الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه ل.م.د في فرع: علم النفس العيادي

تخصص: إعادات التربية وعلاجات نفسية

بعنوان

فعالية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا

(دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي بولاية سطيف)

إعداد الطالبة:

قبلي إناس

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتساب	الصفة
أ.د قماز فريدة	أستاذ	جامعة سطيف 02	رئيسا
أ.د تغليت صلاح الدين	أستاذ	جامعة سطيف 02	مشرفا ومقررا
د. بوثلجة مختار	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 02	ممتحننا
أ.د أمزيان وناس	أستاذ	جامعة باتنة 1	ممتحننا
د. دبر راسو فطيمة	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	ممتحننا

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال الله عز وجل :(فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ)

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، نشكر الله الذي بتوفيق منه تمكنا من إنجاز هذه الرسالة ونسأله أن يكون علما ينتفع به.

أتوجه بالشكر وعظيم الإمتنان إلى الأستاذ الدكتور "تغليت صلاح الدين" المشرف على الرسالة، والذي كان لرحابة صدره وسمو خلقه وأسلوبه المتميز في متابعة الرسالة الأثر الكبير في إتمام هذا العمل، فأسأل الله أن يجزيه خير الجزاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة الموقرة، الأستاذة الفاضلة "قماز فريدة" والأستاذة القديرة "دبر راسو فطيمة"، والأستاذ الفاضل "أمزيان وناس" والأستاذ القدير "بوثلجة مختار"

وأشكر كل من ساعدني على إتمام هذه الرسالة من أساتذة قسم علم النفس والمختصين النفسانيين والعاملين في مجال الصحة المدرسية وكذا الأطفال المشاركين في الدراسة وأوليائهم على الدعم الكبيرة والمساندة.

وأخص بالشكر سندى ورفيق دربي وقرة عيني زوجي "سرار محمد شعيب" على كل مجهوداته ومساعداته طيلة مشواري الدراسي.

وأشكر من أعماق قلبي أمي الغالية "يمينة" على تضحياتها وصبرها، وأسأل الله أن يجزيها كل خير. كما أشكرجميع أفراد عائلتي وعائلة زوجي.

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان لرفيقات دربي الرائعات: ريمة، خلود، ليندة، سهام والأخ فيصل وأسأل الله لهم التوفيق والنجاح في حياتهم.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى عينة من التلاميذ المعسرين قرائيا في السنة الرابعة ابتدائي بولاية سطيف وبلغ عددهم (10) وذلك خلال السنة الدراسية 2019/2018، حيث استخدم المنهج التجريبي لملائمته لأغراض الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الإعتماد على مجموعة من الاختبارات التشخيصية وتصميم اختبارات لقياس مهارات القراءة، واستبيان للتعرف على أنواع الذكاءات المتعددة عند عينة البحث، بالإضافة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة. ولقد أظهرت النتائج بعد تطبيق اختبار (ويلكيكسون) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي على اختبارات مهارات القراءة لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التعليمي مما يدل على فعاليته في تحسين مهارات القراءة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، استراتيجيات الذكاء المتعدد، القراءة، عسر القراءة، المرحلة الابتدائية.

Summary

The study aimed to identify the effectiveness of an educational program based on the strategies of the theory of multiple intelligences in raising the level of reading on a sample of dyslexic students in the fourth year of primary school in the wilaya of Setif and their number reached (10) during the academic year 2019/2020, where the experimental method was used because it's adequate for the purposes of the study .

To achieve the objectives of the study, a set of diagnostic tests were adopted and a test was designed to measure reading skills, and a questionnaire was designed to identify the various types of intelligences in the research sample, in addition to creating an educational program based on the strategies of the theory of multiple intelligences.

The results after applying the (Wilcoxon) test showed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) between the pre and post measurements on the reading test in favor of the post-measurement due to the educational program, which indicates its effectiveness in improving reading skills.

Key words: educational program, multiple intelligence strategies, reading, dyslexia, elementary school.

Résumé

L'étude visait à identifier l'efficacité d'un programme éducatif basé sur les stratégies de la théorie des intelligences multiples pour élever le niveau de lecture chez un échantillon d'élèves dyslexiques en quatrième année primaire dans la wilaya de Sétif et leur nombre atteint (10) au cours de l'année académique 2019/2020, où la méthode expérimentale a été utilisée pour son adéquation aux fins de l'étude .

Pour atteindre les objectifs de l'étude, un ensemble de tests diagnostiques a été adopté et un test a été conçu pour mesurer les compétences en lecture, et un questionnaire a été conçu pour identifier les différents types d'intelligences chez l'échantillon de recherche, ainsi que la construction d'un programme éducatif basé sur sur les stratégies de la théorie des intelligences multiples.

Les résultats après application du test de (Wilcoxon) ont montré qu'il y avait des différences statistiquement significatives au niveau (0,05) entre les mesures pré et post sur le test de lecture en faveur de la mesure post attribuée au programme éducatif, ce qui indique son efficacité à améliorer les compétences en lecture

Mots-clés : programme éducatif, stratégies d'intelligence multiple, lecture, dyslexie, stade primaire.

فهرس المحتويات

الملخص .....

مقدمة.....أ

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة.....**1**

الإشكالية.....2

فرضيات الدراسة 5

أهمية الدراسة.....6

أهداف الدراسة.....6

مصطلحات الدراسة.....7

الجانب النظري **8**

الفصل الثاني: عسر القراءة ومظاهره **9**

تمهيد 10

تعريف القراءة 10

آلية القراءة من خلال أهم النماذج 12

مهارات القراءة الأساسية.....22

أنواع القراءة 23

تعريف عسر القراءة.....25

ظهور عسر القراءة 28

مظاهر عسر القراءة 28

الاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة 30

تقييم وتشخيص عسر القراءة 31

أنواع عسر القراءة.....34

خلاصة.....36

الفصل الثالث: نظرية الذكاءات المتعددة **37**

تمهيد 38
مفهوم الذكاء المتعدد 38
مبادئ نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة 39
محكات نظرية الذكاء المتعدد 40
الجذور التاريخية لنظرية الذكاء المتعدد 43
أنواع الذكاء المتعدد 46
المناطق العصبية المسؤولة عن أنواع الذكاءات المتعددة 49
الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم 50
الذكاءات المتعددة واستراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم 51
بروفيل الذكاءات المتعددة لتلاميذ صعوبات التعلم 62
نقد نظرية الذكاءات المتعددة 63
خلاصة 64

الجانب التطبيقي 65

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها 66

تمهيد 67
الدراسة الاستطلاعية 67
الدراسة الأساسية 70
منهج الدراسة 70
عينة الدراسة 71
أدوات الدراسة 72
1- اختبار مهارات القراءة الجهرية 72
2- اختبار مهارات القراءة الصامتة 77
3- استمارة الذكاءات المتعددة 80
4- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن 86
5- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية 88

البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة 88
الأساليب الاحصائية المستخدمة 96
الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها 97
تمهيد 98
عرض نتائج الدراسة 98
مناقشة النتائج 103
الثوصيات والمقترحات 112
الخاتمة 114
قائمة المراجع 116
الملاحق..... 123

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(01)	يتضمن المعايير التشخيصية للاضطراب الخاص بالقراءة حسب (CIM 10)	32
(02)	يوضح أهم خصائص أنواع عسر القراءة النمائي	36
(03)	يمثل الأصول التطورية ومؤشرات وجود الذكاء المتعدد	46
(04)	يمثل توزيع المناطق العصبية المسؤولة عن الذكاءات السبعة	49
(05)	يمثل طرق التدريس المناسبة لكل نوع من أنواع الذكاء	60
(06)	يمثل ترتيب الذكاءات المتعددة لأفراد العينة النهائية	69
(07)	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة	71
(08)	ويوضح التوزيع النهائي لأفراد عينة الدراسة	72
(09)	يمثل معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه على اختبار القراءة الجهرية	75
(10)	يمثل درجات معامل الارتباط (بيرسون) لأبعاد الإختبار مع الدرجة الكلية	75
(11)	يمثل الزمن اللازم لتطبيق إختبار مهارات القراءة الجهرية	76
(12)	يمثل معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمى إليه على اختبار القراءة الصامتة	79
(13)	يمثل الزمن اللازم لتطبيق إختبار مهارات القراءة الصامتة	80
(14)	يمثل توزيع فقرات الاستمارة على محاور الذكاء السبعة	82
(15)	يمثل درجات معامل الارتباط (بيرسون) بين كل محور والدرجة الكلية	84

(16)	يمثل درجات معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه	85
(17)	يمثل قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	85
(18)	يمثل قيم معامل ألفا كرومباخ	86
(19)	يمثل أهم الأنشطة الخاصة بكل نوع من أنواع هذه الذكاءات	91
(20)	يوضح تفصيل لوحدات البرنامج التعليمي الخاص بالدراسة	94
(21)	يمثل التوزيع الزمني للتطبيق الميداني	96
(22)	يوضح نتائج إعتدالية التوزيع	98
(23)	يبين نتائج إختبار (w) على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية	99
(24)	يبين نتائج إختبار (w) على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة	99
(25)	يبين نتائج إختبار (w) على القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الجهرية	100
(26)	يبين نتائج إختبار (w) على القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الصامتة	101
(27)	يوضح نتائج معادلة بلاك لاختبارات الدراسة	102
(28)	يوضح نتائج حساب حجم الأثر لاختبارات الدراسة	103

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	يمثل نموذج فريث لمراحل تعلم القراءة والكتابة	15
(02)	يمثل نموذج فريت (FRITH) لتعلم القراءة	16
(03)	يمثل نموذج إكتساب القراءة لسيمور (1999)	18
(04)	يمثل نموذج سيمور (seymour) التفاعلي 1997-1999	20
(05)	يمثل نموذج القراءة ثنائي المسلك (Coltheart et al, 2001)	22
(06)	يمثل رسم بياني معدل الإصابة باضطرابات مصاحبة لعسر القراءة (HABIB.M 2003)	31

tableau des abréviations **جدول الاختصارات**

CSDM	Commission scolaire de Montréal	المجلس المدرسي لمنتريال
CMI 10	La Classification internationale statistique des maladies et des problèmes de santé connexes	التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشاكل الصحية ذات الصلة
OMS	Organisation mondiale de la Santé	منظمة الصحة العالمية
EEG	Electroencéphalogramme	الرسم الكهربائي للدماغ
TDAH	Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité	إضطراب الانتباه مع أو دون فرط النشاط
ORL	Oto-rhino-laryngologique	الأذن والأنف والحنجرة
QI	Le Quotion Intellectuel	معامل الذكاء
IRM	L'imagerie par résonance magnétique	التصوير بالرنين المغناطيسي
CPM	coloured progressive matrices	اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن
HAS	la Haute autorité de santé	هيئة الصحة العليا بفرنسا
DSM-5	Manuel Diagnostique et statistique des troubles mentaux	الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية –الطبعة الخامسة–
OPQ	Ordre des psychologues du Québec	تنظيم علماء النفس في كيبيك

مقدمة

تعد مرحلة الطفولة الركن الأساسي في تكوين الفرد وبناء شخصيته وخاصة في السنوات الأولى من حياته، فهي الحجر الأساسي الذي من خلاله يصل الشخص الى النضج الفسيولوجي، والاجتماعي، والعقلي، والنفسي. كما تعتبر مرحلة أساسية في التعليم حيث يلتحق الطفل خلال هذه الفترة بالمدرسة الإبتدائية ويصبح بذلك محور العملية التعليمية ويبدأ باكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، كما تعتبر مرحلة أساسية لجميع أطوار التعليم اللاحقة.

فالتعليم الإبتدائي يتيح للطفل إكتساب تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمان والمكان والأشياء كما يسمح له بتطوير ذكائه وحسه واستعداداته العقلية، وكذالك الإكتساب التدريجي للمعرفة كما يعده لمتابعة الدراسة في باقي الأطوار. فللمدرسة دور مهم في تعلم الأطفال لمختلف المهارات ولا سيم المهارات الأكاديمية، كما تعد المكان الملائم لإكتشاف قدرات الأطفال وإمكانياتهم المعرفية والفكرية من حيث جوانب القوة والضعف وبالتالي التعرف على أهم المشكلات التعليمية التي تواجه هذه الفئة خلال هذه المرحلة.

وتعد صعوبات التعلم من المشكلات الشائعة بين مختلف الأوساط االإجتماعية، فهي إحدى الفئات الرئيسية من ذوي الاحتياجات الخاصة كما أنها من الاضطرابات الخفية التي لا يمكن الكشف عنها مبكرا والتي تؤثر على مختلف مراحل التعلم اللاحقة. وقد بدأ الاهتمام بها في المجال الطبي وخاصة من قبل العلماء المختصين في اضطرابات النطق، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فبرز بشكل ملحوظ مطلع القرن العشرين، حيث ظهر مصطلح صعوبات التعلم حين قام عالم النفس الأمريكي صموئيل كيرك (Samuel A. Kirk, 1962) بإعداد كتاب جامعي يتحدث فيه عن التربية الخاصة ظهر فيه أول التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم. كما تم الإعتراف بها رسميا بموجب القانون العام للولايات المتحدة 230/91 عام 1970.

إن صعوبات التعلم ظاهرة منتشرة في مختلف الثقافات، ونظرا لكونها ذات طابع عالمي أو شامل فقد ظهرت في الكثير من دول العالم مؤسسات ومراكز بحثية تهتم بدراسة وبحث هذه المشكلة ومن بين الدراسات التي أجرية في هذا السياق نذكر دراسة (Hudson Siobhan, 2010) وهي دراسة مسحية تشخيصية علاجية حول الصعوبات التي تعترض تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس في المسائل

الرياضية. ودراسة (بكري عبد الحميد وآخرون، 2016) وهي دراسة إمبريقية ميدانية لصعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي والتي توصلت إلى أن صعوبات القراءة هي الأكثر انتشارا حيث تأتي في المستوى الأول من المرحلة الابتدائية تليها صعوبة الحساب ثم الكتابة. فصعوبات التعلم وخاصة العسر القرائي يصيب نسبة عالية من الأطفال المتمدرسين تتراوح ما بين 3 % إلى 6 % في المراحل الثلاثة للتعليم الأساسي كما أن النسبة منتشرة بين الذكور أكثر منه عند الإناث.

والتقديرات حول أعداد ونسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم تختلف من بيئة لأخرى ويرجع السبب في ذلك لإختلاف التعريفات الخاصة بهذا المجال وطبيعة المحكات والمعايير المعتمدة في الحكم على الصعوبة من جهة. إلى جانب غياب إختبارات ومقاييس تشخيصية متفق عليها لتشخيص فئة صعوبات التعلم من جهة أخرى، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى 1 %، يعتقد آخرون أن النسبة قد تفوق 20 %، إلا أن النسبة المعتمدة عموما هي 2 % إلى 3%. وهي نسب مرتفعة وتعبر عن حجم المشكلة مما يستوجب الإلتفات والإهتمام بهذه الفئة التي هي موجودة في مدارس التلاميذ العاديين، والتي بحكم غياب المناهج المكيفة وغياب المدرسين المأهلين للتكفل بهذه الفئة قد يضيع الإهتمام بهم، وبالتالي تزداد مشاكلهم مع مرور الوقت لأنهم لا يجدون من يوجههم ويساعدهم في تجاوز المشكلات التي يعانون منها.

ويوصف بفئة صعوبات التعلم الأطفال الذين يعانون من عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو إستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في ضعف القدرة على الإستماع والتفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، وهو ناتج عن ضعف في العمليات المعرفية النفسية الأساسية، أو ما يعرف بصعوبات التعلم النمائية، ويتعلق الأمر بالذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير وحل المشكلات، أو إلى الخلل الوظيفي الدماغي البسيط، ولا يمكن أن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو عن إضطرابات إنفعالية أو عن حرمان بيئي أو ثقافي أو إقتصادي، في حين يمكن أن تترافق الصعوبة مع إحدى الإعاقات (العقلية، الإنفعالية، ضعف السمع، وضعف البصر)، بشرط أن لا تكون الإعاقة سببا في ضعف التحصيل الدراسي.

وقد يخلط البعض بين صعوبات التعلم الأكاديمية (عسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب) وبين التأخر الدراسي والبطء في التعلم، فالطفل المتأخر تحصيله منخفض في كل المواد نتيجة إهماله ونقص دافعيته للتعلم، والطفل البطيء تحصيله متدن في كل المواد لانخفاض ذكائه، أما الطفل ذو صعوبة التعلم فيتدنى تحصيله في مهارات التعلم الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) مع وجود ذكاء مرتفع،. أو عند المعدل الطبيعي.

وتعد صعوبات تعلم القراءة من أبرز الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، إذ تنعكس نتائجها على جميع المواد التعليمية في مختلف الأطوار الدراسية، ولقد إهتم الباحثين بتطوير الأساليب التعليمية التي تتلاءم مع هذه الفئة. والتي ركزت في مجملها على مواطن الضعف مهملة جوانب القوة لدى هذه الفئة من الأطفال. (سمية بعزي،2014،2)

فمعظم النظم التعليمية تتبنى نشاطات تعليمية لفظية لغوية في أغلب الأحيان بالإضافة إلى بعض النشاطات المنطقية، لكنها لا تهتم بالجوانب الأدبية والفنية ولا بالعلاقات الإجتماعية للطفل والتي يمكن أن يستفيد منها التلميذ أكاديميا، فالمناهج الدراسية وطرق التدريس وأسلوب الامتحانات والواجبات المدرسية تعتمد جلها على وسائل وأدوات لغوية لفظية، وبهذا يكون قد استفاد منها التلاميذ العاديون لأنهم تلقوا تعليما ملائما لذكائهم ولتمثيلاتهم المفضلة. أما التلاميذ المعسرين قرائيا فغالبا ما يجدون صعوبة في التعلم، لأن مناهج التعلم وأدواته لا تخاطب ذكاءهم.

وفي عام 1983 توصل هوارد جاردنر لنظرية جديدة أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة ثم قام بتطويرها عام 1993 حيث تختلف عن النظريات التقليدية في نظرتها للذكاء، إذ ترى أن الذكاء الإنساني هو نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية، ومن هذا المنطلق سعى جاردنر في نظريته إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى نسبة تقدير الذكاء. فقد انبثقت هذه النظرية من البحوث المعرفية الحديثة التي أوضحت أن الطلبة مختلفون في عقولهم، وأنهم يتعلمون ويتذكرون ويفهمون بطرق مختلفة. وأن كل إنسان قادر على معرفة العالم بثمانية طرق مختلفة سماها جاردنر: الذكاءات المتعددة وهي: الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي والذكاء الحركي والذكاء البصري والذكاء الإيقاعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي – التأملي والذكاء الطبيعي. وبحث بعد ذلك أشكالا أخرى من الذكاءات وهي: الذكاء الروحي والذكاء الوجودي.

ويؤكد هوارد جاردنر من خلال نظريته أننا لا يجب أن نتعامل مع ذكاء الأطفال في التعليم بالمناهج القائمة على التلقين المحض والنظم التدريسية القائمة على النظرة الأحادية للذكاء والتي تهتم بالجانب اللفظي والمنطقي الرياضي وتهمل القدرات العقلية الأخرى غير المعرفية، وإنما يجب التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة والتى تناسب ذكاء كل طفل. ولذلك نجد أن العديد من برامج التدريس للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة قد اعتمدت في الفترة الأخيرة على إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

ولقد أوضحت الدراسات والبحوث النفسية والتربوية أن إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوى صعوبات التعلم وبالأخص صعوبة القراءة وتحسين آدائهم الأكاديمي، لأنها تجعل المدرسين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل تلميذ إستثمار الذكاء المرتفع لديه .

وفي هذا السياق سعت الدراسة الحالية للتعرف على الأثر الذي يقدمه البرنامج التعليمي القائم على استرتتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى الأطفال ذوو عسر القراءة في المرحلة الابتدائية، واستجابة لمتطلبات الموضوع سيتم تقسيم البحث على النحو التالي:

1- **الجانب النظري:** وهو الإطار النظري لمتغيرات الدراسة ويتضمن:

- **الفصل التمهيدي:** وتم تخصيصه لعرض الإشكالية العامة للبحث، ووضع التساؤلات والفرضيات التي نسعى للتحقق منها، إلى جانب عرض لأهمية الدراسة وأهدافها ومصطلحاتها الأساسية.
- **الفصل الثاني:** تضمن عرضا مفصلا حول مهارة القراءة وإضطراب عسر القراءة.
- **الفصل الثالث:** وتم تخصيصه لعرض أهم العناصر المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم.

2- **الجانب التطبيقي:** وهو الإطار الميداني الخاص بالدراسة ويتضمن:

- **الفصل الرابع:** وخصص لعرض العناصر التالية: منهج الدراسة، متغيرات الدراسة، أدوات الدراسة، عينة الدراسة، البرنامج التعليمي، الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.
- **الفصل الخامس:** وتم من خلاله تقديم نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

- إشكالية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الإشكالية

يعد موضوع الذكاء موضوعا بالغ التعقيد، تختلف ملامحه من بيئة لأخرى، كما أن تعريفاته تتباين حسب المنطلق النظري والجانب الذي يعالجه التعريف، فهناك من يعرفه إنطلاقا من وظيفته، وهناك من يعرفه بناء على بنيته ومكوناته، ومنهم من يتبنى فكرة الذكاء العام ومنهم من يرى بتعدد الذكاءات وتنوعها، وفي ضل هذا الإختلاف ظهرت العديد من النظريات المفسر لطبيعة الذكاء. ويبقى المهم أن يمكن فهم الذكاء من تصميم إستراتيجيات تعليمية للأطفال بطريقة أكثر فعالية تساعدهم على تجاوز المشكلات التعليمية.

وتعد صعوبات التعلم من أبرز المشكلات التي يعاني منها العديد من التلاميذ والتي لها خصوصية معينة، فهي حالة ينتج عنها تدني مستمر في التحصيل الدراسي للطفل مقارنة بزملائه في نفس الصف. ولا ترجع فيها الأسباب إلى إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية، أو مشاكل نفسية أو ظروف أسرية وإجتماعية متدنية أو لظروف التعلم.

وتظهر هذه الصعوبات في المهارات الأساسية للتعلم وهي: الإنتباه، الإدراك، والتذكر كصعوبات أولية، والتفكير واللغة كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية، وتؤدي هذه الصعوبات النمائية بدورها لظهور صعوبات التعلم الأكاديمية وهي: صعوبة القراءة والكتابة والحساب. فالفجوة بين الإنجاز المحتمل والفعلي للطفل هي المؤشر الأساسي لصعوبات التعلم. في حين يعتبر الذكاء الميزة الأساسية لهذه الفئة من الأطفال، فهم عادة ما يتمتعون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط ولا يقلون ذكاء عن غيرهم من الأطفال العاديين.

وتعد القراءة أحد المحاور الهامة في حقل صعوبات التعلم فهي الوسيلة الأساسية للحصول على المعلومات، واضطراب هذه المهارة يعتبر عائقا فعليا في عملية التعلم واكتساب المعرفة، حيث يرى العديد من المختصين في مجال التربية والتعليم أن عسر القراءة يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي كما أنه يقف خلف العديد من المشكلات الأكاديمية الأخرى كعسر الكتابة وعسر الحساب. وتظهر الصعوبات القرائية أساسا في غياب التحكم في الروابط بين الرموز (الحروف) والفونيمات (الأصوات)، وصعوبة فهم المقروء على الرغم من إمتلاك معدل ذكاء طبيعي.

ولقد تبنى العالم هوارد جاردنر عام 1983 موضوع الذكاء واستمد نظريته من ملاحظة الأفراد الذين يتمتعون بقدرات عقلية كبيرة ومواهب إبداعية خارقة في بعض المجالات، لكنهم لا يحصلون في اختبار الذكاء على درجات مرتفعة، مما جعله يعتقد أن الذكاء يتألف من مجموعة من القدرات المنفصلة والتي يكمل كل منها الآخر. كما توصل من خلال نظريته التي أطلق عليها نظرية الذكاءات المتعددة أن الأطفال يولدون ولديهم قدرات وكفاءات ذهنية قابلة للتطور والنمو وأن البيئة والتربية الفعالة هي التي تؤثر على نمو هذه القدرات، ويؤكد جاردنر في كتابه أطر العقل (Frames of Mind, 1983) على التصور التعددي للذكاء فالانسان لا يمتلك ذكاء واحد فقط بل لديه ذكاءات متعددة.

وبذلك تجاوز جاردنر مفهوم الذكاء العام الذي تجسده النظريات السابقة للذكاء والتي ترتكز على فكرة أن الذكاء خاصية تختلف قوتها من فرد إلى آخر و يمكن قياسها من خلال مجموعة من الاختبارات اعتمدت في مجملها إما على كتابة مفردات أو القيام ببعض العمليات الحسابية أو إدراك العلاقة بين بعض الأشكال، و أهملت في المقابل مواهب أخرى كالمواهب الرياضية والموسيقية والاجتماعية... التي يمتلكها كثير من الأفراد. ومن هذا المنطلق ترفض نظرية الذكاءات المتعددة فكرة أن الإنسان يمتلك ذكاء واحدا، بل ذكاءات مستقلة، يشغل كل منها حيزاً معيناً في الدماغ، ولكل منها نموذج واضح في العقل، ونظام مختلف في الأداء.

فالانسان يستخدم ذكائه لحل المشكلات بطرق مختلفة سماها جاردنر: الذكاءات البشرية لكل منها خصائصها وسماتها الخاصة بها وقد حدد جاردنر في بداية الأمر عام 1983 سبعة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء اللفظي، والذكاء الرياضي، والذكاء الجسمي، والذكاء البصري، والذكاء لإيقاعي، والذكاء التفاعلي، والذكاء الذاتي – التأملي، والذكاء الطبيعي البيئي. وبحث بعد ذلك أشكالا أخرى من الذكاءات وأضاف سنة 1995 نوعان آخران وهما: الذكاء الروحي والذكاء الوجودي.

إن تنوع أشكال الذكاء منح فئة صعوبات التعلم عامة وعسر القراءة خاصة مجالا لإظهار قدراتهم ومواهبهم فهم أطفال أسوياء من الناحية الفزيولوجية والعقلية لكنهم يتعلمون بشكل مختلف عن بقية زملائهم. وفي هذا السياق أجرت (غانم فاطمة، 2014) دراسة للكشف عن بروفيل الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ (إناث وذكور) السنة الأولى والرابعة متوسط ومعرفة الفروق في تقديراتهم لأنواع الذكاءات لديهم باختلاف الجنس والمستوى الدراسي وتوصلت إلى أن الطلاب مختلفون في قدراتهم البدنية والعقلية والانفعالية وكذلك في أساليب التعلم المفضلة لديهم وفق نوع الذكاء السائد عندهم .

فقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة تغييرا جذريا في أسلوب التعليم التقليدي وطرق التدريس والبرامج العلاجية والمناهج التعليمية التي ترتكز في مجملها على النظريات التقليدية للذكاء وتعتمد على وسائل وأدوات لغوية لفظية والتي تشكل عائقا أمام إستيعاب الأطفال المعسرين قرائيا للمادة التعليمية كونها لا تخاطب ذكاءاتهم. فالتعليم الفعال يحتاج إلى مناهج حديثة تركز على التنوع في مصادر التعلم والمرونة. وخلق بيئة تعليمية يمكن فيها لكل طالب أن يحقق ذاته ويتميز بالجوانب التي ينفرد بها.

فبدلا من التركيز على مواطن الضعف عند الطفل المعسور قرائيا يمكن من خلال توظيف استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة إستثمار ذكاءات الطفل الأخرى غير اللغوية لتحسين آدائه وتحصيله الدراسي. فقد تعددت الدراسات التى تناولت نظرية الذكاءات المتعددة والتي بحثت مدى فاعلية الاستراتيجيات التدريسية المبنية على هذه النظرية في تحسين تحصيل الطلبة الأكاديمي فنجد على سبيل المثال دراسة لو، وزملاؤه (Low et al,2001) والتي هدفت إلى معرفة مدى فعالية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وأيضا أطفال الصفين الأول والرابع إبتدائي والذين يعانون من صعوبات تعلم وقدم إعتمد لو، وزملاؤه في هذه الدراسة عدة استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود تحسن كبير لدى جميع أفراد العينة في مهارات القراءة والكنابة والاستماع، مما يعنى أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى جميع أفراد العينة بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم (صباح العنيزات، 2006، 97). ودراسة (الزعبي نضال، 2019) والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية جاردنر للذكاءات المختلفة في تنمية المهارات اللغوية واللفظية وانعكاسه على أداء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم باعتماد المنهج التجريبي، حيث ظهر تحسن أداء المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية اللفظية على الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية واللفظية بعد تطبيق الربنامج التدريبي.

وقد ساهم الإطلاع على الدراسات السابقة والبحوث النفسية والتربوية حول تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم من تكوين خلفية نظرية لبناء البرنامج التعليمي الخاص بالدراسة الحالية وتصميم أنشطته الموجهة لتحسين مهارات القراءة (الصامتة والجهرية) والتأكد من أن

استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تحسين الأداء الأكاديمي للأطفال المعسرين قرائيا.

وعليه تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى فعالية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ عينة الدراسة المعسرين قرائيا ؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية؟
2- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الصامتة؟
3- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية؟
4- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الصامتة؟

فرضيات الدراسة

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الصامتة.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية.
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الصامتة.

5- يتسم البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة بفاعلية في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المعسرين قرائيا.

أهمية الدراسة

تولى هذه الدراسة أهمية للمرحلة الابتدائية كونها مرحلة التكوين الأساسي لجميع جوانب الشخصية عند الطفل، والمرحلة التي يبدأ فيها بشكل نظامي تربية الطفل وتعليمه وإعداده للحياة والمراحل التعليمية اللاحقة.

وتهتم هذه الدراسة بشريحة هامة من ذوي الاحتياجات الخاصة وهم تلاميذ صعوبات التعلم المعسرين قرائيا في الصف الرابع ابتدائي، حيث تم إعداد مقياس للتعرف على أهم الذكاءات النشطة لديهم وتوظيفها لبناء أنشطة تعليمية تلاؤم تفضيلاتهم وترفع مستواهم القرائي.

كما اهتمت الدراسة بتصميم برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة يمكن التلاميذ المعسرين قرائيا من تنمية مهاراتهم القرائية والوصول إلى المستوى المطلوب في فهم واستخدام المهارات الأساسية للقراءة.

وتبرز كذلك أهمية الدراسة الحالية في تناولها للذكاء من منظور متعدد. خاصة وأن عينة الدراسة تتميز بذكاء عادي يمكن استثماره بشكل فعال في تحسن مهاراتها المتعلقة بالقراءة الجهرية والصامتة.

لفت انتباه الأولياء والمعلمين إلى اضطراب عسر القراءة من حيث مفهومه وأسبابه وأهم مظاهره وتقديم تصور واضح عن خصوصيته وأهم أساليب وطرق التكفل به وبعلاجه.

قد تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات مستقبلية مماثلة وذلك من خلال التدريس وفق استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة لمواد ومراحل دراسية أخرى وبمتغيرات مختلفة.

أهداف الدراسة

- وضع برنامج تعليمي لعلاج صعوبات القراءة وتطبيقه على أطفال المرحلة الإبتدائية من ذوي صعوبات التعلم المعسرين قرائيا.
- التعرف على دلالة الفروق قبل وبعد تطبيق استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة على تحسين مهارات القراءة الجهرية والصامتة.

- تزويد المعلمين والمربين بدليل تعليمي يتضمن أنشطة متنوعة وأدوات خاصة تلائم وطبيعة فئة صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

- **عسر القراءة:** هو قصور في مهارات القراءة الجهرية والصامتة عند أطفال يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من أي إعاقة عقلية أو حركية أو حسية أو حرمان عاطفي أو إجتماعي، وتمكنوا من متابعة الدراسة بشكل طبيعي. ويظهر هذا الإضطراب من خلال تطبيق اختبار مهارات القراءة المصمم لهذا الغرض.
- **استراتيجيات الذكاء المتعدد:** مجموعة الخطوات والإجراءات المنظمة والمتسلسلة التي يستخدمها المعلم أو المدرب لتدريس محتوى معين بغية تحقيق أهداف تربوية تعليمية مخطط لها مسبقا وفق لأنماط الذكاء الواردة في نظرية الذكاءات المتعددة وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحركي، الذكاء المكاني، الذكاء الشخصي، و الذكاء الإجتماعي.
- **البرنامج التعليمي:** محتوى تعليمي يضم أنشطة وأدوات ووسائل مصممة وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة، الغرض منه تحسين مهارات القراءة لدى عينة الدراسة.
- **المرحلة الابتدائية:** هي الطور الأول من أطوار التعليم بالجزائر، تتكون من خمسة مراحل مدة كل مرحلة سنة كاملة يتقلى فيها التلميذ أساسيات القراءة والكتابة والحساب.

الجانب النظري

الفصل الثاني: عسر القراءة ومظاهره

- ❖تعريف القراءة
- ❖آلية القراءة من خلال أهم النماذج
  - نموذج مورتون (morton's logogen model,1977)
  - نموذج فريت (FRITH,1985)
  - نموذج فريت (FRITH) المكيف للعربية
  - نموذج سيمور التفاعلي لتعلم القراءة 1997
  - نموذج المسلك الثنائي (le modèle à double voie à traitement en cascade/DRC)
- ❖مهارات القراءة الأساسية
- ❖أنواع القراءة
- ❖تعريف عسر القراءة
- ❖ظهور عسر القراءة
- ❖مظاهر عسر القراءة
- ❖الاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة
- ❖تقييم وتشخيص عسر القراءة
- ❖أنواع عسر القراءة
- ❖ خلاصة

تمهيد

تتطلب القراءة مهارات وقدرات عالية كونها عملية معرفية مركبة، يستجمع الطفل من خلالها المفردات والجمل والمعاني التي تسمح له بتكوين رصيده اللفظي وقاموسه اللغوي. كما تنمي لديه مهارات النقد والفهم والتحليل.

وقد يحدث أن تتضرر مهارة القراءة لسبب أو لآخر فيواجه الطفل صعوبات في اكتساب اللغة واستعمالها، وهو ما يؤثر بشكل عام على تحصيله الأكاديمي في باقي المواد الدراسية.

وتعتبر الصعوبة في تعلم القراءة وإتقان مهاراتها من أكثر المشكلات إنتشارا في الأوساط المدرسية، فهناك فئة من الأطفال يواجون صعوبات عدة تتعلق بالقدرة على اكتساب آليات القراءة وتوظيفها، وتعرف هذه الفئة بالأطفال المعسرين قرائيا.

ومن خلال هذا الفصل سنفصل في أهم النقاط المتعلقة بمهارة القراءة من جهة وعسر القراءة من جهة أخرى.

تعريف القراءة

تعد القراءة حصيلة تفاعل العديد من العمليات العقلية وأهمها: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، والفهم... إلخ، فهي من القدرات المعرفية المعقد بالنظر للآلية التي يعالج بها الدماغ هذه المهارة.

(منصوري، بن عروم، 2015، ص18)

وهي تلك العملية العقلية التى يراد بها فك الرموز المكتوبة، وتحويلها إلى رموز منطوقة، فالقراءة عمليتان متصلتان: الأولى إستجابات حسية للرموز عن طريق (البصر، أو اللمس)، والثانية عملية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز. (ماجدة عبيد،2009، ص98).

حتى يتمكن الشخص من القراءة لا بد أن يأخذ معطيات حسية بصرية عن النص، وأن يتعرف على الحروف والكلمات والجمل ويتمكن من معالجتها. تحرك هذه العمليات جزئياً المهارات التي تم إكتسابها وتطويرها خلال مرحلة ما قبل تعلم القراءة ويتعلق الأمر بـ : التصور، الذاكرة، التصنيف، المعالجة اللغوية، والفهم. وللتعرف على الكلمات المكتوبة وقراءتها لا بد من تثبيت مهارتين أساسيتين هما :

1- **القدرة على تحليل وفك رموز الكلمات المكتوبة:** ويتطلب تثبيت هذه القدرة :

- فهم المبدأ الأبجدي: أي إدراك أن الكلمات سواء كانت كتابية أو شفهية تتكون من وحدات أو مقاطع وأن كل وحدة من هذه الوحدات الإملائية ترتبط وتتوافق مع وحدة صوتية خاصة بها (حرف-صوت).
- القدرة على معرفة الحروف (الأحرف ومجموعات الحروف) التي تشكل أصغر الوحدات الشفوية والمكتوبة.
- القدرة على تحديد الوحدات الصوتية المقابلة للمقاطع الكتابية أو الفونيمات
- التمكن من الربط بين هذه الوحدات الإملائية والصوتية.

تكتسب هذه القدرات أهمية بالغة خاصة في بداية تعلم القراءة في الوقت الذي تكون فيه معظم الكلمات التي يلتقي بها المتعلم كلمات جديدة لم يحفظ شكلها البصري والتي يمكن قراءتها فقط من خلال تحليليها. بالإضافة إلى ذلك، فإن تعلم المهارات الصوتية – الفونيمية يزود الطفل بآليات التعلم الذاتي، كما أن فك تشفير الكلمات الجديدة غالباً ما يتوافق مع شكل لفظي لكلمة معروفة سابقا، وبالتالي يتمكن الطفل من حفظ النموذج المكتوب للكلمة الجديدة.

2- تخزين الكلمات المكتوبة المتكررة:

إن فك شفرة الكلمات المكتوبة وحفظ أو تخزين النموذج الإملائي الكتابي للمفردات التي يصادفها الطفل في الكثير من الأوقات، يسمح له بالتعرف على هذه الكلمات بطريقة سهلة ومباشرة عند رأيتها مرة أخرى. وهذه القدرة في التعرف على الكلمات المخزنة على الفور أمر ضروري لقراءة سهلة وسريعة

(Gombert, 2003, p1)

وتعرف القراءة على أنها عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب) وربطها بالمعاني المتصلة بها، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية. وبناءً على ذلك فإن للقراءة جانبان، الجانب الآلي والجانب الإدراكي.

أولا: الجانب الآلي: ويتعلق بمعرفة أشكال الحروف (رسم الحرف) وأصواتها، والقدرة على الربط بين الحرف والصوت لتكوين كلمات وجمل.

ثانيا: الجانب الإدراكي: ويعني فهم المادة المقروءة من خلال إدراك المعنى. ولا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين الجانب الآلي والجانب الإدراكي إذ تفقد القراءة أهميتها ودلالتها. وتصبح القراءة

آلية محضة إذا لم يكن بوسع القارئ إستيعاب وفهم ما يقرأ، كما لا يمكن أن تكون هناك معان للقراءة إذا لم يكن القارئ قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات، وهنا تظهر أهمية التكامل بين الجانبان الإدراكي والآلي. فالقراءة هي الجمع بين الدلالة المكتوبة والدلالة الشفهية من أجل تكوين دلالات ومعاني لغوية عن طريق فك الرموز وترجمتها لبناء مفاهيم ذهنية ذات معنى.

