمان ، دار الميسرة للطباعة والنشر ، ٢٠٠٥م .

١٣٨-مصطفى ، عبد الله علي ، **مهارات اللغة العربية** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٢م .

١٣٩- مصطفى ، عبد الله علي ، **مهارات اللغة العربية** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

١٤٠- معلوف ، لويس ، **المنجد في اللغة** ، دار إحياء التراث ، بيروت – لبنان ، ٢٠٠٣م .

١٤١- المغربي ، أحمد ، **مقاييس واختبارات الذكاء في ميزان نظرية الذكاء الكلي** ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة – مصر ، ٢٠١٠م .

١٤٢- ملحم ، سامي محمد ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط٢ ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧م .

١٤٣- ..... ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠م .

١٤٤- ميخائيل ، امكانيوس ، **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ، جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧م .

١٤٥- الناقة ، محمود كامل ، **أساسيات المنهج وتنظيماته** ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨١م .

١٤٦- النبهان، موسى، اساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤م.

١٤٧- نوفل ، محمد بكر ، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظري النظرية والتطبيق** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٧م .

١٤٨- الهاشمي ، عابد توفق ، **طرائق تدريس القواعد للمدرسين** ، وزارة التربية ، المديرية العامة للأعداد والتدريب ، د.ت .

١٤٩- ..... ، **الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية** ، ط٦ ، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٩٧م .

١٤٩- الهيتي ، هادي نعمان ، وحامد عبد الحسين ، **القيم المعقدة والمعوقة للتنمية ، دراسة ميدانية في بغداد** ، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، المركز القومي للأبحاث الاجتماعية والجنائية ، بغداد ، ١٩٨٥م .

١٥٠- وزارة التربية ، جمهورية العراق، **نظام المدارس الثانوية** ، رقم٢ لسنة ١٩٧٧

١٥١- يحيى ، محمد مصطفى ، **القراءة وطرائق تعليم المبتدئين** ، مطبعة سعد ، بغداد ، ١٩٦٨م .

١٥٢- يونس وآخرون ، فتحي علي وآخرون ، **أساسيات تعليم العربية والتربية الدينية** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١م .

١٥٣- يونس ، فتحي وآخرون ، **المناهج الأسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير** ، ط١

، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤م .

*** ثانياً- المصادر الأجنبية :**

1- Alan. L. Neville : **Native American students self – perceptions regarding gardners multiple Intelligence** . Newyork , Harper & Row , 2000 .

2-Ahman , J **, STinley D.Marrin Clock , Measuring and Evaluaating Edcational Achievement ,** Boston , Allgn and Bacom , 1971.

3 - Buzan **. the power of spintnal** . London thorsons , 2001 .

4- Christon .**maltiplle intelligences theory and practice inaduits** . eric digest . 1999 , ed 441350 .

5- Ebel , R.L. **Essential of Educational Measurements** . 2nd Ed. , New Jersey , Englewood Cliffs , Prentice – Hall , 1972 .

6- Farr , Roger , ( Ed ) **" Measurement and Eveluation "** , New York – Harcourt . 1970 .

7- Ferguson ,George , **A statistical Analysis in Psychology and Education** . ( 5th ed ) , new York , McGraw Hill . 1981 .

8-Gardner , H : **Multiple intelligences as partner in school improve Educational leader ship** , 55 , ( 1 ) , 1997 .

9-Harman , W , & Rheingold , H. **Higher creativity : Liberating the unconscious for breakthrough insights** Los Angeles : Jeremy p Tarcher ,1984 .

10-Huffiman **, pcychology in Actionintelligences and intelligences Testing** .NEW York . Macmillan ,1896 .

12-Hedges , W.P. **Testing and Evaluation for the scenes** , California and Worth , 1966 .

13- Kim ,Wiseman , D : **Identification of Multiple Intelligences for High school students in Theoretical and Applied science courses Intelligence Tests** , physics , Diss , Abs , vol ( 5 ) . no ( 8 ) , 1997 .

14-Lindley , L.d : **Personality other dispositional variables and huma adaptability unpublished ph.d. thesis , university of lows** : Availablestate ,www.lip.umi . Com / dissertation , 2001 ,.

15- Livingston , J.A : **Metacogition : ANover view** . Retrived . 14 , 1997.

16- Medin , L. , Ross , B. ( 1997 ) : **cognitive psychology** . New York , Harcourt Brace & co .

17- Susan , D & Dale , S : **Multiple intelligences and reading achievement : an multiple intelligencess** . Journal of Experimental Education , 73 , 1 , 2004 .

18- Scannell : Learning Theories : **An Educational Perspective** . NewYork , Merrill , ( 1975 ) .

19- Sternberg , R.G**. the rachis mind , Anew Theory of human** , New York . Oxford University , ( 1988 ) .

**ثالثاً– مواقع الانترنت :**

- http://www.ar.wikipedia.org/wiki.
- www.ahewar.http://
- www.knol.comhttp://
- www.slideshare.nethttp://
- http://www.darchata hatah.mak toobblog.com/111

# الملاحـــق

# ملحق ( ٢ )

## درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للصف الأول المتوسط / للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م

| المجموعة التجريبية | | | | المجموعة الضابطة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة | ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| ١ | ٧٣ | ١٨ | ٧٠ | ١ | ٦٦ | ١٨ | ٦١ |
| ٢ | ٨٠ | ١٩ | ٨١ | ٢ | ٧٢ | ١٩ | ٨٢ |
| ٣ | ٦٠ | ٢٠ | ٥٧ | ٣ | ٥٨ | ٢٠ | ٦٦ |
| ٤ | ٦٩ | ٢١ | ٨٦ | ٤ | ٦٩ | ٢١ | ٥٧ |
| ٥ | ٥٨ | ٢٢ | ٦٢ | ٥ | ٦٤ | ٢٢ | ٧٤ |
| ٦ | ٨٠ | ٢٣ | ٩٤ | ٦ | ٧٢ | ٢٣ | ٥٠ |
| ٧ | ٦٥ | ٢٤ | ٨٨ | ٧ | ٧٦ | ٢٤ | ٦١ |
| ٨ | ٩٥ | ٢٥ | ٧٣ | ٨ | ٧٤ | ٢٥ | ٥٥ |
| ٩ | ٨٦ | ٢٦ | ٥٤ | ٩ | ٨٨ | ٢٦ | ٥٤ |
| ١٠ | ٩٠ | ٢٧ | ٦٢ | ١٠ | ٩٢ | ٢٧ | ٧٠ |
| ١١ | ٧٤ | ٢٨ | ٩٦ | ١١ | ٦٠ | ٢٨ | ٦٠ |
| ١٢ | ٩١ | ٢٩ | ٥٤ | ١٢ | ٨٤ | ٢٩ | ٥٢ |
| ١٣ | ٦٥ | ٣٠ | ٦٥ | ١٣ | ٥٧ | ٣٠ | ٨٠ |
| ١٤ | ٧٨ | ٣١ | ٩٠ | ١٤ | ٩٥ | ٣١ | ٥٥ |
| ١٥ | ٥٨ | ٣٢ | ٨٥ | ١٥ | ٩٢ | ٣٢ | ٧٥ |
| ١٦ | ٧١ | ٣٣ | ٦٠ | ١٦ | ٦٩ | ٣٣ | ٦٣ |
| ١٧ | ٦٦ | | | ١٧ | ٥٨ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المجموع | ٢٤٣٦ | المجموع | ٢٢٦١ |
| عدد أفراد العينة | ٣٣ | عدد أفراد العينة | ٣٣ |
| المتوسط الحسابي | ٧٣،٨٢٨ | المتوسط الحسابي | ٦٨،٥٢٥ |
| الانحراف المعياري | ١٢،٩١٠ | الانحراف المعياري | ١٢،٢٥٠ |
| التباين | ٣،٥٩ | التباين | ٣،٥ |

# ملحق ( ٣ )

## درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الإملاء

| المجموعة التجريبية | | | | المجموعة الضابطة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة | ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| ١ | ٢١ | ١٨ | ٢٤ | ١ | ١٨ | ١٨ | ٢١ |
| ٢ | ١٥ | ١٩ | ٩ | ٢ | ٢٠ | ١٩ | ٢١ |
| ٣ | ٢٤ | ٢٠ | ٢٧ | ٣ | ٩ | ٢٠ | ١٢ |
| ٤ | ١٠ | ٢١ | ٩ | ٤ | ١٥ | ٢١ | ٩ |
| ٥ | ١٢ | ٢٢ | ٩ | ٥ | ٢٢ | ٢٢ | ١٢ |
| ٦ | ٩ | ٢٣ | ١٢ | ٦ | ١٥ | ٢٣ | ١٨ |
| ٧ | ٢١ | ٢٤ | ١٨ | ٧ | ٢١ | ٢٤ | ١٥ |
| ٨ | ٢٦ | ٢٥ | ٢١ | ٨ | ١٨ | ٢٥ | ٢١ |
| ٩ | ١٨ | ٢٦ | ١٥ | ٩ | ١٥ | ٢٦ | ٩ |
| ١٠ | ٢٤ | ٢٧ | ١٢ | ١٠ | ٩ | ٢٧ | ١٦ |
| ١١ | ٦ | ٢٨ | ١٨ | ١١ | ١٢ | ٢٨ | ٦ |
| ١٢ | ١٨ | ٢٩ | ١٢ | ١٢ | ٩ | ٢٩ | ١٨ |
| ١٣ | ٢١ | ٣٠ | ١٠ | ١٣ | ٢١ | ٣٠ | ٩ |
| ١٤ | ١٨ | ٣١ | ٩ | ١٤ | ٢١ | ٣١ | ١٢ |
| ١٥ | ٢٩ | ٣٢ | ١٨ | ١٥ | ١٥ | ٣٢ | ٦ |
| ١٦ | ١٢ | ٣٣ | ١٦ | ١٦ | ٦ | ٣٣ | ٩ |
| ١٧ | ٢٥ | | | ١٧ | ٢١ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المجموع | ٥٤٨ | المجموع | ٤٨١ |
| عدد أفراد العينة | ٣٣ | عدد أفراد العينة | ٣٣ |
| المتوسط الحسابي | ١٦،٦١٦ | المتوسط الحسابي | ١٤،٥٨٥ |
| الانحراف المعياري | ٦،٢١٣ | الانحراف المعياري | ٥،٢٠٣ |
| التباين | ٢،٤٩ | التباين | ٢،٢٨ |

# ملحق ( ٤ )
# الاختبار القبلي

س١/ ضعي كل كلمة في مكانها المناسب : ( ٣ ) درجات

١- ( ناضرة ، ناظرة ) .
قال تعالى : ( وجوه يومئذ ..... إلى ربها ..... ) . ( سورة القيامة / آية ٢٢-٢٣ )

٢- ( ظن ، ضن ) .
..... البخيل بما له على أهله .
..... الفلاح أن الزرع شعير .