والقارئ من خلال عملية التعلم يطور استراتيجيات خاصة بالتعرف على الكلمات تمكنه من بناء معجم ذهني (كل كلمة تتميز بمجموعة من الخصائص الصوتية والإملائية والنحوية والمورفولوجية والدلالية). فالتعرف على الكلمة يتيح التعرف على جميع الخصائص المرتبطة بها.

(Serre & Venel, 2005, p14)

ويعرف تغليت صلاح الدين (2008) القراءة على أنها عملية ذهنية وسيكولوجية تعتمد على فك الترميز بغرض تمييز الكلمة ومعناها سواء كانت منفردة أو في السياق. واكتساب هذه المهارة يتحدد بتفاعل مجموعة من العوامل البيولوجية، المعرفية، النفسية، الإجتماعية والبيئية.

(تغليت صلاح الدين ، 2008 ،46)

آلية القراءة من خلال أهم النماذج

ظهرت نماذج التطوير (modèles développementaux) لأول مرة خلال سنوات الثمانينات، وبصفة عامة فإن آلية القراءة من خلال هذه النماذج تتطور مرورا بمجموعة من المراحل وذلك بتبني إجراءات معالجة وإستراتيجيات مختلفة. والهدف من هذه النماذج هو وصف المسلك أو الطريق الذي تتم من خلاله عملية تعلم القراءة والذي ينتقل فيه الطالب من متعلم مبتدئ إلى متعلم كفؤ.

1- <u>نموذج مورتون (1977)</u> :

يمكننا إعتبار نموذج مورتون من أحسن النماذج التي فسرت سيكولوجية القراءة لوضوحه وتكامله وشموليته في نفس الوقت، إذ يتناول آلية القراءة من خلال عمليتين رئيسيتين هما :

التحليل البصري: يتم من خلاله تحليل المفردة بصريا وذلك بمطابقتها بما هو مخزن من مفردات في الذاكرة البصرية، ويساعد في إدراك وتمييز المفردة بصريا مجموعة من العمليات المعرفية التي تتمثل أساسا في الإدراك والتمييز البصري... مما يودي بالقارئ إلى فهم الكلمة والتعرف على إستخدامها في السياقات الغوية المختلفة.

إلا أنه يمكن تحويل المفردة البصرية لفظيا مباشرة بمعنى قراءتها واستخدامها في سياق لفظي مباشر دون الحاجة للمرور بعملية مضاهاة الكلمة بما لدى القارئ من مفردات في ذاكرته البصرية.

التحليل السمعي: يعني **أن** ينطق القارئ الكلمة دون معرفة معناها، ثم يقوم بالتحليل السمعي لتلك الكلمة من خلال مطابقتها بما هو مخزن من مفردات في الذاكرة السمعية لديه، وتساعد العمليات المعرفية التي تتمثل أساسا في الإدراك السمعي في تمييز وإدراك تلك الكلمة سمعيا، الأمر الذي يمكن القارئ من فهم المفردة والتعرف على استخدامها في سياقات لغوية مختلفة، كما يمكن فهم المفردة مباشرة بالتعرف عليها من خلال الذاكرة السمعية.

وفهم المفردة سواء كان باستخدام عملية التحليل البصري أو التحليل السمعي هو بمثابة الاستجابة الأولى تليها استجابة ثانية تتمثل في استخدام هذه المفردة، ومن ثمة ربطها بكلمات أخرى مما يؤدي إلى حفظها في الذاكرتين السمعية والبصرية، ويسهم ذلك في عملية التعرف على مفردات أخرى جديدة. (تغليت صلاح الدين ، 2008، 53-54) .

2- <u>**نموذج فريت (FRITH,1985):**</u>

يعتبر نموذج فريت (FRITH,1985) من بين أشهر هذه النماذج ويرتكز على تعلم القراءة من خلال ثلاث مراحل متتابعة ومترابطة وهي: المرحلة اللوغوغرافية، المرحلة الهجائية، والمرحلة الإملائية.

- **المرحلة اللوغوغرافية (la phase logographique) :**

تتميز هذه المرحلة بالتعرف على الكلمات من خلال نمط بصري، إذ ترتكز على التمثيل الكتابي (رسم الكلمة). وتسمح المرحلة اللوغوغرافية للطفل بتجميع كم محدود من المفردات البصرية، فالطفل لا يستطيع التعرف على كلمات مكتوبة يراها لأول مرة.

وحتى يتمكن من قراءتها لا بد من أن يتعلم الوحدات المكونة منها (حروف، مقاطع) وطريقة الربط بين الحروف وأصواتها. (LAPIERRE Michèle,2008,p09)

كما أن الطفل يتعرف على الكلمة بفضل مجموعة من المؤشرات البصرية فهو لا يركز على الصوت أو على ترتيب الحروف ولكنه يتعرف على الكيانات بصفة عامة، وتتكون لديه مفردات بصرية (vocabulaire) (RODRIGUE Anne, 2006, p22)، فعندما نعرض على الطفل شكل بصري قريب من الشكل الذي يعرفه مع الحفاظ على نفس الخصائص (شكل الحروف، الحجم ...) مع تغيير حرف واحد

على سبيل المثال فإنه لا يدرك ولا يميز الفرق لأنه يعتمد في التعرف على الكلمة على المعلومات الدلالية والنسقية التى تم تنشيطها، وفي هذه المرحلة يكون الطفل رصيدا لغويا بحوالي مائة (100) كلمة.

(GARNIER.A & SENAILLET.E,2014,p10)

- **المرحلة الهجائية (la phase alphabétique) :**

وتعتمد هذه المرحلة على فك الترميز بإستخدام إستراتيجية الوساطة الفونولوجية حيث تسمح للطفل بقراءة سلاسل الحروف سواء تعلق الأمر بالكلمات المعروفة أو الكلمات غير المعروفة وحتى أشباه الكلمات.

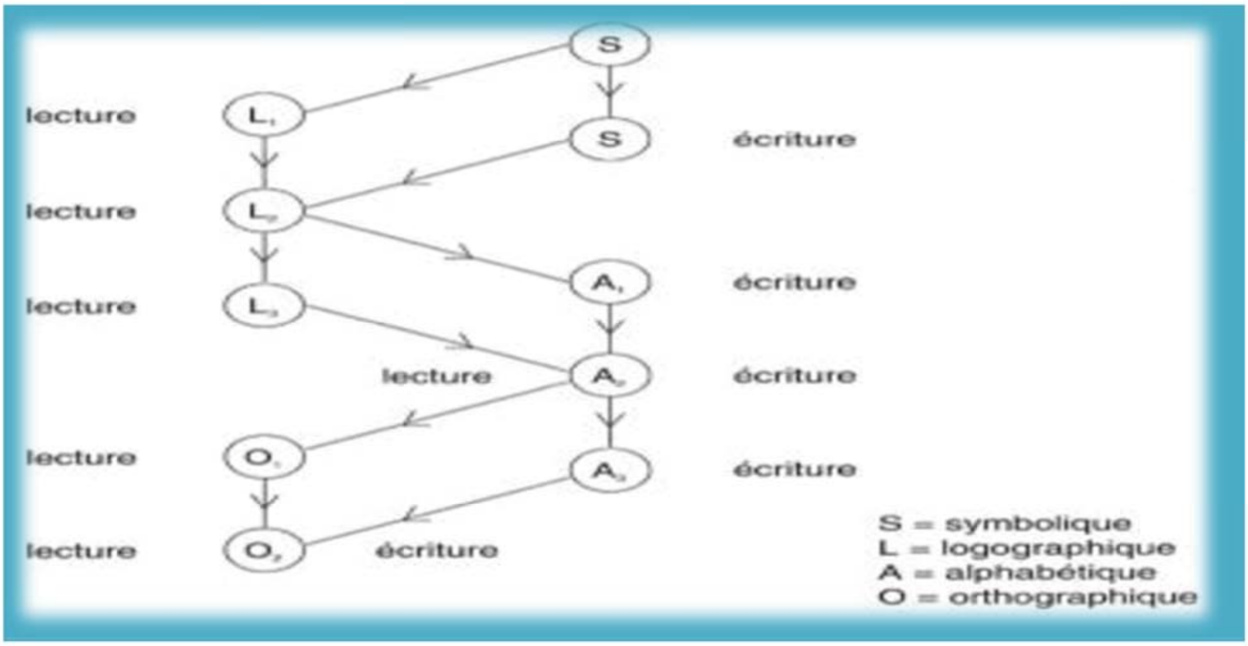
وترتكز عملية القراءة في هذه المرحلة على عملية الربط بين الحرف وصوته، ويتحدد معنى الكلمة من خلال تسلسل الفونيمات التى تم تجميعها. (LAPIERRE Michèle,2008,p10).

إن تكرار عملية فك الترميز تسمح للطفل بتكوين معجم إملائي ذهني إجرائي أكثر فعالية يسمح له بقراءة الكلمات غير المنتظمة والمعقدة. (أزداو شفيقة، 2012، ص22).

- **المرحلة الإملائية (la phase orthographique) :**

تتميز هذه المرحلة بالتعرف على الكلمات كوحدة إملائية دون المرور بوساطة فونولوجية ويتم تجميع وربط الحروف بصريا لتكوين كلمات مع الاستعانة بالدلالات اللفظية وهو ما يزيد من وتيرة عملية القراءة.(FAYOL.M & JAFFRE, 1999, p153). يطور الطفل خلال هذه المرحلة إستراتيجيات القراءة الراشدة ويصبح قارئا سريعا.

تفترض (FRITH,1985) وجود مرحلة زمزية (étape symbolique) سابقة لتعلم القراءة والكتابة أين يكون فيها الطفل على وعي بوجود كلمات وجمل. (FRITH U, 1986, p77) وهو ما يوضحه المخطط التالي.



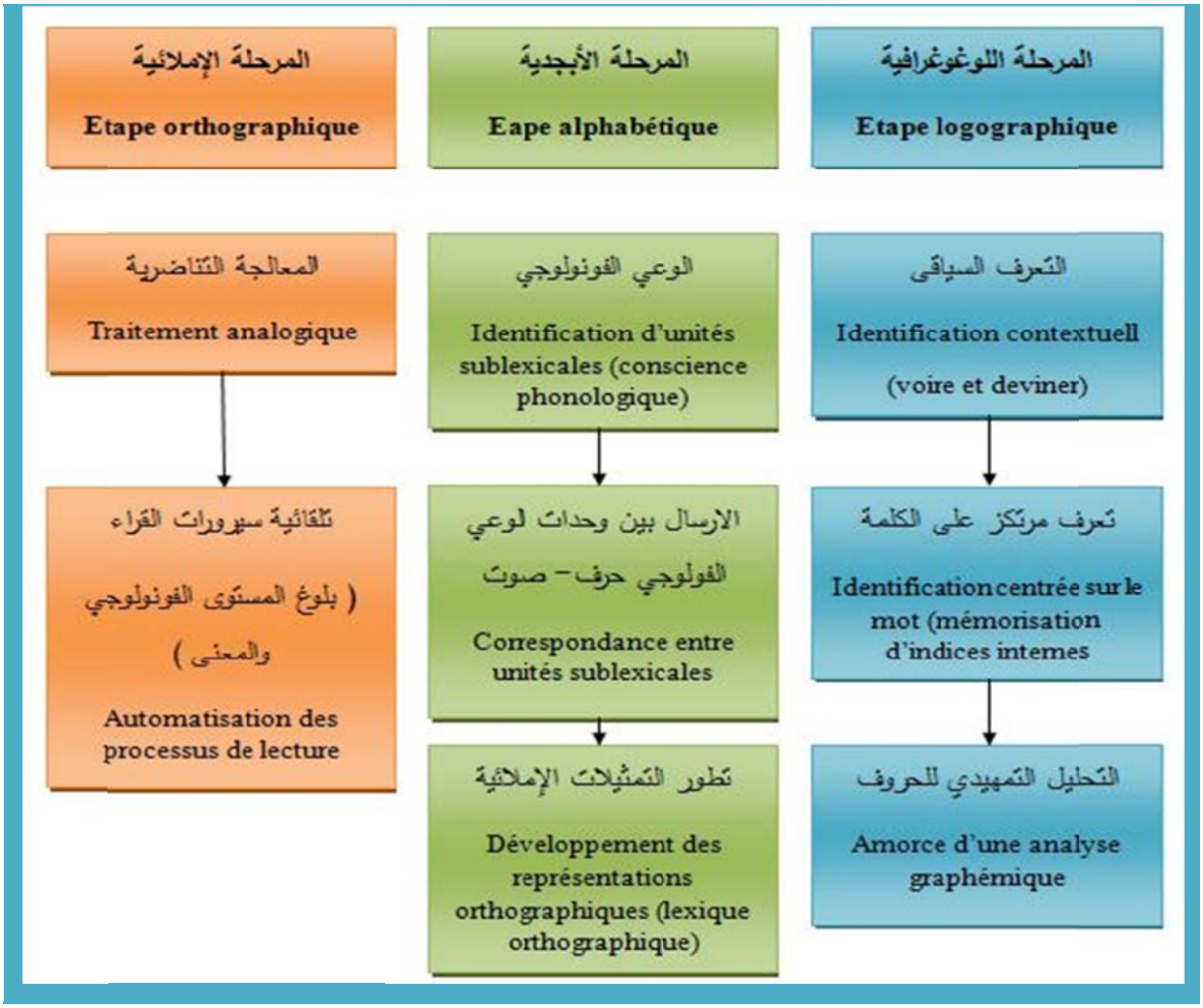
<u>الشكل رقم (1) يمثل نموذج فريث لمراحل تعلم القراءة والكتابة</u>

وترى (FRITH) أن القراءة والكتابة عمليتان معرفيتان متقاربتان وعلاقتهما متبادلة ومترابطة حيث تأثر التطورات أو الاضطرابات في أي واحدة منهما على تعلم الثانية.

انتقد نموذج فريت من طرف المجتمع العلمي كونه لا يولي إهتمام للتشوهات التى يمكن ملاحظتها في القراءة عند الأطفال المعسرين قرائيا. (LAPIERRE Michèle,2008,p10-11)

ومن جهته ينتقد (Valdois 2001) نموذج فريت حيث يرى أن ترتيب مراحل اكتساب القراءة حسب فريت غير قابلة للتغيير، كما لاحظ وجود فروق فردية خلال مرحلة التعلم : العمر الذي يتم فيه الانتقال من مرحلة لأخرى يختلف من طفل لآخر كما أن طريقة التعليم يمكن أن تغير سيرورة هذه مراحل.

(GADRE.C & MEUGNIOT.A,2011,p16)



شكل رقم (2) يمثل نموذج فريت (FRITH) لتعلم القراءة

3- نموذج فريت (FRITH) المكيف للعربية

قامت عزام (AZZAM, 1993) بدراسة وصفية هدفت للكشف عن الاستراتيجيات المستعملة في القراءة والكتابة، والتعرف على الصعوبات المتعلقة بتعلم اللغة العربية، من خلال تحليل أخطاء عينة تتكون من 150 طفل ناطق باللغة العربية تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 11 سنة، وهو العمر الموازي للمستوى السادس إبتدائي بأبو ظبي، وقد إعتمدت الباحثة على نموذج فريت (FRITH) كمرجع في تكييف نموذجها التطوري.

وأضافت عزام (AZZAM) مرحلة رابعة للمراحل الثلاث السابقة وتتمثل في المرحلة الإملائية النحوية والمعنوية.

1- **المرحلة الخطية:** يرتكز إهتمام معظم القراء على الخطوط البارزة وهو الأمر الذي تشترك فيه كل اللغات الأبجدية ولاسيما اللغة الإنجليزية التي بني عليها النموذج المكيف للعربية. غير أن الباحثة لاحظت أن الأطفال الناطقين بالعربية ينتبهون أكثر للحرف الأول من الكلمة مما يمكنهم من التنبأ بالكلمة المعروضة عليهم، أما التركيز والإنتباه لباقي الخصائص الأخرى مثل النقاط والحركات (تحت وفوق الحروف) فتأتي في مرحلة لاحقة.

2- **المرحلة الحرفية** : يكون التطور خلال هذه المرحلة على مستوى الكتابة ثم القراءة وهذا ما يتفق مع نموذج (FRITH)، لكن تطور بطيئ للأطفال الناطقين بالعربية إذا ما قورن بالأطفال الناطقين بالإنجليزية. لأنه لا يوجد في العربية أكثر من صوت للحرف الواحد غير أن نفس الحرف يمكن أن يتغير شكله الكتابي حسب وضعيته في الكلمة مثل حرف الميم "م" إذ يكتب في بداية الكلمة (مهر) وفي الوسط (تمر) وفي النهاية (لحم)، وإذا ما تحكم القارئ المبتدأ في الأشكال المختلفة للحروف أصبح قادرا على قراءة الكلمات بإستعمال مبدأ التطابق (حرف / فونيم) كما أن التنبأ بالكلمة يصبح ممكنا. ويتعلم الطفل من خلال هذه المرحلة القواعد المتعلقة بالسياق.

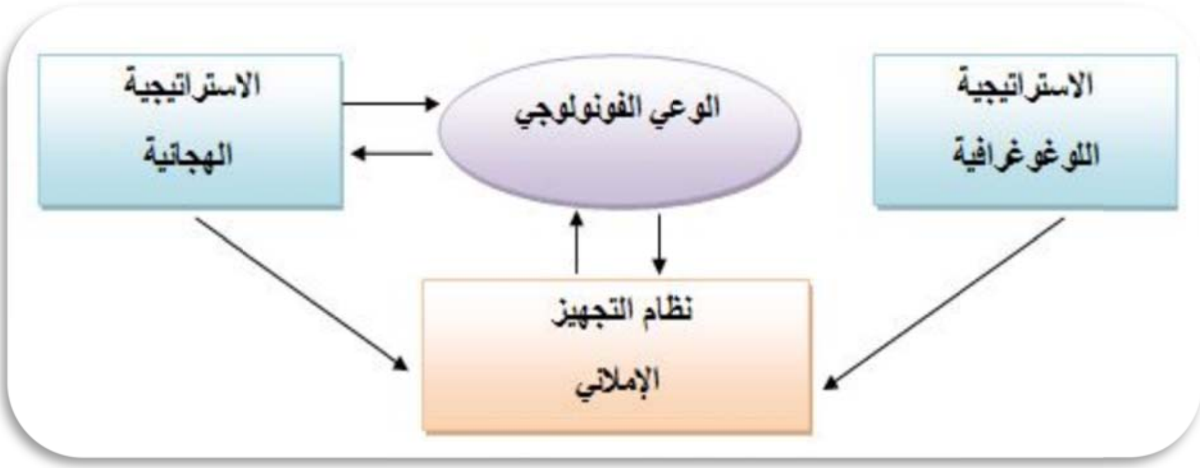
3- **المرحلة الإملائية** : عكس نموذج (FRITH) فالانتقال إلى هذه المرحلة يتم على مستوى الكتابة ثم القراءة، كون النظام الإملائي للغة العربية يتطلب إستراتيجيات ذات مستوى أعلى، وخلال هذه المرحلة يبدأ الطفل في تعلم النظام الشكلي للغة العربية إلى جانب النظام المورفولوجي ولا سيما الجذور (les racines) البادئات (les préfixes) واللواحق (les sufixes) بصفة تدريجية والمعارف النحوية والمعنوية (grammaticale sémantique) الضرورية لتعلم القراءة.

إن إكتساب هذه الوحدات وتطبيقها يتعلق بمستوى أعلى والمتمثل في المرحلة النحوية المعنوية التي تعد مرحلة إضافية في تكييف نموذج فريت(FRITH) للغة العربية.

4- **المرحلة النحوية / المعنوية** : يتمكن القارئ أو الطفل خلال هذه المرحلة من القراءة في غياب الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة، والسكون) وذلك بالرجوع إلى الخبرات والمعارف الإملائية النحوية والمعنوية المخزنة في الذاكرة، ويكتشف النظام المورفولوجي للغة العربية إذ يدرك التشابه الكبير بين بعض الكلمات من الناحية الإملائية والتي لها نفس الجذر مثل: كَاتب، كَتب، كُتب. (أزداو شفيقة، 2012، ص34-35).

4- نموذج سيمور التفاعلي لتعلم القراءة 1997 :

يرتكز هذا النموذج على فرضية أن المسارين (الإرسال و التجميع) لا يحدثان بشكل تسلسلي وإنما يسيران بشكل متوازي وتفاعلي. ويوضح أن هناك علاقة تفاعلية بين الوعي الفونولوجي والسيرورات الأبجدية، حيث أن الاستراتيجيات اللوغوغرافية والأبجدية تشترك مع بعضها في المرحلة الأولى من تعلم القراءة لتشكل القاعدة المعرفية التي تبنى عليها الإستراتيجية الإملائية. فالمرحلتين اللوغوغرافية والهجائية موجودتين لدى الطفل منذ بداية تعلم القراءة ويستعملان كقاعدة معرفية لتحضير الإستراتيجية الإملائية والمخطط أسفله يوضح ذلك



شكل رقم (3) يمثل نموذج إكتساب القراءة لسيمور (1999)

ويرتكز نموذج سيمور على ثلاثة أهداف أساسية وهي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص في اكتساب الكتابة، هذه الأخيرة التي لم تحظى بالأهمية البالغة بالنسبة للنماذج التطويرية.
- عرض فكرة التفاعل بين عمليات معالجة الكتابة (أي بين العمليات الصوتية من ناحية، والعمليات الإملائية من ناحية أخرى).
- تطوير الوعي الصوتي تحت تأثير عملية التدريس يحدث تدريجيا من الوحدات المخفضة إلى الوحدات المرتفعة.

ويحتوى نموذج سيمور على خمسة مكونات أساسية يلعب كل منها دورًا أساسيا في تعلم القراءة وتتمثل في: المعالجات اللوغوغرافية، المعالجات الأبجدية، الوعي اللغوي، المعالجات الهجائية، والمعالجات المورفوغرافية.

- **المعالجات اللوغوغرافية:**

بفضل المعالج اللوغوغرافي فإن "تمثيل الكلمة يتم ترميزه وذلك بالتعرف الجزئي أو الكامل على الأحرف المشكلة لها". وهنا لا يتعلق الأمر بالإشارات البصرية بل بالعمليات المرئية الإملائية التي تأخذ أيضا بعين الاعتبار المؤشرات الصوتية.

- **المعالج الأبجدي :**

يعتمد "على معرفة الحروف والأصوات التي تعادلها." لأن تعلم الحروف يؤدي إلى التعرف على الصوتيات. وبالنسبة لسيمور فإن الحروف هي إشارات يجب توصيلها بالجانب الصوتي اللغوي ومن ثمة تخزينها.

- **الوعي اللغوي :**

يتطور الوعي اللغوي وفقا لنموذج سيمور بفضل تعلم اللغة المكتوبة. فمن خلال هذا التعلم تنشأ علاقة تفاعلية بين العناصر الصوتية والعناصر الإملائية المكتوبة.

- **المعالجة الإملائية :**

هي عبارة عن بنية يتم من خلالها ترميز المعرفة العامة لنظام المراسلات وترميز الخصائص المحددة للكلمات.

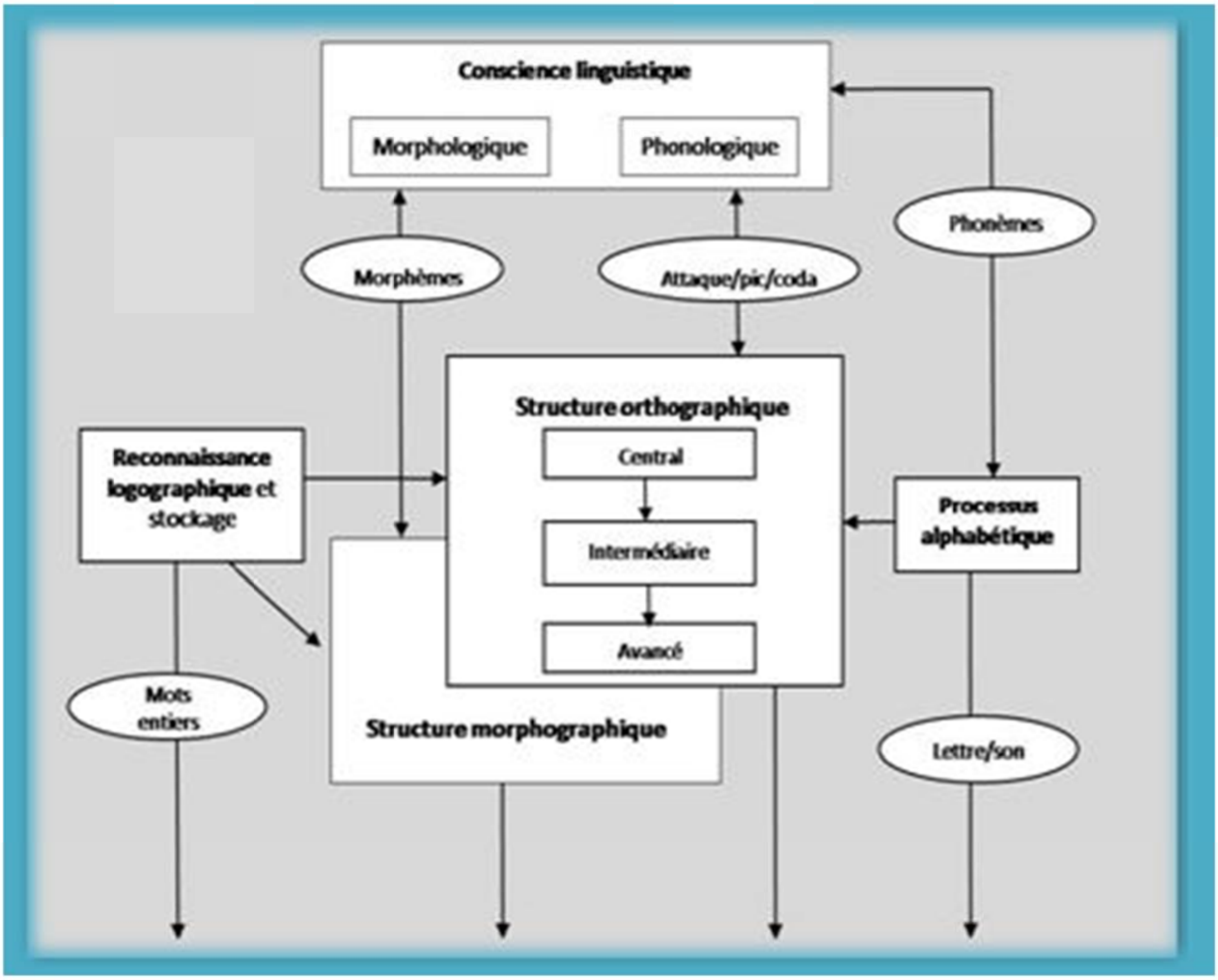
بالنسبة لسيمور يمكن إعادة ترميز الهياكل المعجمية الموجودة في المعالج اللوغوغرافي وتعيينها في المعالج الإملائي بحيث تنتقل عملية الترميز من أبسط الهياكل إلى أكثرها تعقيدا. ويعتبر هذا المعالج هو صميم نموذج سيمور في تعلم القراءة.

- **المعالج المورفوجرافي :**

كان من الضروري أن يضيف سيمور هذا البعد لأن المعالج الإملائي لا يمكنه معالجة الوحدات الأكبر من الأحاديات أو المقاطع الثنائية، وبالتالي يعتمد المعالج المورفوجرافي على المعالج الإملائي. فالمعالج المورفوجرافي هو الهيكل الذي يجمع بين الكيانات المقطعية وتركيباتها (Lucie Vialettes-Basmoreau, 2012,p81)

من خلال نموذج سيمور فإن المعالج الأبجدي يرتكز على التمثيلات الصوتية للحروف ويعمل بتفاعل مع الوعي اللغوي المسؤول عن إدراك الفونيمات ومختلف أشكال التقطيع الصوتي الأخرى، كما أن الوعي بتقطيع الكلمات إلى فونيمات يستلزم الوعي كذلك بتركيب المقاطع مما يسمح لنظام الإعداد الإملائي بالتمثيل البصري للكلمات المكتوبة بحيث يتحقق التعرف على

المقاطع وبالتالي قراءة الكلمات. ويوضح الرسم البياني التالي نموذج سيمور مع المعالجات الخمسة .



<u>شكل رقم (4) يمثل نموذج سيمور (seymour) التفاعلي 1997-1999</u>

5- <u>نموذج المسلك الثنائي (le modèle à double voie à traitement en cascade /DRC):</u>

ويستعمل هذا النموذج بشكل واسع في مجال الأرطوفونيا ولقد تطور بصورة كبيرة ليصبح في (2001) نموذج ثلاثي المسلك على التوالي ولكنه إحتفظ بإسمه السابق (Dual route cascaded moodel) أي النموذج ثنائي المسلك.

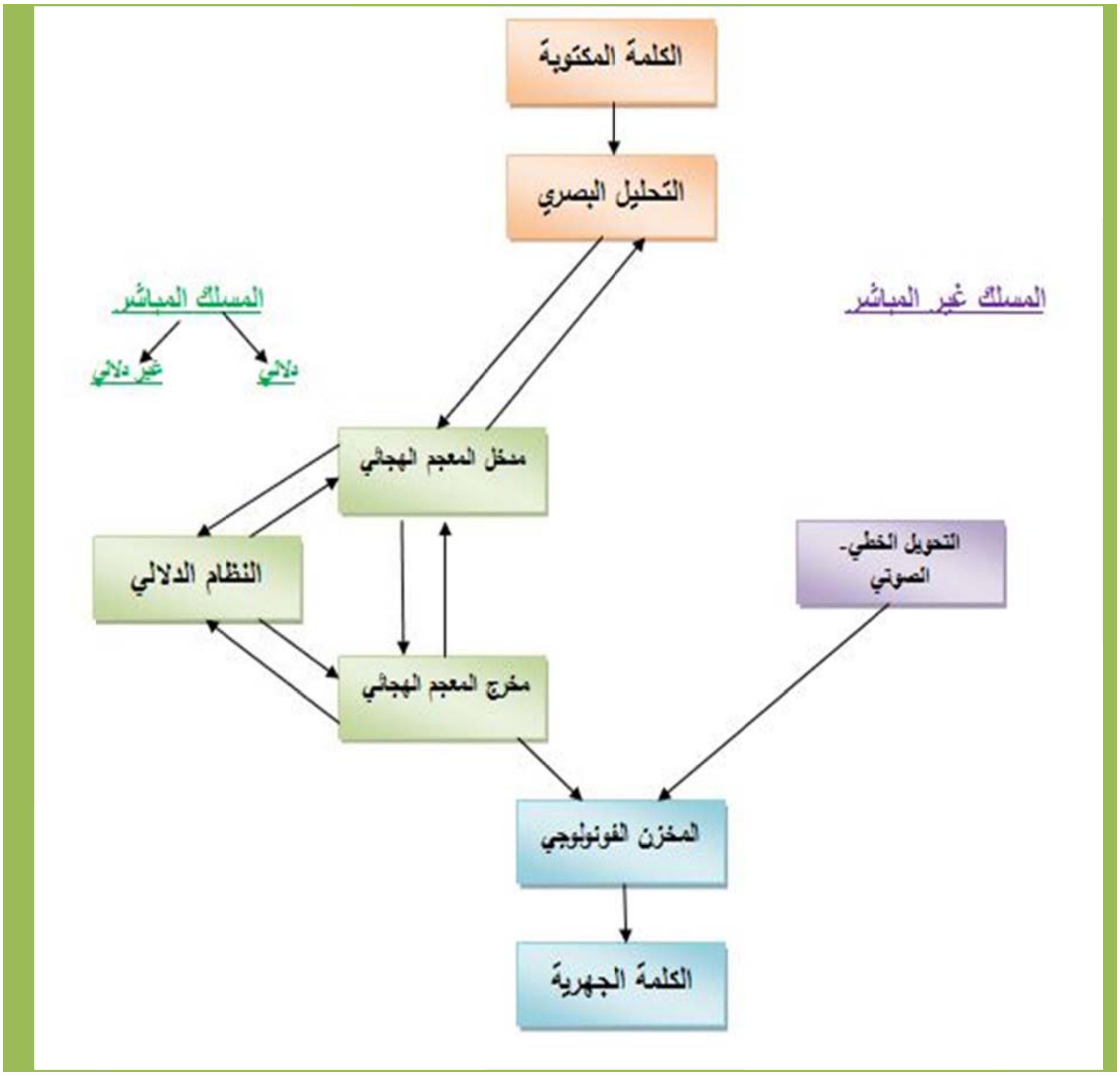
وضعه الباحث الأسترالي المعرفي (COLTHEART Max,1978) في السبعينيات ويصف من خلاله ميكانيزمات التعرف على الكلمة، كما أنه همزة الاتصال بين بين مختلف النماذج التي تبدو للوهلة الأولى

متعاكسة مثل نموذج المسلك المباشر (la théorie de l'accès direct) للباحثين (Seidenberg & McClelland,1989) ونموذج الوساطة الصوتية (la théorie de lamédiation phonologique) للباحثين (Perfetti & Bell,1991).

يتم من خلال نموذج المسلك الثنائي (DRC) تحليل آليات القراءة الجهرية لدى القارئ عن طريق مسارين مستقلين عن بعضهما، ويتم تنشيطهما بالتوازي وهو ما بجعل كل عمليات التحويل البصري- الصوتي ممكنة.

- **مسار GPC (Grapheme-Phoneme Conversion)** أو مسلك التجميع (la procédure d'assemblage) والذي يمثل المسار غير المباشر ويعتمد على قواعد التحويل الخطي- الصوتي. (Virginia KLEIN, 2010,p4-5)، تعتمد هذه الطريقة على الوساطة الفونولوجية من خلال آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات ولهذا تسمى الطريقة غير المباشرة، كما تعتمد هذه الآلية على الاستراتيجيات الهجائية وتمر بمراحل متنوعة تتمثل في:
    - تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي (analyse séquentielle) المرتب من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية ومن اليسار إلى اليمين في اللغة الفرنسية.
    - كل الأصوت التي تم التعرف عليها يتم تخزينها في الذاكرة قصيرة المدى MCT.
    - تتابع الأصوات المرتبة والمجتمعة للكلمة يحقق النموذج أو الشكل الكلي للكلمة.
    - الوصول لمعنى أو دلالة الكلمة. (مسعودة منتصر ،2014،ص28)
- **المسار المعجمي أو مسلك الإحالة (la procédure d'adressage)** أو الاتجاه المباشر. تسمى أيضا بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتم التعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون إستعمال الهجاء وهذه الآلية تعتمد على الإستراتيجية النحوية (Virginia KLEIN, 2010,p5).

من خلال هذا المسار يتم التعرف المباشر على الكلمة، فيكون الشكل المكتوب أو التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة فتقرأ مباشرة إنطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية. (مسعودة منتصر ،2014،ص29)



شكل رقم (5) يمثل نموذج القراءة ثنائي المسلك (Coltheart et al, 2001)

مهارات القراءة الأساسية

تتضمن آلية القراءة مهارتين أساسيتين هما: مهارة التعرف على الكلمة، ومهارة الفهم القرائي، وتعمل كلتا المهارتين بصورة متكاملة ومتفاعلة، فيتم التركيز في المراحل الأولى من تعلم القراءة على مهارة التعرف على الكلمة في حين ينتقل التركيز في المراحل اللاحقة على فهم معاني الكلمات والنصوص.

1. مهارة التعرف على الكلمة :

ويقصد بها التعرف على الكلمات بصريا وصوتيا، وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية أخرى تتمثل في : التعرف على أشكال الحروف والكلمات والتمييز بينها، ومهارة التعرف على أصوات الحروف (خاصة المتشابهة) وربطها بالحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، والكسرة) والحركات الطويلة (المد بالألف، والواو، والياء) وقراءة التنوين بأنواعه والتعرف على المقاطع والكلمات، ومهارات الربط بين الحروف وأصواتها لقراءة المفردات والجمل.

2. مهارة الفهم القرائي :

وتعني ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى المناسب لها. ويتم من خلال هذه العملية استخلاص المعاني وتحديد الأفكار الموجودة في النص المقروء.

ويعتبر الفهم جزءا أساسيا في عملية القراءة، فهو آلية عقلية ترتكز على إدراك دلالات الألفاظ في النص وربطها بالخبرات السابقة للقارئ. (عبد الستار محفوظي، 2010، ص17)

ويتضمن الفهم مستويات ثلاث هي: إستخلاص الدلالات والمعاني العامة، تحديد الأفكار الجزئية وتفسيرها، الفهم العميق للمادة المقروءة وربطها بالسياق الملائم.

أنواع القراءة

تقسم القراءة من حيث الأداء إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة وكلاهما يستلزم إدراك الرموز (الحروف) والتعرف عليها وكذا فهمها وتفسيرها، كما أن لكل منهما مفهومه وخصائصه التي تميزه.

- **القراءة الصامتة:**

هي القراءة التي تعتمد بشكل أساسي على العينين وتسمى كذلك بالقراءة البصرية. يركز فيها القارئ إهتمامه على الأفكار والمعاني دون تحريك الشفتين أو نطق أي صوت للحروف أو الكلمات المكتوبة، فهي قراءة من أجل الفهم بالدرجة الأولى.

وقد حدد الباحثون المهتمون بموضوع القراءة الصامتة أمثال: مجاور (1974)، السيد (1980)، ديفنز، وسميوتز.. عددا كبيرا من المهارات التي ترتبط بها وقد إتفق معظمهم على نفس المهارات مع إضافات وإختلافات بسيطة.

ومن أهم المهارات التي تتضمنها القراءة الصامتة والتي تم التركيز عليها عند تصميم إختبار القراءة الصامتة نذكر :

مهارات تحليل المضمون: وتشمل:

- فهم الكلمات وربطها بالسياق الملائم للمعنى.
- إستخراج جمع المفرد ومفرد الجمع
- التعرف على المرادفات والأضداد

مهارات فهم المحتوى: وتشمل:

- فهم الفكرة العامة.
- إستيعاب الأفكار الرئيسية.
- فهم المعنى من المحتوى والتراكيب.
- القدرة على وضع عنوان مناسب للنص المقروء.

ويحظى هذا النوع من القراءة **(الصامتة)** بمزايا عديدة نذكر منها:

- تمكن القارئ من الفهم الجيد والعميق لما يقرأه.
- توفر للقارئ جوا من الهدوء والسكينة يساعده على التركيز والتمعن في معاني النص وأفكاره.
- تساعد القارئ على إثراء رصيده اللغوي وتنمية حصيلته الفكرية كونها تتيح له فرصة التأمل في معاني الألفاظ والتراكيب اللغوية.
- تركز القراءة الصامتة على حاسة البصر والفهم العقلي، فهي سهلة وبسيطة وتوفر الوقت، ولا تحتاج إلى جهد كبير..
- تعتبر أيسر وأبسط من القراءة الجهرية، كونها تخلص القارئ من عبئ النطق السليم للكلمات والتركيز على التراكيب النحوية فقط.

- **القراءة الجهرية:**

هي القدرة على فك الرموز المكتوبة وتحويلها لأصوات منطوقة بصوت مسموع، مع مراعاة سلامة الضبط النحوي وصحة النطق، وعدم الإضافة أو الحذف أو التكرار أو الإبدال.

فالقراءة الجهرية تتضمن مجموعة من المهارات التي يستوجب على القارئ إتقانها حتى تكون قراءته صحيحة. وفي هذا الصدد حدد الباحثون والتربويون عددا كبيرا من المهارات، وقد ركزت الباحثة في إعداد إختبار القراءة الجهرية على أهم هذه المهارات والتي يستوجب إتقانها لدى تلاميذ

السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي ويعاني منها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وخاصة المعسرين قرائيا ويتعلق الأمر بـ:

مهارات التعرف على الكلمة: وتشمل:

- قراءة أصوات الحروف والكلمات دون حذف.
- قراءة أصوات الحروف والكلمات دون تغيير.
- قراءة أصوات الحروف والكلمات دون إضافة.
- قراءة أصوات الحروف والكلمات دون أو قلب.

مهارات النطق الصحيح: وتتمثل في:

- نطق الحروف مع الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) نطقا صحيحا
- نطق الحروف مع الحركات الطويلة (الألف، الواو، الياء) بطريقة صحيحة.
- نطق الحروف مع التنوين بأنواعه الثلاثة نطقا صحيحا.
- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية عند قراءة الكلمات.
- نطق الحروف التي تنطق ولا تكتب، وعدم نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق.

تعد القراءة الجهرية، أحد أنواع القراءة الأكثر ممارسة في الميدان التعليمي، ولها مميزات كثيرة نذكر منها:

- تعد القراءة الجهرية عملية تشخيصية فهي أداة للكشف عن عيوب النطق عند الأطفال.
- هي وسيلة علاجية تساعد في تدريب الأطفال على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وإتقان مهارت النطق السليم.
- تساعد القراءة الجهرية على تحسين القدرة التعبيرية والأداء الإلقائي.
- تستخدم كوسيلة لعرض الأفكار ومشاركة المعلومات مع الآخرين.

تعريف عسر القراءة

تعاريف هذا الاضطراب عديدة ومتنوعة حسب التخصصات التي حاولت دراسته، وفيما يلي نذكر بعضا منها:

أصل كلمة **ديسلكسيا** (**dyslexia**) يوناني حيث تتكون من مقطعين، (dys) ومعناها صعوبة و(lexia) ومعناها المفردات أو الكلمات وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو: صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة. (أسامة البطاينه وآخرون، 2009، ص133)

وتعرف الدسليكسيا على أنها إضطراب في القراءة أو الهجاء وترتبط إرتباطا وثيقا بباقى صعوبات التعلم الأخرى، حيث يعاني دماغ المعسور قرائيا من خلل وظيفي على مستوى مناطق القشرة الدماغية المسؤولة عن اللغة. فهي لا تحدث نتيجة خلل في النظام النفسي أو العصبي أو البيداغوجي. كما أن المحيط والبيئة يلعب دورا رئيسا في ظهور هذا الاضطراب.

(Michel Habib & Barbara Joly- Pottuz , 2007,p15-16)

كما تعرف **(Billard & Delieil-Pinton,2010)** الدسليكسيا على أنها إضطراب دائم متعلق بإكتساب القراءة، يظهر من خلال بطئ شديد في فك الرموز المكتوبة وصعوبة في فهم المقروء عند طفل ذكي في غياب تلف عصبي أو أمراض حسية أو عقلية، وفي ظروف تعلم عادية.

(Marie-Elaine DESMARAIS ,2013,p48)

ويعرفها **اتيان (Estienne1973)**، انطلاقا من آراء بياجيه (Piaget) والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل، بأن الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز تتطلب المرور من الذكاء التوفيقي (Syncritique) إلى الذكاء التحليلي (analytique)، والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من إجتياز ذلك الممر، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي– اللفظي (auditivo-phonétique) واللفظي الشكلي (phonitico-graphique)، إضافة إلى اضطرابات دلالية مع رؤية غير واضحة للمفردات، وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة وتحكم صعب في اللغة. (Françoise Estienne,1973,p12)

أما **المجلس المدرسي بمنتريال كبيك** (CSDM 2009) فيعرف الدسليكسيا على أنها صعوبة في عملية تحديد وإنتاج الكلمات المكتوبة. وقد يسبب عسر القراءة تأخر في إكتساب معارف جديدة.

وللتأكد من خصوصية الاضطراب، من الضروري التحقق أنه ليس نتيجة مباشرة لمشكلة أخرى تتعلق بـ:

- النشاط الفكري

- اضطرابات حسية أو إدراكية
- مشاكل نفسية أو نفسية–عاطفية أو طبية
- عدم معرفة اللغة إذا كانت هي اللغة الثانية
- تعليم مضطرب غير مناسب لعمر التلميذ
- حرمان في البيئة الاجتماعية أو الثقافية (CSDM, 2011, Chapitre 3,p1)

وتعرفها **الكلية الوطنية للصحة والأبحاث الطبية** (INSERM) بباريس بأنها: صعوبة تظهر لدى الأطفال الذين إستفادوا من ظروف تعلم عادية في المدرسة. وتظهر الصعوبة أساسا في غياب التحكم في الروابط بين الرموز (الحروف) والفونيمات (الصوت) عند الأطفال الذين لا يعانون من مشاكل نفسية أو عصبية عقلية. (INSERM,2007, p3)

كماعرفت **منظمة الصحة العالمية** (OMS) الدسليكسيا على أنها " إضطراب دائم ومستمر متعلق باكتساب اللغة المكتوبة، يظهر عند طفل ذكاءه عادي (يتم تقييمه عن طريق إختبار غير لفظي) في محيط دراسي كافي. ولا يعاني من أي إضطرابات حسية، عاطفية ولا صعوبات ثقافية اجتماعية.

(Julia BLIN, 2014,p14)

أما **الجمعية البريطانية للديسليكسا** فتعرفها على أنها : " صعوبات يعاني منها الأفراد وتؤثر على عملية تعلم مهارات القراءة والكتابة والإملاء. ويرتبط عسر القراءة بإتقان اللغة المكتوبة، واستخدام الحروف الهجائية والأرقام والنوتات (الأنغام) الموسيقية. وقد تكون مصاحبة بصعوبات أخرى ولا سيما المتعلقة بالذاكرة قصيرة المدى، والإدراك والتتابع البصري والسمعي واللغة المنطوقة والمهارات الحركية."

(Nuha Amir Kamel, 2016, p42)

وبعد أن تطرقنا إلى تعاريف مختلف عن عسر القراءة سوف نحاول إعطاء تعريف شامل يصف هذا الاضطراب ويفرقه عن أنواع أخرى من الاضطرابات المشابهة له.

فعسر القراءة : " اضطراب يتعلق بالقراءة، يظهر عند أطفال متمدرسين بصورة عادية، ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من أي إعاقات حسية أو حركية أو عقلية، أو مشاكل نفسية أو ثقافية–اجتماعية، ويمس القدرة على تعلم وإتقان مهارة القراءة، حيث تظهر فيه أقل من المتوسط أو المستوى العادي مقارنة بعمر الطفل الطبيعي وذكاءه العام."

ظهور عسر القراءة

بدأ الإهتمام بعسر القراءة مع تطور حاجة الأفراد إلى التواصل من خلال اللغة المكتوبة، كما أن تطور النظم التعليمية والمناهج الدراسية كشف عن صعوبات في التعلم ومشاكل جديدة في التحصيل القرائي ذات خصوصية معينة عند أطفال لا يعانون من إضطرابات واضحة.

وقد أطلق على الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة مصطلحات مختلفة تطورت بدورها مع التقدم التربوي التعليمي، فأطلق عليها الطبيب الانجليزي **هنشلود (Hinshelwood)** مصطلح "عمي الكلمة الخلقي " وأطلق عليها **أورتون (Orton)** فيما بعد "الرموز الملتوية"، وأسماها آخرون "الخلفة النضجية" وكذلك "القصور الوظيفي الخفيف"، غير أن المصطلح المتداول هذه الأيام هو صعوبة القراءة أو الديسلكسيا.

ويعتبر عالم الأعصاب الألماني **برلين (Berlin)** في عام 1872 أول من استخدم مصطلح الديسلكسيا قاصدا به الصعوبة الشديدة في القراءة.

غير أن البعض توسع في تعريف عسر القراءة ليشمل بالإضافة إلى صعوبة القراءة، صعوبة التهجئة وصعوبة الكتابة وصعوبة الفهم والاستيعاب القرائي وصعوبة في الرياضيات لاقتران حل المسائل بالقدرة على قراءتها، وقد يعاني الطفل شكلا واحدا من هذه الصعوبات أو أكثر.

(راضي الوقفي ، 2009 ،ص385)

مظاهر عسر القراءة

يعاني جل الأطفال في بداية تعلمهم من مشاكل أو صعوبات في التهجئة والقراءة، و لكنهم سرعان ما يتجاوزونها في أواخر السنة الأولى أو الثانية من التمدرس، في حين تبقى هذه الصعوبات مصاحبة لفئة من التلاميذ تجعل من إكتسابهم لمهارة القراءة أمرا عسيرا مقارنة بزملائهم. ومن بين هذه المظاهر نذكر.

1- مظاهر تتعلق بالمعالجة الصوتية للمعلومات

يرجع بعض المختصين العسر القرائي إلى خلل في المعالجة الصوتية للكلمات ويتعلق الأمر بالوعي الفونولوجي (الصوتي)، والذي يظهر من خلال صعوبة في التمييز بين الأصوات ولاسيما المتشابهة وتذكر تلك الأصوات والتعرف عليها والربط بينها لقراءة الكلمات والجمل.

2- مظاهر تتعلق بالقراءة

- الحذف : كأن يحذف حرفا أو مجموعة من الحروف أو مقطعا من الكلمة.
- الابدال: أن يقرأ حرفا بدل آخر أو يقرأ كلمة بدل أخرى لديها نفس الحروف، مع إمكانية استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى أيضا أثناء القراءة الجهرية.
- الترتيب : أن يخلط ترتيب حروف الكلمة كأن يقرأ مثلا: كبات بدل كتاب.
- الإضافة: وتعني إضافة حرف أو مقطع للكلمة غير موجود فيها.
- البطء والتردد أثناء القراءة خاصة عندما تكون الكلمات والنصوص جديدة وغير مألوفة .
- صعوبة إكتشاف الأخطاء الإملائية، واستخدام علامات الوقف
- الإرتباك عند الانتقال من السطر إلى السطر الموالي.
- صعوبة في التمييز بين الكلمات المتشابهة وإدراك القوافي والسجع والجناس.
- صعوبة في فهم واستيعاب المادة المقروء واستخراج المعانى واستخلاص الأفكار.
- الشعور بالملل وغياب الميل للقراءة وحب المطالعة.
- الشعور بالتعب والإرهاق الناتج عن غياب الآلية في القراءة.
- صعوبة في تعلم اللغات الأجنبية.

3- مظاهر تتعلق بالإملاء: عادة ما يصاحب عسر القراءة صعوبة في الكتابة ومن بين مظاهرها:

- صعوبة توظيف قواعد النحو والإملاء.
- إرتكاب أخطاء أساسها صوتي عند الإملاء مثلا: يكتب كلمة "ليلا" إسم علم لأنه لا يتذكر التفريق بين الألف المدودة والأف المقصورة.
- إضافة الأحرف الساكنة للكلمات أو حذف الأحرف الممدودة.
- صعوبة في كتابة التاء المفتوحة و التاء المغلوقة في آخر الكلمة.
- غياب الترتيب المنطقي للحروف أثناء الكتابة أو عند الإملاء مما يجعل من المحتوى بشكل عام غير مفهوم.
- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والمختلفة في الكتابة مثل: (ث، ذ) أو (س، ز) أو (ص، س).

4- مظاهر تتعلق بالتنظيم والحركة

- اضطراب في التوجه الزماني والمكاني.

- صعوبة في أداء المهام التى تتطلب تآزر بصري حركي مثل: إغلاق أزرار المأزر أو القميص، أو إرتداء الملابس بمفرده، أو ربط الحذاء حتى في سن متقدمة أحيانا.
- غياب التنظيم للمهام اليومية وخاصة الدراسية وترتيب الأدوات المدرسية والأشياء التى يحتاجها في عملية التعلم. (Jean-René LENOIR, 2010, p8)

5- مظاهر تتعلق بالقدرات العقلية والنفسية

- ضعف في الذاكرة القصيرة والطويلة المدى.
- قصور في الانتباه مع أو دون فرط النشاط.
- صعوبة في الادراك البصري والسمعي. (عبد الستار محفوظي وآخرون، 2010، ص24-25)
- نقص في تقدير الذات والشعور بالاحباط، القلق والتبيط.
- اضطرابات سلوكية (خوف، عدوانية ...)

الاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة

يصاحب عادة الصعوبة المتعلقة بتعلم واكتساب مهارة القراءة اضطرابات أخرى وبدرجات متفاوتة.

ففي دراسة إحصائية (épidimiologique) قام بها (HABIB.M, 2003) على 177 طفل تم تشخيص عسر القراءة النمائي لديهم تبين أن 90 % من هؤلاء الأطفال لديهم إضطرابات مصاحبة وأهمها:

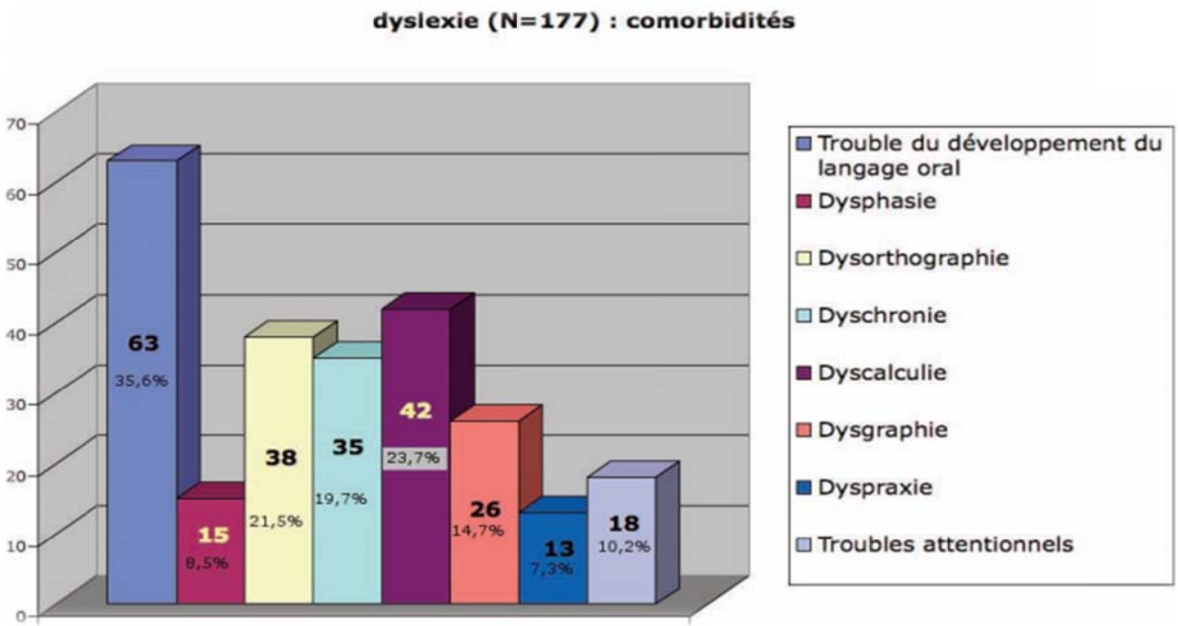
- **الاضطرابات المتعلقة باللغة الشفهية:** وهنا يمكن التمييز بين رأيين مختلفين، حيث يعتقد أصحاب الرأي الأول أن إضطراب اللغة الشفهية تعتبر سببا رئيسا في حدوث عسر القراءة، في حين يؤكد أصحاب الرأي الثاني أن إضطراب اللغة الشفهية لا يسبب إلا 20% من حالات عسر القراءة. (IANNUZZI.S,2010,p86)
- ويعد **عسر الحساب** من المشكلات الأكثر مصاحبة في المجال الإكلينيكي لعسر القراءة ويتعلق الأمر بصعوبة في تعلم الحساب واكتساب المهارات الرياضية ولاسيم عملية الطرح، إلى جانب صعوبة في الاحتفاظ بجداول الضرب وإسترجاعها عند الحاجة لذلك. وتأتى صعوبة الحساب في المرتبة الثانية للإضطرابات المصاحبة لعسر القراءة بنسبة 42% .
- **عسر الكتابة:** وهو اضطراب يتعلق بتعلم الكتابة والإملاء ويتميز بعدة مظاهر منها: عسر الكتابة الخاص بأشكال الكلمة متشابهة الحروف مثل: (بُر / بِر)، عسر الكتابة الفونولوجي:

والذي يتعلق أساسا باستخدام قواعد التحويل الفونولوجي (حرف/صوت)، وعسر الكتابة الخاص بالقواعد النحوية والصرفية مثل: جمع المفرد وتصريف الأفعال... إلخ

- ويعتبر **إضطراب الانتباه المصاحب بفرط النشاط** الأكثر ملاحظة لدى المعسرين قرائيا ويعاني ما بين 25% إلى 40% من الأطفال المفرطين حركيا من صعوبات تتعلق بالقراءة، في حين نجد ما بين 15% إلى 40% من الأطفال المعسرين قرائيا يعانون من فرط الحركة وهي نسب متقاربة وتعبر عن العلاقة بين عسر القراءة وفرط النشاط.

(HABIB.M & Barbara J-P, 2008,p266-269)

- وفي نفس الدراسة (HABIB.M, 2003) سجلت 56 حالة تعاني من **اضطرابات حركية** تمثلت أساسا في (الديسبراكسيا وصعوبة الكتابة) وهو ما يعادل 26% من المجتمع الكلي للدراسة.



<u>شكل رقم (6) يمثل رسم بياني معدل الإصابة باضطرابات مصاحبة لعسر القراءة (HABIB.M 2003)</u>

تقييم وتشخيص عسر القراءة

حسب منظمة الصحة العالمية (OMS) في تصنيفها العالمي (CMI 10) 1992 فإنه لا يمكن تشخيص عسر القراءة إلا بعد فترة تمدرس كافية، مع وجود فارق بين العمر القرائي (يقاس باختبار عام مثل إختبار l'alouette وذلك لتقييم الجودة في القراءة، مستوى الفهم، والسرعة) الذي يكون أكبر من أو

مساوي لـ18 شهرا بالمقارنة مع العمر الحقيقي. ويتم تشخيص هذا الاضطراب الهام عند الأطفال بين عمر 08 إلى 12 سنة. (Nolwenn Troles 2010,p15)

وللتأكد من خصوصية الإضطراب لا بد من القيام باختبارات تكميلية ضرورية قبل الحديث عن عسر القراءة وتتمثل في فحص عصبي وقياس نفسي (إختبار الذكاء)، فحص البصر، السمع والأنف والحنجرة (ORL). (Anne BOUS & Stephane MOREAUX, 2011,p 21)

المعايير التشخيصية للاضطراب الخاص بالقراءة حسب (CIM 10) وجود 1 أو 2 من المعايير التالية
1- العلامة المتحصل عليها من خلال إختبار موحد لدقة القراءة تكون أقل بمقدار إنحارفين معياريين عن المستوى المتوقع، مع الأخذ بعين الإعتبار العمر الزمني والذكاء العام للطفل وتقييم الأداءات في القراءة. ومعامل الذكاء (QI) يجب أن يكون بناء على اختبارات تطبق بصورة فردية وموحدة فيما يتعلق بثقافة ونظام التمدرس الخاص بالطفل.
2- سوابق تتعلق بصعوبات في تعلم القراءة، أو نتائج إختبارات خاصة بالمعيار (1) أجريت في سن مبكرة، بالإضافة إلى النتائج المتحصل عليها من إختبار الهجاء والتي تكون أقل بمقدار إنحارفين معياريين عن المستوى المتوقع مع الأخذ بعين الإعتبار العمر الزمني ومعامل الذكاء (QI) .

<u>جدول رقم (1) يتضمن المعايير التشخيصية للاضطراب الخاص بالقراءة حسب (CIM 10)</u>

✓ <u>الفحوصات الضرورية لعملية التشخيص</u>

1- **الفحص النفسي**: يهدف لقياس معامل الذكاء (QI) والذي يكون في الغالب عادي أو فوق المتوسط، كما يهدف للكشف عن قدرات الطفل التخزينية (الذاكرة) ويمكن أن يتضمن فحصا سلوكيا أو نفسيا عاطفيا.

2- **الفحص الأرطفوني**: ويسمح بتقييم اللغة الشفهية والمكتوبة للطفل.

3- **الفحص العصبي**: ويسمح بالتعرف على فعالية الوضائف العقلية للطفل (الانتباه، الادراك، الذاكرة، المهارات الحركية...) ويمكن للطبيب المختص في الأعصاب القيام بالمسح الضوئي

(Scanner) أو التصوير بالرنين المغناطيسي (IRM) أو فحص الرسم الكهربائي للدماغ (EEG) إذا رأى ضرورة لذلك.

4- **فحص الأنف، الأذن والحنجرة (ORL):** يهدف للكشف عن إضطراب السمع، فعدد كبير من الأطفال يعانون من أمراض في الأذن والتي تؤثر على درجة السمع. وبالتالي يجب علاج الاضطرابات الحسية بشكل عام حتى لا تكون سبب في تأخر إكتساب اللغة.

5- **الفحص البصري:** يتضمن فحص حدة البصر، مجال الرؤية، خلفية العين، تمييز الألوان.

6- **تقويم البصر:** ، يحدث أن يعاني الأطفال من حركات لا إرادية أو غير منتظمة للعين تسبب ضياعا في معالم النص المكتوب. يسمح تقويم البصر بفحص القدرات الحركية للعين.

7- **فحص المهارات الحركية:** يسمح باكتشاف صعوبات التناسق الحركي والذي قد يعيق حركة الطفل في محيطه.

8- **فحص الأيض:** ويسمح بالكشف عن أمراض الغدد الصماء أو الصعوبات الإنزيمية.

9- **الفحص الوراثي:** ويتم من خلال أخذ عينة من دم الطفل وأحيانا عينة من دم الوالدين من أجل فحص النمط النووي أو البحث عن شذوذ خاص في الجينات.

✓ **التشخيص الفارقي**

تحديد الأطفال المعسورين قرائيا يعتمد منذ 1970 على المفاهيم الإقصائية. فتعريف عسر القراءة يرتكز على إستبعاد العوامل التالية: صعوبات حسية أو عصبية أو عقلية (مستوى القراءة المتوقع أدنى أو مساوى للمستوى الذهني) ومحيط إجتماعي تربوي ضعيف. ففهي هذه الحالات من المستحسن إستخدام مصطلح التأخر في إكتساب اللغة المكتوبة.

يجب تمييز عسر القراءة عن المشاكل القريبة منه والتي يمكن أن تسبب إزعاجا للطفل ويتعلق الأمر ب:

- أخطاء التعلم العادية: (توصى هيئة الصحة العليا بفرنسا (HAS) بفصلين في المرحلة الابتدائية قبل الكشف عن إضطراب في القراءة. في الحالة العادية فإن القراءة / الكتابة تصبح بشكل تام وظيفية بعد سنتين من التعليم الإبتدائي)
- الإضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (في هذه الحالة اللغة الشفهية هي الأكثر تضررا من تحويل الكلمة المكتوبة)
- متلازمة إضطراب نقص الانتباه مع أو دون فرط النشاط (TDAH) وعدم الاستقرار.

- الفوبيا المدرسية
- إضطراب في الإدراك البصري أو السمعي. (Manar GHANI,2017,p40-42).

ويحدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في طبعته الخامسة (DSM-5) المظاهر التي يمكن إنسابها عن طريق الخطأ لعسر القراءة أو أي اضطراب آخر خاص بالتعلم ويتعلق الأمر ب:

(الفروق العادية في التحصيل الأكاديمي، الاضطرابات الفكرية أو العصبية أو الحسية، الاضطرابات العصبية المعرفية، اضطراب نقص الانتباه مع أو دون فرط النشاط (TDAH)، الاضطرابات الذهانية. كما يمكن إضافة اضطرابات التواصل واللغة). ومن الضروري بذل جهد للتمييز بين هذه الاضطرابات بما أن خطة التكفل أو العلاج تتطلب ذلك. (OPQ, 2014, p20)

أنواع عسر القراءة

1 – عسر القراءة الفونولوجي:

حسب H.BODER طبيب أمريكي مختص في الطب العقلي للأطفال فإن عسر القراءة الفوتنولوجي أو الصوتي يمس 63% من مجمل حالات الدسليكسيا. ويتميز هذا النوع بعجز في مسار التجميع الصوتي (la voie d'assemblage) فقواعد الجمع والتحويل (حرف/ صوت) ليست مكتسبة حيث يتم إستخدام مسار الإرسال (la voie d'adressage) لتعويض العجز، ومن مميزات عسر القراءة الفونولوجي صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة والكلمات التى ليس لها معنى، بالاضافة إلى أخطاء بصرية (قلب، حذف/ حرف) وصعوبة في فهم النص. (GEOFFROY Elodie,2014,p65)

يضم هذا النوع الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، تظهر من خلال عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، ويعاني هؤلاء الأطفال من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها، إذ أن إستراتيجية التحويل حرف–صوت لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب. وإلى جانب ذلك، فإن هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة القصيرة المدى. (شلبي عبد الحفيظ، 2017، ص55)

2 – عسر القراءة التطورية السطحية:

إن الأفراد الذين لديهم هذا الاضطراب، إنما يرتكبون أخطاء تتعلق بالمظهر البصري للكلمات وقواعد نطقها وليس بمعاني هذه الكلمات، ومن أهم خصائصهم أنهم لا يعانون من صعوبة في قراءة الكلمات

الحقيقية ذات التهجي المنتظم أو الشائع مثل: (قطار، مكتب، قلم...) ولكن يواجهون صعوبات ومشاكل في قراءة الكلمات التى تتسم بنظام تهجئة غير شائع أو غير منتظم مثل: (إستنشاق، فسيكفيهم، السلطعون...) كما أنهم لا يجدون صعوبة في قراءة الكلمات الغير حقيقية أو الزائفة والتي تتسم بسهولة نطقها. (حطراف نور الدين، وروماني محمد،2017،ص294)

يشمل هذا الاضطراب الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات لغياب التعرف البصري التلقائي لديهم. ويصاحب هذا الاضطراب مشاكل أخرى مثل:

- صعوبة في كتابة الكلمة رغم أنها مخزنة في الذاكرة.
- الخلط بين الوحدات الصوتية (homophone) والقراءة بصورة عشوائية.
- اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية.
- غياب القواعد الإملائية في الكتابة (يكتب كما يسمع) (بن سعدون فتيحة، 2016، ص27)

وتجدر الاشارة إلى أن مصطلح **سطحي** لا يتعلق بحدة الاضطراب وبالتالي فهو لا يعني أنه خفيف أو ضعيف.

3 – عسر القراءة المختلط :

يجمع هذا الشكل من أشكال عسر القراءة النمائي بين عسر القراءة السطحي وعسر القراءة الفونولوجي فهو يضم المسارين معا (التجميع والارسال) في وقت واحد، ويعتبر هذا النوع شائعا نسبيا. فمن النادر العثور على حالات عسر قراءة فونولوجي أو بصري بحتة فمعظم الأطفال المعسرين قرائيا يظهرون صعوبات في استعمال المسارين معا. كما أنهم يواجهون مشاكل تتعلق بالذاكرة العاملة وعجز في الانتباه واضطرابات في اللغة الشفهية. (RODOLPHE Nenert,2010,p9)

هذا النوع من عسر القراءة يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية والمعجمية معا فنلاحظ ما يلي:

- خل فونولوجي + اضطراب في الذاكرة البصرية. (بن سعدون فتيحة، 2016، ص28)
- إصابة الطريقة المعجمية + اضطراب التمييز الادراكي في القراءة والذي يترتب عنه : (غياب التخزين البصري للكلمات، فك الترميز حرف–صوت، وغياب الفهم الشفهي).

عسر القراءة النمائي	عسر القراءة الفونوجي	عسر القراءة السطحي	عسر القراءة المختلط
نوع المسار	المسار الفونولوجي/ غير المباشر/ التجميع	مسار الارسال/ مباشر/ معجمي	الإرسال + التجميع
صعوبات تتعلق بالقراءة	الكلمات الجديدة والكلمات غير الحقيقية (المخترعة)	الكلمات غير الثابتة أو المنتظمة	الكلمات الجديدة والكلمات غير الحقيقية + الكلمات غير الثابتة أو المنتظمة
صعوبات تتعلق بالكتابة	أخطاء غير فونولوجية (كلمة مكتوبة بشكل خاطئ لكنها صحيحة فونولوجيا مثل: هاذاء، لاكن...)	أخطاء فونولوجية (الكلمة المكتوبة ليس لها علاقة بالنموذج الصوتي مثل: (صياد ⟵ سياد)	أخطاء غير فونولوجية
الصعوبات الإملائية المصاحبة	صعوبات إملائية فونولوجية	صعوبات إملائية سطحية	صعوبات إملائية مختلطة
الرصيد (المعجم) الإملائي	ضعيف (تأخر)	ضعيف (اضطراب)	ضعيف (اضطراب)
الاضطرابات المعرفية الخاصة بعسر القراءة	اضطراب فونولوجي	اضطراب بصري- انتباهي	اضطراب فونولوجي + اضطراب بصري- انتباهي

<u>جدول رقم (2) يوضح أهم خصائص أنواع عسر القراءة النمائي</u>

(Claire NADOLSKI & Aurélie NOCERA, 2006,p12)

خلاصة

تناولنا في هذا العرض واحدا من أهم صعوبات التعلم الاكاديمية ألا وهو عسر القراءة حيث تطرقنا إلى مجموعة من العناصر الهامة ويتعلق الأمر بمفهوم عسر القراءة، أسبابها، أعراضها، تشخيصها، أنواعها. والهدف من عرض عناصر هذا الموضوع هو توضيح الخلفية النظرية لهذا الإضطراب.

الفصل الثالث: نظرية الذكاءات المتعددة

- ❖تمهيد
- ❖مفهوم الذكاء المتعدد
- ❖مبادئ نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة
- ❖محكات نظرية الذكاء المتعدد
- ❖الجذور التاريخية لنظرية الذكاء المتعدد
- ❖أنواع الذكاء المتعدد
- ❖المناطق العصبية المسؤولة عن أنواع الذكاءات المتعددة
- ❖الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم
- ❖الذكاءات المتعددة واستراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم
- ❖بروفيل الذكاءات المتعددة لتلاميذ صعوبات التعلم
- ❖نقد نظرية الذكاءات المتعددة
- ❖خلاصة

تمهيد

حظي مفهوم الذكاء باهتمام كبير من الباحثين والتربوين، كما أثار مفهوم الذكاء وكيفية قياسه وتنميته الجدل بين الكثير من علماء النفس، فاختلفت نظرتهم وتعددت تعريفاتهم. غير أنه في العصر الحديث لم يعد ينظر للذكاء بتلك النظرة التقليدية الأحادية التي كانت سائدة منذ قديم الزمان والتي تعبر فقط عن قدرة الانسان على اكتساب المعرفة الجديدة والتعامل مع المواقف المختلفة، فقد ظهرت نظريات حديثة اختلفت في منحاها عن المعنى القديم مثل نظرية الذكاءات المتعددة التى وضعها جاردنر (Gardner) منذ الثمانينيات وظلت سائدة حتى العصر الحالي ودخلت بقوة من خلال استراتيجياتها في أساليب تطوير التعليم والاهتمام بشخصية المتعلم.

مفهوم الذكاء المتعدد

يرى جاردنر أن النظريات التقليدية للذكاء لا تقدر الذكاء الانساني بطريقة مناسبة، وأنها ليست عادلة حيث تتطلب من الأفراد حل المشكلات بصورة لغوية أو منطقية فقط، كما أن اختبارات الذكاء التقليدية تستطيع قياس الأداء المدرسي، ولكنها أدوات لا يمكن التنبؤ من خلالها بالأداء المهني، مما يدل على وجود فجوة بين القدرة المقاسة من جهة والأداء الفعلي من جهة أخرى. ويضيف جاردنر أن الذكاء ليس كمية محددة وثابتة يمكن قياسها، وبناءا عليه فالذكاء يمكن زيادته وتنميته بالتدريب والتعليم بل إن الذكاء متعدد وعلى أنواع مختلفة وكل نوع مستقل عن الأنواع الأخرى. (أماني سيد فرغلي،2017، ص17).

وعرف جاردنر (Gardner.H) في كتابه أطر العقل (Frames of mind) الذكاء على أنه "القدرة على حل المشكلات، أو إبتكار منتجات لها قيمة في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر"

(عبد الحكم أحمد الخزامي،2005،ص35)

إن تحليل مفهوم الذكاء الذي أورده صاحب النظرية تبين أنه يتكون من مجموعة من المصطلحات وهي على النحو التالي:

- **القدرة:** تشير إلى إمتلاك الكفاية التي تؤهل صاحبها للقيام بعمل ما. ولعل القدرة هي نتاج الخبرات التي اكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم والتعليم والتفاعل مع البيئة، وهذا الاستنتاج لا ينكر بشكل من الأشكال الدور الوراثي، وفي الوقت نفسه لا يعظمه كثيرا، إنما هو دور تفاعلي بين البيئة والوراثة.

إن توافر الخبرات للفرد تؤدى إلى إمتلاك القدرات، والقدرات التي عبر عنها جاردنر هي أنواع الذكاء التي جاء بها في نظريته والتي تستثار من البيئة. حيث أنها طاقة بيولوجية كامنة في الخلية العصبية وبتوافر البيئة المناسبة بما تحتويه من مثيرات ومنبهات تعمل على تنشيط الطاقة البيولوجية للفرد وبالتالي زيادة ذكاءه.

- **حل المشكلة:** يشير في أبسط مفهوم له إلى المعطيات الحسية التي يستقبلها الفرد من خلال الحواس ومن ثم معالجتها بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم، وإذا ما تكون الفهم لدى الفرد أصبح على شكل أبنية معرفية مخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وهذه الأبنية تشكل خبرات تساهم في مساعدة الفرد على حل مل يواجهه من مشكلات لأنه سبق وأن تعرض لها فأصبحت الخبرة لديه متوافرة على شكل بناء معرفي.

ولعل المثال الذي أورده جاردنر عن حل المشكلات والذي مفاده أن البحارة في عرض البحر يواجهون مشكلة تحديد الإتجاه، غير أن خبرتهم في الذكاء المكاني تمكنهم من تجاوز هذه المشكلة وحلها بطرق مختلفة بفضل النجوم مثلا أو حركات مراكبهم على الماء والتي تمكنهم من تحديد الإتجاه المناسب. فكلمة الذكاء بالنسبة إليهم تعنى دون شك براعة في الملاحة.

- **تخلق نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما:** وتعنى القدرة على تكوين منتجات حقيقية أو تقديم خدمة ذات قيمة في مجتمع أو ثقافة ما (Françoise Poumay,2014, p08)، ولعل المعزوفات الموسيقة التي ابتدعها الموسيقار المشهور موزار (Mozart) هي من الدلائل على النتاجات ذات القيمة في المجتمع الغربي، غير أنها قد لا تكون كذلك في المجتمعات المحافظة، لأن الثقافة الغربية تعلى من شأن الموسيقى على غرار المجتمعات المحافظة. من هنا كان التأثير الثقافي ذا أهمية بالغة في نظرية الذكاء المتعدد.

➢ **التعريف الإجرائي** : الذكاء قدرة بيولوجية تتفاعل مع البيئة (تعلم وتعليم) فتكون خبرات تصبح حلولا لمشكلات جديدة، أو نتاجات ذات قيمة ثقافية.

مبادئ نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة

يمكن أن نحدد أهم الميادين التي شملها البحث في نظرية الذكاء المتعدد والتي تشكل الأساس والدعامة العلمية لهذه النظرية في النقاط التالية :

- الذكاء متعدد وليس واحدا حيث يفترض جاردنر وجود ذكاءات متعددة تعمل بشكل منفصل نسبيا عن بعضها البعض، وتؤكد نظرية الذكاءات المتعددة على ثراء وتنوع الطرق التي يظهر بها الناس مواهبهم في الذكاءات وأيضا في الروابط بينها.

(كنان أحمد علي وعزيزة رحمة، 2017، ص140)

- كل شخص لديه مركب من ذكاءات ديناميكية
- كل شخص متميز وفريد من نوعه ويتمتع بخليط من أنواع الذكاء الديناميكية .
- تختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور إن كان على الصعيد الداخلي للشخص أو على الصعيد البيني فيما بين الأشخاص .
- أنواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية .
- يمكن تحديد وتمييز أنواع الذكاء ووصفها وتعريفها .
- يستحق كل فرد الفرصة للتعرف على ذكائه وتطويره وتنميته .
- إن استخدام ذكاء بعينه يسهم في تحسين وتطوير ذكاء آخر .
- إن أنواع الذكاء كلها توفر للفرد مصادر بديلة وقدرات كامنة تجعله أكثر إنسانية بغض النظر عن العمر أو الظروف .
- لا يمكن تمييز أو ملاحظة أو تحديد ذكاء خالص بعينه .
- يمكن تطبيق النظرية التطورية النمائية على نظرية الذكاء المتعدد .
- إن أنواع الذكاء المتعدد قد تتغير بتغير المعلومات عن النظرية نفسها

محكات نظرية الذكاء المتعدد

حتى يتمكن جاردنر من توفير أساس نظري سليم لادعاءاته وضع "اختبارات" أساسية معينة على كل ذكاء أن يلبيها ليمكن اعتباره ذكاء كاملا وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد، وقد تضمنت المحكات التى استخدمها Gardner العوامل التالية:

➢ **انعزال محتمل نتيجة لتلف دماغي:**

لاحظ Gardner من خلال عمله مع أشخاص أصيبوا بحوادث أو أمراض أثرت على مناطق معينة من الدماغ. أن هذه الإصابات قد تؤدي إلى إتلاف ذكاء معين تاركة الذكاءات الأخرى سليمة، فنجد على

سبيل المثال أن الشخص الذي يصاب دماغه بضرر في الجزء الامامي الأيسر يعاني من صعوبة كبيرة في الكلام والقراءة والكتابة وبالتالي يتأثر ذكاءه اللغوي، لكنه قد يضل رغم ذلك قادرا على الغناء واجراء العمليات الحسابية والرقص والتأمل والإتصال بالآخرين. وبهذا نجد Gardner يقول بوجود ثمانية أنظمة دماغية مستقلة نسبيا وهو ما يعرف بالأبنية الدماغية لكل واحد من الذكاءات.

- **وجود مواهب، علماء وعباقرة وغيرهم من الأفراد الاستثنائيين:**

يظهر العديد من الأشخاص كفاءات عالية وقدرات خارقة في مجال معين، بينما يكون أداءهم متدنى في ميادين أخرى. فهناك علماء متميزون بصورة ممتازة في الرياضيات وآخرون في الموسيقى بينما هناك من لديهم حساسية مفرطة تجاه الطبيعة أو الحيوانات... ويعبر هذا التمايز حسب جاردنر على كل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية.