٣- ( النضرة ، نظيرة ) .
انظر لتلك الشجرة ذات الغصون ..... .
هذه الشاة ليس لها ..... بين الشياه .

س٢/ بيني أنواع المعارف في الأسماء الآتية : ( ٣ ) درجات
١- هند .
٢- العلم .
٣- هذه .
٤- الذي .
٥- هي .
٦- كتاب الطالب .

س٣/ متى تكون اللام شمسية أو قمرية ؟ وضحي ذلك مع التمثيل لكل نوع منها ؟ ( ٤ درجات )

# ملحق ( ٥ )

## أعمار طالبات مجموعتي البحث ( التجريبية والضابطة ) محسوبة بالشهور

| المجموعة التجريبية | | | | المجموعة الضابطة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة | ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| ١ | ١٥١ | ١٨ | ١٥٧ | ١ | ١٦٨ | ١٨ | ١٥٧ |
| ٢ | ١٦١ | ١٩ | ١٦٩ | ٢ | ١٩٧ | ١٩ | ١٥٨ |
| ٣ | ١٦٤ | ٢٠ | ١٧٢ | ٣ | ١٩٨ | ٢٠ | ١٦٠ |
| ٤ | ١٦٣ | ٢١ | ١٦٥ | ٤ | ١٦٦ | ٢١ | ١٥٤ |
| ٥ | ١٩٤ | ٢٢ | ١٥٧ | ٥ | ٢١٠ | ٢٢ | ١٧٥ |
| ٦ | ١٧٠ | ٢٣ | ١٧١ | ٦ | ١٦٣ | ٢٣ | ١٥٤ |
| ٧ | ١٦٦ | ٢٤ | ١٥٥ | ٧ | ١٥٤ | ٢٤ | ١٥٩ |
| ٨ | ١٤٣ | ٢٥ | ١٨٥ | ٨ | ١٥٤ | ٢٥ | ١٥٨ |
| ٩ | ١٥٤ | ٢٦ | ١٥٤ | ٩ | ١٦١ | ٢٦ | ١٥٤ |
| ١٠ | ١٦٥ | ٢٧ | ١٦٥ | ١٠ | ١٩٨ | ٢٧ | ١٦٦ |
| ١١ | ١٥٧ | ٢٨ | ١٨٢ | ١١ | ١٨١ | ٢٨ | ١٥٤ |
| ١٢ | ١٤٤ | ٢٩ | ١٦١ | ١٢ | ١٦١ | ٢٩ | ١٥٨ |
| ١٣ | ١٥٤ | ٣٠ | ١٥٤ | ١٣ | ١٦٠ | ٣٠ | ١٥٤ |
| ١٤ | ١٥٧ | ٣١ | ١٣٤ | ١٤ | ١٥٤ | ٣١ | ١٥٤ |
| ١٥ | ١٦٣ | ٣٢ | ١٥٧ | ١٥ | ١٤٨ | ٣٢ | ١٦٠ |
| ١٦ | ١٦٠ | ٣٣ | ١٧٨ | ١٦ | ١٥٤ | ٣٣ | ١٥٦ |
| ١٧ | ١٥٤ | | | ١٧ | ١٦٠ | | |
| المجموع | | ٥٣٣٦ | | المجموع | | ٥٥٠٥ | |
| عدد أفراد العينة | | ٣٣ | | عدد أفراد العينة | | ٣٣ | |
| المتوسط الحسابي | | ١٦١،٦٩٦ | | المتوسط الحسابي | | ١٦٦،٨١٨ | |

# ملحق ( ٦ )

## درجات اختبار الذكاء ( التكافؤ )

| ت | المجموعة التجريبية | | | ت | المجموعة الضابطة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٥ | ١٨ | ٣٧ | ١ | ٢٧ | ١٨ | ٣٤ |
| ٢ | ٢٨ | ١٩ | ٣٦ | ٢ | ٢٩ | ١٩ | ٣٩ |
| ٣ | ٢٩ | ٢٠ | ٣٥ | ٣ | ٣٠ | ٢٠ | ٤٠ |
| ٤ | ٣٠ | ٢١ | ٤٢ | ٤ | ٣٤ | ٢١ | ٢٧ |
| ٥ | ٣٨ | ٢٢ | ٣٣ | ٥ | ٤٣ | ٢٢ | ٢٤ |
| ٦ | ٣٣ | ٢٣ | ٣٥ | ٦ | ٣٩ | ٢٣ | ٢٧ |
| ٧ | ٣٨ | ٢٤ | ٣٠ | ٧ | ٤١ | ٢٤ | ٢٦ |
| ٨ | ٤١ | ٢٥ | ٣١ | ٨ | ٣٢ | ٢٥ | ٢٥ |
| ٩ | ٣٠ | ٢٦ | ٣٦ | ٩ | ٢٣ | ٢٦ | ٣٥ |
| ١٠ | ٣٢ | ٢٧ | ٣٦ | ١٠ | ٢٥ | ٢٧ | ٣٦ |
| ١١ | ٤٠ | ٢٨ | ٤٣ | ١١ | ٢٧ | ٢٨ | ٣٧ |
| ١٢ | ٢٨ | ٢٩ | ٣٧ | ١٢ | ٢٦ | ٢٩ | ٣٢ |
| ١٣ | ٢٥ | ٣٠ | ٣٣ | ١٣ | ٢٨ | ٣٠ | ٣٣ |
| ١٤ | ٢٦ | ٣١ | ٤١ | ١٤ | ٣٠ | ٣١ | ٢٢ |
| ١٥ | ٢٦ | ٣٢ | ٤٥ | ١٥ | ٣١ | ٣٢ | ٢٩ |
| ١٦ | ٣٠ | ٣٣ | ٣٢ | ١٦ | ٣٦ | ٣٣ | ٤٠ |
| ١٧ | ٣١ | | | ١٧ | ٣٢ | | |

# ملحق ( ٧ )
# الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة في مادة الإملاء

١- تزويد الطلبـة بمجموعـة من القواعد الإملائيـة تضبط صحـة كتابتهم ، وبذلك يصلون إلى القراءة ، ويتجنبون الوقوع في الأخطاء ، فتعينهم على مواجهة الصعوبات الإملائية .

٢- تنميـة مهارات الكتابـة الصحيحـة ، ورسم الحـروف والكلمات رسماً صحيحاً منسجماً مع الضوابط الفنية للكتابة ، كتناسق الأحرف والكلمات في الحجوم ، والكتابة على السطر .

٣- تمكين الطلبة من الكتابة السريعة لضرورتها ، وتعويدهم التركيز والتذكر .

٤- تعويدهم على الانتبـاه والإصغـاء والمتابعـة والتأمـل ، والاعتماد على العادات الصحيـة ، كمعالجـة الأخطـاء والأمانـة والاعتمـاد على النفس ، واعتياد النظافـة والتنظيم والجلوس الصحيح .

٥- تنمية قدرة الطلبة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق ، والمتقاربة في الصوت والمتماثلة في الرسم ، والتمكن من معالجة الصعوبات الإملائية .

٦- تزويدهم بالمفـردات اللغويـة الجديدة ، وإثـراء لغتهم بتعابيـر لغويـة وذوقيـة ، تمكنهم من التعبيـر الجيـد ، وتُنمـي قدراتهم الكتابيـة ، وتشويقهم حُـبّ المطالعــة ، وتنمـي الإحسـاس بجمال اللغة ، تغذي عواطفهم واتجاهاتهم السليمة .

٧- توسيـع مداركهم ، وتنميـة وعيهم الوطنـي والقومــي والإنسانــي والخلقــي والوجدانـي ، باختيار القطع الإملائية الهادفة .

٨- إكسابهم القدرة على تقويم أنفسهم ذاتياً بتدريبهم على اكتشاف أخطائهم وتصويبها .

٩- تمكينهم من مهارة الفهـم والإفهام ، والتعبيـر عن تأثرهم بالمواقـف المختلفــة باستعمال علامات الترقيم .

( الالوسي وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص : ٨ )

# ملحق ( ٨ )
# آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قسم العلوم التربويـة والنفسيـة
الدراسـات العليـا / الماجستيـر
طرائـق تدريس اللغـة العربيـة

**م / آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية**

**الأستاذ الفاضل ..... المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تروم الباحثة إجراء دراسة بعنوان ( أثر إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ) .
ولما تتوسمه الباحثة فيكم من خبرة علمية ودراية ، ترجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الأهداف السلوكية لموضوعات كتاب الإملاء لطالبات الصف المتوسط الثاني التي تدرسها طالبات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية ، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات تعتقدون أنها تثري الموضوع .