- **تطور متميز وجموعة محددة من الأداءات المنفردة :**

تتطور القدرات العقلية بصفة مستقلة عن بعضها البعض وحسب القيمة التى تعطيها ثقافة ما لهذه القدرات، فالذكاء بصفة عامة يظهر في مرحلة الطفولة، ويصل إلى ذروته في مراحل لاحقة من مساره ثم ينخفض ويتراجع بسرعة أو بصورة تدريجية مع التقدم في السن. ولكل ذكاء مساره الخاص في التطور. فموزارت (Mozart) بدأ التأليف الموسيقي وهو في عمر الخامسة، وهناك مؤلفون ومؤدون موسيقيون كثيرون واصلوا نشاطهم في التأليف حتى الثمانينات من أعمارهم، لذا يبدو أن الخبرة في التأليف الموسيقي تظل قوية نسبيا حتى في مرحلة الشيخوخة، أما الخبرة في الرياضيات فيبدو أن لها مسارا مختلفا فهي لا تظهر مبكرا كما هو حال المقدرة على التأليف الموسيقي (يتعامل الأطفال في سن الخامسة بصورة ملموسة مع الأفكار المنطقية) لكنها تبلغ الذروة في وقت مبكر نسبيا من عمر المرء، فكثير من الأفكار الرياضية تم تطويرها من قبل أشخاص لم يكونوا قد بلغوا العشرين أمثال (Karl Freidrick GAUSS) ، وإذا استعرضنا تاريخ الأفكار الرياضية نجد أن القليل منها فقط يأتي بعد سن الأربعين.

أخيرا يقول (جاردتر، 1994) أن أفضل طريقة لرؤية الذكاءات تعمل عند مستوى الذروة تاتي عند دراسة "الحالات النهائية للذكاءات" في حياة الأفراد، فيمكننا رؤية الذكاء الموسيقي من خلال أعمال (Beethoven)، والذكاء الطبيعي من خلال نظرية (Darwin)، والذكاء المكاني البصري من خلال لوحات (Léonard de Vinci). (jack belleau,2000,p2-3)

➢ **تاريخ تطوري وقابلية للتصديق تطورية:**

تمتلك نظرية الذكاءات المتعددة سياقا تاريخيا معينا، إذ نجد أن ذكاءات معينة كانت في الأزمنة الغابرة أكثر أهمية مما هي عليه الآن. فجذور كل واحدة من الذكاءات الثمانية كانت مغروسة في تطور البشر أو حتى قبل ذلك في تطور الأنواع الأخرى، ولربما كان الذكاء الجسمي – الحركي قبل مئات السنين أكثر قيمة مما هو عليه الآن، كذلك قد تصبح بعض الذكاءات في المستقبل أكثر أهمية، ويمكن أن يكون الذكاء البصري المكاني في الوقت الحالي مثالا على ذلك فمع تزايد نسبة الناس الذين يتلقون معلوماتهم من التلفاز وأشرطة الفيديو والفنيات البصرية الحديثة تزايدت قيمة الذكاء المكاني البصري. وتكشف الأدلة التاريخية التطورية عن أنواع الذكاء السائدة منذ القدم، فيمكن دراسة الذكاء المكاني-البصري مثلا من خلال الرسوم البدائية على جدران الكهوف، وبصورة مشابهة يمكن تتبع الذكاء الموسيقي بالعودة إلى الأدلة الأثرية القديمة عن الأدوات الموسيقية القديمة ومن خلال التشكيلة الواسعة من أغاني الطيور...إلخ وعليه فإن العوامل التاريخية تؤثر بشكل واضح على القيمة المدركة لكل واحد من الذكاءات. (Armestrong, 2009, p13)

➢ **مساندة من النتائج السيكومترية:**

تعتبر المقاييس المقننة للقدرة الانسانية التي تستخدمها معظم نظريات الذكاء وكثيرا من نظريات أساليب التعلم تأكيدا على صدق النموذج، كما أن كثيرا من الاختبارات المقننة تساند نظرية الذكاءات المتعددة ونذكر منها مقياس وكسلر لذكاء الأطفال إذ يضم اختبارات فرعية تتطلب الذكاء اللغوي (المعلومات والمفردات)، والذكاء المنطقي (كالحساب)، والذكاء المكاني (كترتيب الصور)، وبدرجة أقل الذكاء الجسمي الحركي (كما في تجميع الأشياء).

➢ **دعم من المهام السيكولوجية التجريبية:**

يقترح جاردنر أنه بالنظر إلى دراسات سيكولوجية نستطيع أن نشهد ذكاءات تعمل منعزلة الواحدة عن الأخرى، وعلى سبيل المثال: نجد دراسات يتقن فيها المفحوصين مهارة محددة مثل القراءة، ولكنهم يخفقون في نقل هذه المهارة إلى مجال آخر كالرياضيات، وفي نفس السياق يتفاوت الأفراد في قدراتهم المعرفية مثل: الذاكرة، الادراك والانتباه، فبعضم لديهم ذاكرة جيدة للكلمات وليس للوجوه، بينما قد يتوافر لدى البعض الآخر إدراك حاد للأصوات الموسيقية وليس للأصوات اللفظية، وتعبر كل قدرة من هذه القدرات على ذكاء خاص من الذكاءات المتعددة (جابر، 2003، ص 19)

- **قابلية كل نوع من هذه الذكاءات للتشفير** في نسق رمزي معين تحدده الثقافة التي يعيش فيها الأفراد: حيث تعتبر الرموز (كلمات وصور) أساسية في التواصل والتفكير في كل الثقافات الإنسانية، فأحد أفضل المؤشرات على السلوك الذكي وفقا لنظرية جاردنر، هو قوة الإنسان على استخدام الرموز وكل ذكاء من الذكاءات المتعددة يعبر عنه رمزيا كما أن لكل ذكاء أنساقه الرمزية الفريدة.

ويرى جاردنر أن ما يميز المعرفة الإنسانية والقدرة على معالجة المعلومات أنها تتضمن أنظمة رمزية متنوعة تعتبر أشكالا مميزة للإدراك والذاكرة والتعلم، وهكذا فإن الشخص قد يكون جيدا في اللغة والمعالجة اليدوية الماهرة للأشياء في البيئة المكانية، أو التفاعلات الاجتماعية، ولكنه ليس كذلك في الموسيقى. (كنان أحمد علي، 2017، ص 144)

الجذور التاريخية لنظرية الذكاء المتعدد

في عام 1979 طلبت مؤسسة فان لير (Bernatd Van Leer ,1979) من جامعة هارفارد (Havard) القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانيات الذهنية للإنسان وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانيات واستغلالها. وفي هذا الإطار بدأ فريق من المختصين بالجامعة أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات قصد استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانيات على أرض الواقع، حيث تم بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية بتمويل من المؤسسة المذكورة، وهكذا تم البحث في مجال التاريخ الانساني والفلسفي والعلوم الطبيعية والإنسانية، كما نظم لهذا الغرض عدة ملتقيات علمية على المستوى الدوري، تناولت قضايا تتعلق بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية.

أما الباحثون الذين ساهموا في هذا المشروع فإنهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة منهم: رئيس فريق مشروع البحث وهو جيرالد ليسر (Gerald.S.Lesser) وهو مرب وعالم نفس، هوارد جاردنر (Gardner.H) وهو أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدث لهم بعض الحوادث والتي تسببت في إحداث تلف في الدماغ.

واسرائيل شيلفر(Israel Schefflr) وهو فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم، و روبرت لافين (Robert La Vine) المختص في علم الأنثروبولوجيا الاجتماعية، ونجد ضمن الفريق أيضا العالمة

الإجتماعية ميري وايت (Merry White) المختصة بالتربية في المجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث. (إيمان عباس الخفاف، 2017، ص378)

ومن خلال جمع معطيات البحث في الميادين السابقة ومعالجة نتائجها تمكن جاردنر عام 1983 من القول بوجود سبعة ذكاءات متميزة مع ترك الباب مفتوحا لإضافة أنواع أخرى من الذكاء مستقبلا وذلك في كتابه أطر العقل (Frames of mind) وفيه يبين أن لكل شخص سبعة ذكاءات، وأن كل شكل من أشكال هذه الذكاءات يشغل حيزا معينا في دماغه.

(طارق عبد الرؤوف عامر وربيع محمد، 2008، ص98)

ولقد بلور جاردنر نظريته في الذكاءات المتعددة بعد أن اشتغل تجريبيا على مشروع الطيف التربوي منذ 1984، إذ تم تصميم مشروع الطيف لتحديد ما إذا كان لمرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال ملامح مميزة للقدرات الخاصة بالأطفال لتمتد في وقت لاحق إلى الصفوف الابتدائية. ويقوم هذا المشروع على الافتراض القائل بأن " كل طفل لديه القدرة على تطوير قوته في واحدة أو أكثر من مهاراته الخاصة، وأنه يقع على عاتق المدرسة مسؤولية إكتشاف هذه القدرات ورعايتها"

وبفضل هذا المشروع تم تطوير العديد من الأنشطة المنهجية وخيارات التقييم المناسبة للعملية التعليمية، كما تمكن الأطفال في ضوء هذا المشروع من اختيار مجموعة متنوعة من اللوازم والأدوات التي تنشط ذكائهم. كما مكن المعلمون من إعداد توصيفات لنقاط القوة والضعف لدى الطفل، وتقديم اقتراحات بشأن الأنشطة التي ستمنحه فرصا أكبر للتفوق.

كما يؤكد مشروع الطيف على فكرة الفروق الفردية وأن كل طفل فريد من نوعه وأن القوة التي يتمتع بها الطفل في منطقة ما قد تحفز وتسهل الأداء في منطقة أخرى. (Daniel Fasko, 1992, p07)

وفي هذا الصدد يقول جاردنر "إن مشروع الطيف هو مجهود لتقييم مختلف أصناف الذكاءات لدى الأطفال الصغار ، ويمكن تكييفه ليتلاءم مع السنوات المبكرة، مبدئيا ليس لدي أي إعتراض لتقييم الذكاءات مادام هذا التقييم يتم بطريقة عادلة ومنصفة، وليس بواسطة اختبار معياري من صنف اختبارات الورقة والقلم" (أماني سيد فرغلي، 2017، ص19)

وعليه فإن نظرية الذكاء المتعدد لم تكن وليدة يومها وإنما كانت تتويجا لتراث إمتد منذ العصور التاريخية القديمة وما الشواهد والآثار إلا دليل قاطع على أصول الذكاء المتعدد لدى الإنسان البدائي، فيقر جاردنر بأن كل نوع من أنواع الذكاء له جذور عميقة في تطور الفرد.

ويسوق جاردتر مثالا عن إمكانية دراسة الذكاء المكاني من خلال رسومات الكهوف ومن ناحية أخرى يمكن دراسة هذا النوع من الذكاء (المكاني) من خلال ملاحظة الطريقة التي توجه بها حشرات معينة ذاتها في الهواء وهي تنتقل بين الزهور كما تشير المدونات المكتوبة والتي تعود إلى 3000 سنة إلى الذكاء اللغوي، ووجود أنظمة العد والتقويم السنوي تشير إلى الذكاء المنطقي، والاستخدام المبكر للآلة يشير إلى الذكاء الجسمي، ووجود أدوات موسيقية قديمة تشير إلى الذكاء الموسيقي إضافة إلى التنوع الكبير في لغة الطيور، والتأمل والتفكير إلى الذكاء الشخصي. والجدول التالي يوضح الأصور التطورية ومؤشرات وجود الذكاء المتعدد.

نوع الذكاء	الأصول التطورية	مؤشرات وجوده
المكاني البصري	رسوم الكهوف	الإستجابة بسرعة للألوان وتصور الأشياء، ومطالعة الكتب التي تحتوي على عدة صور ...
الجسمي الحركي	الإستخدام المبكر للأداة	النشاط المستمر والحركة الإبداعية...
الموسيقي الإيقاعي	وجود أدوات وآلات موسيقية تاريخية ترجع إلى العصر الحجري	حفظ الأغاني بسرعة، سماع الموسيقى، وتقليد الأصوات...
اللغوي اللفظي	مدونات مكتوبة قبل 30000 سنة	الحفظ بسرعة، والشغف لمطالعة الكتب...
الإجتماعي التفاعلي	العيش في مجموعات ومجتمعات محلية تتطلب الصيد والجمع	تكوين أصدقاء بسهولة، حب الأنشطة الجماعية...
المنطقي الرياضي	وجود أنظمة العد المبكرة والتقويمات السنوية	الإستدلال والتجريب، اكتشاف الأخطاء...
الشخصي الذاتي	وجود حياة دينية	التأمل والأنشطة الفردية...
الطبيعي	الإهتمام بالطبيعة وما حولها من نبات وحيوان	الوجود باستمرار في الطبيعة والمطالعة في كتب العلوم...

<u>**جدول رقم (3) يمثل الأصول التطورية ومؤشرات وجود الذكاء المتعدد**</u>

(إيمان عباس الخفاف،2017 ص372)

أنواع الذكاء المتعدد

يشير جاردنر إلى أنه من الضروري إعادة النظر في الإختبارات التي تقيس الذكاء والتي تقوم على مسلمتين أساسيتين هما: أن الذكاء يمكن قياسه وتقديره، وأنه ثابت مدى الحياة. ويسعى جاردنر إلى

التوسيع في المعالم التي تسمح بتعريف الذكاء وفهمه إلى جانب إدخال التنوع اللانهائي للقدرات الإنسانية في جميع الثقافات والسياقات الإجتماعية. وقد قادت نتائج أبحاثه في الأخير إلى إعتبار الذكاء متعدد وليس واحد. وقد حدد (جاردنر1983) في بداية الأمر سبعة ذكاءات هي: الذكاء اللغوي، الذكاء الرياضي، الذكاء البصري، الذكاء الموسيقي، الذكاء الجسمي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي. وبعد ذلك في عام 1995 أضاف جاردنر ذكائين آخرين هما: الذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي.

1- الذكاء اللفظى- اللغوى:

هو القدرة على التعامل مع الهياكل اللغوية في جميع أشكالها (B.Hourst,2011,p04)، ويسمح هذا الذكاء بفهم معاني الكلمات، ترتيبها وتوظيف قوعدها ويعد من أهم أنواع الذكاء في عملية التدريس والتعلم. وهو يرتبط باللغة اللفظية وبالجانب السمعي للمتعلم لذا فمن الضروري خلق التوازن المنطقي بين الوقت الذي يلقى في المعلم الدرس ووقت استيعاب المتعلم

(Rouhollah,R ,et All, 2012, p 59-60)

كما يعبر الذكاء اللفظي على القدرة على استعمال اللغة للتعبير عن الأفكار والمشاعر واستخدام الكلمات الشفوية والكتابية بطريقة فعالة لتحقيق أغراض متنوعة كما يسمح للشخص باستخدام اللغة كوسيلة لتذكر المعلومات. (broudli1,1996,p27)

2- الذكاء المنطقي الرياضي:

وهو القدرة على التفكير والعد والحساب بطريقة منطقية (B.Hourst,2011,p04)، ويلاحظ على الأطفال الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء أنهم يحبون التفكير في الأمور بعمق، فهم يهتمون بالتصميمات، التقسيمات، وعلاقة الأشياء ببعضها البعض، كما أنهم ينجذبون للمسائل الرياضية والألعاب التى تعتمد على التخطيط والمنطق. أما العمليات المستخدمة في هذا النوع من الذكاء فتتضمن: التصنيف، التجميع، الاستدلال، التصميم، العمليات الحسابية، واختبار الفروض...

(طارق عامر وربيع محمد، 2008، ص21)

3- الذكاء الموسيقي- الإيقاعي:

ويعني قدرة الفرد على التفكير في الموسيقى وسماعها والتعرف عليها، ويتجلى في الإحساس بالأصوات، وكذلك الانفعال بالآثار العاطفية للعناصر الموسيقية، ونجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على الإيقاعات، ويحبون الاستماع للموسيقى

كما يعرف على أنه القدرة على التعامل مع الهياكل الصوتية والإيقاعية (B.Hourst,2011,p04)

4- الذكاء البصري - المكاني:

ويعني قدرة الفرد على خلق تصورات مرئية للعالم والفضاء وتكييفها ذهنيا، وتصور العالم المكاني داخليا في العقل، والمتعلمون المتفوقون في هذا النوع من الذكاء في حاجة لصور ذهنية لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون لمعالجة الخرائط واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات

وهو القدرة على تكوين صور ذهنية وإدراك العالم المرئي بدقة من خلال أبعاده الثلاثة.

5- الذكاء الجسمي الحركي :

ويعني قدرة الأفرد على استعمال الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم، والتلاميذ المتفوقون في هذا النوع من الذكاء يتفوقون في الأنشطة البدنية وفي التنسيق بين المرئي والحركي وعندهم ميول للحركة ولمس الأشياء.

وهو القدرة على إستخدام الجسم بصورة متكاملة ومتطورة من خلال التعبير عن طريق الحركات، والتعامل بذكاء مع الأشياء بواسطة أعضاء الجسم .

6- الذكاء الشخصي :

ويعني قدرة الفرد على أن يتعمق داخل نفسه ومعرفتها، ويعرف حدود قدراته، وكيف يتفاعل مع الأشياء، ويعرف الأمور الواجب تجنبها والأمور التي من المفروض أن يتجه نحوها، ويتضمن قدرة الفرد على فهم انفعالاته ونواياه وأهدافه، والمتعلمون المتفوقون في هذا النوع من الذكاء يتمتعون بإحساس قوي وبثقة كبيرة بالنفس ويحبذون العمل منفردين ولهم إحساس قوي بمهاراتهم الشخصية.

وهو القدرة على التعرف بشكل جيد على الذات .

7- الذكاء الإجتماعي :

ويعني قدرة الفرد على فهم الآخرين، وكيف يعملون، وكيف يتعاونون مع بعضهم البعض، والعمل بفعالية مع الآخرين، وفهمهم وتحديد أهدافهم وحوافزهم ونواياهم ورغباتهم ودوافعهم، وبناء على ذلك يتفاعل معهم بكفاءة، والتلاميذ المتفوقون في هذا النوع من الذكاء يحبون العمل الجماعي ولهم القدرة على لعب دور الزعامة والتواصل بطريقة جيدة مع الآخرين.

وهو القدرة على الدخول في علاقات مع الآخرين (B.Hourst,2011,p04)

8- الذكاء الطبيعي :

هو القدرة على التعرف وتصنيف الأشكال والهياكل في الطبيعة، من نبات وأزهار وأشجار وحيوانات وطيور، ويمكن تمييز هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين ومربي الحيوانات، والجيولوجيين، وعلماء الآثار.

إن الأطفال المتصفين بهذا النوع من الذكاء ينزعون إلى حب الحيوانات واستقصاء المعلومات عنها، ويحبون التواجد في الطبيعة وملاحظة موجوداتها ولعل داروين (Darwin) أفضل من يجسد هذا النوع من الذكاء . (محمد بكر نوفل، 2007، ص101)

9- الذكاء الوجودي: هو القدرة على التأمل في القضايا المتعلقة بالحياة والموت والديانات والتفكير بالكون والخليقة والخلود، ولعل أرسطو وجون بول سارتر نماذج تجسد هذا النوع من الذكاء.

المناطق العصبية المسؤولة عن أنواع الذكاءات المتعددة

حاولت العديد من الأبحاث والدراسات تفسير ظاهرة صعوبات التعلم وربطها بنظرية الذكاءات المتعددة، ومنها أبحاث الفيسيولوجيا العصبية (التصوير بالرنين المغناطيسي IRM، التصوير المقطعي بالاصدار البوزيتروني TEP)، والتي تم من خلالها معرفة المراكز العصبية في الدماغ المسؤولة عن كل نمط من أنماط الذكاءات السبعة على النحو التالي:

نمط الذكاء	المنطقة العصبية المسؤولة عنه
الذكاء اللغوي- الفظي	الفص الصدغي الأيسر، والفص الأمامي
الذكاء الموسيقي – الصوتي	الفص الصدغي الأيمن
الذكاء الاجتماعي – العاطفي	الفص الأمامي، والجداري
الذكاء المنطقي – الرياضي	الفص الجداري الأيمن، والفص الأمامي الأيسر
الذكاء الشخصي – الذاتي	الفص الأمامي، والفص الصدغي (خصوصا النصف الأيمن)
الذكاء الحركي – الجسمي	المخيخ، والعقدة الأساسية، والقشرة الحركية
الذكاء البصري – المكاني	المناطق القفوية، الجدارية (خصوصا النصف الأيمن من الدماغ)

جدول رقم (4) يمثل توزيع المناطق العصبية المسؤولة عن الذكاءات السبعة

ويدعم هذا التقسيم التفسيرات التي قدمتها النظرية العصبية بزعامة كل من العالم بروكا 1860، والعالم فيرنكه 1870، والتي ترتكز على أساس عصبي في تفسير أسباب صعوبات التعلم، حيث أظهرت أن التلف المحتمل في منطقة بروكا (BROCA) المسؤولة عن إنتاج الكلام والموجودة على مستوى الفص الأمامي الأيسر أو منطقة فيرنكا في الفص الصدغي الأيسر والمسؤولة عن استعاب وفهم اللغة ، يؤدي إلى مشاكل لغوية تتجلى في شكل صعوبات في القراءة والكتابة والكلام.

وفي هذا الصدد تأكد نظرية الذكاءات المتعددة أن الأشخاص الذين يتعرضون لخلل على مستوى المناطق المسؤولة عن اللغة والكلام يتأثر لديهم الذكاء اللغوي، في حين تبقى المناطق الأخرى المسؤولة عن بقية أنواع الذكاء نشطة وفعالة، بل أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتميزون في باقي المجالات ولاسيم الفنية والبصرية والحركية. (صباح العنيزات، 2006، ص 125)

الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم

تقدم نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة تفسيرا قويا لظاهرة صعوبات التعلم فقد جمعت لحد ما بين التفسير الطبي العصبي والمعرفي السلوكي والتفسير البيئي التربوي بأسلوب علمي منطقي من خلال إقتراحها أن الأفراد يمتلكون ثمانية أنواع من الذكاء أو القدرات العقلية موزعة على أجزاء الدماغ المختلفة، وأن هذه الذكاءات تنمو بشكل متفاوت من فرد لآخر، وأن الصعوبة التعليمية تحدث عندما يصاب الجزء المسؤولة عن هذا الذكاء لأسباب قد تكون داخلية أو خارجية وينتج عن ذلك قصور في أداء ذلك الجزء يظهر من خلال صعوبة تعليمية محددة في مهارة أو قدرة معينة يكون ذلك الجزء مسؤولا عنها، بينما لا تتأثر الأجزاء الدماغية الأخرى. وغالبا ما تكون الاصابة عند ذوي صعوبات التعلم في المناطق الدماغية المسؤولة عن القدرات اللفظية/اللغوية، والقدرات الرياضية/المنطقية بينما تبقى قدراتهم وذكاءاتهم الأخرى سليمة وتعمل بكفاءة، بل وقد تكون متطورة. كذلك يهتم جاردنر بالبيئة التعليمية التي يدرس فيها الطلاب وانعكاساتها على قدراتهم وتحصيلهم الدراسي. (سمية بعزي، 2014، ص04)

وفي هذا الصدد تؤكد البحوث العلمية النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الطرق الفعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم لأنها تمكن القائمين على العملية التعليمية التعليمية من التنويع في الأنشطة والمواقف التعليمية.

الذكاءات المتعددة واستراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم

تتبنى نظرية الذكاءات المتعددة فكرة أن التلميذ هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، ومن أهم تطبيقاتها تطويع محتوى المنهج والأنشطة وأساليب التقويم، تبعا لذكاءات التلاميذ والطرق التي يفضلون التعلم بها، وهي تفتح المجال لتطبيق العديد من طرق التدريس داخل الفصل وخارجه، وتأكد بأنه لا توجد طريقة واحدة مثلى، يمكن استخدامها وتطبيقها مع كل التلاميذ وفي كل الأوقات وفي كل موقف من المواقف التعليمية/ التعلمية نظرا للفروق الفردية بينهم. وتؤكد على ما يجب أن يقوم به المعلم من حيث تنويع طرق التدريس وأساليب التقويم وإتاحة الفرصة كاملة لكل تلميذ أن يتعلم وفقا لنمط تعلمه وتبعا لأنواع الذكاءات التي يتمتع بها.

ومن ثم كان واجبا على واضعي المناهج تطويرها بما يتلاءم مع ذكاءات جميع المتعلمين، من خلال مخاطبة الذكاءات التي يمتلكونها، أو التي يظهرون قوة فيها، والكف عن التعامل معهم على أساس الذكاءات التي لا يمتلكونها أو يظهرون ضعفًا فيها.

فالأهمية الكبرى لنظرية الذكاءات المتعددة تكمن في تطبيقاتها التربوية في مجالي التدريس وبناء المناهج التعليمية، فكما أن أفراد الصف الواحد يختلفون في شخصياتهم، فإنهم أيضا يختلفون في نوعية الذكاءات التي يتمتعون بها، ولذا إستوجب على المعلم الإهتمام بكل أنواع الذكاء وتصميم أساليب وطرائق تعليم متمركزة حول المتعلم، حيث تستثمر وتطور جل هذه الذكاءات .

(عبد الله أمبو سعيدي، 2009، ص04)

- **استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي:**

1. الأسلوب القصصي:

اعتبرت القصة في زمن سابق وسيلة للتسلية أو لتمضية وقت الفراغ سواء في البيت أو المدرسة، ولكنها اليوم تعد واحدة من أهم الاستراتيجيات المعتمدة في تطوير وتنمية الذكاء اللغوي وإثراء الخيال وتحسين القدرات التعبيرية للطفل، حيث أصبحت تتضمن المهارات المراد استيعابها، فتنسج فيها الأهداف وتتضمن المفاهيم والأفكار التعليمية المراد توصيلها للمتعلم، فهي وسيلة لنقل المعرفة بطرق شيقة ومثيرة للإنتباه والتركيز، كما أن الاستفادة من مميزاتها متاح لمختلف المراحل العمرية.

2. العصف الذهني:

تقوم هذه الإستراتيجية على عملية إنتاج وتوليد الأفكار، من خلال طرح مشكلة أو قضية على المتعلمين لإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك بإطلاق العنان لمخيلة المتعلم وتفكيره لدراسة تلك المشكلة مع التركيز على عدم الانتقاد واحترام جميع الآراء. ومن ثمة تسجيل تلك الأفكار وترتيبها وتصنيفها واستبعاد الحلول الغير مناسبة منها أو صعبة التحقيق، إلى غاية الوصول إلى الحلول الملائمة للمشكلة المطروحة. وبمشاركة المتعلم وتفاعله في حل القضية فإن ذلك بالتاكيد سيترك لديه أثر تعليميا ايجابيا.

3. التسجيل الصوتي:

هو وسيلة سمعية تهدف إلى تمكين المتعلم من النطق الصحيح أثناء القراءة من خلال الاستماع (صوت المد القصير والمد الطويل مثلا)، وذلك باستخدام الحاسوب أو آلة التسجيل، فالتسجيل الصوتي يعد وسيطا للتعبير عن المشاعر والأفكار، وتنمية القدرات اللغوية من خلال التواصل مع الآخرين، كما أنه ملائم للاطفال اللذين يعانون من مشكلة في الكتابة، إذ يسمح لهم التسجيل الصوتي بالتعبير عن أفكارهم والاحتفاظ بها كوسيلة بديلة عن التعبير الكتابي.

4. كتابة اليوميات:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تشجيع التلاميذ على الكتابة وتطوير مهاراتهم التعبيرية واللغوية، من خلال تحفيزهم على التفكير وتسجيل أفكارهم بصورة دورية ومستمرة حيث يكون المجال أمامهم مفتوحا وعريضا لكتابة كل ما يخطر ببالهم (إن كان حول الحصة الدراسية، أو عن المشاعر التي تنتابهم خلال اليوم، أو عن الأمور التي يرغبون في تغييرها أو ما يشاؤون من أمور يريدون التعبير عنها)، كما أن كتابة اليوميات لاتقتصر فقط على الكلمات بل يمكن أن تكون في شكل صور أو رسومات أو مخططات أو بيانات يعبر من خلالها التلميذ على ما يجوب في خاطره. وتعد هذه الاستراتيجة أيضا مناسبة لتطوير الذكاء الشخصي واستثماره كونها تعلم التلميذ التأمل والاعتماد على الذات.

(سوسن مجيد، 2009، ص279)

5. نشر أعمال الطلاب:

الكتابة وسيلة للتعبير ولنشر وتوصيل الأفكار للآخرين، فعادة ما يطلب المعلم من التلاميذ الكتابة حول موضوعات معينة، فيبذل الأطفال جهدا في التخيل والتفكير وفي تحرير الموضوع، ولكنه في الأخير

لا يلقى التقييم المناسب لحجم الجهد المبذول فيه فيحصل الطالب على علامة وينتهى الأمر. لذا كان من الضروري من أجل تنمية واستثمار المهارات اللغوية لهؤلاء الأطفال تشجيعهم على مواصلة الكتابة من خلال نشر أعمالهم في مجلة القسم أو المدرسة، أو تنظيم معرض دوري لعرض انجازاتهم ومناقشتها، أو حتى تعزيز مهاراتهم بالمدح والثناء فتزداد فاعليتهم اللغوية ودافعيتهم لتحسن وتطوير كتاباتهم.

ولتحفيز التلاميذ على الكتابة والتدوين لابد من الإهتمام بما يكتبوه من خلال نشر

استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي الرياضي

1. **التصنيف والوضع في فئات:**

ويعني التصنيف وضع الأشياء أو المفردات أو العناصر أو البيانات سواء كانت رياضية منطقية او لغوية أو مكانية أو غيرها في مجموعات تبعا لخصائصها المشتركة. فعلى سبيل المثل يمكن أن يعتمد المعلم التصنيف في حالات المادة (سائلة، صلبة، غازية) فيكتب مجموعة من العناصر ويطلب من التلاميذ وضعها في فئات وفق التصنيف السابق، أو يعتمد في درس الجغرافيا على تقسيم المناطق إلى (سهول، هضاب، جبل، وصحراء)، أو في درس اللغة حيث يطلب من التلاميذ تصنيف الكلمات إلى (أفعال، أسماء، أحرف...)

وتكمن قيمة التصنيف في ترتيب المعلومات وبناء خرائط ذهنية تسهل على التلميذ عملية الحفظ والاسترجاع فيما بعد.

2. **الحسابات والتكميمات (المعالجة الحسابية):**

تعتمد هذه الاستراتيجية على طرح المعلومات والمفاهيم بطريقة حسابية تستثير ذكاء الطفل المنطقي والرياضي في المواد غير الحسابية، كأن يعتمد المعلم في شرح درس اللام الشمسية واللام القمرية على سؤال التلاميذ عن عدد الحروف، ثم يطلب منهم طرح عدد الحروف التي تأتي بعد اللام الشمسية وهو 14 من العد الإجمالي للحروف، ليستنتج التلاميذ فيما بعد الحروف التي تأتي بعد اللام القمرية، وبهذا يرتبط مفهوم التفكير المنطقي الرياضي للطفل بباقى المجالات ولا يبقى محصورا في مادة الرياضيات فقط.

3. طرح الأسئلة السقراطية:

تهدف هذه الاستراتيجية لتطوير مهارات التفكير الناقد للتلميذ من خلال مناقشة معتقداته وأفكاره حول موضوع معين والكشف عن الصواب والخطأ في وجهات النظر ومن ثمة تصحيح المعلومات وبناء معارف ترتكز على الصواب والإقتناع بالحقيقة إعتمادا على الأدلة والبراهين.

4. موجهات الكشف:

تعد موجهات الكشف استراتيجية مهمة في التعليم والتدريس، حيث يطرح المعلم مشكلة على التلاميذ ويقترح عليهم واحدا من الحلول المناسبة لها، ثم يطلب منهم إيجاد حلول مماثلة للمشكلة، أو تقسيمها إلى عناصر ومحاولة تقديم مقترحات ملائمة لتجاوزها، أو إقتراح مشكلات أخرى مشابهة لها وتقديم حلول مناسبة كمشكلة التلوث مثلا.

5. التفكير العلمي:

يشير (محمد عبد الهادي حسين 2014) إلى أنه يجب أن نبحث عن الأفكار العلمية في جميع المجالات وفي كل جزء من أجزاء المنهج التعليمي، وهناك عدة طرق لتشجيع التفكير العلمي فعلى سبيل المثال: يستطيع الطلاب توليد أفكار جديدة في مادة التاريخ حول كيفية تأثير تطور القنبلة الذرية في نتائج الحرب العالمية الثانية.

(محمد حسين، 2014، ص201)

- **استراتيجيات تدريس الذكاء البصري المكاني:**

1. التصور والتخيل البصري:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحفيز التلميذ على ترجمة المادة العلمية والمحتوى الأكاديمي إلى صور عقلية، عن طريق تكوين مخططات ذهنية أو رسوم معنوية للمعلومات والدروس. فيتخيل التلميذ مثلا أحداث تاريخية أو معادلات رياضية... فيرسم صورة ذهنية لما يسمعه أو يقرأه أثناء الحصة وهو أسلوب يسهل عملية حفظ واسترجاع المعلومات.

2. المجازات المصورة أو الصور البيانية:

تعبر الصور المجازية عن مفهوم معين، فالمجازات المصورة هي توظيف الصورة للإشارة إلى فكرة ما، وتكمن القيمة التربوية للمجاز في تكوين الترابطات بين المعارف والمكتسبات السابقة والمعلومات

الجديدة، أي ما يعرفه التلميذ وما يقدم له أو يعرض عليه لإتقان مادة جديدة. فيمكن أن يطرح المعلم مثلا سؤالا على التلاميذ في هذا الصدد عن أعضاء الجسم وإن حاولنا ربطها بأدوات أو أجهزة فأي منها يمكن أن يمثل كل عضو، فيربط عمل القلب مثلا بالمضخة، وجهاز الهاتف بالسيالة العصبية بين المخ وأعضاء الحس...إلخ.

3. إلماعات اللون أو الرموز اللونية:

تعتبر الألوان وسيلة تعليمية مهمة بالأخص للاطفال ذوي الإحساس العالي بالألوان، فهو تنمى لدى التلميذ الاحساس بالمكان والقدرة على تحديده، وهناك طرق كثيرة لإثراء الدرس والمحتوى بالألوان كإستخدامه في تمييز الكلمات المفتاحية في النص أو الملخصات الأساسية.

وبواسطة الألوان يستطيع الطفل مثلا التمييز بين الأسماء الممدودة وبقية الكلمات الأخرى في النص كما يمكنه التفريق بين الحركات التي تسبق المد بأنواعه الثلاثة. الأمر الذي يعطى حيوية وجاذبية أكثر للمادة التعليمية.

4. الرموز المرسومة:

تعد الرسوم استراتيجة هامة في تبسيط الفهم وتصويل المعنى، فالمعلم الذي يستعين بالرسوم والرموز التوضيحية والصور البيانية أثناء الشرح يستقطب عددا أكبر من المتعلمين. والأمر لا يستدعى مهارات كبيرة في الرسم إذ يكفى تقريب المعنى من خلال رسوم بسيطة، وعلى سبيل المثال يمكن شرح حالات المادة من خلال رسم كتلة على السبورة تمثل الحالة الصلبة للمادة وخطوط متموجة لتمثيل الحالة السائلة ونقاط للتعبير عن الحالة الغازية...

5. الرسم التخطيطي للفكرة:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تقويم تحصيل التلميذ لمحتوى معين وفهمه للمادة التعليمية المقدمة، كأن يطلب منه التعبير عن الفكرة الجوهرية أو النقطة الأساسية في الدرس من خلال رسم أو صورة، وهي طريقة تتيح للتلميذ ترسيخ الفهم، كما أنها تسمح له بالتعبير عن أفكاره بطرق أخرى. ليتم بعد ذلك مناقشة العلاقة بين الفكرة والرسومات.

والهدف الأساسي من هذه المناقشة هو التأكد من الفهم الجيد والصحيح للتلميذ وليس تقييما للرسم في حد ذاته (فضلون الدمرداش، 2006، ص54)

- **استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي الحركي:**

1. إجابات الجسم:

تعتمد هذه الاستراتيجة على حركات الجسم كوسيلة للتعبير، فيمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ رفع أيديهم في حالة غموض الفكرة أو عدم فهم الشرح، أو أن يطلب منهم الإشارة بأصبع واحد دليلا على الفهم بشكل بسيط أو التلويح باليد كاملة دلالة على الفهم الجيد، أو التعبير بإيماءات الوجه كالابتسامة كتعبير عن وضوح الفكرة أو العبوس والتعجب في حالة صعوبة في الفهم. وتختلف هذه الطرق والحركات حسب تفضيلات المعلم والتلميذ والاتفاق المسبق بينهما على دلالة تلك الإشارات.

2. مفاهيم حركية:

تعني أن يعبر التلاميذ عن الأفكار أو الكلمات أو المحتوى التعليمي بحركات جسمية إيمائية، وهي طريقة للتعبير عن المعرفة دون توظيف للغة الشفهية. وتتطلب هذه الاستراتيجية شرح المفاهيم والموضوعات العلمية عن طريق استخدام الحركات أو الإيماءات، حيث يتم ترجمة المعلومات من نظم رمزية لغوية إلى تعبيرات جسمية حركية.

3. مسرح الطفل أو مسرح حجرة الدرس:

تقوم هذه الاستراتيجة على التمثيل الحركي للنصوص التعليمية، ولعب الأدوار التي تناولها المحتوى، فهي بذلك تساعد على تنمية مهارات التواصل الإجتماعي للطفل كما أنها طريقة تحفيزية لتنمية التفاعل الإجتماعي وروح العمل ضمن المجموعة، ووسيلة لإكتشاف قدرات الطفل التعبيرية ومهاراته ومواهبه التمثيلية.

4. التفكير باليدين:

وهي ترجمة الأفكار المجردة إلى عمل حسي، من خلال التعبير عن المهارة يدويا بدل التعبير الكتابي أو الشفهي اللفظي، فيستطيع المعلم مثلا أن يطلب من التلاميذ تشكيل كلمة من العجينة فيها تنوين الفتح، أو الإشارة بالأصابع إلى مجموع العددين (5+4) ...

5. خرائط الجسم:

يمكن أن تتحول أجزاء الجسم لخريطة تعليمية، ومن أكثر الطرق شيوعا في هذا الصدد إستخدام الأصابع لإجراء العمليات الحسابية، كما يمكن أن يمثل الجسم خريطة في درس الجغرافيا لتحديد المواقع

الجغرافية لأهم المدن الجزائرية مثلا، فيمثل الرأس (العينين، الأنف...) مدن الساحل، واليد اليمنى الجهة الشرقية فيما تمثل الأصابع أهم مدن الجهة الشرقية وهكذا... (محي الدين فواز العلي، 2015، ص53)

- **استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي:**

1. الأناشيد والإيقاع:

تعني تكييف المحتوى التعليمي أو الدرس على إيقاع موسيقى يتمكن المتعلمين من إنشاده، كتحفيظ جدول الضرب أو خلاصة درس بصورة إيقاعية، ويمكن للمعلم عند تطبيقه لهذه الاستراتيجية الإستعانة بآلات وأدوات موسيقية.

2. عرض الأشرطة والأسطوانات:

يستطيع المعلم من خلال هذه الإستراتيجية مثلا وضع موسيقى وأناشيد ثورية أثناء شرح درس في وحدة التاريخ حول الإستعمار والمعارك التحريرية تناسب محتوى الدرس. أو أن ينجز التلاميذ بحث حول فكرة معينة على أسطوانة مضغوطة ويرفق العرض بموسيقى مناسبة...

3. المفاهيم الموسيقية:

تستخدم هذه الاستراتيجة أو الأنشطة النغمات الموسيقية كآداة إبداعية للتعبير عن الأنماط التصورية والمفاهيم التعليمية في كثير من الموضوعات والمواد الدراسية. فالموسيقى المرافقة لعرض قصة تنقل جملة من الأحاسيس والمفاهيم للمتعلم، فتعبر الموسيقى الحزينة عن أحداث مؤلمة، والإيقاع المتداخل يوحى بالصراع... إلخ.

4. موسيقى الذاكرة الفائقة:

يشير الباحثون التربيون أن التلاميذ يتمكنون من فهم وحفظ المعلومات بسهولة إذا تم تقديم الدرس وشرحه على خلفية موسيقية إيقاعية، وقد إتضح أن الموسيقى الكلاسيكية والهادئة أكثر مناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية.

5. موسيقى المناخ الانفعالي:

تعنى هذه الاستراتيجية دمج موسيقى أو مؤثرات صوتية مناسبة لمناخ الدرس، وعلى سبيل المثال يمكن وضع تسجيل لصوت البحر أو طيور النورس قبل البدء في تقديم معلومات عن البحار وأنواعها...

(سوسن شاكر مجيد، 2009، ص293)

- **استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي:**

1. مشاركة الأقران:

تقوم هذه الاستراتيجية على مشاركة التلاميذ لبعضهم البعض في مسألة ما أو موضوع معين، كأن يتشارك التلميذ مع زميله في حل تمرين في مادة الرياضيات أو أي وحدة أخرى.

كما يمكن تطوير نظام الزمالة من خلال هذه الاستراتيجية، بالعمل على تكوين صداقات بين التلاميذ حيث يتعود الطفل على العمل مع بقية زملائه وبالتالي تكوين روابط وعلاقات إجتماعية مع الآخرين. يمكن أن تتطور مشاركة الأقران إلى تدريس الأتراب إذ يدرس أو يدرب تلميذ تلميذا آخر في مواد معينة.

2. التعبير بالأشخاص أو تماثيل الناس:

تنقل تماثيل الناس التعلم من سياقه النظري إلى سياق إجتماعي، فيجتمع التلاميذ ليصوروا أو يمثلوا مفهوما أو فكرة تعليمية، فيمكن للمعلم مثلا تفكيك صورة لأجزاء الجسم وتوزيعها على التلاميذ ثم يطلب منهم إعادة تركيبها بوضع مختلف الأجزاء في مكانها الصحيح. أو أن يمثل كل تلميذ حرف من حروف الهجاء أو كلمة من جملة ثم إعادة ترتيبها لتكوين المعنى المطلوب وهكذا مع بقية المواد...

3. المجموعات التعاونية:

تكوين مجموعات صغيرة هو محور التعلم التعاوني، فهي تتيح للتلاميذ فرصة العمل كوحدة إجتماعية والتي تعد متطلبا أساسيا للحياة في المستقبل. يتحدد من خلال المجموعات التعاونية النشاطات التي يقوم بها كل عضو فتكون مهامه مكملة لمهام الآخر فهي تضم تلاميذ يمثلون أنواع الذكاء المختلفة. وتعمل هذه المجموعات بصورة فعالة إلى كان عدد أعضائها محدودا.

4. ألعاب الرقع:

هي ألعاب بسيطة وممتعة تتيح للأطفال التعلم في سايق إجتماعي، ويمكن صنعها من الورق المقوى وأقلام التلوين، فيمكن كتابة أسئلة متنوعة على مجموعة من القصاصات والإجابات في مجموعة أخرى، ويختار أحد التلاميذ قصاصة ويحاول الإجابة على السؤال ثم يتأكد من الجواب من خلال قصاصات الإجابات الصحيحة... إلخ ويمكن أن تتخذ هذه اللعبة نماذج مختلفة في موضوعات أخرى.

5. المحاكاة:

تقوم المحاكاة على خلق بيئة أو موقف للتعلم، ينتقل من خلاله المتعلم من الجمود والسكون إلى الأداء الحركي التمثيلي، فتصبح حجرة الدراسة هي بيئة المادة التعليمية بما تتضمنه من إثارة حسية وتوزيع للأدوار والنصوص... (فضلون الدمرداش، 2006، ص56)

إن هذه الاستراتيجية تنشط التفاعل الإجتماعي وتنمى مستويات الفهم الجيد للطفل فهي ملمة لأنواع متعددة من الذكاءات (لغوية، مكانية، وحركية جسمية).

- **استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي:**

1. لحظة الإنفعال:

وتعنى أن يقدم المعلم الدرس بطريقة إنفاعلية وجدانية تتضمن جملة من العواطف، ويخلق لحظلات أثناء الحصة يتمكن فيها التلاميذ من التعبير عن الفرح أو الدهشة أو الحزن أو الغضب... فالتعلم في جو خال من العقاب والتهديد يحسن النمو عند الطفل ويزيد من سرعته في التعلم.

2. دقيقة التفكير:

وتعني إعطاء الوقت للتلميذ للتفكير والتأمل في موضوع الدرس أو المشكلة المطروحة أو عند القيام بأي نشاط آخر، وتمكن لحظات التفكير الطفل من إستيعاب المعلومات بشكل جيد. ويفكر التلاميذ في المعلومات التي عرضت عليهم بالطريقة التي يفضلونها، ويكون الهدوء والصمت عادة أفضل بيئة للتأمل مع إمكانية إستخدام خلفية موسيقية هادئة في بعض الأحيان كما يمكن للتلاميذ مشاركة زملائهم في أفكارهم لأن ذلك قد يكون مفيدا لهم. (محمد حسين، 2014، ص2016)

3. الروابط الشخصية:

تقتضي هذه الاستراتيجية من المعلم الربط بين ما يقدمه من دروس ومعلومات والحياة الشخصية والخبرات الخاصة للتلاميذ. كأن يسألهم مثلا في درس الجغرافيا عن الدول التي زاروها وطبيعة المناخ فيها لتكون مقدمة عن درس تنوع المناخ بين مختلف الأقاليم ...

4. وقت الاختيار:

تستدعي هذه الاستراتيجية توفير فرص للتلاميذ لإتخاذ قرارات معينة، كأن يترك المعلم القرار للتلميذ في إختيار موضوع البحث الذي يريد تقديمه، أو نوع المشروع الذي يقوم بإنجازه، وقد تكون مشاركة لقرارات بسيطة (مثلا: هل تفضلون أن ننتقل إلى درس اللغة أو الرياضيات؟)

إن إتاحة الفرص للتلاميذ للإختيار مبدأ أساسي للتدريس الجيد.

5. جلسات تحديد الأهداف:

يتمتع الأشخاص ذوو الذكاء الشخصي بالقدرة على وضع أهداف لأنفسهم. وقد تكون هذه الأهداف قصيرة المدى كأن يحدد الشخص أهم الأمور التي ينجزها خلال اليوم، أو طويلة الأمد كأن يحدد التلميذ المعدل الذي يجب أن يتحصل عليه نهاية الفصل، وقد تكون أهدافا تتعلق بالمستقبل كإختيار المهنة أو النشاط الذي يرغب في ممارستة في الحياة العملية والعمل على تحقيقه. فمن المهم جدا تخصيص بعض الوقت للتلاميذ ليضعوا أهدافا لأنفسهم.

نوع الذكاء	طرق التدريس المناسبة	أمثلة عن أدوت التعلم
الذكاء اللغوي	المناقشات والعصف الذهني ولعب الأدوار والمحاضرة والألعاب والألغاز والتسجيلات الصوتية والكلمات المتقاطعة ورواية القصص وكتابة السيرة الذاتية والمناظرات وإصدار المجلات وقراءة وكتابة المقالات واليوميات	الكتب، الأشرطة، أدوات الكتابة، أوراق، مذكرات، حلقات نقاش، حاسوب وإنترنيت...
الذكاء الرياضي	حل المشكلات والتجارب العملية وعمل الحسابات والتكميمات والتصنيف والوضع في فئات والاكتشاف والتعليم المبرمج والاستقصاء وطرح الأسئلة السقراطية وإنجاز العمليات العقلية الحسابية والعمل الجماعي وألعاب المنطق وجمع الأرقام والتفكير العلمي والناقد.	آلات حاسبة، أدوات علمية، ألعاب رياضية، أندية ومراكز علمية، متاحف علمية
الذكاء البصري	استخدام الوسائل التعليمية من صور ورسوم وخرائط وأشكال بيانية والأنشطة الفنية (رسم وتصوير	الرسومات، الشرائح، النماذج والمجسمات، الخرائط،

	فوتوغرافي) والدراما والقصص وألعاب التخيل والخرائط المعرفية وخرائط المفاهيم والخرائط الذهنية والعروض المسرحية والاكتشاف الحر والمشروعات الجماعية.	كاميرات التصوير
الذكاء الحركي	الرقص، المشروعات الجماعية، الرحلات والخرجات الميدانية، إجابات الجسم، ومسرح حجرة المدرسة وخرائط الجسم ولعب الأدوار والتمثيل المسرحي والتعلم باللعب الحركي والأنشطة الحركية والتعلم باليد والتمثيل والرقص والرياضة والأنشطة البدنية والأنشطة المحسوسة والمعسكرات وإجراء التجارب المعملية والتعلم التعاوني.	الألعاب البدنية والأنشطة الرياضية
الذكاء الموسيقي	الغناء الفردي والجماعي والتلحين وتأليف الأغاني والاشتراك في فرق العزف والغناء والاستماع للموسيقي كخلفية للموقف التعليمي واستخدام الأغاني كجزء تعليمي/ تعلمي وجمع الأسطوانات وتصنيفها ونظم الكلمات وفق إيقاع واضح والتعلم التعاوني	آلات موسيقية، أقراص مدمجة، مسجلات صوتية، الأقراص المضغوطة، حواسيب
الذكاء الاجتماعي	العمل التعاوني، المقابلات العامة، الرحلات والمخيمات الجماعية، الألعاب الجماعية، العمل في مجموعات والمناقشات بأنواعها وتمثيل الأدوار والتعلم التعاوني ومشاركة المجتمع والتمثيل والمحاكاة والألعاب والمشروعات الجماعية في المدرسة وفي البيئة المحيطة.	ألعاب تعليمية جماعية، الألعاب المسرحية، والألعاب التنافسية.
الذكاء الشخصي	الأنشطة الفردية، المشاريع الأحادية حل المشكلات واستراتيجيات التعلم الفردي والاكتشاف الحر وإجراء البحوث والتجارب والألعاب الفردية وبناء الثقة بالنفس واحترام الذات وفترات التأمل.	الألعاب الفردية

الجدول رقم (5) يمثل طرق التدريس المناسبة لكل نوع من أنواع الذكاء

بروفيل الذكاءات المتعددة لتلاميذ صعوبات التعلم

لازالت التربية المختصة حبيسة المقاربة القائمة على إعادة التربية الموجهة نحو تعويض ضعف التلاميذ. فتعتمد على علاج الصعوبات من خلال استراتيجيات تعليمية متنوعة ومكثفة أو عن طريق تجزئة المحتوى لوحدات أكثر سهولة وبساطة. في حين أن الرؤية الجديدة لإعادة التربية تتمحور حول مراكز القوة لدى التلميذ أو على ملامح الذكاءات المتعددة لديه، وهي خاصية تسمح له ببناء معاني ضمن المعاملات الاجتماعية. حيث تشير الدراسات التجريبية حول القوى والمواهب الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى وجود سبعة أنواع من القوى تميز هذه الفئة وهي:

1- الإدراك البصري المكاني:

تشير المراجعات الأدبية المرتكزة على نقاط القوة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على سيطرة النموذج البصري المكاني، الآثار البصرية، والتخيل البصري لعدد كبير من أطفال هذه الفئة.

2- التجربة الملموسة:

يبحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على إنشاء علاقات ملموسة بمعنى لمس، إحساس، الإستجابة من خلال الحواس خلال التجارب أو المواقف تعليمية.

3- الكتابة المفاهيمية:

كشفت دراسة أجراها (Poplin et al, 1980) على تمتع التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم بنضج موضوعي ورصيد لغوي يعادل الأطفال العاديين في السنوات الأولى من التعليم الإبتدائي، لكن هذه الكثافة المفاهيمية تتضاءل لديهم خلال المسار الدراسي، ويمكن إرجاع ذلك لطبيعة البرامج التعليمية التقليدية المرتكزة على ضعف التلاميذ في التراكيب النحوية والصرفية والترقيم. فالمسار الدراسي يأخذ منحى آخر عندما تتمحور التدخلات والبرامج على عمليات الكتابة فيكون هناك تطور ملحوظ على مستوى الكتابة وفي باقي المواد الدراسية الأخرى بما فيها القراءة.

4- التفكير المتنوع:

يتميز أطفال صعوبات التعلم بأفكار متنوعة وطريقة مرنة في التفكير.

5- الميول نحو علوم الكمبيوتر:

يمكن لتلاميذ صعوبات التعلم النجاح في مجال علوم الكبيوتر مثل الأطفال العاديين، كما أن هذه الخاصية تعد واعدة في مجال برامج التدخل والعلاج الفردية.

6- التصميم الموسيقي:

يتميز تلاميذ صعوبات التعلم بلياقة موسيقية جيدة وبحس الفكاهة والمرح.

7- الارتباط بالحاضر:

ما يميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو قدرتهم الكبيرة على التوجه الزماني في الحاضر أي ما يحصل في الوقت الراهن. (Raymond Leblanc, 1997, p06)

نقد نظرية الذكاءات المتعددة

تعرضت نظرية الذكاءات المتعددة كغيرها من النظريات لجملة من الإنتقادات، غير أن هذه الأخيرة لم تتعلق بالجانب المفاهيمي والنظري ةلا بأدلة ثبوت مبادئ هذه النظرية وأفكارها وإنما كانت إنتقادات تعبر عن فهم مختلف لمجالات تطبيقاتها التربوية ونذكر منها:

1- صعوبة توظيف النظرية في تعليم جميع المواد الدراسية والمواضيع التعليمية .
2- تعد نظرية الذكاءات المتعددة مثالية نوعا ما في المجتمعات النامية في ظل اكتظاظ الفصول الدراسية، وغياب الأدوات والوسائلة الضرورية لتطبيقها على أرض الواقع.
3- تناولت النظرية أنواعا متعددة من الذكاءات، في حين يعتبر بعضها مواهب أو استعدادات كالرياضة والموسيقى، فهي بذلك تفتقد إلى الدقة في تحديد المفاهيم.
4- تعد نظرية الذكاءات المتعددة ذات مفاهيم ثقافية، حيث تعد البيئة محورا جوهريا في صقل قدرا ت الفرد ومواهبه وبالتالي عاملا في تحديد جوانب القوة والضعف لديه ففي غياب بيئة خصبة تبقى تلك الذكاءات دون فعالية.

وفي ضوء ما تم عرضة يمكن القول أن نظرية الذكاءات المتعددة معرضة للنقد كغيرها من النظريات الأخرى. ولكن هذا الأمر لا ينقص من قيمتها العلمية والمعرفية خصوصا في المجال النفسي التربوي التعليمي فهي تقدم طرقا واستراتيجيات تسمح للمتعلم باستثمار قدراته وبلورتها لتحقيق أهدافه كما أنها تهتم بكافة الفئات بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة. (سعيد أحمد مصطفى، ص34)

خلاصة

يعرض هذا الفصل أهم النقاط المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة، والتي تم التفصيل فيها من باب إثراء الجانب النظري للدراسة وكذا بناء البرنامج التعليمي وفقا لاستراتيجيات نظرية هوارد جاردنر التي تتبنى فكرة التنوع في العقول البشرية وتهتم بالفروق الفردية، الأمر الذي يعطي فرصة للفئات المختلفة لإظهار مواهبها وقدراتها كما هو الحال بالنسبة للأطفال المعسرين قرائيا.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها

- ❖ تمهيد
- ❖ الدراسة الاستطلاعية
- ❖الدراسة الأساسية
- ❖ منهج الدراسة
- ❖ عينة الدراسة
- ❖ أدوات الدراسة

- اختبار مهارات القراءة الجهرية. (إعداد الباحثة)
- اختبار مهارات القراءة الصامتة. (إعداد الباحثة)
- إستمارة الذكاءات المتعددة (إعداد الباحثة)
- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (لجون رافن)
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

- ❖ البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.
- ❖ الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد

يتناول الفصل الحالي إجراءات البحث الميداني، من خلال عرض وتفصيل أهم الخطوات التي تم إتبعاها لإتمام الجانب التطبيقي، بدء بالمنهج الملائم لأغراض الدراسة إلى غاية بناء البرنامج التعليمي، وشرح طريقة تصميم أدوات البحث وكيفية تطبيقها للحصول على نتائج الدراسة لاحقا.

الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي ترتكز عليها الدراسة الميدانية، وتمهد الدراسة الاستطلاعية للبحث العلمي الأساسي بعد الوقوف على الجوانب النظرية والمنهجية في الدراسات السابقة، كما أنها تعرف بمختلف الجوانب الميدانية المحيطة بمشكلة البحث، والظروف التي ستجرى فيها الدراسة.

الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من توفر عينة الدراسة وفق الشروط والخصائص المتعلقة بطبيعة اضطراب عسر القراءة في المدارس الابتدائية لولاية سطيف وخاصة في صفوف السنة الرابعة إبتدائي.
- تقدير المدة الزمنية التي من الممكن أن تستغرقها الدراسة الميدانية من البداية للنهاية، والوقت اللازم لتطبيق أدوات البحث والزمن المناسب لعرض البرنامج التعليمي، إلى جانب مراعاة تواريخ إجراء الإمتحانات والعطل.
- التحقق من مدى ملائمة البرنامج التعليمي الخاص بالدراسة لأطفال السنة الرابعة إبتدائي وإمكانية تطبيقه على فئة التلاميذ المعسرين قرائيا.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تعترض الباحثة خلال القيام بالدراسة الأساسية، وكيفية التغلب على هذه الصعوبات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

يتحدد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة في تلاميذ الطور الإبتدائي، ويضم جميع المدارس الابتدائية لولاية سطيف بما فيها المدارس التابعة للدوائر والبلديات. وقد مر اختيار عينة الدراسة بالخطوات التالية:

- حصر العدد الاجمالي لتلاميذ السنة الرابعة لولاية سطيف والمقدر عددهم للسنة الدراسية 2018-2019 بـ: 37041 تلميذ (ة).
- اختيار خمس إبتدائيات بطريقة قصدية، وحصر عدد التلاميذ المسجلين فيهم بالسنة الرابعة إبتدائي والذين يقدر عددهم بـ: (397) تلميذا.

- تحديد التلاميذ الذين يعانون من تدنى في التحصيل القرائي بناء على ملاحظات المدرسين ونتائج التقييم الدراسي، وبلغ عددهم الإجمالي (56) تلميذا وتلميذة .
- اختيار التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (9–10 سنوات) واستبعاد التلاميذ الذين تزيد أعمارهم عن 10 سنوات، والذين سبق لهم أن درسوا السنة الرابعة إبتدائي (المعيدين)، ليصببح عدد التلاميذ (39) .
- اعتماد محك الاستبعاد والذي يعد من أهم محكات تشخيص صعوبات التعلم، وعليه تم استبعاد التلاميذ الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى حالات الإعاقة السمعية أو البصرية، أو بسبب تدنى المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي (المعيشي). وذلك بمساعدة الأساتذة، والمعلومات المتوفرة في ملف كل تلميذ، ووفقا لهذا الاجراء تم استبعاد (6) ليبقى (33) تلميذا.
- طبقت الباحثة اختبار الذكاء لجون رافن على (33) تلميذا، وبعد الحصول على النتائج تم استبعاد التلاميذ الذين حصلو على نسب ذكاء أقل من المتوسط، وعليه بقي (29) تلميذا.
- ولغرض تحديد صعوبة القراءة ونوعها، قامت الباحثة بعرض بطارية فتحى الزيات (2007) لتقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وشرح خطوات تطبيقها على معلمي السنة الرابعة إبتدائي. وبعد تفريغ درجات المقياس تم استبعاد (7) تلميذا كانت الصعوبة لديهم ما بين بسيطة وشديدة ليبقى (22) تلاميذ يعانون من صعوبات متوسطة.
- إختيار (20) تلميذا من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات متوسطة وتقسيمهم إلى عينتين تضم كل واحدة (10) تلاميذ لغرض إجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية فيما بعد.
- تطبيق استمارة مستوى الذكاءات المتعددة (ملحق رقم 10) بغرض التعرف على تفضيلات التلاميذ لأنواع الذكاء المختلفة والتى على أساسها تم بناء البرنامج التعليمي الخاص بالدراسة. وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية لكل نوع من أنواع الذكاء والجدول التالي يوضح ذلك.

ن: 20	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة
لغوي- لفظي	8.00	0.73	07
موسيقي – صوتي	14.00	1.19	03
اجتماعي – عاطفي	15.00	1.39	02
منطقي – رياضي	11.50	1.05	05
شخصي – ذاتي	10.50	1.26	06
حركي – جسمي	13.00	1.25	04
بصري – مكاني	16.00	1.88	01

<u>**جدول رقم (06) يمثل ترتيب الذكاءات المتعددة لأفراد العينة النهائية**</u>

خطوات الدراسة الاستطلاعية:

1. الحصول على الترخيص (ملحق رقم 18) من مدير مديرية التربية لولاية سطيف للقيام بالدراسة على مستوى إبتدائيات الولاية. أين تم التنسيق مع أخصائيين في الصحة المدرسية، والإتصال بالأساتذة والحصول على المعلومات الضرورية حول التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (عسر القراءة خاصة)، وتحديد الفئة المناسبة للمشاركة في البرنامج.
2. الحصول على إذن أولياء التلاميذ للمشاركة في الدراسة. حيث لاقت الباحثة تعاونا ودعما كبيرا من قبل هؤلاء.
3. التنسيق مع مديرة أكاديمية الغزالي –سطيف– والتي رحبت كثيرا بالفكرة وقدمت كل الدعم والتسهيلات للباحثة من أجل تنفيذ البرنامج التعليمي وإتمام اجراءات الدراسة الميدانية.
4. بعد الانتهاء من تصميم أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية وبناء البرنامج التعليمي الخاص بالدراسة والتأكد من صدق محتواه قامت الباحثة بتجربتهم على عينة إستطلاعية بلغ عددها (10) تلاميذ من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة يتميزون بنفس خصائص العينة الأساسية للدراسة. وذلك بـ: أكاديمية الغزالي بولاية سطيف.

وقد ركزت الباحثة في هذا التطبيق على تسجيل الملاحظات بعد الانتهاء من كل حصة خاصة الكيفية التى يتعامل فيها التلاميذ مع أنشطة البرنامج ومختلف الوسائل التعليمية، إلى

جانب تسجيل الملاحظات فيما يخص الصعوبات التي من الممكن مواجهتها أثناء التطبيق الفعلي مع العينة الأساسية للبحث وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- ملاحظة حماسة وإثارة ومشاركة فعالة لدى الأطفال كون طبيعة عرض الدرس مختلفة وكذا الإستراتيجيات والأنشطة والوسائل جديدة على ما اعتاد عليه الأطفال في الأقسام الدراسية.
- زمن الحصة غير كاف لإتمام جميع الأنشطة المقررة، كون جزء منه يضيع في بداية الحصة وعند تقسيم المجموعات، وتوزيع أوراق العمل وتهدئة الأطفال من حين لآخر. وعليه قامت الباحثة بتمديد زمن الحصة 10 دقائق إضافية عما كان مقررا سابقا ليصبح 55 دقيقة.
- ملائمة أدوات الدراسة وصلاحية البرنامج التعليمي للتطبيق مع أفراد العينة الأساسية.

الدراسة الأساسية

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي إذ يعد من أبرز المناهج المستخدمة في البحث العلمي، فهو طريقة لدراسة موضوع بحث بإخضاعه للتجربة وجعله دراسة قائمة على السببية من خلال دراسة أثر المتغير المستقل على المتغير الذي يتلقى تأثيره والمسمى بالمتغير التابع.

وللمنهج التجريبى ثلاث مراحل رئيسية وهي:

1- مرحلة ملاحظة الظواهر أو إجراء التجارب

2- مرحلة وضع الفروض العلمية

3- مرحلة التحقيق التجريبى أو تحقيق الفروض. (موريس أنجرس، 2006، ص102)

واستخدم المنهج التجريبي في هذه الدراسة للتعرف على فعالية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا. وذلك من خلال تصميم موقف تجريبي يهدف للكشف عن أثر **المتغير المستقل** (التجريبي) والذي يتمثل في البرنامج التعليمي على **المتغير التابع** والمتمثل في مهارات القراءة (الجهرية والصامتة) باعتماد التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة من خلال قياس متغيرات البحث التابعة قبل التأثير بالمتغير التجريبي (البرنامج التعليمي)، ثم قياسها مرة أخرى بعد التجربة، للكشف عن الفروق بين متوسطات المتغير التابع في كل من القياس (القبلي، البعدي، والتتبعي)..

عينة الدراسة

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي لمدينة سطيف موزعين على المدارس الإبتدائية، ولقد تم إختيار خمس مدارس (05) من مجتمع البحث وهم :

- إبتدائية ميهوبي الطاهر، حي عين الطريق –سطيف–
- إبتدائية كداد قدور، حي عين الطريق–سطيف–
- إبتدائية عباوي عبد الرحمان، حي بومرشي –سطيف–
- إبتدائية محمد البشير الإبراهيمي، حي لانقار –سطيف–
- إبتدائية فلاحي العمري، حي لانقار –سطيف–

والتابعين لمديرية التربية لولاية سطيف، وقد بلغ عدد تلاميذهم لأقسام السنة الرابعة (397) للعام الدراسي 2018–2019. ويعود سبب اختيار هاته المدارس إلى:

- التقارب الجغرافي لموقع المدارس من مكان إجراء الدراسة التطبيقية (أكاديمية الغزالي، حي لعرارسة –سطيف–).
- تشابه الحالة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لتلاميذ المدارس الخمسة.
- التجاوب والاستقبال الحسن للباحثة من طرف معلمي المدارس ومدرائها فترة إجراء الدراسة.

المدرسة	العدد	العدد الإجمالي
إبتدائية ميهوبي الطاهر	86	397
إبتدائية كداد قدور	92	
إبتدائية عباوي عبد الرحمان	73	
إبتدائية محمد البشير الإبراهيمي	72	
إبتدائية فلاحي العمري	74	

الجدول (07) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة

- **العينة النهائية:**

تكونت عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لأنها المرحلة التي من المفروض أن يتقن فيها التلميذ مختلف المهارات القرائية. وعليه فإن الضعف الذي قد يعانيه بعض هؤلاء التلاميذ قد

يرجع سببه لصعوبات في التعلم وبالخصوص صعوبة في القراءة، حيث تحكمت الباحثة في إختيار العينة باعتماد الطريقة القصدية (العمدية) بناء على تجربة مسبقة ومعلومات متوافرة، وعليه تكونت عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية من عشرة (10) تلاميذ (إناث وذكور) ممن يعانون من صعوبات التعلم تتمثل أساسا في عسر القراءة، وقد سحبت هذه العينة من المجموع الكلي (397) لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي في كل من الإبتدائيات الخمسة.

الإبتدائيات	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة الأساسية	الجنس/ النسبة	
5	397	10	08 ذكور/80٪	02 إناث/20٪

الجدول (08) ويوضح التوزيع النهائي لأفراد عينة الدراسة

أدوات الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من الفرضيات المطروحة حول فاعلية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا تم إعداد الأدوات التالية:

1- اختبار مهارات القراءة الجهرية: (ملحق رقم 03)

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية القبلية والبعدية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي المعسرين قرائيا، وذلك للوقوف على فعالية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى عينة الدراسة.

- **مصادر الاختبار:** مر إعداد الاختبار بمجموعة من المراحل تمثلت في:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تضمنت تصميم إختبارات من هذا النوع مثل:
  - الاختبار التحصيلي في القراءة والكتابة لصباح العنيزات (2006)
  - اختبار مهارات القراءة الجهرية لمحي الدين فواز العلي (2015)
  - اختبار القراءة لأطفال ذوي صعوبات التعلم لفطيمة دبراسو (2017)

- الإطلاع على المحتوى الدراسي المعتمد من طرف وزارة التربية والتعليم والمقرر لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي فيما يخص برنامج اللغة العربية والقراءة.

- **صياغة خطوات الاختبار:**

قامت الباحثة بإعداد نص لاختبار مهارات القراءة الجهرية والمتمثلة في: مهارات التعرف على الكلمة ومهارات النطق الصحيح، وقد اشتمل النص على (120) كلمة تقريبا كما أنه يحتوى على جميع حروف الهجاء، ومن أجل تقويم جيد للمهارات المذكورة سابقا فقد حرصت الباحثة على مراعاة الأمور التالية:

- تنوع المفردات والجمل والفقرات المكونة للنص.
- مناسبة محتوى النص والأسئلة المتعلقة به لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.
- تنوع الأسئلة ووضوحها، والتسلسل في وضعها من السهل إلى الصعب.

- **تعليمات الاختبار:**

بعد وضع النص المناسب للاختبار وصياغة الأسئلة المتعلقة بتقويم مهارات القراءة الجهرية، قامت الباحثة بوضع تعليمات الإختبار في الصفحة الأولى وقد اشتملت على:

- بيانات خاصة بوصف الاختبار
- بيانات تتعلق بتوضيح الهدف من الاختبار.
- معلومات خاصة بأفراد العينة وتمثلت في: إسم المدرسة، السن، والصف الدراسي.

وعلى ضوء ما سبق تم إعداد الاختبار في صورته الأولية (ملحق رقم 01) فإشتمل على ثمانية (08) مهارات تقيس الأداء القرائي الجهري، ثلاثة (03) أسئلة تتعلق بمهارات التعرف على الكلمة، وخمسة أسئلة (05) أخرى تتعلق بمهارات النطق الصحيح.

- **الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات القراءة الجهرية** (ملحق رقم 05):

1- صدق الاختبار:

- **صدق المحتوى:**

للتحقق من صدق اختبار مهارات القراءة الجهرية تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال اللغة العربية والتربية الخاصة (ملحق رقم 02)، وذلك لإبداء رأيهم في الاختبار من حيث:

- مدى وضوح التعليمات
- ملاءمة البيانات الشخصية المرفقة.
- ملائمة النص المختار للقدرة القرائية لتلميذ السنة الرابعة إبتدائي.
- مدى ملائمة فقرات الاختبار للكشف عن المهارات الجزئية لاختبار القراءة الجهرية.
- ملائمة طول النص لمستوى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.
- ملائمة اللغة وسلامتها.
- ملائمة طريقة تصحيح الاختبار.

وعلى ضوء أراء السادة المحكمين وملاحظاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات والتصحيحات المشار إليها والتى تمثلت في:

- تشكيل النص القرائي حتى يتمكن التلميذ من قراءته بسهولة.
- تصحيح بعض الأخطاء المطبعية.
- إضافة مهارة جزئية تتمثل في القلب إلى بعد التعرف على الكلمة لتصبح أربع مهارات جزئية تتعلق ب: (الابدال، الحذف، الاضافة والقلب).

ولقد طبقت الباحثة معادلة لاوشي (lawshe) لحساب صدق البند وصدق المحتوى كالتالي:

- **ممعادلة لاوشي لصدق البند:** ((م–ن/2))/(ن/2))
- م= عدد المحكمين الذين وافقوا على العبارة (تقيس)
- ن= العدد الكلي للمحكمين. وعليه قامت الباحثة بـ:
- اختصار مفردات السؤال 04 و05، حيث بلغت نسبة الاتفاق حولهما (0.71).
- إعادة صياغة السؤال رقم 07. وبلغت نسبة الاتفاق حوله (0.42)
- حذف السؤال رقم 08. وكانت نسبة الاتفاق عليه (0.14)
- **معادلة لوشي لصدق الاختبار** = مج ص ب/ ن
- مج ص ب: مجموع معادلات صدق البنود
- ن: العدد الكلي للبنود
- $0.74= 8 / (0.14+0.42+1+0.71+0.71+1+1+1)$

وعليه فإن صدق محتوى الاختبار ككل يساوي (74%) وهي نسبة عالية ومقبولة لتحقيق أغراض الاختبار.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

الأبعاد	فقرات المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعرف على الكلمة	01	0.38	0.05
	02	0.51	0.00
	03	0.72	0.00
	04	0.60	0.00
النطق الصحيح	05	0.55	0.00
	06	0.87	0.00
	07	0.84	0.00
	08	0.57	0.00

جدول رقم (09) يمثل معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه على اختبار مهارات القراءة الجهرية

2- ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة، حيث قامت بتطبيق الإختبار مرتين على عينة تتكون من (30 تلميذ) غير عينة الدراسة، بفارق زمني يقدر ب (15 يوما)، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين لمعرفة مستوى دلالة الارتباط لكل بعد من أبعاد الاختبار والجدول التالي يوضح القيم المتحصل عليها:

الأبعاد	معامل الارتباط (بيرسون)
التعرف على الكلمة	0,848**
النطق الصحيح	0,866**

الجدول (10) يمثل درجات معامل الارتباط (بيرسون) لأبعاد الإختبار مع الدرجة الكلية

وللتأكد من ثبات الاختبار ككل تم حساب معامل ألفا كرومباخ حيث بلغت قيمته (0,805)، وعليه تعتبر جميع معاملات الثبات المتحصل عليها عالية وكافية لأغراض الدراسة.

- **زمن الاختبار:**

لحساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار تم الاعتماد على المعادلة التالية:

- (زمن أول تلميذ + زمن آخر تلميذ) /2

زمن أول تلميذ	زمن آخر تلميذ	المجموع	المتوسط+ زمن قراءة التعليمات
17 د	21 د	38 د	19 د+05 د
العينة=30			

جدول رقم (11) يمثل الزمن اللازم لتطبيق إختبار مهارات القراءة الجهرية

حيث استغرق أول تلميذ (17 د)، في حين استغرق آخر تلميذ (21 د)، وتطلب قراءة تعليمات الاختبار ما يقارب (05 د) وعليه فإن الزمن الملائم لتطبيق الاختبار هو (25 دقيقة).

- **تصحيح اختبار مهارات القراءة الجهرية:**

يقابل كل مهارة من المهارات الجزئية لاختبار القراءة الجهرية في صورته النهائية (ملحق رقم 03) مقياس لتقييم مستوى الأداء يتكون من خمسة (05) مستويات موزعة على النحو الآتي:

- **أداء ممتاز:** التمكن الكلي من جميع مهارات القراءة الجهرية أثناء قراءة النص (يمنح التلميذ خمسة درجات كاملة)
- **أداء جيد جدا:** إذا أخطأ مرة واحدة في أداء مهارة من المهارات (يمنح التلميذ أربع درجات)
- **أداء جيد:** إذا تكرر الخطأ مرتين في مهارة من المهارات (يمنح التلميذ ثلاث درجات)
- **أداء مقبول:** إذا تكرر الخطأ ثلاث مرات في مهارة من المهارات (يمنح التلميذ درجتين)
- **أداء ضعيف:** إذا تكرر الخطأ أكثر من ثلاث مرات في مهارة من المهارات (يمنح التلميذ درجة واحدة)

وعليه فإن (المعلم أو الباحث) يقوم بملاحظة الأداء القرائي للتلميذ ويسجيل الأخطاء التي يقع فيها في كل مهارة على حدة ليقوم بعد ذلك بحساب علامة الطالب على البعد الأول وتتراوح بين (4 و20

درجة)، وعلامته على البعد الثاني وتكون بين (4 و20 درجة)، ليتم بعد ذلك تقييم أدائه الكلي من خلال مجموع الدرجات التى يتحصل عليها في نهاية الاختبار، حيث تتراوح درجات الاختبار بين (08) درجات كحد أدنى و (40) درجة كحد أقصى.

2- اختبار مهارات القراءة الصامتة (ملحق رقم 04):

يتضمن هذا الاختبار بعدين هما: تحليل المضمون والفهم القرائي ويندرج تحت كل بعد أربعة أسئلة جزئية مرتبط بالنص. والمطلوب من التلميذ قراءة النص قراءة صامتة ثم وضع الاجابة الصحيحة، وقد كانت الأسئلة متدرجة في صعوبتها وتتلاؤم مع قدرات التلميذ اللغوية ومصممة لقياس المهارات التالية:

- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم لها.
- القدرة على فهم الأفكار الرئيسية.
- القدرة على فهم الفكرة العامة.
- فهم المعنى من المحتوى والتركيب.
- القدرة على وضع عنوان مناسب.

- **مصادر الاختبار:**

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المراجع والدراسات السابقة حول الاختبارات التي وضعت لقياس مهارات القراءة الصامتة بغرض تحديد المتطلبات التي يجب أن تتوافر في أسئلة الاختبار ونذكر منها:

- اختبار القراءة الصامتة لخالد بن عبد الله الراشد (2001)
- الاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة والجهرية لمحمد مخلد عايد الثنيان (2013)
- بطاقة ملاحظة الأداء القرائي الجهري واختبار القراءة الصامتة لقاسم علي خضر (2014)

في حين تم إختيار النص بما يتلائم مع مناهج اللغة العربية وخاصة مناهج القراءة التي تدرس لتلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار للكشف على فعالية البرنامج القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الصامتة البالغ عددها (04) مهارات خاصة ببعد تحليل المضمون، وهي: (مفرد الجمع/ جمع

المفرد/ المرادف/ والضد)، وأربعة (04) مهارات أخرى تخص بعد فهم المحتوى وهي: (التعرف على الأفكار الرئسية/ تحديد الفكرة العامة/ فهم المعنى/ اختيار عنوان للنص)

- **صياغة فقرات الاختبار:**

من أجل تقويم مناسب لمهارات القراءة الصامتة راعت الباحثة عند صياغة بنود الاختبار الأمور التالية:

- اختيار نص جديد غير النصوص المقررة في المنهاج الدراسي للوزارة .
- وضوح المطلوب من كل سؤال .
- تنوع الأسئلة وتدرجها من السهل إلى الصعب .
- ملائمة الأسئلة لمستوى التلميذ الدراسي .
- ارتباط الأسئلة بالمهارة التي يقيسها الاختبار .

وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (10) لقياس مهارات القراءة الصامتة بمعدل (04) أسئلة لبعد تحليل المضمون و(06) أسئلة لبعد فهم المحتوى.

- **الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات القراءة الصامتة** (ملحق رقم 06):

❖ **صدق الاختبار:** قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار بطريقتين .