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحثة
نها إبراهيم حسين

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية :
الاسـم الكامل :
اللقب العلمي :
التخصـــص :
مكان العمـل :

# الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

| أولاً : الموضوع / همزة القطع | | | |
|---|---|---|---|
| ت | المجال | الهدف السلوكي : جعل الطالبة قادرة على أن: | المستوى |
| ١ | المعرفي | تعرف همزة القطع | المعرفة |
| ٢ | المعرفي | تبين مواقع كتابة همزة القطع | المعرفة |
| ٣ | المعرفي | تشرح قواعد كتابة همزة القطع | الفهم |
| ٤ | المعرفي | تعطي أمثلة تتضمن همزة القطع | التطبيق |
| ٥ | الوجداني | تختار بحرية أمثلة تتضمن همزة القطع | تكوين الاتجاه |
| ٦ | الوجداني | تصنف الكلمات التي تحتوي على همزة القطع | السلوك القيمي |
| ٧ | النفسحركي | تكرر القاعدة كما جاءت في الكتاب | التقليد |
| ٨ | النفسحركي | تكوّن كلمات جديدة فيها همزة قطع | الإبداع |

| ثانياً : الموضوع / همزة الوصل | | | |
|---|---|---|---|
| ت | المجال | الهدف السلوكي : جعل الطالبة قادرة على أن : | المستوى |
| ١ | المعرفي | تعرف همزة الوصل | المعرفة |
| ٢ | المعرفي | تعدد قواعد كتابة همزة الوصل | المعرفة |
| ٣ | المعرفي | تبين مواقع كتابة همزة الوصل | الفهم |
| ٤ | المعرفي | تعين الكلمات التي تتضمن همزة الوصل | التطبيق |
| ٥ | الوجداني | تشارك في إعطاء أمثلة جديدة فيها همزة وصل | التقبل والاستجابة |
| ٦ | الوجداني | تتعاون مع المدرسة في حل التمرينات | الاهتمام |
| ٧ | النفسحركي | تطبق ما تعلمته في كلمات جديدة | التجريب |
| ٨ | النفسحركي | تؤلف كلمات جديدة فيها همزة قطع | الإبداع |

| ثالثاً : الموضوع / رسم الهمزة المتوسطة على الألف | | | |
|---|---|---|---|
| ت | المجال | الهدف السلوكي : جعل الطالبة قادرة على أن : | المستوى |
| ١ | المعرفي | تعرف قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الألف | المعرفة |
| ٢ | المعرفي | تذكر حركة الهمزة المتوسطة المرسومة على الألف | المعرفة |
| ٣ | المعرفي | تميز حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة المرسومة على الألف | الفهم |
| ٤ | المعرفي | تتمكن من اللفظ الصحيح لحركة الهمزة المتوسطة على الالف | التطبيق |
| ٥ | الوجداني | تناقش المدرسة خلال شرحها للموضوع | التقبل والاستجابة |
| ٦ | الوجداني | تجمع كلمات جديدة متضمنة رسم الهمزة المتوسطة على الالف | الاهتمام |
| ٧ | النفسحركي | تؤدي بقليل من الأغلاط حل التمرينات الخاصة بالموضوع | الممارسة |
| ٨- | النفسحركي | تكوّن كلمات جديدة فيها همزة متوسطة مرسومة على الالف | الإبداع |

| رابعاً : الموضوع / رسم الهمزة المتوسطة على الواو | | | |
|---|---|---|---|
| ت | المجال | الهدف السلوكي : جعل الطالبة قادرة على أن : | المستوى |
| ١ | المعرفي | تعرف قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو | المعرفة |
| ٢ | المعرفي | تذكر حركة الهمزة المتوسطة المرسومة على الواو | المعرفة |
| ٣ | المعرفي | تبين سبب رسم الهمزة المتوسطة المرسومة على الواو | الفهم |
| ٤ | المعرفي | تعطي أمثلة تتضمن الهمزة المتوسطة المرسومة على الواو | التطبيق |
| ٥ | الوجداني | تلاحظ الكلمات المتضمنة الهمزة المتوسطة على الواو من غيرها | الانتباه |
| ٦ | الوجداني | تجمع كلمات جديدة متضمنة رسم الهمزة المتوسطة على الواو | الاهتمام |
| ٧ | النفسحركي | تكرر القاعدة الخاصة برسم الهمزة المتوسطة على الواو | التقليد |
| ٨ | النفسحركي | تكون كلمات فيها همزة متوسطة مرسومة على الواو | الإتقان |

# ملحق ( ٩ )
# مقياس الذكاءات المتعددة بصيغته النهائية

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربيـة للعلوم الإنسانيـة
الدراسـات العليـا / الماجستيـر
طرائـق تدريس اللغـة العربيـة

عزيزتي الطالبة ...

بين يديكِ مجموعة من الفقرات تعبر عن مجالات محددة قد تنطبق عليكِ أو لا تنطبق . المطلوب منكِ قراءة الفقرات بدقة ثم ضعي علامة ( √ ) تحت البديل المناسب الذي يمثل قراءة الفقرة ، علماً إن الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحثة ، وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي .

الباحثة
نها إبراهيم حسين

| ت | الفقرات | تنطبق بدرجة كبيرة جداً | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة متوسطة جداً | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يأتي الأصدقاء للتشاور معي | | | | | |
| ٢ | أنضم للفرق الرياضية الجماعية | | | | | |
| ٣ | عندما تكون لدي مشكلة أبحث عن شخص ليساعدني في حلها بدلاً من حلها وحدي | | | | | |
| ٤ | لدي أصدقاء معروفون أثق بهم | | | | | |
| ٥ | لدي القدرة على توجيه زملائي وقيادتهم | | | | | |
| ٦ | ارتاح لوجودي بين زملائي | | | | | |
| ٧ | أحب الالتحاق بالأنشطة الاجتماعية المرتبطة بعملي أو في المدرسة | | | | | |
| ٨ | أفضل تمضية وقت المساء مع عائلتي | | | | | |
| ٩ | أفضل الذهاب إلى حفلة أكثر من البقاء وحدي | | | | | |
| ١٠ | لدي أكثر من صديق حميم | | | | | |

| ت | الفقرات | تنطبق بدرجة كبيرة جداً | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة متوسطة جداً | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أكتب بعض المقالات وأنشرها | | | | | |
| ٢ | اقرأ بعض الموضوعات التي لا ترتبط بدراستي يومياً | | | | | |
| ٣ | انتبه إلى الإعلانات واللوحات | | | | | |
| ٤ | أعبر عن أفكاري ورغباتي بكتابات | | | | | |
| ٥ | أكون مباشراً في كلامي | | | | | |
| ٦ | أتذكر كلمات مقطوعة سمعتها مرات عدة | | | | | |
| ٧ | الاجتماعيات والانكليزي أسهل علي من دراسة العلوم | | | | | |
| ٨ | أحب الحوار وإجراء المقابلات | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٩ | اقرأ كل شيء ( كتب ، مجلات ، جرائد ) | | | | | |
| ١٠ | استمتع بتسلية نفسي أو مع الآخرين بقصائد هزلية | | | | | |

| ت | الفقرات | تنطبق بدرجة كبيرة جداً | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة متوسطة جداً | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أنظم أوقاتي وأفكر في المسائل المهمة في الحياة | | | | | |
| ٢ | أنظم إلى الحلقات والدورات العلمية لمعرفة المزيد عن نفسي | | | | | |
| ٣ | لدي هوايات عديدة | | | | | |
| ٤ | أنا راض عن نفسي | | | | | |
| ٥ | أمتلك إرادية قوية | | | | | |
| ٦ | أتخذ قراراتي بنفسي | | | | | |
| ٧ | أمتلك القدرة على الاستجابة للنكسات التي أتعرض لها | | | | | |
| ٨ | أكتب في مذكراتي الشخصية أحداث حياتي اليومية والخاصة | | | | | |
| ٩ | الكتاب مهم بالنسبة لي | | | | | |
| ١٠ | أفضل الهدوء والاسترخاء | | | | | |

| ت | الفقرات | تنطبق بدرجة كبيرة جداً | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة متوسطة جداً | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشارك في نشاط بدني واحد على الأقل | | | | | |
| ٢ | أجد صعوبة في البقاء في مكان واحد لفترة | | | | | |
| ٣ | أفضل الأفكار تأتي عندما أمشي لفترة طويلة | | | | | |
| ٤ | استعمل كثيراً من الإيماءات ( حركة العين ) والإشارات بيدي عندما أتحدث مع شخص ما | | | | | |
| ٥ | أمارس الألعاب والتجارب المثيرة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | أود أن أصف نفسي بأني إنسان متناسق | | | | | |
| ٧ | أجيد الرقص | | | | | |
| ٨ | أحتاج لتلمس الأشياء للتعرف عليها | | | | | |
| ٩ | أدواتي وأغراضي مرتبة بشكل جميل | | | | | |
| ١٠ | استمتع بالمشي البطيء والسريع | | | | | |

# ملحق ( ١٠ )

## مقياس الذكاءات المتعددة بصيغته النهائية

| نوع الذكاء | تنطبق بدرجة كبيرة جداً | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة قليلة | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء اللغوي | ١٦ | ٤ | ٥ | ٣ | ٥ |
| الذكاء الاجتماعي | ١٦ | ٩ | ٤ | ٢ | ٢ |
| الذكاء الذاتي | ٢١ | ٦ | ٦ | ــ | ــ |
| الذكاء الحركي | ١٥ | ٤ | ٧ | ٤ | ٣ |

# ملحق ( ١١ )
# صلاحية الخطط التدريسية

جامعـــــــــة ديالـــــــــى
كلية التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قسم العلوم التربويـة والنفسيـة
الدراسـات العليـا / الماجستيـر
طرائـق تدريس اللغـة العربيـة

**م / استبانة صلاحية الخطط التدريسية الإنموذجية**

**الأستاذ الفاضل ..... المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ **( أثر إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهـارات الإملائيـة لـدى طالبـات الصـف الثـاني المتوسـط )** ، وقـد أعـدت الباحثـة الخطـط الإنموذجيـة لتـدريس الإمـلاء خـلال مـدة التجربـة ، ولمـا تجـده الباحثـة فـيكم مـن دقـة وأمانـة علميـة ، يرجـى التفضـل بإبـداء آرائكـم السـديدة وملاحظـاتكم القيمـة فـي الخطـط المعروضـة ، وإجراء التعديل المناسب ، وإضافة ما ترونه ملائماً .