▪ **صدق المحكمين:**

للتأكد من صدق الاختبار وقابليته للتطبيق في الدراسة الأساسية تم عرضه في صورته الأولية (ملحق رقم 01) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة في صعوبات التعلم والتربية والتعليم (ملحق رقم 02)، بهدف الإستفادة من آرائهم حول الاختبار ومدى صلاحيته للتطبيق لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله من خلال الإجابة على بعض الأسئلة وهي:

- هل يلائم النص وفقراته مستوى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ؟
- مدى صحة الصياغة اللغوية ؟
- هل تصلح الأسئلة الخاصة بكل فقرة لقياس المهارات المذكورة ؟
- ما رأيكم في البدائل المقترحة لكل سؤال ؟

وقد تركزت ملاحظات المحكمين على النقاط التالية :

- تصحيح بعض الأخطاء في علامات التشكيل والضبط .
- تشكيل النص القرائي.
- تعديل صياغة بعض الأسئلة لتصبح أكثر وضوحا.
- ملائمة نص الاختبار والأسئلة المرتبطة بالمحتوى لمستوى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، حيث تميزت بالتنوع بين الأسئلة المباشرة وذات الاختيار المتعدد.

وعليه تم الأخذ بعين الاعتبار مجموعة الملاحظات المقدمة وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها ليصبح الاختبار قابلا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي، وهو علاقة البند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي (30 تلميذا)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الأبعاد	فقرات المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحليل المضمون	01	0.81	0.00
	02	0.77	0.00
	03	0.73	0.00
	04	0.64	0.00
فهم المحتوى	05	0.55	0.00
	06	0.71	0.00
	07	0.68	0.00
	08	0.59	0.00
	09	0.72	0.00
	10	0.58	0.00

جدول رقم (12) يمثل معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمى إليه على اختبار القراءة الصامتة

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نجد أن معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية دالة إحصائيا حيث تراوحت بين (0.64، و0.81) للبعد الأول، وبين (0.55، و0.72) للبعد الثاني، وعليه فإن جميع فقرات الاختبار متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي للإختبار.

❖ **ثبات الاختبار:**

للتأكد من ثبات الاختبار ككل تم حساب معامل ألفا كرومباخ حيث بلغت قيمته (0.74)، ويعتبر معامل الثبات المتحصل عليه كافي ومناسب لتطبيق الاختبار.

- **تصحيح الاختبار:**

يتضمن الاختبار عشر (10) أسئلة مقسمة إلى جزئين، أربعة أسئلة خاصة ببعد تحليل المضمون، وستة أسئلة تتعلق ببعد فهم المحتوى، وقد أعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة في حين يتحصل التلميذ على صفر درجة إذا كانت الاجابة خاطئة، وعليه فإن درجات الاختبار ككل تتراوح بين (0- و10 درجات)

- **الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:**

زمن أول تلميذ	زمن آخر تلميذ	المجموع	المتوسط+ زمن قراءة التعليمات
37 د	43 د	80 د	40 د+05 د
العينة=30			

جدول رقم (13) يمثل الزمن اللازم لتطبيق إختبار مهارات القراءة الصامتة

من خلال الجدول نلاحظ أن أول تلميذ استغرق (37 د)، واستغرق آخر تلميذ (43 د)، في حين كانت مدة قراءة التعليمات حوالي (05 د) وعليه فإن الزمن الملائم لتطبيق الاختبار هو (45 دقيقة).

3- إستمارة الذكاءات المتعددة :

تحقيقا لأغراض الدراسة ومن أجل التأكد من تمتع أفراد العينة الأساسية بالذكاءات السبعة التي صمم على ضوئها البرنامج التعليمي، قامت الباحثة بإعداد إستمارة لقياس مستوى الذكاءات المتعددة لدى أطفال المرحلة الابتدائية. وهي في الأساس موجهة لأولياء التلاميذ للإجابة على فقراتها كون الفئة المستهدفة

تعاني من عسر القراءة ولا يمكنها الإجابة بسهولة، وقد تم تصميم أداة الدراسة بعد الإطلاع على أهم الخصائص المميزة لكل ذكاء، ومجموعة من المقاييس ذات الصلة بالذكاءات المتعددة.

تكونت الاستمارة في صورتها الأولية من (49) فقرة (ملحق رقم 08) موزعة على سبعة أنماط من الذكاءات لكل منها خصائصها وسماتها وهي:

1- **الذكاء اللغوى –اللفظى:** يتسم أصحاب هذا النوع باستخدام اللغة بطلاقة، فهم يجدون متعة كبيرة في القراءة ولعب الكلمات المتقاطعة واستعمال المحسنات البديعية أثناء التحدث والكتابة، ويمكن في المستقبل أن يصبحوا سياسيين ، شعراء، ممثلين، أو روائيين.
2- **الذكاء الموسيقي –الصوتي: يتسم** الأشخاص الذين يتمتعون بهذا النمط من الذكاء بإحساس كبير تجاه الأصوات كما أنهم يحبون سماع الموسيقى. ويمكن هذا النوع صاحبه من تذكر الألحان والتعرف على النغمات الموسيقية وإدراك إيقاعها بسهولة، والتفاعل معها والاستمتاع بها.
3- **الذكاء الاجتماعى –العاطفى:** يتمكن أصحاب هذا الذكاء من التنبأ بمشاعر الآخرين وحالاتهم النفسية ونواياهم في بعض الأحيان، كما أن لصاحبه قدرة عالية على فهم الآخرين والعمل معهم بفاعلية، ولهم طموح للزعامة والقيادة.
4- **الذكاء المنطقى –الرياضى:** يتميز الأفراد الذين يتمتعون به بمستوى جيد في التفكير، ويحبون الرياضيات والمنطق وحل الألغاز واستعمال الأرقام والأعداد، كما أنهم يتميزون باستعمال المنطق لحل المشكلات الرياضية العلمية، ولديهم القدرة على إدراك الأنماط والعلاقات المجردة والاستدلال والاستنباط..
5- **الذكاء الشخصى –الذاتى:** يتسم الشخص الذي يتمتع به بالقدرة على معرفة ذاته وفهمها بما تتضمنه من جوانب قوة وضعف وتكوين صور حقيقية عن نفسه، مع حب التعلم من خلال العمل الفردي وتطوير المشاريع الذاتية والشخصية.
6- **الذكاء الحركى –الجسمى:** ينمو هذا الذكاء بصورة خاصة عند الممثلين والرياضيين. ويتميز أصحابه بالقدرة على استخدام الجسم والتحكم في الحركات أثناء الأداء الرياضي أو الفني بشكل جيد، ويتضمن أيضا القدر على فهم اللغة الحركية، والتعبير الجسدي عن المشاعر والأحاسيس، كما يشمل القدرة على المعالجة اليدوية للأشياء بشكل فني إبداعي.

7- الذكاء البصرى –المكانى: يتميز أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على خلق صور ذهنية وإدراك العالم بمظاهره وأبعاده وحدوده البصرية المكانية، كما أن لديهم قدرة كبيرة على التعرف على الألوان والأشكال الهندسة، والتعبير الفني عن الصور واللوحات.

يضم كل محور من محاور الاستمارة نمط خاص من الذكاء، ويعبر عن كل ذكاء ستة عبارات حيث أن كل عبارة تأخذ رقما خاصا بالمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:

إسم المحور	الذكاء اللغوي	الذكاء الموسيقي	الذكاء اجتماعي	الذكاء المنطقي	الذكاء الشخصي	الذكاء الحركي	الذكاء البصري
عدد الفقرة	01	02	03	04	04	06	07

جدول رقم (14) يمثل توزيع فقرات الاستمارة على محاور الذكاء السبعة

ويقابل كل فقرة مقياس ليكارت الثلاثي، حيث أعطيت الدرجة (3) للإستجابة التي تنطبق تماما، والدرجة (02) للإستجابة التي تنطبق أحيانا، والدرجة (1) للاستجابة التي لا تنطبق.

وللإشارة فإن جميع فقرات الاستبيان إيجابية، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها هي (18)، وأقل درجة هي (6)، علما بأنه يمكن للفرد أن يتمتع بأكثر من نمط واحد في نفس الوقت.

وللتحقق من صلاحية الأداة للدراسة تم التأكد من خصائصها السيكومترية (ملحق رقم 11) والتي تتمثل في كل من الصدق والثبات.

❖ **صدق المحكمين:**

تم عرض الإستمارة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والإختصاص في القياس النفسي وعلم النفس (ملحق رقم 07)، لأخذ وجهات نظرهم والاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم حول:

- ✓ منهجية تصميم الإستمارة.
- ✓ سلامة الصياغة العامة للإختبار.
- ✓ ملائمة المحتوى للمرحلة العمرية.

- ✓ مناسبة العبارات الخاصة بكل ذكاء للكشف عنه.
- ✓ حذف أو إضافة أو تعديل محتوى الفقرات.
- ✓ مدى وضوح الاستمارة وشموليتها ومناسبتها لموضوع الدراسة.
- ✓ تقديم مقترحات تسهم في إثراء الإختبار.

وتركزت ملاحظات السادة المحكمين في النقاط التالية:

- مناسبة الإستمارة لفئة المرحلة الابتدائية.
- تعديل عنوان الإستمارة.
- استبدال اسم المرسة بالمنطقة الجغرافية.
- تصحيح بعض الأخطاء المطبعية.

وقد أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين وقامت بالتعديلات المطلوبة إلى جانب تعديل الفقرة (01) من المحور(3) الخاص بالذكاء الاجتماعي، والفقرة (02) من المحور(01) المتعلق بالذكاء اللغوي، والفقرة (2) من المحور (05) الخاصة بالذكاء الشخصي، كونها فقرات مركبة. وحذف فقرة واحدة من كل محور ليصبح عدد عبارات الاستبيان في صورته النهائية (42) فقرة. وبذلك تكون الأداة جاهزة للتطبيق.

❖ صدق الإتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى إرتباط محاور الإستبيان مع الدرجة الكلية، وللتأكد منه تم حساب معامل الإرتباط (بيرسون) بين محاور الذكاءات السبعة والدرجة الكلية لفقرات للاستمارة، وذلك على عينة استطلاعية بلغ عددها (30 طفل) من نفس خصائص عينة الدراسة الأساسية وكانت النتائج كالآتي:

أنواع الذكاءات المتعددة	قيمة "ر"
لغوي– لفظي	0,563**
موسيقي – صوتي	0.222
اجتماعي – عاطفي	0,634**
منطقي – رياضي	0,738**
شخصي – ذاتي	0,374*
حركي – جسمي	0,575**
بصري – مكاني	0,519**
**. دال عند مستوى (0.01)/*. دال عند مستوى (0.05)	

الجدول (15) يمثل درجات معامل الارتباط (بيرسون) بين كل محور والدرجة الكلية

يتضح من خلال الجدول أن قيم معاملات الارتباط التى عبرت عن مدى الإتساق بين محاور الإستمارة (أنواع الذكاءات المتعددة) والدرجة الكلية، تراوحت ما بين (0.22 و0.73) وهي كلها قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وبالتالي تطمئن على صدق الأداة فيما تقيسه.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمى وهي قيم تدل على أن الاختبار يتمتع بقدر كبير من الصدق في نتائجه. والجدول التالي يوضح ذلك

فقرات الاستمارة		01	02	03	04	05	06
محاور الاستمارة	الذكاء الغوي	0.40**	0.41**	0.50**	0.28	0.48**	0.43**
	الذكاء الموسيقي	0.41**	0.53**	0.45**	0.28	0.72**	0.76**
	الذكاء الإجتماعي	0.55**	0.54**	0.57**	0.56**	0.66**	0.63**
	الذكاء المنطقي	0.84**	0.71**	0.71**	0.44*	0.73**	0.66**
	الذكاء الشخصي	0.74**	0.60**	0.71**	0.58**	0.64**	0.63**
	الذكاء الحركي	0.53**	0.41*	0.52**	0.55**	0.72**	0.62**
	الذكاء البصري	0.34	0.62**	0.27	0.51**	0.45*	0.62**

الجدول (16) يمثل درجات معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه

- ولغرض الإطمئنان على ثبات الأداة قمنا بحساب معامل ألفا كرومباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

1- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

		القيمة	القيمة الكلية
معامل سبيرمان براون	الجزء الزوجى (21 عبارة)	0.33	0.86
	الجزء الفردى (21 عبارة)	0.67	
معامل جيتمان	0.84		

الجدول (17) يمثل قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيم تباين كل من الجزء الأول للإستبان (الزوجي) والجزء الثاني (الفردي) تراوحت بين (0.33 و 0.67) وهي قيم متباعدة. وفي هذه الحالة فإن القيمة المناسبة هي قيمة معامل جيتمان وتساوي (0.84)، وهي تعبر عن ثبات مرتفع.

2- **حساب معامل ألفا كرومباخ:** يوضح الجدول التالي قيم معامل ألفا كرومباخ لمحاور الإستبيان، والأداة ككل.

محاور الإستبيان		معامل ألفا كرومباخ	
		القيمة	عدد الفقرات
محاور الإستبيان	**المحور1**:لغوي– لفظي	0.68	06
	المحور2:موسيقي – صوتي	0.66	06
	المحور3:إجتماعي – عاطفي	0.68	06
	المحور4:منطقي – رياضي	0.64	06
	المحور5:شخصي – ذاتي	0.60	06
	المحور6:حركي – جسمي	0.70	06
	المحور7:بصري – مكاني	0.70	06
جميع فقرات الإستبيان		0.74	42

الجدول (18) يمثل قيم معامل ألفا كرومباخ

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معاملات ألفا كرومباخ لكل محاور الإستمارة تتراوح بين (0.60، و 0.70)، وهي معاملات مرتفعة، كما أن معامل ألفا كرومباخ لجميع عبارات الاستبيان معا بلغ (0.74)، وهذا يدل على أن أداة الدراسة ذات ثبات مرتفع مما يجعلنا على ثقة بصحة الاستبيان، وصلاحيته لتحليل وتفسير نتائج الدراسة واختبار فرضياتها.

4- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن:coloured progressive matrices (CPM)

- تقنين سمية قدي 2017 (ملحق رقم 12)-

يتألف اختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة الملون من ست وثلاثون فقرة مقسمة على ثلاثة مجموعات هي: (أ، أب، ب) والبعدان (أ، ب) يشبهان نظيريهما في اختبار رافن العادي، أما البعد (أب) فهو أقل صعوبة من البعد (ب) وأكثر صعوبة من البعد (أ)، وقد تم تعديل الاختبار عام 1956 بعد أن نشر لأول مرة سنة 1947، ويمكن استعمال هذا الاختبار مع الأطفال من سن ست سنوات إلى إحدى عشر سنة. (سمية قدي، 2017، 651).

- **الخصائص السيكومترية لاختبار جون رافن:**

قامت سمية قدي (2017) بدراسة الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن على عينة تكونة من (80) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم–الجزائر– من خلال حساب صدق الاختبار عن طريق:

- **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مجموعة بالدرجة الكلية للاختبار، فكان معامل ارتباط بيرسون للمجموعة (أ=0.94)، والمجموعة (أب =0.94)، والمجموعة (ب=0.88) وهي معاملات تعبر عن صدق الاختبار.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار جون رافن وتراوحت القيم بين (0.525 و 0.798) وهي تدل على أن الاختبار يتمتع بقدر كبير من الصدق في نتائجه.

- **صدق المقارنة الطرفية:** تم حسابه من خلال ترتيب الدرجات تصاعديا من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ نسبة 27% من الدرجات الدنيا وكذا نسبة 27% من الدرجات العليا، وبعد ذلك تم تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق والنتائج موضحة في الجدول التالي:

المجموعة الأدنى		المجموعة الأعلى		ت	Sig
م1	ع1	م2	ع2		
7.62	1.82	31.41	2.50	44.817	0.000

فمن خلال الجدول يتبين أن القيمة الاحتمالية sig والتي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على أن الاختبار يفرق بين أصحاب الأداء المنخفض وذوي الأداء المرتفع وبالتالي فهو صادق.

كما قامت سمية قدي بحساب ثبات الاختبار عن طريق:

- **حساب التجزئة النصفية:** حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.748) وهي دالة عند (0.01) ثم تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون فبلغت قيمتة (0.855) وهي نتيجة دالة على ثبات الاختبار.

- **طريقة إعادة الاختبار**: وبلغت قيمة معامل الثبات هنا (**0.633) وهي قيمة دالة على ثبات الاختبار

5- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية : (ملحق رقم 13)

قام بتصميم البطارية فتحى الزيات (2007) والهدف منها هو الكشف عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى الأطفال في الطور الابتدائي بمساعدة المعلمين. وتقسم الصعوبة من خلالها إلى ثلاث مستويات (صعوبات خفيفة، صعوبات متوسطة، وصعوبات شديدة).

وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم حساب الصدق من خلال عدة طرق وهي: **صدق المحتوى، الصدق البنائي، الصدق بطريقة التحليل العاملي** وكذا **الصدق المحكى** وقد بينت النتائج في مجمعلها أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

أما ثبات المقياس فقد تم حسابه بطريقتين وهما: **طريقة الاتساق الداخلي، وطريقة التجزئة النصفية** وكليهما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة (ملحق رقم 17)

تتميز معظم البرامج التعليمية المصممة لرفع مستوى القراءة بالتركيز على جوانب الضعف لدى الأطفال ومن ثمة العمل على تحسينها، الأمر الذي قد يجعل من الحصص التدريسية مملة وتتسم بالروتين، وهو ما يثبط دافعية الطفل ورغبته في التعلم. من هنا جاء تركيز البرنامج التعليمي الحالي على جوانب القوة والتميز لدى الطفل واهتمامه بتوظيف هذه الأخيرة واستغلالها في التدريس من خلال الإعتماد على استراتيجيات نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة ومعرفة فعاليتها في رفع مستوى القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا من الصف الرابع ابتدائي.

- o **الأسس التي يقوم عليها البرنامج:**

يقتضى تصميم البرامج التعليمية جملة من المعايير والأسس تعد بمثابة ضوابط يرتكز عليها التخطيط الجيد والسليم لهذه البرامج، وهو الأمر الذي إعتمدت عليه الباحثة في البرنامج التعليمي الخاص بالدراسة الحالية من خلال:

- إعتماد التراث النظري الخاص بنظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر (Gardner, 1983) الذي يختلف عن النظريات التقليدية التي ترى أن الذكاء واحد لدى جميع البشر وهو الذكاء العام

والذي يمكن قياسة بإختبار واحد وإن تنوعت أشكال هذا الإختبار. من هنا عمل جاردنر في نظريته على زيادة وتوسيع مجال القدرات الانسانية بحيث تتجاوز تقديرات نسبة الذكاء العام، ويرى جاردنر أن تعليم المناهج يجب أن يبنى على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لا على التلقين، حتى يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته. كما أن هذه الذكاءات يمكن تنميتها من خلال التعليم وتوفير البيئة الملائمة. وفي هذا الصدد نجد العديد من البرامج التدريسية الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وحتى الأطفال العاديين في الآونة الأخيرة تعتمد على هذه النظرية. (السيد علي السيد، 2005، ص2)

- الإطلاع على عدد من البحوث والدراسات التى قامت بتصميم برامج تعليمية للأطفال قائمة على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين مهارة القراءة بشكل عام ومنها: (دراسة سناء محمد حسن 2011)، (دراسة سيرين أبو حمد، 2014) (دراسة صباح العنيزات، 2006)، (دراسة فضلون الدمرداش، 2006)، (دراسة محي الدين العلي، 2010)
- إمتلاك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للذكاءات المتعددة من خلال تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في إستمارة الذكاءات المتعددة والتأكيد على نقاط وجوانب القوة لديهم.
- مراعاة خصوصية الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- إعتماد أسلوب التعزيز الإيجابي مع التلاميذ المشاركين في الدراسة.

o **أهداف للبرنامج:**

- يتحدد الهدف العام للبرنامج الحالي في تحسين مهارات القراءة (الجهرية والصامتة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الرابع إبتدائي لولاية سطيف (الجزائر)، والتعرف على فعالية استخدام الأنشطة التعليمية المبنية على استراتيجيات نظرية جاردنر للذكاء المتعدد في رفع مستوى القراءة، إلى جانب:
- تحفيز الذكاءات المتعددة للتلاميذ ذوي عسر القراءة والاعتماد على ملامح هذه الذكاءات (البروفيلات) في وضع الاستراتيجيات االمناسبة لتنمية قدراتهم وتحسين مهاراتهم اللغوية.
- تقديم طرق وأساليب حديثة للتعليم تقوم على مراعاة القدرات والمواهب الفردية للتلميذ بحيث ترفع من نشاطه ورغباته التعليمية فيصبح أكثر إيجابية وإنتاجية تجاه المادة العلمية.

- تحسين ورفع مستوى مهارات القراءة (الجهرية والصامتة) التى يجد الطفل صعوبة في إدراكها والتعرف عليها.

- **المحتوى وتنظيمه:**

من خلال أهداف البرنامج تم وضع المحتوى المناسب له والذي يحقق الغاية الأساسية منه وهي تحسين مهارات القراءة وقد تم التفصيل فيه بدقة في دليل البرنامج (ملحق رقم 17). و يقوم هذا الأخير على اعتبارات أساسية في تصميم حصصه وهي:

- تعالج كل حصة من حصص البرنامج صعوبة واحدة من صعوبات القراءة.
- التدرج في عرض الأنشطة بالإعتماد على الأسلوب الهرمي والذي يتم من خلاله الإنتقال من السهل إلى الصعب.
- عدم ارتباط برنامج الدراسة بأي محتوى تعليمي أكاديمي، فهو قائم على أنشطة تشتمل على محتوى عام ومرتبطة بالمهارات التى وردت في الاختبار الخاص بمهارات القراءة الجهرية واختبار مهارات القراءة الصامتة.

- **الوسائل التعليمية المساعدة في تنفيذ البرنامج:**

تسهم الوسائل التعليمية في زيادة دافعية التلميذ نحو التعلم بما يناسب استعداداته وقدراته وميولاته الفكرية. كما أنها تضفى على المادة التعليمة صبغة جديدة تجعل من محتواها أكثر حيوية وإيجابية. وهو ما يؤدي إلى تحسين جودة التحصيل الدراسي وزيادة فعالية التلميذ في المواقف التعليمية.

ومن الوسائل التعليمية المعتمدة في تنفيذ البرنامج نذكر:

- الصور والملصقات.
- أشرطة الفيديو والتسجيلات الصوتية.
- السبورة لعرض ومناقشة النقاط المهمة.
- العجينة وأقلام التلوين.
- بطاقات التدريب الملونة.
- الألعاب التعليمية وأوراق العمل.

- **الأنشطة التعليمية المعتمدة في تنفيذ البرنامج:**

تضمن برنامج الدراسة مجموعة من الأنشطة المتنوعة والمبتكرة الهدف منها هو تشويق الطفل وإثارة دافعيته للتعلم والانجاز، من خلال التدرج في عرض الوحدات من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى الأكثر تعقيدا. كما أنها صممت أساسا لمناسبة كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة التى يتمتع بها الأطفال الخاضعين للبرنامج.

ذكاء لغوي- لفظي	الأسلوب القصصي، ألعاب الكلمات، العصف الذهني، القراءة الفردية والجماعية (الكورالية)، التسجيل الصوتي...
ذكاء موسيقي – صوتي	الغناء، الأشرطة الموسيقية الإيقاعية...
ذكاء اجتماعي – عاطفي	المناقشة والحوار، لعب الأدور، العمل التعاوني. مشاركة الأقران...
ذكاء منطقي – رياضي	الألغاز المنطقية، التصنيف والترتيب، تدريبات المقارنة، الاكتشاف الموجه...
ذكاء شخصي – ذاتي	التفكير والتأمل الذاتي للأنشطة. كتابة اليوميات...
ذكاء حركي – جسمي	ألعاب تنافسية وتعاونية، التمثيل والحركة، المعالجة اليدوية للمهام...
ذكاء بصري – مكاني	التصور البصري ، ألغاز ومتاهات مرئية...

جدول رقم (19) يمثل أهم الأنشطة الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات السبعة

- **أساليب تقويم البرنامج:**

تقوم عملية التقويم على اتباع مجموعة من الخطوات المنهجية المنظمة وتعد من الأمور الأساسية في بناء المادة التعليمية من خلال تجميع البيانات ووضع التفسيرات المتعلقة بالتلميذ والبرامج التعليمية. ويعتمد البرنامج الحالي على نوعين من التقويم:

- **التقويم القبلي:** يهدف هذا النوع من التقويم إلى التعرف على مستوى التلميذ القرائي قبل البدء في تطبيق البرنامج وعرض وحداته التعليمية.
- **التقويم البنائي:** يقوم به المعلم أو المدرب أثناء سير الحصة وخلال عرض وحدات البرنامج والهدف منه هو قياس مدى تحصيل التلميذ للمحتوى وإتقانه للمهارة الأساسية المتضمنة في الحصة التعليمية.

- **التقويم النهائي:** يهدف إلى تقويم مهارات التلميذ الختامية بعد الانتهاء من تقديم الوحدة التعليمية، فيعد مؤشرا على مدى إتقان الطفل لتلك المهارات. ويأتى هذا النوع من التقويم بعد الإنتهاء من شرح وتقديم أي وحدة من وحدات البرنامج التعليمي. كما أن الباحثة قامت به بعد إستكمال تطبيق جميع وحدات البرنامج التعليمي.

- **إعداد دليل البرنامج** (ملحق رقم 17) :

إعتمدت الباحثة في تصميم دليل البرنامج التعليمي الخاص بتحسين مهارة القراءة الجهرية والصامتة على أهم المبادئ والاستراتيجيات التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة فقسمت الدليل إلى وحدات تتضمن كل وحدة الأمور التالية:

- عنوان الوحدة، عدد الحصص، الأدوات والوسائل المستخدمة، الاستراتيجيات المتبعة في تنفيذ الحصة، أهداف الحصة، المحتوى (نص قصير).
- إجراءات تنفيذ الحصة وفيها عرض مفصل لخطوات انجاز الدرس وطريقة شرحه إلى جانب أهم الأنشطة المطبقة في الحصة.
- التقويم: اعتمدت الباحثة في التقويم البنائي على أوراق العمل الخاصة بكل حصة وعلى التقويم الختامي في نهاية كل وحدة.

- **صدق محتوى البرنامج:**

بعد الانتهاء من يناء البرنامج وإعداد دليله التعليمي كان لا بد من التأكد من صدق محتواه وقابليته لإتمام الدراسة الأساسية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم 09) ذوي الاختصاص لمناقشة بعض الأمور وإبداء ملاحظاتهم فيما يتعلق ب:

- وضوح المحتوى ومناسبته لتحقيق الهدف العام للبرنامج والأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة.
- ملائمة الأنشطة التعليمية لمستوى التلاميذ وقدراتهم الإستعابية.
- التنوع في تطبيق إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

وقد أورد السادة المحكمين بعض الملاحظات تمثلت في:

- ملائمة البرنامح من حيث الفكرة والمحتوى والتنظيم للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- الإعتماد على نصوص قصيرة تناسب زمن الحصة التعليمية.

- تبسيط بعض الأنشطة لتلائم خصوصية التلاميذ المعنيين بتطبيق البرنامج.
- تصحيح بعض الأخطاء المطبعية والإملائية.

وعليه قامت الباحثة بتعديل المحتوى وفق ما جاء من ملاحظات ليصبح البرنامج قابلا لتجربته في الدراسة الاستطلاعية.

- **وحدات البرنامج:**

قسم البرنامج إلى خمس وحدات تشتمل كل وحدة على مجموعة من المهارات التعليمية ولقد قدرت حصص البرنامج بثمانية عشر (18) حصة، زمن كل حصة (55 دقيقة) وهي موزعة كما يوضحه الجدول التالي:

وحدات البرنامج	رقم الحصة	عنوان الحصة	عدد الحصص	زمن الحصة
	1	لقاء تمهيدي (حصة تعارف)	1	45-55 دقيقة
الوحدة الأولى	2	التعرف على الكلمة من خلال الصورة	1	45-55 دقيقة
	3	تشكيل كلمة من حروف مبعثرة	1	45-55 دقيقة
	4	التقويم الختامي	1	45دقيقة
الوحدة الثانية	5	المد بالألف	1	45-55 دقيقة
	6	المد بالواو	1	45-55 دقيقة
	7	المد بالياء	1	45-55 دقيقة
	8	التقويم الختامي	1	45 دقيقة
الوحدة الثالثة	9	التنوين بالضم	1	45-55 دقيقة
	10	التنوين بالكسر	1	45-55 دقيقة
	11	التنوين بالفتح	1	45-55 دقيقة
	12	التقويم الختامي	1	45دقيقة
الوحدة الرابعة	13	اللام الشمسية	1	45-55 دقيقة
	14	اللام القمرية	1	45-55 دقيقة
	15	التقويم الختامي	1	45دقيقة
الوحدة الخامسة	16	حروف تنطق ولا تكتب	1	45-55 دقيقة
	17	حروف تكتب ولا تنطق	1	45-55 دقيقة
	18	التقويم الختامي	1	45 دقيقة
المجموع		12 درس	18 حصة	

جدول رقم (20) يوضح تقسيم وحدات البرنامج التعليمي الخاص بالدراسة

- **الدراسة التجريبية:**

- **مدة تطبيق البرنامج:**

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التعليمي خلال الفصل الأول، كونه أطول فصل في السنة الدراسية وذلك خلال الفترة الممتدة من (2019/10/01) إلى (2019/12/06)، بصورة جماعية. وإستغرق زمن كل حصة ما بين (45 د- إلى 55 د).

- **خطوات الدراسة الأساسية:**

- **القياس القبلي:** بعد تطبيق المقاييس التشخيصية (اختبار الذكاء العام، إختبار عسر القراءة، اختبار الذكاءات المتعددة) لتحديد عينة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية واختبار مهارات الصامتة على أفراد العينة النهائية بشكل فردي، حيث خصصت حصة لكل اختبار، ومن ثمة رصد النتائج وتسجيلها.
- **القياس البعدي:** قامت الباحثة بعد الإنتهاء من تنفيذ البرنامج بإعادة تطبيق الإختبار التحصيلي في مهارات القراءة الصامتة واختبار مهارات القراءة الجهرية بمعدل حصتين على أفراد العينة المشاركة في الدراسة، لمعرفة الأثر الذي أحدثه البرنامج على مهارات القراءة الجهرية والصامتة، وذلك بحساب الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي.
- **القياس التتبعي:** بعد (90 يوم) من تطبيق الإختبار التحصيلي البعدي في مهارات القراءة الصامتة واختبار مهارات القراءة الجهرية قامت الباحثة بإعادة تطبيق نفس الاختبارين خلال حصتين، لحساب الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمعرفة مدى بقاء أثر البرنامج في تحسين مهارات القراءة الجهرية ومهارات القراءة الصامتة.

- **التوزيع الزمني لاجراءات الدراسة الميدانية:**

الإجراء	التاريخ	عدد الحصص
التجربة الإستطلاعية لأدوات الدراسة والبرنامج التعليمي	24 أكتوبر 2018 إلى جوان 2019	/
أدوات الدراسة التشخيصية	من 2019/09/16 إلى 2019/09/22	03
القياس القبلي لاختبار القراءة الجهرية	2019/09/24	01
القياس القبلي لاختبار القراءة الصامتة	2019/09/27	01
البرنامج التعليمي	من 2019/10/01 إلى 2019/12/06	18
القياس البعدي لاختبار القراءة الجهرية	2019/12/10	01
القياس البعدي لاختبار القراءة الصامتة	2019/12/13	01
القياس التتبعي لاختبار القراءة الجهرية	2020/03/13	01
القياس التتبعي لاختبار القراءة الصامتة	2020/03/14	01
المجموع		27

جدول رقم (21) يمثل التوزيع الزمني للتطبيق الميداني

الأساليب الاحصائية المستخدمة

للتوصل إلى نتائج الدراسة قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة الأساسية والمتمثلة في اختبار مهارات القراءة الصامتة واختبار مهارات القراءة الجهرية، ثم جمع البيانات ومعالجتها بالطرق الاحصائية المناسبة والمتمثلة في:

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
- إختبار ويلكيكسون لعينتين مترابطتين
- معادلة الكسب المعدل لبلاك وحساب حجم الأثر.

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها

- ❖ تمهيد
- ❖ عرض نتائج الدراسة
- ❖ مناقشة نتائج الدراسة
- ❖ توصيات ومقترحات الدراسة

تمهيد

يتم من خلال هذا الفصل عرض نتائج التطبيق (القبلي، البعدي، والتتبعي) للاختبارات المطبقة في الدراسة ويتعلق الأمر باختبار مهارات القراءة الجهرية، واختبار مهارات القراءة الصامتة، وكذا النتائج الخاصة بمدى فعالية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مستوى القراءة عند الأطفال المعسرين قرائيا وفق الخطوات التالية:

عرض نتائج الدراسة

- **التأكد من طبيعة التوزيع (إعتدالي / غير إعتدالي) :**

نوع الاختبار	اختبار (Shapiro-Wilk)		اختبار (Kolmogorov-Smirnov)	
	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
اختبار القراءة الجهرية	0.857	0.069	0.285	0.021
اختبار القراءة الصامتة	0.781	0.008	0.305	0.009

جدول رقم (22) يوضح نتائج إعتدالية التوزيع

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيم (sig) في كل من اختبار القراءة الجهرية واختبار القراءة الصامتة أقل من (< 0.050)، مما يعني أن التوزيع غير إعتدالي بالنسبة لمتغير الفروق بين التطبيقين البعدي والقبلي (ملحق رقم 16)، وعليه فإن اختبار ويلكيكسون اللامعلمي لعينتين مرتبطتين هو الأنسب للتحقق من فرضيات الدراسة

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية." تم استخدام اختبار (**wilcoxon**) لعينتين مترابطتين، والجدول رقم (24) يبين النتائج المتحصل عليها. (ملحق رقم 14)

المتغير التابع	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (z)	sig	مستوى الدلالة عند (0.05)
اختبار القراءة الجهرية	القبلي	10	16.00	1.886	-2.825	0.005	دال
	البعدي	10	34.50	0.707			

جدول رقم (23) يبين نتائج إختبار (w) على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية

يظهر من خلال الجدول السابق أن قيمة (sig = 0.005) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار القراءة الجهرية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح التطبيق البعدي، وعليه نقبل الفرض البديل، وهو ما يعني تحسن مستوى مهارات القراءة الجهرية لدى أفراد عينة الدراسة.

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية اللتي تنص على أنه توّجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الصامتة." تم استخدام اختبار (**wilcoxon**) لعينتين مترابطتين والجدول رقم (25) يبين النتائج المتحصل عليها. (ملحق رقم 15)

المتغير التابع	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (z)	sig	مستوى الدلالة عند (0.05)
اختبار القراءة الصامتة	القبلي	10	3.20	0.422	-2.859	0.004	دال
	البعدي	10	8.60	0.516			

جدول رقم (24) يبين نتائج إختبار (w) على القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (sig = 0.004) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة

على اختبار القراءة الصامتة قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي لصالح التطبيق البعي وهو ما يؤكد تحقق الفرض البحثي وبالتالي فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى مهارات القراءة الصامتة لدى أفراد عينة الدراسة.

3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثال ثثة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص علىعلى أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية." تم استخدام اختبار (**wilcoxon**) لعينتين مترابطتين والجدول رقم (26) يبين النتائج المتحصل عليها. (ملحق رقم 14)

المتغير التابع	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (z)	sig	مستوى الدلالة عند (0.05)
اختبار القراءة الجهرية	**البعدي**	10	34.50	0.707	-1.414	0.157	غير دال
	التتبعي	10	34.30	0.949			

جدول رقم (25) يبين نتائج إختبار (w) على القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الجهرية

تظهر نتائج المعالجة الاحصائية في الجدول السابق بعد تطبيق اختبار (ويلكيكسون) على القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الجهرية، أن الفروق بين متوسطات أفراد العينة جاءت لصالح التطبيق البعدي، وبذلك فهي غير دالة إحصائيا، مما يؤكد صحة الفرضية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية.

غيرأن الفروق بين متوسطا ت درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي وإن جاءت لصالح التطبيق البعدي فهي بسيطة ومتقاربة، ومن المرجح أن السبب في ذلك يعود للمدة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين (03 أشهر)، الأمر الذي جعل لعامل النسيان أثر على نتائج التطبيق التتبعي.

4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابع ة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الصامتة." تم استخدام اختبار **(wilcoxon)** لعينتين مترابطتين والجدول رقم (27) يبين النتائج المتحصل عليها. (ملحق رقم 15)

المتغير التابع	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (z)	sig	مستوى الدلالة عند (0.05)
اختبار القراءة الصامتة	البعدي	10	8.60	0.516	-2.000	0.046	دال
	التتبعي	10	8.20	0.789			

جدول رقم (26) يبين نتائج إختبار (w) على القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الصامتة

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ويلكيكسون) (sig = 0.046) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد العينة على اختبار القراءة الصامتة بعد فترة من تطبيق البرنامج التعليمي لصالح التطبيق التتبعي.

كما أن الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين البعدي والتتبعي وإن جاءت لصالح التطبيق البعدي إلا أنها ضئيلة ولا تأثر عموما على نتائج هذا الإختبار.

5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخا ممسة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على أنه " يتسم البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة بفاعلية في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المعسرين قرائيا." تم استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك لغرض التأكد من فاعلية البرنامج التعليمي وذلك وفق الخطوات التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث أن :

- **ص:** هو متوسط درجات الاختبار البعدي.
- **س:** هو متوسط درجات الاختبار القبلي.
- **د:** هي الدرجة العظمى للإختبار.

ويوضح الجدول أسفلة النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق معادلة بلاك (ملحق رقم 16) على الاختبارات المطبقة في الدراسة.

الاختبار	التطبيق	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة
القراءة الجهرية	القبلي	16.00	40	1.232	دالة
	البعدي	34.50			
القراءة الصامتة	القبلي	3.20	10	1.334	دالة
	البعدي	8.60			

جدول رقم (27) يوضح نتائج معادلة بلاك لاختبارات الدراسة

حدد بلاك القيمة (1.20) للحكم على فعالية البرنامج، ولقد بلغت قيمة معادلة نسبة الكسب المعدل في الدراسة الحالية (1.23) بالنسبة لاختبار مهارات القراءة الجهرية، و (1.33) بالنسبة لاختبار مهارات القراءة الصامتة وهي قيم أكبر من (1.2) مما يدل على فعالية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارات القراءة لدى أفراد العينة.