وتقبلوا الشكر والامتنان

ملاحظة : أرجو تدوين المعلومات الآتية :
الاسـم الكامل :
اللقب العلمي :
التخصـــص :
مكان العمـل :

الباحثة
**نـها إبراهيم حسين**

# خطة أنموذجية لتدريس مادة الإملاء لطالبات المجموعة التجريبية

## الموضوع / رسم الهمزة المتوسطة على الألف

اليوم / التاريخ
الصف والشعبة

المادة / الإملاء
الدرس / الثاني

**الأهداف العامة :**
تنظر في الملاحق .

**الأهداف السلوكية :**
جعل الطالبة قادرة على أن :
١- تعرف قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الألف .
٢- تذكر حركة الهمزة المتوسطة المرسومة على الألف .
٣- تميز حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة المرسومة على الألف .
٤- تتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة المرسومة على الألف .
٥- تناقش المدرسة خلال شرحها للدرس .
٦- تجمع كلمات جديدة متضمنة الهمزة المتوسطة على الألف .
٧- تؤدي بقليل من الأغلاط حل التمرينات الخاصة بالموضوع .
٨- تعطي كلمات جديدة فيها همزة متوسطة مرسومة على الألف .

**وسائل الإيضاح :**
السبورة والطباشير العادي والملون ، وكتاب الإملاء المقرر تدريسه في المرحلة المتوسطة .

**خطوات الدرس :**

| ت | نوع الذكاء | الإستراتيجية | النشاط الملائم | الإجراءات التعلمية التعلمية | وسائل التقويم |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | اللغوي | العصف الذهني | النقاش ( المناقشة ) | قراءة الطالبات لموضوع الدرس في الكتاب ليكتبوا المفردات الجديدة ، مع نطق الهمزة ، وتعرف رسمها بالنحو الصحيح ، مع إثارة التساؤلات في العرض | تدقيق صحة الإجابة مع التغذية الراجعة الفورية |
| ٢ | الاجتماعي | تعليم الأقران | المشاركة | تعرف رسم الهمزة من خلال حفظ القاعدة بنقاطها الأربع | |
| ٣ | الشخصي | التخيل والتأمل | كتابات فردية | تطبيق رسم الهمزة في كلمات جديدة لم تمر عليه في موضوع الدرس | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | الحركي | تعلم تعاوني | كتابات جماعية | الإجابة عن أسئلة من وضع المدرسة تعّرف بكيفية رسم الهمزة المتوسطة على الألف | |

أقسم الطالبات بموجب أداة مسح الذكاءات المتعددة التي طبقتها قبل بدء التدريس إلى أربع مجاميع :
* مجموعة الذكاء اللغوي .
* مجموعة الذكاء الذاتي .
* مجموعة الذكاء الاجتماعي .
* مجموعة الذكاء الحركي .

**التمهيد** : (٥) دقائق
- المدرسة ( الباحثة ) : من تذكر لي صفة من صفات الرسول محمد ( صلى الله عليه وآله وسلم ) ؟
- هبة : الصدق .
- المدرسة ( الباحثة ) : وماذا نسمي من يمتلك هذه الصفة ؟
- عبير : الصادق .
- المدرسة ( الباحثة ) : جيد وبعد .
- ندى : الأمانة .
- المدرسة ( الباحثة ) : جيد ، وماذا نسمي من له هذه الصفة ؟
- رحاب : الأمين .
- المدرسة ( الباحثة ) : إذن ، درسنا في الدرس السابق موضوع همزة الوصل ، وعرفنا أن همزة الوصل

تردُ في أول بعض الأسماء منها :

زهراء: ابن - ابنه – أمرؤ –اثنان

المدرسة(الباحثة) :أحسنتِ ،وقد ترد في اول الفعل الماضي الخماسي والسداسي وأمريهما ومصدريهما ، وكذلك في أول الأمر الماضي الثلاثي .

المدرسة(الباحثة)من يعطينا أمثلة ؟

أنفال : انتظرَ- انتظرْ-انتِظار .

غدير :استخرجَ-استخرجْ-استخِراج .

هدى :إقرأ– أُكتبْ .

المدرسة(الباحثة):جيد، والآن ننتقل إلى درسنا الجديد وهو (رسم الهمزة المتوسطة على الالف )،ثم اكتبه على السبورة .

١- عرض القاعدة : (٥)دقائق

تكتب القاعدة الخاصة برسم الهمزة المتوسطة على الألف كاملة على السبورة بخط واضح وجميل .

تكتب الهمزة المتوسطة على الألف في المواضع الآتية :

ا- إذا كانت مفتوحة بعد حرف مفتوح مثل (سَأل – تتَألم – مكافأة )

ب-إذا كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل (فَجأة – مَسْألة – المرأة )

ج-إذا كانت ساكنة وسبقها حرف مفتوح مثل (يَأخُذ – مَأمور – بدأت )

د- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد فتح ، أو بعد ساكن ،وتلتها ألف المد، أو ألف التثنية أو علامة جمع المؤنث السالم (ات)،مثل (مآثر – ظمآن – مبدآن – منشآت)

تفصيل القاعدة : (٣٥)دقيقة

بعد ذلك أكتب أمثلة اخرى مما ورد في النص الوارد في الكتاب .

١-لم تتأخر الخنساء عن أداء واجبِها .

٢-تألق اسمُها شاعرة مشهورة .

٣-راحت تتأمل وجوههم وتشجعهم على القتالِ .

٤-في كل مناسبة وطنية ومسألة .

٥-يكون فيها للمرآة شأن .

٦-نتذكر الخنساء التي خلدها تاريخ المأثر والبطولات .

٧-فكانت على رأس المجاهدات في جيش سعد بن أبي وقاص .

مجموعة الذكاء اللغوي:
المدرسة(الباحثة):ألفت انتباه الطالبات إلى الجمل المدونة على السبورة ،لو تأملنا الكلمات التي تحتها خطوط (تتأخر – تألق –تتأمل – مسألة – شأن – تأريخ – المآثر – رأس ) اين رسمت الهمزة المتوسطة؟

زينب: الهمزة المتوسطة مرسومة على الألف .

المدرسة(الباحثة):فلنتأمل الكلمات (تتأخر – تألق –تتأمل )في الجمل الثلاث الأُولى ، نجد الهمزة المتوسطة مرسومة على الألف ، ما حركة الهمزة ؟

أسماء: الفتحة .

المدرسة(الباحثة): جيد، وهذا يعني أن الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة الى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها ، أما بالنسبة إلى قوة الحركات فهي متسلسلة على النحو الآتي:

-الكسرة ما الذي يناسبها ؟
سارة: يناسبها الياء.
المدرسة(الباحثة): الضمة ماالذي يناسبها؟
هدى: يناسبها الواو.
المدرسة(الباحثة):والفتحة ماالذي يناسبها؟
شذى: تناسبها الألف.
المدرسة(الباحثة):اي الحركات اضعف(الكسرة،الفتحة،الضمة،السكون)؟
رغد: السكون وهي اضعف الحركات.
إذن جاءت هذه الأمثلة مطابقة لما في القاعدة الأولى .
ومن ثم تلفت المدرسة(الباحثة) أنظار الطالبات مرة اخرى إلى الكلمتين (مسألة – المرأة ) في الجملتين الرابعة والخامسة ،اين رسمت الهمزة المتوسطة فيها؟
ربى: رسمت على الألف.
المدرسة(الباحثة): ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة؟
هبة : السكون .
المدرسة(الباحثة): أيهما أقوى الفتحة أم السكون ؟
سجى : الفتحة أقوى من السكون ؟
المدرسة(الباحثة): أحسنت ، ولهذا رسمت الهمزة المتوسطة مفتوحة على الألف وهو يناسب الحركة الأقوى وهي الفتحة ،فجاءت الامثلة مطابقة لما في القاعدة الثانية .
مجموعة الذكاء الذاتي(الشخصي):
ومرة أخرى تلفت المدرسة انتباه الطالبات إلى الجمل الخامسة والسادسة والسابعة نجد الكلمات (شأن – تاريخ – رأس) اين رسمت الهمزة المتوسطة فيها ؟
رهام: رسمت الهمزة فيها على الألف.
المدرسة(الباحثة): ما حركة الهمزة ؟
فرح :السكون .
المدرسة(الباحثة): ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟
سوزان :الفتحة.
المدرسة(الباحثة): من تعطيني مثال جديد ؟
ولاء :يأخذ.
سمر: يأتي.