- **حساب حجم الأثر**

لتقدير حجم تأثير البرنامج التعليمي في تحسين مهارات القراءة (الجهرية والصامتة) على أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معادلة: كوهن (د)، ويوضح الجدول التالي النتائج المتحصل عليها:

المتغير المستقل	المتغير التابع	كوهن د	حجم الأثر
البرنامج التعليمي المقترح	مستوى القراءة الجهرية	9.73	كبير
	مستوى القراءة الصامتة	7.72	كبير

جدول رقم (28) يوضح نتائج حساب حجم الأثر لاختبارات الدراسة

- تتحدد القيم المرجعية لحجم التأثير حسب قيم كوهن د كالآتي:
  - 0.2 تأثير ضعيف
  - 0.5 تأثير متوسط
  - 0.8 تأثر مرتفع

وعليه نلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (29) أن قيمة حجم التأثير بالنسبة لاختبار القراءة الجهرية بلغت (9.73) وبلغت قيمة حجم التأثير بالنسبة لاختبار القراءة الصامتة (7.72) على اختبار كوهن د، وهي قيم مرتفعة وتعبر عن فاعلية جيدة وكبيرة للبرنامج التعليمي في تحسين مهارات القراءة عند أفراد عينة الدراسة.

مناقشة النتائج

خلصت الدراسة بعد تطبيق البرنامج التعليمي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في كل من إختبار مهارات القراءة الصامتة بأبعاده (تحليل المضمون / فهم المحتوى) واختبار مهارات القراءة الجهرية بأبعاده (التعرف على الكلمة / النطق الصحيح) لصالح التطبيق البعدي.

وجاءت الفروق بالنسبة للقياسين البعدي والتتبعي على إختبار مهارات القراءة الجهرية واختبار مهارات القراءة الصامتة لصالح التطبيق التتبعي، وتشير على العموم إلى بقاء أثر البرنامج وتحسن في مستوى مهارات القراءة الجهرية والصامتة.

- **مناقشة النتائج المتعلقة باختبار مهارات القراءة الصامتة:**

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على إختبار مهارات القراءة الصامتة.

وعليه فإن نتائج الدراسة تشير إلى تحسن واضح في مهارات القراءة الصامتة في كل من بعد تحليل المضمون (جمع المفرد / مفرد الجمع، المرادفات، الأضداد) وبعد فهم المحتوى، وذلك بفضل تدريب التلاميذ على إدراك الكلمات من خلال إدراك الرموز المكتوبة والتعرف البصري على الكلمة من خلال حروفها وتنمية التمييز بين أشكال الحروف المتشابهة كتابة، واختيار المعنى الأنسب لهذه المفردات وربطها بالسياق المناسب لمضمون النص القرائي، وكذا تدريبهم على إستخدام المفرد والجمع والمرادفات والأضداد..، حيث تمكن التلاميذ من خلال النصوص القرائية المتضمنة في كل وحدة من وحدات البرنامج من إثراء رصيدهم اللغوي وكذا تنشيط ذكاءهم اللفظي وذلك بالاعتماد على استراتيجية العصف الذهني الخاصة بالذكاء اللغوي. كونها لا تتطلب الكثير من التدريب فهي طريقة بسيطة للغاية وتطبيقها في قمة السهولة واليسر حيث لا يتطلب تطبيقها سوى سبورة وبعض الأوراق والأقلام لا أكثر. كما أنها مسلية وتثير الحماس والمبادرة وتطرد الشعور بالملل وتزيد من دافعية المتعلم للمبادرة والإنتاج.

فالعصف الذهني إستراتيجيات تعليمية مميزة تعتمد بشكل كبير على العمل الجماعي وتنشيط الذهن ودفعه لأقصى قدراته في التفكير والتفكير بطريقة إبداعية وتنمية عادات التفكير المفيد، كما أن الهدف من هذه الإستراتيجية هو إستحداث أكبر قدر ممكن من الأفكار والحلول المبتكرة لمواجهة مشكلة ما يتم طرحها على الأطفال. فالتلميذ هو المحور الأساسي الذي تتمركز حوله جلسة العصف الذهني، فهو المنفذ والمشارك الفعال من خلال ما يطرحه من أفكار ومن خلال إحترامه لآراء الأخرين وتقبلها.

وقد سمحت جلسات العصف الذهني المطبقة في البرنامج بتشكيل علاقات بين أفراد المجموعة وخلق جو من التعاون والصداقة وفضاء خال من الخوف والانتقادات إذ يتمتع الجميع بحرية التعبير عن أفكارهم والتوسع في عرض الحلول المناسبة للمشكلة والاحتفاظ بالإنتقادات لمرحلة المناقشة والحوار الأمر الذي يرفع الثقة في النفس لدى التلاميذ ويعزز إنتاجية أعضاء المجموعة للأفكار، فمن خلال الكمية الكبيرة يمكن الوصول إلى الجودة والأصالة.

وقد ساهمت إستراتيجية العصف الذهني بشكل كبير في توليد كم هائل من الأفكار ذات الصلة بالنصوص القرائية (معاني ألفاظ، عاطفة، إيقاع، صور ذهنية ...) كما ساهمت في تحسين مهارات التواصل اللغوي والتعبير الشفهي والكتابي لدى عينة الدراسة. وهو ما يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الزيود علي، 2019) حول أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن.

وساهمت أنشطة الذكاء المنطقي الرياضي المتضمنة في وحدات البرنامج التعليمي في تنشيط قدرات الطفل التحليلية والتركيبية للأفكار والمعاني التي تحملها النصوص القرائية وبالتالي فهم واستنباط الأفكار الرئيسية والفكرة العامة، فالنص عبارة على مجموعة من الأفكار والأحداث والشخصيات والمعاني التي يتم تقديمها بصورة متناسقة تعبر علن فكرة أو موضوع ما. فالتلميذ هنا عليه الربط بين هذه الأفكار وعنوان الموضوع ومضمونه وبالتالي إختيار المعنى المناسب من خلال التعرف على معاني المفردات والكلمات التي يحتويها موضوع القراءة ثم إدراك مدى الإختلاف في هذه المعاني والمفردات باختلاف السياق الذي توجد فيه ليصل إلى الربط بين ما يقرأ والمعنى أي فهم المحتوى وتسلسل الأفكار وبالتالي تحقيق التفكير المنطقى أثناء عملية القراءة.

وقد ساهمت إستراتيجيات الذكاء الشخصي (استراتجية دقيقة التفكير) في إعطاء الوقت للتلميذ في التفكير والتأمل حول موضوع الدرس أو المشكلة المطروحة أو عند القيام بأي نشاط آخر، وتسمح لحظات التفكير للطفل باستيعاب المعلومات بشكل جيد. ويفكر التلاميذ في المعلومات التي عرضت عليهم بالطريقة التي يفضلونها، ويكون الهدوء والصمت عادة أفضل بيئة للتأمل مع إمكانية إستخدام خلفية موسيقية هادئة في بعض الأحيان كما يمكن للتلاميذ مشاركة زملائهم في أفكارهم.

كما ساهمت أنشطة الذكاء الغوي مثل إستراتيجية (كتابة اليوميات) في تشجيع التلاميذ على الكتابة وتطوير مهاراتهم التعبيرية واللغوية وذلك بتحفيزهم على التفكير وتسجيل أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم بصورة دورية ومستمرة دون أن يقتصر الأمر على الكتابة فقط إذ يمكن للطفل التعبير عما بداخله من خلال الرسوم أو المخططات أو التلوين كل حسب تفضيلاته وميولاته.

وكان لإستراتيجية (تأليف القصص) مساهمة فعالة في تحسين الأداء القرائي للأطفال وتطوير مهاراتهم التعبيرية وإثراء قدراتهم على التخيل والإبداع لما تمتاز به من إثارة وتشويق يطرد الملل والروتين خلال فترة القراءة، كما أنها كانت وسيلة رائعة لتحسين مهارات الإستماع وجذب إنتباه الأطفال وزيادة تركيزهم وقدرتهم على التخزين والاسترجاع. فعند قراءة القصص يزداد الإستيعاب القرائي عند الطفل ويزداد رصيده اللغوي ويتحسن أداؤه اللفظي ومهاراته في التواصل والتعبير عن مشاعره وبذلك يتمكن الطفل من إيصال أفكاره بطريقة واضحة وضمن سياق منطقي.

كما ساهمت باقي أنشطة برنامج الدراسة الكثيرة والمتنوعة (كاستراتيجية التفكير العلمي، وإستراتيجية إلماعات اللون والتصور البصري ومشاركة الأقران و....) المستمدة من نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى أفراد العينة في مهارات التمعن والتمييز بين الألفاظ وإدراك المعاني والأفكار. وهو ما يتفق مع دراسة جينس وآخرون (Gens et al,1998) حول إمكانية تنمية مهارات الفهم القرائي بفاعلية من خلال استخدام استراتيجيات وأنشطة نظرية الذكاءات المتعددة، كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه بورمان وإيفنس (Burman & Evans, 2003) حول فعالية استخدام أساليب وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة وبالأخص مهارات فهم الأصوات وقراءة وكتابة المفردات.

فالتحسن في مهارات القراءة الصامتة بصفة عامة إرتبط بالتحسن في كل مهارة على حدة أي أن نمو المهارات الفرعية المتعلقة بتحليل المضمون ومهارات فهم المحتوى أدى إلى تحسن مستوى الربط والتحليل والإستنتاج وكذا رفع من مستوى الفهم والرصيد اللغوي لدى التلميذ وبالتالي تطور وتحسن لديهم الأداء القرائي للنصوص من جانبي التحليل والفهم.

- **مناقشة النتائج المتعلقة باختبار مهارات القراءة الجهرية:**

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على إختبار مهارات القراءة الجهرية .

وعليه فإن نتائج الدراسة تشير إلى إرتفاع مستوى مهارات القراءة الجهرية في كل من مهارات التعرف على الكلمة (القراءة دون إبدال، حذف، إضافة، أو قلب) ومهارات النطق الصحيح (المد بأنواعه، التنوين بأنواعه، اللام الشمسية واللام القمرية، الحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق)

ويرجع هذا التحسن إلى طبيعة الأسلوب والطريقة التعليمية الجديدة في عرض المعلومات ضمن البرنامج التعليمي والذي صممت أنشطته بناء على الذكاءات الأقوى عند عينة الدراسة، فمن الأساليب التي ساهمت بشكل كبير في تحسين مهارات القراءة الجهرية نجد استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية مشاركة الأقران وتقوم هاتان الطريقتان على أساس تكوين مجموعات صغيرة يتشارك فيها الطفل مع زميل له أو مع أصدقائه في الصف من أجل حل مسألة أو لغز أو تمرين في مادة من المواد الدراسية، ويتحدد ضمن هذه المجموعات النشاطات التي يقوم بها كل عضو، فتكون مهامه مكملة لمهام الآخر وتعمل هذه

المجموعات بصورة فعالة كونها تضم أعضاء تختلف قدراتهم وذكاءاتهم، حيث يتعود الطفل على العمل مع بقية زملائه وبالتالي يكون روابط وعلاقات إجتماعية مع الآخرين، كما يمكن أن تتطور مشاركة الأقران إلى تدريس الأتراب إذ يدرس تلميذ زميله في مادة هو متمكن منها.

وقد إستفاد من هته الإستراتيجية الأطفال المشاركون في البرنامج إذ يؤدي الأول دور المتعلم (القارئ) والثاني دور المعلم (القارئ المساعد) أو ما يعرف بالقراءة الكورالية فيقرأ الطفل المتعلم ويتابع الطفل المعلم القراءة ويصححها متى لزم الأمر ومن ثم يعكسون الأدوار والمهمات، وهنا يتعين تشكيل ثنائيات باختيار إثنين من مستويين متقاربين بحيث لا تكون الفجوة القرائية بين الطفلين كبيرة فلا يشعر أحدهما بالإحباط ويستطيعان دعم بعضهما على حد سواء. ومن مزايا هذه الطريقة أنها تشعر الطفل بالمسؤولية فتحتم عليه التركيز والدقة في القراءة كما أنها تعزز ثقة الطفل بنفسه، وتقلل المنافسة السلبية بينه وبين زملائه، وتدعم العلاقات فيما بينهم وتنميها. وقد تحسنت من خلالها مهارات النطق السليم لأفراد العينة وأصبحت قراءتهم للنصوص أكثر سهولة وإسترسالا. وهو ما يتفق مع دراسة إلفرز وسيايتز

(Elfers & Seitz,2001) والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية نظرية الذكاءات المتعددة في معاالجة الصعوبات التعلمية التى يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات، وتقوم فكرتها على وضع الطلبة بشكل ثنائي (أزواج) فيما يسمى بمختبر القرناء (الأقران) لمشروع العلوم، حيث تم وضع كل طالب مع طالب آخر يعاكسه في مواطن القوة والضعف التى لديه، فمثلا طالب قوي في الذكاء الرياضي/ المنطقي وضعيف في الذكاء الإجتماعي يجلس مع طالب قوي في الذكاء الإجتماعي وضعيف في الذكاء الرياضي/ المنطقي وهكذا. واعتمدت الدراسة تصميم مجموعتين (تجريبية وضابطة) بلغ عددهم 16 طالبا وطالبة من طلاب الصف التاسع من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وفي المجموعة التجريبية تم تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة على كل طالب، وتبعا لنتائجه تمت المزاوجة بين الطلبة، وفي نهاية الفصل الدراسي تم تطبيق إختبار بعدي في الرياضيات أظهرت نتائجه تقدم أفراد العينة التجريبية في إكتساب المفاهيم والعمليات الرياضية، كذلك أظهروا تحسنا في جوانب الضعف التى كانوا يعانون منها، وأظهروا قدرات عالية ومتميزة في العمل الجماعي التعاوني (سمية بعزي، 2014).

كما ساهمت إستراتيجيات الذكاء الإجتماعي (لعب الأدوار والتمثيل) بالتنسيق مع إستراتيجيات الذكاء البصري (الفيديوهات والأفلام القصيرة التعليمية) في تطوير خبرات الأطفال المعرفية والإنفعالية والنفس حركية فقد مكنت التلاميذ من إستيعاب وحدة المد بأنواعه ووحدة التنوين بأشكاله من خلال عرض

فيديوهات كرتونية قصيرة تشرح بطريقة مسلية ومبسطة أهم القواعد المتعلقة بالقراءة السليمة لحروف المد وقواعد التنوين ومن ثمة إعادة تمثيل أحداث القصة المصورة أو الفيديو التعليمي مما يسمح بترسيخ المعلومات وتخزينها بطريقة مسلية وجديدة، ومن الجدير بالذكر أن هته الإستراتيجيات كان لها الأثر البالغ في إثارة حماس الأطفال المشاركون في البرنامج وزيادة تفاعلهم ودافعيتهم للتعلم.

وكان للعب التعليمي حصة ضمن نشاطات برنامج الدراسة من خلال مشاركة الأطفال في ألعاب بسيطة وممتعة تتيح للتلميذ التعلم في سياق إجتماعي (إستراتيجية ألعاب الرقع)، ويمكن صنعها من الورق المقوى وأقلام التلوين، فيمكن كتابة أسئلة متنوعة على مجموعة من القصاصات والإجابات في مجموعة أخرى، ويختار أحد التلاميذ قصاصة ويحاول الإجابة على السؤال ثم يتأكد من الجواب من خلال قصاصات الإجابات الصحيحة... إلخ ويمكن أن تتخذ هذه اللعبة نماذج مختلفة حسب الموضوعات والمهارات المراد تدريسها.

كما ساعدت إستراتيجيات الذكاء الحركي (إستراتيجية المفاهيم الحركية وإجابات الجسم مثلا) التلاميذ على فهم واستيعاب المحتوى التعليمي إذ يعبر التلاميذ عن الأفكار أو الكلمات أو المادة التعليمية بحركات جسمية إيمائية فهي وسيلة للتعبير والتواصل الغير لفظي، وتتطلب هذه الاستراتيجية شرح المفاهيم والموضوعات العلمية عن طريق استخدام الحركات أو الإيماءات، حيث يتم ترجمة المعلومات من نظم رمزية لغوية إلى تعبيرات جسمية حركية، فالضمة مثلا تأخذ شكل أصابع اليد المجتمعة والفتحة شكل اليد المفتوحة فوق الرأس في حين تأخذ الكسرة نفس الوضعية ولكن أسف الرأس.

ويؤكد (جاردنر، 2005) في هذا السياق أن هناك موهوبون لا يملكون مهارات لفظية لغوية قوية وخاصة من لديهم مواهب فنية أو من هم مبتكرين أو مخترعين، وعليه لابد أن نقدر ونهتم بالفروق الفردية بين الأطفال.فالاستراتيجيات الملائمة لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يجب أن تتماشى مع ما يتميز به هؤلاء الأطفال من نقاط قوة حتى تتجدد ثقتهم بأنفسهم ويتعزز دافع التعلم واكتساب المهارات الجديدة لديهم لأنهم ببساطة أطفال عاديين وحتى موهوبين ومبدعين ولكنهم يتعلمون بطريقة مختلفة،

ولقد أسهمت أنشطة البرنامج التعليمي الخاصة بالدراسة الحالية والتي ارتكزت على عنصر الجدة والحداثة واستخدام الأدوات الملائمة لجذب الإنتباه وزيادة التركيز كالألوان والصور والعجينة الملونة وكذا الإيقاع والموسيقى والأنغام وغيرها من الأدوات الكثيرة التي تضمنها البرنامج في رفع مستوى القراءة

الجهرية، كما ساهمت استراتيجيات الذكاء البصري التي ترتكز أساسا على الألوان والصور من خلال ربط الكلمة بالصورة الدالة عليها وتشكيل كلمة من مجموعة حروف مبعثرة، وكذا استراتيجيات الذكاء المنطقي (حل الألغاز، العمليات الحسابية...) بشكل فعال في تنشيط قدرة التلاميذ على إدراك العلاقات وتشكيل مفاهيم وصور ذهنية عن المادة التعليمية مما حسن من فرص تخزين المعلومات وكذا سهولة وسرعة إسترجاعها. وتتفق هذه النتائج مع دراسة دراسة حنان راشد مدبولي (2009) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري، وتناولت الدراسة على وجه التحديد مهارات القراءة الجهرية (التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، والنطق بها نطقاً صحيحاً مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها)، ومهارات الكتابة (كتابة الحروف والكلمات والجمل مع مراعاة الكتابة الصحيحة)، وأظهرت النتائج فعالية استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث إبتدائي. (سناء حسن أحمد،2011، 111).

مناقشة عامة

تؤكد نتائج الدراسة الحالية على حدوث تحسن واضح في مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بفضل ما تضمنه برنامج الدراسة من تدريبات وأنشطة كثيرة ومتنوعة والمناسبة لطبيعة الذكاء النشط عند التلميذ والذي يتميز به عن غيره من الأطفال، الأمر الذي يتيح له فرص التعلم واكتساب المعرفة بأساليب وطرق مختلفة غير التي إعتاد عليها سابقا والمبنية على أساس الحفظ والإعادة والتكرار.

حيث تعتمد طرق التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة على القدرات المعرفية وغير المعرفية (الذكاء المتعدد) مما يعدد من مصادر تلقى الطفل للمعلومات. كما أن استراتيجيات التعليم القائم على نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على مدى واسع ومتنوع من الأساليب التدريسية التي تمنح الطفل مجالا لإظهار ما يتمتع به من مواطن القوة، كما تمنحه الثقة والدافعية والحماس للتعلم وهو ما لمسناه من خلال رغبة الاطفال في تمديد زمن الحصة وكذا زيادة عدد اللقاءات.

ويمكن إرجاع هذا التحسن في مهارات القراءة لدى عينة الدراسة إلى عدة عوامل نذكر منها:

- عنصر التشويق والحركة والإبداع الذي إرتكز عليه بناء البرنامج التعليمي والذي دفع بالتلاميذ إلى تحرير طاقاتهم وتحويلهم من موقف الطفل المتلقى إلى التلميذ المنتج والمشارك في بناء الدرس

وإستنتاج المعلومة. ولقد أيدت الأبحاث الحديثة في مجال علم النفس المعرفي فكرة أن الأطفال يستفيدون من الأساليب التعليمية التي تساعدهم على التفكير في العمليات التعليمية، فعندما يندمج الأطفال مع المواقف التعليمية يصبح بإمكانهم إختيار الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات. (أرمسترونج، 2002، ص49)

- تنوع الأنشطة والاستراتيجيات المعتمدة في كل وحدة من وحدات البرنامج بما يناسب ميول الأطفال وقدراتهم الأمر الذي منح الأطفال مجالا أوسع لفهم وإستعاب محتوى الدروس.
- إستثمار ذكاءات الطفل غير اللفظية في تحسين مهاراته اللغوية من خلال تصميم أنشطة قائمة على مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة والتي على أساسها يتمكن الطفل من تجاوز نقاط الضعف والتركيز على مواطن القوة لدية لتجاوز الصعوبات التي يعانيها في مادة القراءة. فالطفل الذي لديه ضعف في إحدى هذه الذكاءات تتيح له استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة الإستفادة من باقي الذكاءات الاخرى لرفع وتحسين مستواه الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية ولاسيما القراءة.
- تغيير مفهوم وطرق إكتساب مهارة القراءة التي تعتمد سابقا على الحفظ والتلقين في حين أنها من منظور نظرية الذكاءات المتعددة تقوم على أساس توظيف جميع القدرات العقلية اللفظية والمنطقية والفنية والحركية ...إلخ. فبعرض المعلومات بطرق مختلفة يكون للطلبة قدرة أكبر على تخزين المعلومات والاحتفاظ بها.
- كما أن استراتيجيات كل ذكاء من الذكاءات المتعددة مكنت وبشكل فعال من تحسين مهارات القراءة فقد ساهمت (استراتيجيات الذكاء البصري) وأدواته كالصور الفوتوغرافية والرسوم البيانية والماعات اللون... بشكل كبير في توضيح الأفكار المتضمنة في الدرس وتحسين مهارات القراءة، كما مكنت المناقشات الجماعية والأنشطة التفاعلية (استراتيجيات الذكاء الإجتماعي) من تمتين الروابط الإجتماعية وتحسين القدرات التواصلية بين أفراد العينة، وقضت الأنغام والألحان (استراتيجيات الذكاء الموسيقى) على الروتين والملل ومنحت الأطفال جوا من المتعة والترفيه، كما ساهمت ألعاب المنطق وحل الألغاز... (استراتيجيات الذاء الرياضي) في مساعدة التلاميذ على تبني أنماط التفكير المنطقى وتحسين مهارات التحليل والإستنتاج، ومنحت الأنشطة الحركية واليدوية (استراتيجيات الذكاء الحركي) الأطفال مجالا لتفريغ طاقاتهم الجسدية وإمتصت فرط النشاط والحركة البسيط عند بعضم وزادت من قدرتهم على التركيز والإنتباه، وساعدت

(استراتيجيات الذكاء الشخصي) التلاميذ على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وتنمية قدراتهم التأملية للأفكار بطريقتهم الخاصة.

- أما فيما يخص الذكاء اللغوي فقد أظهرت نتائج تطبيق إستمارة مستوى الذكاءات المتعددة أن متوسط الذكاء اللغوي لأطفال العينة جاء ضعيف مقارنة بباقي أنواع الذكاء الأخرى وهو أمر طبيعي كون عينة الدراسة تعاني من ضعف في المهارات القرائية، وقد ساهمت أنشطة الذكاءات الأخرى النشطة عند الأطفال في تعزيز مهارات الذكاء اللغوي فالذكاءات الفردية حسب جاردنر لا تعمل بشكل مستقل وإنما بصورة تفاعلية حيث يكمل كل نوع من الذكاء النقص أو العجز في الذكاء الآخر، كما ساهمت القراءة الفردية والجماعية وكتابة اليوميات وتأليف القصص (استراتيجيات الذكاء اللغوي) في تحسين مهارات النطق ومهارات الكتابة حيث تعود الاطفال تدريجيا على قراءة الكلمات والجمل بصوت مرتفع (القراءة الجهرية) الأمر الذي زاد من ثقتهم بأنفسهم ومكنهم من تجاوز مخاوفهم نحو مادة القراءة.

وفيم يتعلق بالقياسين البعدي والتتبعي فقد أظهرت النتائج أن الفروق ضئيلة جدا وترجع لتأثير عامل النسيان الناجم عن الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين البعدي والتتبعي. ويعني هذا احتفاظ عينة الدراسة بالمهارات المكتسبة من البرنامج وبقاء أثره الإيجابي في تحسين مهارات القراءة التي تم اكتسابها خلال مرحلة تطبيق البرنامج التعليمي. كما أن أسلوب التعزيز والدعم المعنوي والمادي الرمزي ساهم بشكل كبير في تثبيت المعلومات لمدة أطول وبالتالي سهولة تذكرها واسترجاعها.

كما يمكن تفسير بقاء أثره من خلال حداثة وجدة أسلوب عرض المعلومات الذي إبتعد عن الطريقة التقليدية في التلقين والحفظ وإعتمد على جو من النشاط والمرح والتفاعل بين تلاميذ عينة الدراسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هيرن وستون (Hearne & stone, 1995) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، ولقد أوضحت النتائج تحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت إلى فشل طرق التدريس التقليدية من نواح عديدة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسة العامة أو الخاصة، ودراسة (حجازي، أحمد زكريا عبد الحميد، 2017)، والتي خلصت إلى فعالية أنشطة البرنامج المقترح في تحسين القدرة على القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، كما تتفق مع دراسة (الجنزوري،

2019) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد في تعليم القراءة والكتابة لعينة من أطفال صعوبات التعلم. ودراسة (Al Balhan, 2006) التي تؤكد على علاقة الذكاءات المتعددة بتحسين مستوى الأداء الأكاديمي في القراءة مما يؤكد على فعالية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة.

فالدراسة الحالية طبقت على فئة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة والتي طبقت كذلك على أطفال يعانون من صعوبات في التعلم وخلصت كلها إلى وجود فروق بين القياسات القبلية والبعدية في مهارات القراءة لصالح القياس البعدي ترجع لفعالية استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية

وكنتيجة لما سبق ترى الباحثة أن تنمية المهارات اللغوية وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا لابد أن يكون بناء على أساليب وطرق تدريس حديثة يراع فيها قدرات هؤلاء الاطفال واستعداداتهم المعرفية، كما أنه من الضروري تكييف محتوى المادة التعليمية بما يناسب ميولاتهم وتفضيلاتهم الشخصية، وهذا ما تمنحه نظرية الذكاءات المتعددة التي تقوم على مبدأ التعددية في الذكاء وتنوع الاستراتيجيات التعليمية مما يتيح فرصا أوسع ومجالا أكبر لفئة صعوبات التعلم عامة وعسر القراءة خاصة لتجاوز العقبات الأكاديمية وتحقيق النجاح العلمي والعملي مستقبلا.

الثوصيات والمقترحات

إنطلاقا من نتائج البحث التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، صاغت الباحثة جملة من المقترحات والتوصيات قد تمكن الباحثين والمهتمين بتطوير المناهج التعليمية وطرق التدريس من إجراء دراسات أخرى في مجال التربية والتعليم وبالأخص قي مجال صعوبات التعلم وهي كالآتي:

- **التوصيات**

1. ضرورة الاهتمام بموضوع الكشف المبكر من أجل ضمان التكفل السريع بحالات عسر القراءة وبالتالي تحقيق نتائج علاجية أكثر فعالية
2. تنظيم دورات تكوينية للأساتذة حول مختلف المشاكلات الدراسية في كافة الأطوار التعليمية وأهم الأساليب والإستراتيجيات العلاجية الفعالة لتحسين المهارات التحصيلية للطلاب.

3. أهمية التنويع في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية بما يناسب قدرات الطلاب التحصيلية وميولاتهم المعرفية.
4. مراعاة الفروق الفردية ومستويات الذكاء بين التلاميذ، والاهتمام بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض من خلال استخدام طرق واستراتيجيات تدريس حديثة وفعالة.

- **المقترحات**

1. إجراء دراسات مشابهة حول فعالية استراتيجيات وأنشطة نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات تعليمية أخرى للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
2. تصميم برامج تعليمية لمواد دراسية متنوعة استنادا على نظرية الذكاءات المتعددة في مستويات أعلى كالمتوسط أو الثانوي.
3. توظيف التكنولوجيات الرقمية الحديثة في مجال التربية والتعليم، وتصميم برامج وتطبيقات إلكترونية وفقا لاسترتيجيات الذكاء المتعدد تنشط وتنمى القدرات المعرفية للطفل.

الخاتمة

ترتكز الممارسة التربوية والتعليمية التقليدية على أسلوب واحد في التعليم لاعتقدها بوجود صنف واحد من الذكاء لدى كل المتعلمين في حين أن نظرية الذكاء المتعدد تقترح عمليات وطرق واستراتيجيات مستقلة عن بعضها البعض تناسب القدرات الخاصة لكل فرد.

وقد بعثت نظرية الذكاءات المتعدِدة روحا جديدة في الصفوف الدراسية، حيث أولت الاهتمام للمتعلم قبل الاهتمام بالمواد الدراسية، وأعطته الفاعلية المطلوبة والأساسية للتعلم، وقامت برعاية قدراته لتتبلور وتتفتح بشكل يحقق ذاته، كما أنها وطدت علاقة التواصل بين المعلم والمتعلم، وألغت الأحكام المسبقة على المتعلمين، وعملت على مراجعة مفاهيم الذكاء الكلاسيكية، ووضعت عوضه مفهوما جديدا يخدم المتعلم ويخدم ثقافته الاجتماعية.

فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلولا يمكن للمعلمين في ضوئها أن يصمموا مناهج جديدة تمدهم بإطار يمكنهم من تقديم أي محتوى تعليمي بعدة طرق مختلفة، كما أنها تتيح الفرصة لجميع التلاميذ للتعلم والتعبير عما يجول في خاطرهم أو ما يفهمونه بالطريقة التي تناسب تحصيلهم الدراسي.

كما أن نظرية الذكاءات المتعددة تعد من أحدث النظريات التي سعت إلى تطوير استراتيجيات تدريسية ملائمة لصعوبات التعلم وأكدت على نواحي القوة في مجالات عديدة من الذكاءات لدى هذه الفئة. كما مكنت تطبيقاتها التربوية في مجال تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولاسيم صعوبة القراءة، من تكييف أساليب وطرق تدريس مادة القراءة حتى تتطابق مع أنماط التفكير وما يتمتع به كل تلميذ من نوع أو أكثر من أنواع الذكاءات المتعددة ومن ثمة إمكانية المواءمة بين أساليب التدريس وطرق تعلم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم كل حسب طريقته المفضلة.

كما منحت نظرية الذكاءات المتعددة فرصة للتلاميذ لاكتشاف قدراتهم المعرفية وميولاتهم التعليمية، وسمحت بتقوية وتنشيط الذكاء المنخفض لديهم مما ساهم بشكل إيجابي في رفع مستواهم التحصيلي في مادة القراءة وانعكس ذلك بالإيجاب على التحصيل الأكاديمي في بقية المواد الأخرى كالكتابة والحساب.

ويمكن تلخيص أهمية التدريس عن طريق الذكاءات المتعددة في النقط التالية:

- نظرية الذكاءات المتعددة تساعد المعلمين على توسيع دائرة استراتيجياتهم التدريسية ليصلوا لأكبر عدد من التلاميذ على اختلاف ذكاءاتهم.
- يسمح توظيف هذه النظرية بخلق بيئة تعليمية يمكن فيها لكل طالب أن يحقق ذاته ويتميز بالجوانب التي ينفرد بها.
- تنويع طرق التدريس لمراعاة اختلاف المتعلمين يخفف من مشاكل التنمر والتسرب المدرسي... في البيئة المدرسية.
- يساعد توظيف نظرية الذكاءات المتعددة على تنشئة الطالب المفكر، وتدعم كثيرا تطوير مهارات التفكير.
- تطبيق هذه النظرية يساهم في تصنيف الطلاب وتحديد احتياجاتهم العلمية والنفسية.
- تتمثل أهمية نظرية الذكاءات المتعدّدة أيضا في كونها تقلل من نقل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتلاميذ ذوو الحاجات الخاصة إلى فصول التربية الخاصة. كما أنها تزيد من تقدير هؤلاء التلاميذ لأنفسهم وتحقق التكامل والتفاهم بين التلاميذ بعضهم البعض.

وقد ساهمت أنشطة برنامج الدراسة المبنية على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة من تحويل التلاميذ من دور المتلقي السلبي إلى المتعلم المنتج والمساهم في العملية التعليمية.

وعلى العموم فقد تحقق الهدف الرئيسي من هذه الدراسة وهو فعالية استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا.

قائمة المراجع

أزداو، شفيقة (2012). *الوعي الفونولوجي وسيرورات إكتساب القراءة عند الطفل: دراسة طولية تتبعية من بداية السنة الأولى إلى بداية الثانية إبتدائي* (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا جامعة الجزائر (2)، الجزائر.

بعزي، سمية (2014). نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل لتعليم ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم الاجتماعية*.(ع18). 01-10.

بكري عبد الحميد وآخرون (2015). صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي دراسة إمبريقية ميدانية بمدينة سعيدة. *مجلة الحقيقة*. (ع37). 536-552

بن خميس، عبد الله بن علي أمبو سعيدي (2009). أثر استراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والفهم البديل في مادة الكيمياء. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية*. م21 (ع01)، 01-22.

بن سعدون، فتيحة (2016). تكييف إختبار l'alouette من خلال بناء نص قرائي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي (8-12 سنة). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 2 (2). 24-42.

البطاينة، أسامة محمد (2009). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عمان: دار الميسرة للنشروالتوزيع والطباعة.

تغليت، صلاح الدين (2008). *برنامج علاجي مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ العسيرين قرائيا وكتابيا* (أطروحة دكتوراه). قسم علم النفس جامعة سطيف، الجزائر

جابر، عبد الحميد جابر (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجنزوري، فريحة مفتاح (2019). مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة الزيتونة*. (ع32). 107-136.

حجازي، أحمد زكريا عبد الحميد (2017). فعالية برنامج قائم على استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة* (ع06). 119 -161.

حطراف، نور الدين ; رومان محمد (2017). إقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي جامعة وهران 2. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. 02(ع 07). 285-309.

الدمرداش، فضلون (2006). *أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام* (رسالة دكتوراه). كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر.

الزيات، فتحى (2007). *دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم*. مصر: دار النشر للجامعات.

الزيود، نعمة عواد علي. (2019). أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. *دراسات*، ع79. 124-152.

سعيد، أحمد مصطفى (2015). *أثر الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي والدافعية والاندماج في العمل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

سيد فرغلي، أماني (2017). *الذكاء الوجداني والسلوك القيادي والمكانة السوسيومترية لدى الأطفال*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

السيد عبيد، ماجدة (2009). *صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السيد، علي السيد. (2005). *نظرية الذكاءات المتعدد وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم (رؤية مستقبلية)*. السعودية: كلية التربية جامعة الملك سعود.

سناء، محمد حسن أحمد.(2011). فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة

الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية* ع (30).

شاكر مجيد، سوسن (2009). *تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

شلبي، عبد الحفيظ (2017). *إختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الإبتدائية*(أطروحة دكتوراه). جامعة أبى بكر بلقايد كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس، تلمسان.

عامر، طارق (2008). *الذكاءات المتعددة*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عباس الخفاف، إيمان(2017). *السلوكيات الذكية (عادات العقل التي تقود إلى أفعال إنتاجية)*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

العلي، محي الدين فواز (2015). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة* (رسالة ماجستير). كلية التربية جامعة دمشق، سوريا.

العنيزات، صباح (2006). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم* (أطروحة دكتوراه). كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.

غانم، فاطمة (2014). الفروق في الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات السنة الأولى والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط . *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. (ع14). 83-92

كنان أحمد علي، عزيزة رحمة (2017). بروفايلات الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة دمشق. *مجلة البعث*. م39 (ع63). 129-169.

محفوظي، عبد الستار وآخرون (2010). *إستراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة*. الكويت: تقويم وتعليم الأطفال.

محمد حسين، عبد الهادي (2014). *نظرية الذكاءات المتعددة*. القاهرة: دار الجوهر للنشر والتوزيع.

منتصر، مسعودة (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الإبتدائية (4-5). *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية* لجامعة قاصدي مرباح ورقلة. (ع15).

منصوري مصطفى، وبن عروم وافية (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة إبتدائي دراسات نفسية وتربوية. *مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية بالجزائر*. (ع 14).

موريس أنجرس ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون (2006). *منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية تدريبات عملية*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

نوفل، محمد بكر (2007). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق*. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

هوارد، جاردنر ترجمة عبد الحكم أحمد الخزامى(2005). *الذكاء المتعد في القرن الحادى والعشرين*. القاهرة: ار الفجر للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي (2009). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

AGHATHE, GARNIER & SENAILLET Emmanuelle (2014). *trouble dyslexique et TDA/H : quelle prise en charge orthophonique ?* (certificat de capacité d'horthophonie). université de lorraine faculté de medecine, France.

AMIR KAMEL, Nuha (2016). investigating dyslexia among Iraqi EFL university students, university of Diyala- college of education for humanities. *AL-USTATH. numberexetension 219*. vol one.

ARMESTRANG, Thomas(2009). *multiple intelligence in the classroom*. 3rd Edition. Alexandria Virginia, USA.

BELLEAU, Jack (2000), *pédagogie et théorie des intelligences multiples de Howard Gaerdner, réussir au collégial : actes du 20e Colloque anuel de l'association québécoise de pédagogie collégiale*. Centre des congrès de Laval.

BLIN, Julia (2014). *etude du handicap causé par la dyslexie chey des adultes au quotidien : approche quantitative et qualitative* (certificat de capacité d'horthophonie). université de lorraine faculté de medecine, France

BOUS, Anne & MOREAUX Stephane (2011). *Les troubles auditifs centreaux dans le cadre de la dyslexie developpementale : version française du test LISN-S* (certificat de capacité d'horthophonie). université de Claude Bernard LYON 1 institu des sciences et téchnique de réadaptation, France.

BROUDLI, Amy C (1996). Multiple Intelligences: Gardner's Theory. *citation teacher librarian*. 25(2). pp 26-28.

BURMAN, Tiffany N.; Evans, Deborah C (2003). *Improving Reading Skills through Multiple Intelligences and Increased Parental Involvement*. Saint Xavier University & Skylight. Illinois Chicago

COMMISSION scolaire de Montréal CSDM (2011). *LES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT (incluant la dyslexie-dysorthographie*). Montréal.

DESMARAIS ,Marie-Elaine (2013). *perceptions des étudiants et des intervenants du milieu collégial de l'offre de services liée a l'offre de services technologique sur l'expérience scolaire des étudiants ayant une dyslexie ou une dysorthographie au collégial*. Université du québec a Trois-Riviéres, Canada .

DIXON, Hearne & Suki Stone (1995). *Journal of Learning Disabilities*. Volume 28 Number 7

EISA, M. Al-Balhan Ph.D (2006). Multiple Intelligence Styles in Relation to Improved Academic Performance in Kuwaiti Middle School Reading. *Digest of Middle East Studies*. Volume 15 Issue 1 , p 18-34

ESTIENNE, Françoise (1973). *Langage et dysorthographie: Une méthode de rééducation*. Edition universitaires. France.

FASKO, Daniel (1992). *individual differences and multiple intelligences*. the educatioal resources information center (ERIC). the annual meeting of the Mid-South educational research association, knoxville morehead state university.

FAYOL, M & JAFFRE Jean-Pierre (1999). l'acqusition/ apprentissage de l'orthographe. *revue française de pédagogie*. n 126. pp 143-170.