المدرسة(الباحثة): جيد ،ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟
دانية :الفتحة .
المدرسة(الباحثة): احسنتِ ، لماذا كُتبت الهمزة على الألف ؟
سرى :لأن الألف تناسب الحركة الأقوى وهي الفتحة.
المدرسة(الباحثة): ايهما اقوى الفتحة ام السكون؟
مريم: الفتحة اقوى من السكون.
المدرسة(الباحثة): جيد ،إذن هذه الأمثلة جاءت مطابقة لما في القاعدة الثالثة .
مجموعة الذكاء الأجتماعي:
والأن نتأمل كلمة (مأثر) في الجملة السادسة ،نجد الهمزة المتوسطة رسمت مدة (آ)فوق الألف لماذا؟
رنا:لأنها مفتوحة وما قبلها فتح .
اوإن ما قبلها ساكناً ،وتلاها الف المد ،مثل (ضمآن ،قرآن ) اين كتبت الهمزة؟
رؤى:رسمت الهمزة فوق الألف لكن رسمت مدة لان ماقبلها ساكن وتلاها الف المد.
المدرسة(الباحثة): في كلمة (ملجآن) ماذا ترون ؟
غيداء: هنا تلاها الف التثنية .
المدرسة(الباحثة):من تعطي مثال؟
بشائر:مرفآن.
هالة: مرآبان.
المدرسة(الباحثة): اما كلمة منشآت ؟
غادة: تلاها علامة جمع المؤنث السالم (ات).
المدرسة(الباحثة):من تعطي مثالاً جديداً لذلك ؟
ياسمين : مبتدأت .
اماني: مكافآت.
المدرسة(الباحثة) :جيد ،أرجو الانتباه لكي نعرف اصل كلمة (مآثر) هي(مأاثر) فرسمت الهمزة (آ) فوق الألف ،كذلك (ظمآن –ظمأان)و(ملجآن –ملجأان) و(منشآت –منشأات).
المدرسة(الباحثة):إن هذه الأمثلة جاءت مطابقة لما في القاعدة الرابعة في رسم الهمزة المتوسطة (مدة)فوق الألف.
التطبيق :
مجموعة الذكاء الحركي:
المدرسة(الباحثة):في قوله تعالى {يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا (٤٢)}الكلمة التي تحتها خط اين رسمت الهمزة المتوسطة؟
خولة: رسمت الهمزة فوق الألف.
المدرسة(الباحثة): لماذا؟
هديل :لأنها جاءت مفتوحة.
المدرسة(الباحثة): وما حركة الحرف الذي سبقها ؟
طيبة :السكون .
المدرسة(الباحثة): أي الحركتين أقوى ؟
منار: الفتحة أقوى من السكون .
المدرسة(الباحثة): احسنتنّ جميعاً.

في هذا المثال: من استبد برأيه خفت وطأته على أعداءه. ما سبب رسم الهمزة؟
رشا: في كلمة برأيه رسمت الهمزة على الالف لان الهمزة ساكنة بعد فتح.
المدرسة(الباحثة): من تعطي سبب ثاني؟
امنية: لأنها تجانس الفتحة.
المدرسة(الباحثة): ايهما اقوى الفتح ام السكون؟
رونق: الفتح اقوى من السكون.
المدرسة(الباحثة):احسنتنّ جميعاً.من تكتب على السبورة مثالاً جديداً فيه همزة متوسطة مرسومة على الألف؟
احسنتم جميعاً.
الواجب البيتي :حل التمرينات في درس مستقل .

# خطة أنموذجية بالطريقة التقليدية (القياسية) في مادة الإملاء

## الموضوع/ رسم الهمزة المتوسطة على الألف

**اليوم /التاريخ** **المادة/الإملاء**

**الصف والشعبة** **الدرس/الرابع**

**الاهداف العامة :تنظر في الملاحق.**

**الأهداف السلوكية :جعل الطالبة قادرة على أن :**

١-تعرف قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الألف .

٢-تذكر حركة الهمزة المتوسطة المرسومة على الالف .

٣-تميز حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة المرسومة على الالف .

٤- تستخدم اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة المرسومة على الالف .

٥-تناقش المدرسة خلال شرحها للدرس .

٦-تجمع كلمات جديدة متضمنة الهمزة المتوسطة على الألف .

٧-تؤدي بقليل من الاغلاط حل التمرينات الخاصة بالموضوع .

٨-تكوِّنْ كلمات جديدة فيها همزة متوسطة مرسومة على الألف.

**وسائل الإيضاح :**

السبورة والطباشير العادي والملون ،وكتاب الإملاء المقرر تدريسه في المرحلة المتوسطة .

**خطوات الدرس :**

**١-<u>التمهيد</u>:** (٥)دقائق

المدرسة(الباحثة):درسنا في الدرس السابق موضوع همزة الوصل ،وعرفنا أن همزة الوصل ترِدُ في اول بعض الأسماء منها :
زهراء: ابن - ابنه – أمرؤ –اثنان
المدرسة(الباحثة) :أحسنتِ ،وقد ترد في اول الفعل الماضي الخماسي والسداسي وأمريهما ومصدريهما ،وكذلك في أول الأمر الماضي الثلاثي .
المدرسة(الباحثة)من يعطينا أمثلة ؟
أنفال : انتظرَ- انتظرْ-انتِظار .
غدير :استخرجَ-استخرجْ-استخِراج .
هدى :إقرأ – أُكتبْ .
المدرسة(الباحثة):جيد، والآن ننتقل إلى درسنا الجديد وهو (رسم الهمزة المتوسطة على الالف )،ثم اكتبه على السبورة .

**<u>عرض القاعدة :</u>** **(٥)دقائق**

تكتب القاعدة الخاصة برسم الهمزة المتوسطة على الألف كاملة على السبورة بخط واضح وجميل .
تكتب الهمزة المتوسطة على الألف في المواضع الآتية :
ا- إذا كانت مفتوحة بعد حرف مفتوح مثل (سَأل – تَتألم – مكافأة )
ب-إذا كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل (فَجأة – مَسْألة – المرأة )
ج-إذا كانت ساكنة وسبقها حرف مفتوح مثل (يَأخُذ – مَأمور – بدأت )
د- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد فتح ، أو بعد ساكن ،وتلتها ألف المد، أو ألف التثنية أو علامة جمع المؤنث السالم (ات)،مثل (مآثر – ظمآن – مبدآن – منشآت )

**<u>تفصيل القاعدة :</u>**

**(٣٥)دقيقة**

بعد ذلك أكتب أمثلة اخرى مما ورد في النص الوارد في الكتاب .
١-لم <u>تتأخر</u> الخنساء عن أداء واجبِها .
٢-<u>تألق</u> إسمُها شاعرة مشهورة .
٣-راحت <u>تتأمل</u> وجوههم وتشجعهم على القتالِ .
٤-في كل مناسبة وطنية <u>ومسألة</u> .

٥-يكون فيها للمرآة شأن .
٦-نتذكر الخنساء التي خلدها تاريخ المأثر والبطولات .
٧-فكانت على رأس المجاهدات في جيش سعد بن أبي وقاص .

المدرسة(الباحثة):ألفت إنتباه الطالبات إلى الجمل المدونة على السبورة ،لو تأملنا الكلمات التي تحتها خطوط (تتأخر – تألق –تتأمل – مسألة – شأن – تأريخ – المآثر – رأس )وجدناها كلمات فيها همزة متوسطة مرسومة على الألف .
المدرسة(الباحثة):فلنتأمل الكلمات (تتأخر – تألق –تتأمل )في الجمل الثلاث الأُولى ، نجد الهمزة المتوسطة مرسومة على الألف ، ما حركة الهمزة ؟
أسماء: الفتحة .
المدرسة(الباحثة): جيد، وهذا يعني أن الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة

الى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها ، أما بالنسبة إلى قوة الحركات فهي متسلسلة على النحو

الآتي:-

-الكسرة ويناسبها الياء .

-الضمة ويناسبها الواو .

-الفتحة ويناسبها الألف .

- السكون وهي اضعف انواع الحركات .

إذن جاءت هذه الأمثلة مطابقة لما في القاعدة الأولى .

ومن ثم تلفت المدرسة(الباحثة) أنظار الطالبات مرة اخرى إلى الكلمتين (مسألة – المرأة ) في الجملتين الرابعة والخامسة ،نجدها كلمتين رسمت الهمزة المتوسطة فيها على الألف مفتوحة .

المدرسة(الباحثة): ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة؟

هبة : السكون .

المدرسة(الباحثة): أيهما أقوى الفتحة أم السكون ؟

سجى : الفتحة أقوى من السكون ؟

المدرسة(الباحثة): أحسنت ، ولهذا رسمت الهمزة المتوسطة مفتوحة على الألف وهو يناسب الحركة الأقوى وهي الفتحة ،فجاءت الامثلة مطابقة لما في القاعدة الثانية .

ومرة أخرى تلفت المدرسة انتباه الطالبات إلى الجمل الخامسة والسادسة والسابعة نجد الكلمات (شأن – تاريخ – رأس)الهمزة المتوسطة فيها مرسومة على الألف .

المدرسة(الباحثة): ما حركة الهمزة ؟

فرح :السكون .

المدرسة(الباحثة): ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

سوزان :الفتحة.

المدرسة(الباحثة): من تعطيني مثال ؟

هدى :يأخذ.

المدرسة(الباحثة): جيد ،ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

دانية :الفتحة .

المدرسة(الباحثة): احسنتِ ، لماذا كُتبت الهمزة على الألف ؟

سرى :لأن الألف تناسب الحركة الأقوى وهي الفتحة ،والفتحة أقوى من السكون .

المدرسة(الباحثة): جيد ،إذن هذه الأمثلة جاءت مطابقة لما في القاعدة الثالثة .

والأن نتأمل كلمة (مأثر) في الجملة السادسة ،نجد الهمزة المتوسطة رسمت مدة (آ)فوق الألف ،لأنها مفتوحة وما قبلها فتح ،وإن ما قبلها ساكناً ،وتلاها الف المد ،مثل (ضمآن ،قرآن )أو تلاها الف التثنية مثل (ملجآن) أو تلاها علامة جمع المؤنث السالم (ات)مثل منشآت ،من تعطي مثالاً لذلك ؟

ياسمين :مبتدأت .

المدرسة(الباحثة) :جيد ،أرجو الانتباه لكي نعرف اصل كلمة (مآثر) هي(مأاثر) فرسمت الهمزة (آ) فوق الألف ،كذلك (ظمآن –ظمأان)و(ملجآن –ملجأان) و(منشآت –منشأات).

المدرسة(الباحثة):إن هذه الأمثلة جاءت مطابقة لما في القاعدة الرابعة في رسم الهمزة المتوسطة (مدة)فوق الألف.

**التطبيق :**

المدرسة(الباحثة):في قوله تعالى (يسألونك عن الساعة أيان مرساها)،الكلمة التي تحتها خط رسمت الهمزة المتوسطة على الألف ،لماذا ؟

هديل :لأنها جاءت مفتوحة.

المدرسة(الباحثة): وما حركة الحرف الذي سبقها ؟

طيبة :السكون .

المدرسة(الباحثة): أي الحركتين أقوى ؟

مريم: الفتحة أقوى من السكون .

المدرسة(الباحثة): احسنتِ.

الواجب البيتي :حل التمرينات في درس مستقل .

# ملحق ( ١٢ )

جامعـــــــــة ديالـــــــــى
كلية التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قسم العلوم التربويـة والنفسيـة
الدراسـات العليـا / الماجستيـر
طرائـق تدريس اللغـة العربيـة

**م / تحديد المهارات الإملائية**

**الأستاذ الفاضل ..... المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ **( أثر إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط )** .
ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية ، يرجى التفضل بالإطلاع وتحديد المهارات الإملائية المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط .
علماً أن الباحثة تهدف إلى تحديد ( ١٥ ) مهارة من المهارات الإملائية .

ولكم فائق الشكر والامتنان

ملاحظة : أرجو تدوين المعلومات الآتية :
الاسـم الكامل :
اللقب العلمي :
التخصـــص :
مكان العمـل :

الباحثة
**نـها إبراهيم حسين**

| ت | المهارات | يصلح | لا يصلح | يحتاج إلى تعديل |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الكتابة الواضحة | | | |
| ٢ | الكتابة المتناسقة ( الفصل بين الكلمات ) | | | |
| ٣ | نظافة قرطاس الكتابة | | | |
| ٤ | السرعة المناسبة للمرحلة العمرية | | | |
| ٥ | الكتابة من الذاكرة | | | |
| ٦ | التفريق بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة | | | |
| ٧ | التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع | | | |
| ٨ | القدرة على الكتابة الوظيفية | | | |
| ٩ | القدرة على الاختصار | | | |
| ١٠ | القدرة على تحديد المعنى المكتوب | | | |
| ١١ | القدرة على حسن استعمال المحسنات اللفظية | | | |
| ١٢ | القدرة على حسن استعمال الرموز والمختصرات في الكتابة | | | |
| ١٣ | القدرة على إظهار الأخطاء المكتوبة بوضوح | | | |
| ١٤ | القدرة على إضفاء العاطفة على المكتوب | | | |
| ١٥ | القدرة على تسلسل الأفكار في الكتابة | | | |
| ١٦ | القدرة على ربط الأفكار في الكتابة | | | |
| ١٧ | الابتعاد عن الألفاظ المبتذلة في أثناء الكتابة | | | |
| ١٨ | ترتيب الكتابة | | | |
| ١٩ | القدرة على ربط فقرات الموضوع الواحد | | | |
| ٢٠ | القدرة على مراعاة الترقيم إثناء الكتابة | | | |
| ٢١ | القدرة على إظهار الخط بأجمل صورة | | | |
| ٢٢ | القدرة على اختيار الألفاظ الملائمة للمعنى | | | |
| ٢٣ | القدرة على تجنب الخطأ الإملائي عند الكتابة | | | |
| ٢٤ | القدرة على تجنب الأخطاء النحوية عند الكتابة | | | |
| ٢٥ | القدرة على التفريق بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية | | | |
| ٢٦ | القدرة على التخلص من الحشو الزائد | | | |
| ٢٧ | القدرة على رسم الحروف رسماً صحيحاً بحسب القواعد الإملائية | | | |
| ٢٨ | الاستقامة بالخط | | | |
| ٢٩ | نظافة المكتوب من آثار المحو والحذف | | | |
| ٣٠ | كتابة الجمل كتابة صحيحة بحسب القواعد الإملائية | | | |

# ملحق ( ١٣ )

## المهارات الإملائية بصيغتها النهائية ( حذف الجدول )

١- الكتابة الواضحة .
٢- الكتابة المرتّبة .
٣- القدرة على ربط فقرات الموضوع الواحد.
٤- القدرة على مراعاة الترقيم في أثناء الكتابة .
٥- القدرة على إظهار جمال الخط .
٦- القدرة على اختيار الألفاظ الملائمة للمعنى .
٧- الدقة في رسم الهمزات في بَدْء الكلمة ، وفي وسطها ، وفي آخرها .
٨- التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل التنوين والشدة .
٩- التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة .
١٠- التمييز بين همزتي الوصل والقطع .
١١- التمييز بين( أل ) الشمسية والقمرية .
١٢- التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة .
١٣- كتابة الألف اللينة في نهاية الكلمات .
١٤- القدرة على تجنب الخطأ الإملائي عند الكتابة .
١٥- القدرة على رسم الحروف رسماً صحيحاً بحسب القواعد الإملائية .

# ملحق ( ١٤ )
# الاختبار البعدي

جامعـــــــة ديالـــــــى
كلية التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قسم العلوم التربويـة والنفسيـة
الدراسـات العليـا / الماجستيـر
طرائـق تدريس اللغـة العربيـة

**م / آراء الخبراء في صلاحية الاختبار البعدي**

**الأستاذ الفاضل ..... المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ ( أثر إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ) . ولما تتوسمه الباحثة فيكم من خبرة علميـة ودرايـة فـي هـذه الموضـوعات ، يرجـى التفضـل بإبـداء آرائكـم فـي صـلاحية الفقـرات الاختبارية التي صاغتها الباحثة ، أو تعديل ما ترونه بحاجة إلى تعديل .

مع الشكر والامتنان

الباحثة
نها إبراهيم حسين

ملاحظة : أرجو تدوين المعلومات الآتية :
الاسـم الكامل :
اللقب العلمي :
التخصـــص :
مكان العمـل :

# فقرات الاختبار البعدي بصورته النهائية

**السؤال الأول / ضعي خطاً تحت الكلمة التي تمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :**

١- قال الشاعر : لاحت ..... الحراب تلمع بين الروابـي
( رؤوس ، روؤس ، رئوس ، روءس )

٢- ..... مرآة أخيه .
( الموءمن ، المؤمن ، المئومن ، الموئمن )

٣- بلادنا ..... صاف .
( هواءها ، هواْؤُها ، هوأها ، هوآها )

٤- من حفر ..... لأخيه وقع فيها .
( بئراً ، بأراً ، باءراً ، بؤراً )

٥- أختي سرني ..... .
( مجيأها ، بمجيئها ، مجيؤها ، مجيوءها )

٦- للعراق ..... عظيم .
( تئاريخ ، تاءريخ ، تأريخ ، تاأريخ )

٧- سُرَّ المسلم بـ ..... هلال رمضان .
( روءية ، رؤية ، روأية ، روئية )

٨- حل الحكيم ..... .
( المسألة ، المسائلة ، المساءلة ، المسآلة )

٩- ..... الكافر من رحمة ربه .
( يأس ، ياءس ، يائس ، يئس )

١٠- ضع يدك على فمك عندما ..... .
( تتئأب ، تتئاءب ، تتئاؤب ، تتئائب )

١١- استلم المتفقون ..... .
( المكافائات ، المكافاءت ، المكافئات ، المكافآت )

١٢- الخنساء شاعرة ..... اسمها .
( تائلق ، تألق ، تاءلق ، تئالق )

١٣- الزهرة ..... زكية .
( رأحتها ، رائحتها ، راءحتها ، رآحتها )

١٤- الأمم تتفاخر بـ ..... .
( مآثرها ، مئاثرها ، مائثرها ، مائاثرها )

١٥- المسلم ..... رحيم .
( فوءاده ، فوأده ، فؤاده ، فوئاده )

**السؤال الثاني / أكملي الفراغات الآتية بما يناسبها :**

١- إن أقوى الحركات هي ..... .
٢- الهمزة في كلمة (قراءة ) هي ..... .
٣- في كلمة ( سئلت ) الهمزة المتوسطة مرسومة على الياء لان حركة الهمزة هي ..... .
٤- إنّ حركة الضم أقوى من ..... .
٥- إنّ حركة ..... تناسب حرف المد الياء .
٦- قال تعالى ( يؤتي الحكمة من يشاء ) الهمزة في كلمة ( يؤتي ) مرسومة على ..... .
٧- رسمت الهمزة في كلمة ( يأخذ ) ..... .
٨- تسمى الهمزة في كلمة ( يأخذ ) ..... .
٩- في كلمة ( موبوءة ) وقعت الهمزة بعد حرف المد الواو وكانت ..... .
١٠- إنّ حركة الهمزة المتوسطة في كلمة مؤونة هي ..... .
١١- عند كتابة الهمزة يجب أن نلاحظ حركتها ، وحركة الحرف الذي ..... .
١٢- تكتب الهمزة المتوسطة مفردة على السطر ..... للقاعدة الأصلية .
١٣- تكون الهمزة مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل كلمة ..... .
١٤- الهمزة في كلمة ( مئين ) جاءت ..... بعد كسر .
١٥- الهمزة في كلمة ( تتألم ) جاءت مفتوحة بعد حرف ..... .

# ملحق ( ١٥ )

## درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي

| المجموعة التجريبية | | | | المجموعة الضابطة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ت | الدرجة | ت | الدرجة | ت | الدرجة | ت | الدرجة |
| ١ | ٢٥ | ١٨ | ١٠ | ١ | ١١ | ١٨ | ١٤ |
| ٢ | ٢٢ | ١٩ | ١٥ | ٢ | ١٥ | ١٩ | ٢٠ |
| ٣ | ٢٠ | ٢٠ | ١٠ | ٣ | ٢٣ | ٢٠ | ١٦ |
| ٤ | ١٦ | ٢١ | ١٥ | ٤ | ١٦ | ٢١ | ١٥ |
| ٥ | ٢٣ | ٢٢ | ٢٦ | ٥ | ١٠ | ٢٢ | ١٣ |
| ٦ | ٢٦ | ٢٣ | ١٤ | ٦ | ٢٢ | ٢٣ | ٨ |
| ٧ | ١٦ | ٢٤ | ٢٥ | ٧ | ١٦ | ٢٤ | ٩ |
| ٨ | ٢٠ | ٢٥ | ٢٢ | ٨ | ١٨ | ٢٥ | ١٦ |
| ٩ | ٢١ | ٢٦ | ٢٦ | ٩ | ١٦ | ٢٦ | ٥ |
| ١٠ | ١٢ | ٢٧ | ٢٢ | ١٠ | ١٢ | ٢٧ | ١٨ |
| ١١ | ٢٠ | ٢٨ | ٢٠ | ١١ | ١٣ | ٢٨ | ٢٠ |
| ١٢ | ٢١ | ٢٩ | ٢٥ | ١٢ | ١٤ | ٢٩ | ٢٦ |
| ١٣ | ٢١ | ٣٠ | ١٦ | ١٣ | ١٥ | ٣٠ | ١٦ |
| ١٤ | ٢٦ | ٣١ | ١٨ | ١٤ | ٢٠ | ٣١ | ٩ |
| ١٥ | ٢٤ | ٣٢ | ٢٠ | ١٥ | ١٢ | ٣٢ | ٨ |
| ١٦ | ١٣ | ٣٣ | ٢٢ | ١٦ | ٨ | ٣٣ | ١١ |
| ١٧ | ٩ | | | ١٧ | ٨ | | |
| المجموع | | ٦٤١ | | المجموع | | ٤٧٣ | |
| عدد أفراد العينة | | ٣٣ | | عدد أفراد العينة | | ٣٣ | |
| المتوسط الحسابي | | ١٩،٤٢٤ | | المتوسط الحسابي | | ١٤،٣٣٣ | |

# ملحق ( ١٦ )

## أسماء السادة المحكمين

| ت | أسم الخبير واللقب العلمي | التخصص | الجامعة / الكلية |
|---|---|---|---|
| ١ | أ.د.إبراهيم رحمن الاركي | اللغة العربية / النحو | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ٢ | أ.م.د.جمعة رشيد الربيعي | طرائق تدريس اللغة العربية | المستنصرية / التربية الأساسية |
| ٣ | أ.د.سعد علي زاير | طرائق تدريس اللغة العربية | بغداد / التربية - ابن رشد |
| ٤ | أ.د.عادل عبد الرحمن نصيف | طرائق تدريس اللغة العربية | ديالى / التربية الاساسية |
| ٥ | أ.د.فاضل عبود التميمي | اللغة العربية/البلاغة | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ٦ | أ.د.مثنى علوان الجشعمي | طرائق تدريس اللغة العربية | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ٧ | أ.د أسماء كاظم فندي | طرائق تدريس اللغة العربية | ديالى / التربية الاساسية |
| ٨ | أ.د.محمد علي غناوي | اللغة العربية / النحو | ديالى / التربية الأساسية |
| ٩ | أ.م.د.حاتم طه السامرائي | طرائق تدريس اللغة العربية | المستنصرية / التربية الأساسية |
| ١٠ | أ.م.د.حسن خلباص حمادي | طرائق تدريس اللغة العربية | بغداد / التربية - ابن رشد |
| ١١ | أ.م.د.خالد جمال حمدي | طرائق تدريس التاريخ | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ١٢ | أ.م.د ضياء عبد الله أحمد | طرائق تدريس اللغة العربية | بغداد / التربية - ابن رشد |
| ١٣ | أ.م.د.عثمان رحمن الاركي | اللغة العربية / النحو | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ١٤ | أ.م.د.رحيم علي صالح | طرائق تدريس اللغة العربية | بغداد / التربية - ابن رشد |
| ١٥ | أ.م.د.رقية عبد الأئمة | طرائق تدريس اللغة العربية | بغداد / التربية - ابن رشد |
| ١٦ | أ.م.د.رياض حسين علي | طرائق تدريس اللغة العربية | ديالى / التربية الأساسية |
| ١٧ | أ.م.د.سلمى مجيد حميد | طرائق تدريس التاريخ | ديالى/ التربية للعلوم الإنسانية |
| ١٨ | أ.م.د.غادة غازي عبد المجيد | اللغة العربية / النحو | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ١٩ | أ.م.د.وليد نهاد عباس | طرائق تدريس اللغة العربية | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ٢٠ | أ.م.د.نصيف جاسم محمد | اللغة العربية / النحو | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ٢١ | أ.م.د.هيفاء حميد السامرائي | طرائق تدريس اللغة العربية | ديالى / التربية للعلوم الإنسانية |
| ٢٢ | م.م.أيمان كاظم أحمد | طرائق تدريس الرياضيات | ديالى / التربية الأساسية |

* رتبت أسماء الخبراء حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية .

# ملحق ( ١٧ )

# ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

| ت | درجات الفقرات الفردية | درجات الفقرات الزوجية |
|---|---|---|
| ١ | ١٨ | ١٧ |
| ٢ | ١٣ | ١٧ |
| ٣ | ١٢ | ١٥ |
| ٤ | ١١ | ١٤ |
| ٥ | ١٨ | ١٧ |
| ٦ | ١٦ | ١٤ |
| ٧ | ١٤ | ١٢ |
| ٨ | ١٦ | ١٠ |
| ٩ | ١٥ | ١٨ |
| ١٠ | ١٠ | ١٧ |
| ١١ | ١١ | ١٣ |
| ١٢ | ١١ | ١٥ |
| ١٣ | ١٠ | ١٩ |
| ١٤ | ١٨ | ١٤ |
| ١٥ | ١٦ | ١٢ |
| ١٦ | ١٧ | ١١ |
| ١٧ | ١٥ | ١٢ |
| ١٨ | ١٤ | ١٣ |
| ١٩ | ١٧ | ١١ |
| ٢٠ | ١٢ | ١٢ |
| ٢١ | ١٢ | ١٥ |
| ٢٢ | ١٣ | ١١ |
| ٢٣ | ١٢ | ١٣ |
| ٢٤ | ١٣ | ١٠ |
| ٢٥ | ١٠ | ١١ |
| ٢٦ | ١٠ | ١٠ |
| ٢٧ | ١٣ | ٩ |
| ٢٨ | ١٢ | ١٨ |
| ٢٩ | ١٢ | ١١ |
| ٣٠ | ١٠ | ١١ |
| ٣١ | ١٠ | ١٠ |
| ٣٢ | ١٠ | ١٢ |
| ٣٣ | ١٥ | ١٠ |
| ٣٤ | ١٤ | ٩ |
| ٣٥ | ١٣ | ١٢ |
| ٣٦ | ١٢ | ١٠ |

| | | |
|---|---|---|
| ٣٧ | ١١ | ٩ |
| ٣٨ | ٨ | ١٢ |
| ٣٩ | ٨ | ١٠ |
| ٤٠ | ٩ | ١٢ |
| ٤١ | ٩ | ٩ |
| ٤٢ | ١٠ | ٩ |
| ٤٣ | ٨ | ١١ |
| ٤٤ | ١١ | ١٠ |
| ٤٥ | ٩ | ٧ |
| ٤٦ | ٨ | ١٠ |
| ٤٧ | ٨ | ١١ |
| ٤٨ | ٦ | ١٢ |
| ٤٩ | ٧ | ٩ |
| ٥٠ | ٨ | ١١ |
| ٥١ | ٩ | ١١ |
| ٥٢ | ٩ | ٩ |
| ٥٣ | ١٠ | ٧ |
| ٥٤ | ٨ | ١١ |
| ٥٥ | ٨ | ٨ |
| ٥٦ | ٨ | ٧ |
| ٥٧ | ٩ | ٦ |
| ٥٨ | ٨ | ٧ |
| ٥٩ | ٧ | ٧ |
| ٦٠ | ٧ | ٦ |
| ٦١ | ٧ | ٥ |
| ٦٢ | ٧ | ٦ |
| ٦٣ | ٧ | ٩ |
| ٦٤ | ٧ | ٧ |
| ٦٥ | ٦ | ٨ |
| ٦٦ | ٦ | ٧ |
| ٦٧ | ٥ | ٩ |
| ٦٨ | ٥ | ١٠ |
| ٦٩ | ٧ | ٦ |
| ٧٠ | ٨ | ٨ |
| ٧١ | ٧ | ٤ |
| ٧٢ | ٦ | ٥ |
| ٧٣ | ٥ | ٥ |
| ٧٤ | ٥ | ٦ |
| ٧٥ | ٦ | ٤ |
| ٧٦ | ٨ | ٧ |
| ٧٧ | ٧ | ٧ |
| ٧٨ | ٦ | ٧ |
| ٧٩ | ٤ | ٧ |

| | | |
|---|---|---|
| ٨٠ | ٨ | ٤ |

بلغ معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون ( ٠،٦٣ ) .
ومعالجته بمعامل سبيرمان براون أصبح الثبات يساوي ( ٠،٧٧ ) وهو معامل ثبات مقبول .

# ملحق ( ١٨ )

## معامل التمييز والصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار البعدي

| ت | معامل الصعوبة | معامل السهولة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|
| س١ ١ | ٠،٦٨ | ٠،٣٢ | ٠،٣٥ |
| ٢ | ٠،٧٥ | ٠،٢٥ | ٠،٢٥ |
| ٣ | ٠،٦٦ | ٠،٣٤ | ٠،٢٨ |
| ٤ | ٠،٧٤ | ٠،٢٦ | ٠،٣٣ |
| ٥ | ٠،٦٣ | ٠،٣٧ | ٠،٢٥ |
| ٦ | ٠،٥٥ | ٠،٤٥ | ٠،٣٠ |
| ٧ | ٠،٦١ | ٠،٣٩ | ٠،٣٣ |
| ٨ | ٠،٥١ | ٠،٤٩ | ٠،٢٨ |
| ٩ | ٠،٦١ | ٠،٣٩ | ٠،٢٨ |
| ١٠ | ٠،٥٥ | ٠،٤٥ | ٠،٣٠ |
| ١١ | ٠،٦٩ | ٠،٣١ | ٠،٢٣ |
| ١٢ | ٠،٤٩ | ٠،٥١ | ٠،٢٨ |
| ١٣ | ٠،٦٥ | ٠،٣٥ | ٠،٣٥ |
| ١٤ | ٠،٧٦ | ٠،٢٤ | ٠،٢٨ |
| ١٥ | ٠،٦٥ | ٠،٤٤ | ٠،٢٨ |
| س٢ ١ | ٠،٥٦ | ٠،٤٤ | ٠،٣٣ |
| ٢ | ٠،٤٦ | ٠،٥٤ | ٠،٢٨ |
| ٣ | ٠،٥٤ | ٠،٤٦ | ٠،٢٨ |
| ٤ | ٠،٥٠ | ٠،٥٠ | ٠،٣٠ |
| ٥ | ٠،٥٦ | ٠،٤٤ | ٠،٣٣ |
| ٦ | ٠،٦٨ | ٠،٣٢ | ٠،٣٠ |
| ٧ | ٠،٥٦ | ٠،٤٤ | ٠،٢٣ |
| ٨ | ٠،٥٥ | ٠،٤٥ | ٠،٤٣ |
| ٩ | ٠،٥٦ | ٠،٤٤ | ٠،٤٣ |
| ١٠ | ٠،٤٩ | ٠،٥١ | ٠،٢٨ |
| ١١ | ٠،٥٣ | ٠،٤٧ | ٠،٣٠ |
| ١٢ | ٠،٥٥ | ٠،٤٥ | ٠،٣٥ |
| ١٣ | ٠،٦٠ | ٠،٤٠ | ٠،٣٥ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ١٤ | ٠،٥٨ | ٠،٤٢ | ٠،٣٥ |
| ١٥ | ٠،٥١ | ٠،٤٩ | ٠،٢٨ |

# ملحق ( ١٩ )

## فعالية البدائل لفقرات الاختبار البعدي

| ت | المجموعات | أ | ب | ج | د | أ | ب | ج | د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | العليا | ٣٤ | ٤ | ٢ | ٠ | | ـ ٠،١ | ـ ٠،١٥ | ـ ٠،١ |
| | الدنيا | ٢٠ | ٨ | ٨ | ٤ | | | | |
| ٢ | العليا | ٤ | ٣٥ | ٠ | ١ | ـ ٠،١٣ | | ـ ٠،٠٨ | ـ ٠،٠٥ |
| | الدنيا | ٩ | ٢٥ | ٣ | ٣ | | | | |
| ٣ | العليا | ٢ | ٣٢ | ٢ | ٤ | ـ ٠،١٣ | | ـ ٠،٠٨ | ـ ٠،٠٨ |
| | الدنيا | ٧ | ٢١ | ٥ | ٧ | | | | |
| ٤ | العليا | ٣٦ | ٠ | ٤ | ٠ | | ـ ٠،١٣ | ـ ٠،٠٨ | ـ ٠،٠٨ |
| | الدنيا | ٢٣ | ٥ | ٩ | ٣ | | | | |
| ٥ | العليا | ٢ | ٤ | ٣٠ | ٤ | ـ ٠،٠٨ | ـ ٠،١ | | ـ ٠،٠٨ |
| | الدنيا | ٥ | ٨ | ٢٠ | ٧ | | | | |
| ٦ | العليا | ٣ | ٤ | ٢٨ | ٥ | ـ ٠،١ | ـ ٠،١ | | ـ ٠،١ |
| | الدنيا | ٧ | ٨ | ١٦ | ٩ | | | | |
| ٧ | العليا | ١ | ٣١ | ٦ | ٢ | ـ ٠،١ | | ـ ٠،٠٨ | ـ ٠،١٥ |
| | الدنيا | ٥ | ١٨ | ٩ | ٨ | | | | |
| ٨ | العليا | ٢٧ | ٣ | ٥ | ٥ | | ـ ٠،١٥ | ـ ٠،١ | ـ ٠،٠٨ |
| | الدنيا | ١٤ | ٩ | ٩ | ٨ | | | | |
| ٩ | العليا | ٣ | ٢ | ٥ | ٣٠ | ـ ٠،٠٨ | ـ ٠،١٣ | ـ ٠،٠٨ | |
| | الدنيا | ٦ | ٧ | ٨ | ١٩ | | | | |
| ١٠ | العليا | ٣ | ٢٨ | ٢ | ٧ | ـ ٠،٠٨ | | ـ ٠،٠١ | ـ ٠،١٣ |
| | الدنيا | ٦ | ١٦ | ٦ | ١٢ | | | | |
| ١١ | العليا | ٣ | ١ | ٤ | ٣٢ | ـ ٠،٠٣ | ـ ٠،٠٥ | ـ ٠،١٥ | |
| | الدنيا | ٤ | ٣ | ١٠ | ٢٣ | | | | |
| ١٢ | العليا | ٢ | ٢٥ | ٥ | ٨ | ـ ٠،١ | | ـ ٠،٠٥ | ـ ٠،١٣ |
| | الدنيا | ٦ | ١٤ | ٧ | ١٣ | | | | |
| ١٣ | العليا | ١ | ٣٣ | ٤ | ٢ | ـ ٠،١ | | ـ ٠،١ | ـ ٠،١٥ |
| | الدنيا | ٥ | ١٩ | ٨ | ٨ | | | | |
| ١٤ | العليا | ٣٦ | ٤ | ٠ | ٠ | | ـ ٠،١٥ | ـ ٠،٠٨ | ـ ٠،٠٥ |
| | الدنيا | ٢٥ | ١٠ | ٣ | ٢ | | | | |
| ١٥ | العليا | ٢ | ٨ | ٢٨ | ٢ | ـ ٠،١ | ـ ٠،١ | | ـ ٠،٠٨ |
| | الدنيا | ٦ | ١٢ | ١٧ | ٥ | | | | |

# ABSTRACT

The present thesis aimed to know the Role of impact multiple intelligences strategies in development of spelling skills of second class students intermediate stage), and it validates the following assumptions:

1 – There is no statistically significant difference at (0،05) when the average scores of the experimental group taught strategies of multiple intelligences, and the average scores of the control group taught the usual way in the post-test.
2 – There is no statistically significant difference at (0،05) between the average scores of the experimental group taught strategies of multiple intelligences in the development of spelling skills in pre and post tests.

To achieve this researcher choice, it had been design experimentally, so the control part (experimental group and a control group), she chose reassembly Al-Insaniyah School in Khalis province to conduct the experiment, and randomly chose two divisions of people from second class intermediate stage to represent the research sample, as the number of members (66) student, by (33) students in the experimental group taught spelling using (multiple intelligences strategies), and (33) students in the control group who teaches spelling using the traditional method.

The researcher rewarded between members of the two sets of research statistically using (T-test) and ki-square in the following variables:

Chronological age measured in months, and educational attainment of the parents, the degree of Arabic language in the final exam for the first class intermediate stage for the academic year (2010-2011),

The tribal and test scores in the previous information in the article dictation, and the degree of intelligence test, there were no statistically significant differences between the two sets of research in these variables, the researcher began to implement the experiment in 12/10/2011, and lasted until 14/12/2011.

After that the researcher studied the same students of two sets for search based on the content of subject in which include the four themes of the book scheduled to teach spelling for the intermediate stage second class students for the academic year 2010-2011, and behavioral objectives formulated by itself, in which amounted to (32) target behaviorally.

Researcher identified skills that aimed to develop in the current study after it offered to identify a set of arbitrators has thirty skill, fifteen were chosen skill, then prepared a tribal test information earlier in the article dictation, consisting of (10) vertebrae, spread over three questions, and the vertebrae questions first and second objective either third question was states, then prepared a distanced test consisted of (30) paragraph objectively, has been verified sincerity and persistence, and persistence in a manner calculated retail midterm reached (0.77), as well as account transactions difficult, easy, and discriminatory power and effectiveness of false alternatives.

At the end of the experiment, which lasted (8) weeks, researcher analyzed the data, and study found the following:

A - in the light of the findings that emerged in the previous tables show that there is a growing spelling skills to the experimental group.

B - outweigh the experimental group who studied spelling strategies Multiple Intelligences control group students who studied dictation the traditional way. In the end of study, researcher put the number of recommendations:

1 - The designers of curricula in the Ministry of Education for adoption on the grounds that came in the theory of Gardner (Gardner) for multi intelligence when building curriculum and development in general, and in the Arabic language, in particular, by revealing the types of intelligences in the possession of students and confirmed. They differ as they differ in orientation, and their attitudes and their personalities, and leading to mental activities of all investment owned by these students, and work on its development.

2 - Need to attention in Arabic language teachers and spelling skills in school, and the development of the students, because it is one of the goals of teaching the Arabic language at the intermediate level.

Complement the current research suggests researcher conducting research and the following studies:

1 - a similar study by variable sex.

2 - a pilot study similar to the current stages and classrooms.

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Diyala
College of Education for Human Sciences
Department of Psychological and Educational science

# The Effect of Multiple Cleverness Strategies in The Development of Dictation Skills of Second Year Intermediate Female Students

An abstract of an M.A. Thesis submitted to
The Council of the College of Education for Human Sciences
University of Diyala in Partial Fuliment for the Requirement
of the Degree of Master in Education in Methods of
Teaching Arabic language

**By**
**Nuha Ibraheem Hussein**

**Supervised by**
**Dr. Abdul Hassan Abdul Ameer Ahmed**

2012AD 1433AH