GADRE.C & MEUGNIOT.A (2011). *dix sur dys : création d'un cite d'informations et de ressource sur la dyslexie-dysorthographie à l'usage des enseignants* (certificat de capacité d'horthophonie). université lille 2 faculté de medecine, France.

GENS, Patricia, Provance, Jane, VanDuyne, Kathleen, Zimmerman, Kimberlee (1998). *The Effects of Integrating a Multiple Intelligence Based Language Arts Curriculum on Reading Comprehension of First and Second Grade Students*. ED420840. Saint Xavier University & Skylight, Chicago Illinois.

GEOFFROY, Elodie (2014). *le temps du soin ou le soin du temps : enquete auprès de patients*

adultes et d'orthophonistes sur la prise en charge tardive des troubles du langage écrit (certificat de capacité d'horthophonie). université de Nice Sophia Antipolis faculté de medecine, France.

GHANI , Manar (2017). *la dyslexie dans le contexte Marocin: spécificités clinique, conséquence émotionnelles et comportementales (étude traversale à propos de 32 cas)*(doctorat). université Sidi Mohamed Ben Abdellah, faculté de medicine et de pharmacie, Royaum du Maroc.

GOMBERT, Jean Emile (2003). *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*. document envoyé au PIREF en vue de la confèrence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire

HABIB ? Michel & Barbara Joly- Pottuz (2007). *dyslexie et efficience intellectuelle :du fonctinnement cérébral a la réussite scolaire, intelligence et dyslrxie*. ASEP / ADSR . laussanne, Suiss

HABIB.M & Barbara Joly-Pottuz (2008). dyslexie du diagnostic à la thérapeutique : un état des lieux. *Revue de neuropsychologie*. vol 18. n 4. pp 247-325.

HOURS, B (2011). les intelligence multiple en classe. *Résonances monsuel de l'école valaisanne*. No 3.pp 4-7.

HUDSON , Siobhan (2010) . Improving basic math skills using technology, ED512698.

IANNUZZI, Stéphanie (2010). *les zffets lexicaux dans l'identification de lettre : étude en potentiels évoqués chez des enfants controles et dyslexiques* (thèse du doctorat). université de Toulouse III- Paul Sabatier. INSERM U825.

INSERM : institut nationale de la santé et de la recherche médical (2007). *dyslexie, dysorthographie , dyscalculie , bilan des données scientifique*. les éditions INSERM, paris

KLEIN, Virginia (2010). *influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques* (certificat de capacité d'horthophonie). université Vivtor-Segalen Bordeaux 2.

LAPRIRRE, MICHELE (2008), *mise au point et validation d'un programme rééducation pour les enfants présentant une dyslexie à la prédominance visuelle ou mixte* (thèse du doctorat). Université du québec a Trois-Riviéres, Canada.

LEBLANC, Raymond (1997). une difficulté d'apprentissage: sous la lentille du modèle des intelligence multiples, éducation et francophonie, *revue scientifique virtuelle*, vol xxv (02). pp 01-22.

LENOIR, Jean-René (2010). *l'apprentissage de la langue chinoise comme stratégie compensatoire dans la rééducation de la dyslexie*. université de provence. aix marseille 1 et université de montpellier 3, France.

NADOLSKI, Claire & Aurélie NOCERA (2006). *la dyslexie à l'école primaire*. Ecole d'hortophonie de Lyon. France.

NENERT, RODOLPHE (2010). *la dyslexie développementale chez l'enfant : comparaison de rééducations en imagerie par résonance magnétique fonctionnelles et étude du déficit auditif pré-attentif à l'aide de l'électro-encéphalographie* (thèse du doctorat). université de Toulouse III école doctorale Clesco, France.

ORDRE des psychologues du Québec (2014). *Lignes directrices pour l'évaluation de la dyslexie chez les enfants*. Montréal Québec, Canad.

RODRIGUE, Anne (2006). *étude des représentations orthographiques chez deux types de scripteurs en trouble spécifique d'acquisition du langage écrit*. université du Québec à Montréal, Canada

ROEMERS POUMAY, Françoise (2014). *les intelligences multiples et les outils du mieux apprendre.* les octofun. www.octofun.org.

ROUHOLLAH .R ,Mehrabi.M,Molasadeghi.M (2012). les intelligence multiples et l'apprentissage du FL. *Revue de la faculté des lettres*. 5(08). pp 56-74.

SERRE, Emilie & Christine VENEL (2005). *dyslexie et plaisir de lire* (certificat de capacité d'horthophonie). faculté de médcine université montpellier . France.

TROLES, Nolwenn (2010). *elaboration d'un outil d'aide au diagnostic de la dyslexie dévloppementale*, *psychologie*. université Rennes 2, université Européenne de Bretagne.

UTA, FRITH (1986). a developmental framework for developmental dyslexia. *Research reflections neuropsychologie*. pp 69-81.

VIALETTES-BASMOREAU, Lucie (2012). *Apprentissage de la lecture : étude longitudinale à partir de tâches de lecture à voix haute d'enfants anglophones scolarisés en école d'immersion française* (doctorat). Université Toulouse le Mirail – Toulouse, France.

الملاحق

ملحق رقم (01): إستمارة تحكيم إختبار مهارات القراءة (الجهرية / والصامتة) لتلاميذ الصف الرابع إبتدائي

جامعة محمد لمين دباغين

كلية الآداب والعلوم الانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

السنة الجامعية: 2019/2018

إختبار مهارات القراءة (الصامتة / والجهرية) لتلاميذ الصف الرابع إبتدائي

السادة الأساتذة الأفاضل، تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز الأطروحة المكملة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص إعادات التربية والعلاجات النفسية، تحت عنوان: فعالية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا (دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي). أضع بين أيديكم كونكم أهل الخبرة والاختصاص هذه الاختبارات المتعلق بقياس مهارات القراءة الموجه لتلاميذ الصف الرابع إبتدائي لإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حول طريقة صياغتها شكلا ومضمونا. وذلك تحت كل فقرة من فقرات الاختبار.

للإشارة فإن هذه الاختبارات (القراءة الجهرية / القراءة الصامتة) غير مرتبط بمحتوى دراسي أكاديمي معين وتتمثل خصوصيتها في كونها موجه لتلاميذ صعوبات التعلم وبالأخص التلاميذ المعسرين قرائيا (الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة) كما أنها مرتبطة ببرنامج تعليمي خاص بتحسين مهارة القراءة من إعداد الباحثة.

تسعى هذه الاختبارات لقياس مهارات القراءة الجهرية والصامتة وتتضمن:

1- **اختبار القراءة الجهرية:** يقيس هذا الاختبار مهارتين هما: مهارات التعرف على الكلمة ومهارات النطق الصحيح وتندرج تحت كل مهارة أساسية مجموعة من المهارات الجزئية كما هو موضح في الجدول أدناه

2- **اختبار القراءة الصامتة:** وصمم هذا الاختبار خصيصا لقياس القدرة على تحليل مضمون النص من جهة والفهم القرائي من جهة أخرى وهو بدوره يتضمن مجموعة من المهارت الجزئية التي تم التفصيل فيها من خلال الجدول أسفله.

نوع الاختبار	المهارات الأساسية	المهارات الجزئية
اختبار القراءة الجهرية	مهارات التعرف على الكلمة	القراءة دون حذف، أو تغيير، أو إضافة
	مهارات النطق الصحيح	المد بأنواعه التنوين بأنواعه اللام الشمسية واللام القمرية حروف تنطق ولا تكتب وحروف تكتب ولا تنطق
اختبار القراءة الصامتة	تحليل المضمون	جمع المفرد / مفرد الجمع المرادفات الأضداد
	الفهم القرائي	استخراج الأفكار الرئيسية استخراج الفكرة العامة شرح جملة من النص اختيار عنوان مناسب للنص

وعليه نرجو منكم تحكيم هذه الاختبارات وإعطاء آرائكم وملاحظاتكم في النقاط التالية:

- ملائمة النصوص المختارة للقدرة القرائية لتلميذ السنة الرابعة إبتدائي.
- مدى ملائمة فقرات الاختبار للكشف عن المهارات الجزئية لاختبار القراءة (الجهرية والصامتة).
- ملائمة طول النصوص لمستوى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

- ملائمة اللغة وسلامتها.
- ملائمة طريقة تصحيح الاختبار.

- تقديم بعض المقترحات:

.....

.....

.....

اختبار القراءة الجهرية

بيانات خاصة:

إسم المدرسة الإبتدائية: .....

السن: .....

الجنس (ذكر/أنثى): .....

تعليمة الاختبار:

عزيزي التلميذ...

من فضلك إقرأ النص الذي بين يديك قراءة جهرية (بصوت عال)، وشكرا.

النص: **الطب البديل**

يختلف الطب البديل أو الطب المكمل عن الطب الحديث. فهو أسلوب علاج مادته الأساسية هي الأعشاب الطبية، حيث تعتبر النباتات مصدرا طبيعيا يستخلص منها مجموعة متنوعة من المركبات الدوائية العلاجية.

ويمتلك كل نوع من هذه النباتات مميزات خاصة به، فعلى سبيل المثال هناك أعشاب خاصة بعلاج أمراض الكلى، وأعشاب أخرى لعلاج أمراض القولون وفقر الدم وغيرها من الأمراض العضوية. كما أن هناك نباتات طبية لعلاج الاضطرابات النفسية، فيساعد كل من النعناع والينسون على التقليل من القلق والتوتر ويساهم في تهدئة الأعصاب.

وكون الطب البديل طريقة علاجية لا تستخدم الأدوية والعقاقير الكيميائية فقد انتشر استخدامه على نطاق واسع في الآونة الأخيرة. ولقد قال أبو أقراط قديما منذ أربعة آلاف وخمسمائة سنة " ليكن غذاؤك دواؤك وعالجوا كل مريض بنبات أرضه فهو أجلب لشفائه. "

معايير الأداء	مستوى الأداء				
	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
ينطق الكلمات دون إبدال. **الملاحظة:**.....					
ينطق الكلمات دون حذف. **الملاحظة:**.....					
ينطق الكلمات دون إضافة. **الملاحظة:**.....					
يتمكن من قراءة المد بالألف والواو والياء بشكل صحيح. الملاحظة:.....					
يتمكن من قراءة التنوين بالفتح والضم والكسر بشكل صحيح **الملاحظة:**.....					
يدغم اللام إذا كانت شمسية، ويظهر اللام إذا كانت قمرية. **الملاحظة:**.....					
يقرأ الحروف التى تنطق ولا تكتب، ولا ينطق الحروف التى تكتب ولا تنطق قراءة صحيحة. **الملاحظة:**.....					
يراعي السرعة المناسبة أثناء القراءة. **الملاحظة:**.....					

اختبار القراءة الصامتة

بيانات خاصة:

إسم المدرسة الإبتدائية: .....

السن: .....

الجنس (ذكر/أنثى): .....

تعليمة الاختبار:

عزيزي التلميذ...

من فضلك إقرأ النص قراءة صامتة متأنية، ثم أجب عن الأسئلة من خلال ما جاء فيه. وشكرا...

النص:

يحتاج الانسان لنموه واستمرار حياته لنظام غذائي صحي وسليم، فيجب أن تكون الأطعمة التي يتناولها كل فرد متكاملة ومتنوعة وبكميات ملائمة، فالغذاء هو الوقود الذي يمنح الجسم والعقل الطاقة اللازمة للقيام بالواجبات والأعمال اليومية.

تعد التغذية الصحية أحسن وسيلة للوقاية من مختلف الأمراض التي قد يتعرض لها الشخص مثل: السكري، السمنة، اضطرابات المعدة وأمراض القلب وغيرها من المشاكل الصحية. وعليه فمن الضروري الابتعاد عن تناول الأطعمة الجاهزة والمحفوظة لاحتوائها على مواد مضرة بالصحة، وتناول الوجبات التي تحتوي على المغذيات والفيتامينات والأملاح المعدنية اللازمة لنمو الجسم.

تساهم التغذية الصحية الغنية بالبروتينات المفيدة، والفواكه والخضار والحبوب الكاملة مثل القمح والشعير، وكذا الحليب ومشتقاته قليلة الدسم بشكل فعال في حماية الجسم من خطر الفيروسات والبكتيريا ومختلف السموم، وبالتالي التمتع بجهاز مناعي قوي.

أسئلة التقويم الأول (تحليل المضمون)

عزيزي التلميذ إقرأ النص قراءة صامتة ثم أجب عن الأسئلة التالية من خلال ما ورد فيه.

السؤال الأول: ما هو مفرد كلمة " **سموم** " -.....-

السؤال الثاني: ما هو جمع كلمة " **غذاء** " -.....-

السؤال الثالث: ما هو مرادف كلمة " **وقود** " -.....-

السؤال الرابع: ما هو ضد كلمة " **مضرة** " -.....-

الملاحظة:.....

أسئلة التقويم الثاني (الفهم القرائي)

السؤال الأول: اربط الجمل التالية بالفكرة المناسبة لكل فقرة من فقرات النص.

- يحتاج الجسم لنموه
  - ☐ للرياضة
  - ☐ للتغذية الصحية
  - ☐ للنوم
- للوقاية من الأمراض يجب تناول
  - ☐ الوجبات السريعة
  - ☐ المأكولات المعلبة
  - ☐ الوجبات الصحية
- يتكون الغذاء الصحي من
  - ☐ الخضر والفواكه فقط
  - ☐ الحبوب واللحوم فقط
  - ☐ الأغذية المتكاملة والمتنوعة

الملاحظة:.....

السؤال الثاني: استخرج الفكرة العامة التي تناولها موضوع النص.

"....."

الملاحظة:.....

السؤال الثالث: ضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة

" **نظام غذائي متزن** " تعني
- ☐ وجبات غذائية كثيرة
- ☐ وجبات سريعة
- ☐ وجبات متنوعة وصحية

السؤال الرابع: إختر عنوانا مناسبا للنص :
- ☐ الأطعمة والمأكولات
- ☐ مقويات الجسم
- ☐ التغذية الصحية

الملاحظة:.....

السؤال الرابع: ضع عنوانا مناسبا للنص.

"....."

الملاحظة:.....

ملحق رقم (02): أسماء السادة المحكمين

إسم الأستاذ	الدرجة العلمية
تغليت صلاح الدين	أستاذ محاضر أ
لطرش هدى	أستاذ التعليم الابتدائي
جاب الله فريال	أستاذ التعليم الابتدائي
مسالتي مريم	أستاذ التعليم الابتدائي
بوجليدة حسام	أستاذ التعليم الابتدائي
سرار مارية	أستاذ التعليم الابتدائي
طوبال سمية	أستاذ التعليم الابتدائي

ملحق رقم (03): الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الجهرية

اختبار القراءة الجهرية

بيانات خاصة:

إسم المدرسة الإبتدائية: .....

السن: .....

الصف: .....

تعليمة الاختبار:

عزيزي التلميذ...

من فضلك إقرأ النص الذي بين يديك قراءة جهرية (بصوت عال)، وشكرا.

النص:

يَخْتَلِفُ الطِّبُّ البَديلُ أَوْ الطِّبُّ المُكَمِّلُ عَنْ الطِّبِّ الحَديثِ. فَهُوَ أُسْلوبُ عِلاجِ مادَّتِهِ الأَساسيَّةِ هِيَ الأَعْشابُ الطِّبِّيَّةُ، حَيْثُ تُعْتَبَرُ النَّباتاتُ مَصْدَرًا طَبِيعِيًّا يُسْتَخْلَصُ مِنْهَا مَجْموعَةٌ مُتَنَوِّعَةٌ مِنْ المُرَكَّباتِ الدَّوائيَّةِ العِلاجيَّةِ.

وَيَمْتَلِكُ كُلُّ نَوْعٍ مِنْ هَذِهِ النَّباتاتِ مُمَيِّزاتٍ خاصَّةً بِهِ، فَعَلَى سَبيلِ المِثَالِ هُنَاكَ أَعْشابٌ خاصَّةٌ بِعِلاجِ أَمْراضِ الكُلَى، وَأَعْشابٌ أُخْرَى لِعِلَاجِ أَمْراضِ القُولُونِ وَفَقْرِ الدَّمِ وَغَيْرِها مِنْ الأَمْرَاضِ العُضْويَّةِ. كَمَا أَنَّ هُنَاكَ نَباتاتٍ طِبِّيَّةً لِعِلَاجِ الِاضْطِراباتِ النَّفْسيَّةِ، فَيَساعِدُ كُلٌّ مِنْ النَّعْناعِ وَاَلْيَنْسَوْنَ عَلَى التَّقْليلِ مِنْ القَلَقِ والتَّوَتُّرِ وَيُساهِمُ فِي تَهْدِئَةِ الأَعْصَابِ.

وَكَوْنُ الطِّبِّ البَديلُ طَريقَةً عِلاجيَّةً لَا تَسْتَخْدِمُ الأَدْوِيَةَ والْعَقاقيرَ الكيمْيائيَّةَ فَقَدْ انْتَشَرَ اسْتِخْدامُهُ عَلَى نِطاقٍ واسِعٍ فِي الآوِنَةِ الأَخيرَةِ. وَلَقَدْ قَالَ أَبُو أَقْراطٍ قَدِيمًا مُنْذُ أَرْبَعَةِ آلَافٍ وَخَمْسِمائَةِ سَنَةٍ " لِيَكُنْ غِذاؤُكَ دَوَاؤُكَ وَعالَجوا كُلَّ مَريضٍ بِنَباتِ أَرْضِهِ فَهُوَ أَجْلَبُ لِشِفائِهِ.

معايير الأداء	مستوى الأداء				
	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
ينطق الكلمات دون إبدال.					
ينطق الكلمات دون حذف.					
ينطق الكلمات دون إضافة.					
ينطق الكلمات دون قلب.					
ينطق المد بالألف والواو والياء نطقا صحيحا.					
ينطق التنوين بالفتح والضم والكسر نطقا صحيحا.					
يدغم اللام إذا كانت شمسية، ويظهر اللام إذا كانت قمرية.					
ينطق الحروف التى تنطق ولا تكتب، ولا ينطق الحروف التى تكتب ولا تنطق.					

ملحق رقم (04): الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الصامتة

اختبار القراءة الصامتة

بيانات خاصة:

إسم المدرسة الإبتدائية: .....

السن: .....

الصف: .....

تعليمة الاختبار:

عزيزي التلميذ...

من فضلك إقرأ النص قراءة صامتة متأنية، ثم أجب عن الأسئلة من خلال ما جاء فيه. وشكرا..

النص:

يَحْتَاجُ الأُنسانُ لِنُموّهِ واسْتِمْرارِ حَياتِهِ لِنظامٍ غِذَائِيٍّ صِحّيٍّ وَسَليمٍ، فَيَجِبُ أَنْ تَكونَ الأَطْعِمَةُ اَلَّتِي يَتَناوَلُها كُلُّ فَرْدٍ مُتَكامِلَةً وَمُتَنَوّعَةٌ وَبِكَمّيّاتٍ مُلائِمَةٍ، فالْغِذاءُ هوَ الوَقودُ اَلَّذِي يَمْنَحُ الجِسْمَ والْعَقْلَ الطَّاقَةَ اَللّازِمَةَ لِلْقِيَامِ بِالْوَاجِبَاتِ والْأَعْمالِ اليَوْميَّةِ.

تُعَدُّ التَّغْذِيَةُ الصِّحّيَّةُ أَحْسَنَ وَسيلَةٍ لِلْوِقَايَةِ مِنْ مُخْتَلِفِ الأَمْرَاضِ اَلَّتِي قَدْ يَتَعَرَّضُ لَهَا الشَّخْصُ مِثْلُ : اَلسُّكَّرِيّ، السُّمْنَةِ، اضْطِراباتِ المَعِدَةِ وَأَمْراضِ القَلْبِ وَغَيْرِها مِنْ المَشاكِلِ الصِّحّيَّةِ. وَعَلَيْهُ فَمِن الضَّرُورِيّ الِابْتِعادُ عَنْ تَناوُلِ الأَطْعِمَةِ الجاهِزَةِ وَاَلْمَحْفوظَةِ لِاحْتِوائِها عَلَى مَوادَّ مَضَرَّةٍ بِالصِّحَّةِ، وَتَناوُلِ الوَجَبَاتِ اَلَّتِي تَحْتَوِي عَلَى المُغَذِّيَاتِ والْفيتامينات والْأَمْلاحِ المَعْدِنيَّةِ اللّازِمَةِ لِنُمُوّ الجِسْمِ.

تُساهِمُ التَّغْذِيَةُ الصِّحّيَّةُ الغَنيَّةُ بِاَلْبُروتيناتِ المُفِيدَةِ، والْفَواكِهِ والْخُضارِ والْحُبوبِ اَلْكامِلَةِ مِثْلَ القَمْحِ والشَّعيرِ، وَكَذَا الحَليبُ وَمُشْتَقّاتِهِ قَليلَةُ الدَّسمِ بِشَكْلٍ فَعّالٍ فِي حِمايَةِ الجِسْمِ مِنْ خَطَرِ الفَيْرُوسَاتِ والْبَكْتيرْيا وَمُخْتَلِفِ السُّمومِ ، وَبِالتَّالِي التَّمَتُّعُ بِجِهَازٍ مَناعيّ قَويّ.

أسئلة التقويم الأول (تحليل المضمون)

عزيزي التلميذ إقرأ النص قراءة صامتة ثم أجب عن الأسئلة التالية من خلال ما ورد فيه.

السؤال الأول: ما هو مفرد كلمة " **سموم** " -.....-

السؤال الثاني: ما هو جمع كلمة " **غذاء** " -.....-

السؤال الثالث: ما هو مرادف كلمة " **وقود** " -.....-

-.....- **السؤال الرابع:** ما هو ضد كلمة " **مضرة** "

<u>أسئلة التقويم الثاني</u> (فهم المحتوى)

السؤال الأول: اربط الجمل التالية بالفكرة المناسبة لكل فقرة من فقرات النص.

- يحتاج الجسم لنموه
  - ☐ للرياضة
  - ☐ للتغذية الصحية
  - ☐ للنوم
- للوقاية من الأمراض يجب تناول
  - ☐ الوجبات السريعة
  - ☐ المأكولات المعلبة
  - ☐ الوجبات الصحية
- يتكون الغذاء الصحي من
  - ☐ الخضر والفواكه فقط
  - ☐ الحبوب واللحوم فقط
  - ☐ الأغذية المتكاملة والمتنوعة

السؤال الثاني: استخرج الفكرة العامة للنص.

"....."

السؤال الثالث: ضع علامة (x) أمام الإجابة الصحيحة

" **نظام غذائي متزن** " تعني
- ☐ وجبات غذائية كثيرة
- ☐ وجبات سريعة
- ☐ وجبات متنوعة وصحية

السؤال الرابع: إختر عنوانا مناسبا للنص :
- ☐ الأطعمة والمأكولات
- ☐ مقويات الجسم
- ☐ التغذية الصحية

ملحق رقم (05) : الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات القراءة الجهرية

1. صدق الاتساق الداخلي

1- بعد التعرف على الكلمة

Corrélations

		conaissancem	Q1	Q2	Q3	Q4
conaissancem	Corrélation de Pearson	1	,387*	,510**	,729**	,602**
	Sig. (bilatérale)		,035	,004	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
Q1	Corrélation de Pearson	,387*	1	-,162	,111	-,066
	Sig. (bilatérale)	,035		,391	,559	,731
	N	30	30	30	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	,510**	-,162	1	,288	,038
	Sig. (bilatérale)	,004	,391		,123	,840
	N	30	30	30	30	30
Q3	Corrélation de Pearson	,729**	,111	,288	1	,277
	Sig. (bilatérale)	,000	,559	,123		,138
	N	30	30	30	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	,602**	-,066	,038	,277	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,731	,840	,138	
	N	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2- بعد النطق الصحيح

Corrélations

		prononssiation	Q5	Q6	Q7	Q8
prononssiation	Corrélation de Pearson	1	,550**	,872**	,848**	,571**
	Sig. (bilatérale)		,002	,000	,000	,001
	N	30	30	30	30	30
Q5	Corrélation de Pearson	,550**	1	,239	,161	,238
	Sig. (bilatérale)	,002		,202	,395	,205
	N	30	30	30	30	30
Q6	Corrélation de Pearson	,872**	,239	1	,909**	,254
	Sig. (bilatérale)	,000	,202		,000	,176
	N	30	30	30	30	30
Q7	Corrélation de Pearson	,848**	,161	,909**	1	,249

	Sig. (bilatérale)	,000	,395	,000		,184
	N	30	30	30	30	30
Q8	Corrélation de Pearson	,571**	,238	,254	,249	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,205	,176	,184	
	N	30	30	30	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						

2. الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لاختبار القراءة الجهرية

1- بعد التعرف على الكلمة

Corrélations			
		t1	Z1
t1	Corrélation de Pearson	1	,848**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
Z1	Corrélation de Pearson	,848**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

2- بعد النطق الصحيح

Corrélations			
		t2	Z2
t2	Corrélation de Pearson	1	,866**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
Z2	Corrélation de Pearson	,866**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

3. الثبات الكلي لاختبار القراءة الجهرية بحساب ألفا كرومباخ

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,805	2

الملحق رقم (06) : الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة الصامتة

1. صدق الاتساق الداخلي

1- بعد تحليل المضمون

		not-tst-aly	Q1	Q2	Q3	Q4
not-tst-aly	Corrélation de Pearson	1	,815**	,773**	,738**	,640**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
Q1	Corrélation de Pearson	,815**	1	,617**	,408*	,408*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,025	,025
	N	30	30	30	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	,773**	,617**	1	,489**	,196
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,006	,300
	N	30	30	30	30	30
Q3	Corrélation de Pearson	,738**	,408*	,489**	1	,282
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,006		,131
	N	30	30	30	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	,640**	,408*	,196	,282	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,300	,131	
	N	30	30	30	30	30

2- بعد فهم المحتوى

		compréhension	5Q	6Q	Q7	8Q	9Q	Q10
Compréhension	Corrélation de Pearson	1	,559**	,717**	,681**	,599**	,722**	,586**
	Sig. (bilatérale)		,001	,000	,000	,000	,000	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30
5Q	Corrélation de Pearson	,559**	1	,138	,354	,354	,177	,224
	Sig. (bilatérale)	,001		,466	,055	,055	,350	,235
	N	30	30	30	30	30	30	30
6Q	Corrélation de Pearson	,717**	,138	1	,196	,196	,783**	,402*
	Sig. (bilatérale)	,000	,466		,300	,300	,000	,028
	N	30	30	30	30	30	30	30
Q7	Corrélation de Pearson	,681**	,354	,196	1	,400*	,250	,443*
	Sig. (bilatérale)	,000	,055	,300		,029	,183	,014
	N	30	30	30	30	30	30	30
8Q	Corrélation de Pearson	,599**	,354	,196	,400*	1	,250	,063
	Sig. (bilatérale)	,000	,055	,300	,029		,183	,740
	N	30	30	30	30	30	30	30
9Q	Corrélation de Pearson	,722**	,177	,783**	,250	,250	1	,253
	Sig. (bilatérale)	,000	,350	,000	,183	,183		,177
	N	30	30	30	30	30	30	30
10Q	Corrélation de Pearson	,586**	,224	,402*	,443*	,063	,253	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,235	,028	,014	,740	,177	
	N	30	30	30	30	30	30	30

3- الثبات الكلي لاختبار مهارات القراءة الصامتة

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,745	10

ملحق رقم (07): تحكيم إستمارة الذكاءات المتعددة

جامعة محمد لمين دباغين

كلية الآداب والعلوم الانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

السنة الجامعية: 2019/2018 التخصص: إعادات التربية والعلاجات النفسية

إستمارة تحكيم بعنوان

الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

السادة الأساتذة الأفاضل، تحية طيبة وبعد:

في إطار إنجاز الأطروحة المكملة لنيل شهادة الدكتوراه، تحت عنوان: فعالية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا (دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف الرابع إبتدائي). أضع بين أيديكم كونكم أهل الخبرة والاختصاص هذا الاستبيان المتعلق بمستوى الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، لإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حول طريقة صياغته شكلا ومضمونا.

يتألف هذا الاختبار من **49 بند** تقيس في مجملها سبعة أنماط من الذكاءات، والتى تم إعدادها في الأساس على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة **لهوارد جاردنر** H. GARDNER . والتى تعد من أهم النظريات الحديثة في مجال التعليم حيث شكلت تحديا للمفهوم التقليدي للذكاء الواحد، فقد رحبت بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التى لديهم وفي أسلوب إستخدامها، كما أنها تؤكد على وجود العديد من القدرات العقلية لدى كل فرد أطلق عليها "الذكاءات المتعددة" لكل منها خصائصها وسماتها وهي:

1- **الذكاء اللغوى –اللفظى:** يتسم أصحاب هذا النوع باستخدام اللغة بطلاقة، فهم يجدون متعة كبيرة في القراءة ولعب الكلمات المتقاطعة واستعمال المحسنات البديعية أثناء التحدث والكتابة، ويمكن في المستقبل أن يصبحوا سياسيين ، شعراء، ممثلين، أو روائيين.

2- **الذكاء الموسيقي –الصوتي: يتسم** الأشخاص الذين يتمتعون بهذا النمط من الذكاء بإحساس كبير تجاه الأصوات كما أنهم يحبون سماع الموسيقى. **ويمكن** هذا النوع صاحبه من تذكر الألحان والتعرف على النغمات الموسيقية وإدراك إيقاعها بسهولة، والتفاعل معها والاستمتاع بها.

3- **الذكاء الاجتماعى –العاطفى:** يتمكن أصحاب هذا الذكاء من التنبأ بمشاعر الآخرين وحالاتهم النفسية ونواياهم في بعض الأحيان، كما أن لصاحبه قدرة عالية على فهم الآخرين والعمل معهم بفاعلية، ولهم طموح للزعامة والقيادة.

4- **الذكاء المطقى –الرياضى:** يتميز الأفراد الذين يتمتعون به بمستوى جيد في التفكير، وبحب الرياضيات والمنطق وإيجاد الألغاز واستعمال الأرقام والأعداد، كما أنهم يتميزون باستعمال المنطق لحل المشكلات الرياضية العلمية، ولديهم القدرة على إدراك الأنماط والعلاقات المجردة والاستدلال والاستنباط..

5- **الذكاء الشخصى –الذاتى:** يتسم الشخص الذي يتمتع به بالقدرة على معرفة ذاته وفهمها بما تتضمنه من جوانب قوة وضعف وتكوين صور حقيقية عن نفسه، مع حب التعلم من خلال العمل الفردي وتطوير المشاريع الذاتية والشخصية.

6- **الذكاء الحركى –الجسمى:** ينمو هذا الذكاء بصورة خاصة عند الممثلين والرياضيين. ويتميز أصحابه بالقدرة على استخدام الجسم والتحكم في حركات أثناء الأداء الرياضي أو الفني بشكل جيد، ويتضمن أيضا القدر على فهم اللغة الحركية، والتعبير الجسدي عن المشاعر والأحاسيس، كما يشمل القدرة على المعالجة اليدوية للأشياء بشكل فني إبداعي.

7- **الذكاء البصرى –المكانى:** يتميز أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على خلق صور ذهنية وإدراك العالم بمظاهره وأبعاده وحدوده البصرية المكانية، كما أن لديهم قدرة كبيرة على التعرف على الألوان والأشكال الهندسة، والتعبير الفني عن الصور واللوحات.

ونظرا لأنكم أصحاب الخبرة والإختصاص في هذا المجال نرجو منكم الإطلاع على محتوى الإستمارة ومن ثمة إبداء آرائكم في النقاط التالية :

1- سلامة الصياغة العامة.

2- ملائمة المحتوى للمرحلة العمرية.

3- حذف أو إضافة أو تعديل محتوى البنود.

وسيكون لرأيكم أهمية بالغة في إنجاز هذه الدراسة وشكرا على حسن تعاونكم ...

إطار خاص بتقديم المقترحات والملاحظات

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (08): الصورة الأولية لاستمارة الذكاءات المتعددة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2-

❖ **البيانات الشخصية**

الجنس: ذكر ( ) ، أنثى ( )

العمر: .....

إسم المدرسة: .....

عزيزي ولي التلميذ ...

الرجاء منك قراءة العبارات التالية قراءة سليمة متأنية، ثم وضع علامة (X) في الخانة المقابلة والتى تعبر عن بروفيل أو ملامح إبنك أو إبنتك وفقا لما يصدر عنه من سلوكيات في الظروف العادية ، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

- الرجاء عدم الكتابة على ورقة الاجابة (الإستبيان).
- إذا غيرت رأيك إمحى الاجابة السابقة تماما.
- من المهم جدا أن تكون إجاباتك صادقة .
- من الضروري الإجابة على جميع العبارات.
- إن المعلومات المقدمة موجهة لغرض البحث العلمي وتستخدم في حدود ما سيمح به القانون.

وشكرا على تعاونكم

الرقم	العبارات	ينطبق تماما	ينطبق أحيانا	لا ينطبق
1	يستمتع بقراءة الكتب والقصص			
2	يستطيع العزف على الآلات الموسيقية			
3	لديه أصدقاء كثر ومن السهل عليه تكوين صداقات جديدة			
4	يستطيع إجراء الحساب الذهني بسهولة			
5	يفضل العمل بمفرده على العمل مع الآخرين			
6	يجد صعوبة في البقاء جالسا لفترة طويلة			
7	يحب إلتقاط الصور وإستعمال الكميرا			
1	يألف قصص من وحي الخيال ويحكي النكت والطرائف			
2	يتذكر الأغاني والأناشيد والألحان بسهولة			
3	يقدم العون والمساعدة لإخوته ورفاقه وجيرانه			
4	يحب ترتيب وتصنيف الأشياء المتشابهة			
5	لديه ثقة كبيرة بنفسه ويستطيع تحقيق أهدافه			
6	يجد متعة في الركض والقفز والشقلبة والأنشطة المشابهة			
7	يستمتع بألعاب المتاهات وتركيب الصور المجزأة			
1	يتواصل جيدا مع الآخرين ولديه رصيد لغوي			
2	يجيد التطبيل والتصفيق بأشكال مختلفة			
3	يحب اللعب الجماعي ومشاركة رفاقه في جميع الأنشطة			
4	يفضل مادة الرياضيات			
5	يصبح أداؤه جيدا عندما يكون بمفرده			
6	يجيد التمثيل ويقلد حركات الآخرين			
7	يحب مشاهدة البرامج التلفزيونية وأفلام الكرتون			
1	يجد متعة في حل الكلمات المتقاطعة والأحاجي			
2	يستطيع تقليد أصوات الحيوانات والعصافير			
3	يفضل مراجعة دروسه مع أصدقائه			
4	لديه قدرة على فهم الجداول والرسوم ودلالات الأرقام			
5	يتميز بالإستقلالية وقوة الإرادة			
6	يحب الأشغال اليدوية والتشكيل بالعجينة			

7	يستعمل بسهولة دليل الألعاب لتركيبها			
1	يجيد المناقشة والحوار ووصف الأحداث			
2	يحب الموسيقى وسماع الأغاني			
3	يجد متعة في لعب دور المعلم أو الطبيب			
4	يستمتع بالألعاب التى تتطلب التفكير المنطقي كالشطرنج			
5	يعبر بسهولة عن مشاعره وأفكاره			
6	يحب الرقص والقيام بالحركات الإيقاعية			
7	يستطيع التعبير عن الصو والرسومات بسهولة			
1	يكتب بشكل جيد وبدون أخطاء إملائية			
2	لديه صوت جميل عندما يغنى			
3	يحب أن يكون قائد الفريق او المجموعة			
4	يجد متعة في الألغاز المنطقية			
5	يفضل الألعاب التى يستطيع أن يلعبها لوحده			
6	يحب التربية البدنية وممارسة الرياضة (سباحة، كرة قدم)			
7	يحب الرسم ويحرص على إبراز الألوان			
1	ينتبه للإعلانات واللوحات ويحب قراءتها			
2	يمكنه التعرف على الأغانى والأناشيد عند سماع ألحانها			
3	يحب زيارة أصدقائه وحضور الحفلات معهم			
4	يستطيع حل المشكلات والمسائل الرياضية بسهولة			
5	يعتمد على نفسه في إنجاز واجباته			
6	يستمتع بألعاب التفكيك والتركيب			
7	يستطيع تخيل أحداث القصة وشخصياتها بمجرد سماعها			

❖ **جدول التقديرات**

التقديرات	مستوى الذكاء
6 إلى 10.02	ضعيف
10.02 إلى 13.98	متوسط
13.98 إلى 18	مرتفع
نمط أو أنماط الذكاء المسيطر	

❖ **جدول ملاحظات الأستاذ (ة) المحكم (ة)**

❖ إسم الأستاذ (ة): ..... درجته العلمية: .....

المحاور	رقم البند	الملاحظات
الذكاء الغوي– القظي	1	
الذكاء موسيقي – صوتي	2	
الذكاء اجتماعي – عاطفي	3	
الذكاء منطقي – رياضي	4	
الذكاء شخصي – ذاتي	5	
الذكاء حركي – جسمي	6	
الذكاء بصري – مكاني	7	

ملحق رقم (09): أسماء السادة المحكمين لاستمارة الذكاءات المتعددة

إسم الأستاذ	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء
تغليت صلاح الدين	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف
صحراوي	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف
جبار	أستاذة محاضرة أ	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف
باشيوة حسين	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين –سطيف

ملحق رقم (10): الصورة المعدلة والنهائية لاستمارة مستوى الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

الرقم	العبارات	ينطبق تماما	ينطبق أحيانا	لا ينطبق
1	يألف قصص من وحي الخيال			
2	يتذكر الأغاني والأناشيد والألحان بسهولة			
3	من السهل عليه تكوين صداقات جديدة			
4	يستطيع إجراء الحساب الذهني بسهولة			
5	لديه ثقة كبيرة بنفسه			
6	يجد صعوبة في البقاء جالسا لفترة طويلة			
7	يحب إلتقاط الصور وإستعمال الكميرا			
1	رصيده اللغوي جيد عند التواصل مع الآخرين			
2	يجيد التطبيل والتصفيق بأشكال مختلفة			
3	يحب اللعب الجماعي ومشاركة رفاقه في جميع الأنشطة			
4	يفضل مادة الرياضيات			
5	يصبح أداؤه جيدا عندما يكون بمفرده			
6	يجد متعة في الركض والقفز والشقلبة والأنشطة المشابهة			
7	يستمتع بألعاب المتاهات وتركيب الصور المجزأة			
1	يجد متعة في حل الكلمات المتقاطعة والأحاجي			
2	يستطيع تقليد أصوات الحيوانات والعصافير			
3	يفضل مراجعة دروسه مع أصدقائه			
4	لديه قدرة على فهم الجداول والرسوم ودلالات الأرقام			
5	يتميز بالإستقلالية وقوة الإرادة			
6	يجيد التمثيل ويقلد حركات الآخرين			
7	يحب مشاهدة البرامج التلفزيونية وأفلام الكرتون			
1	يجيد المناقشة والحوار ووصف الأحداث			
2	يحب الموسيقى وسماع الأغاني			
3	يجد متعة في لعب دور المعلم أو الطبيب			

4	يستمتع بالألعاب التى تتطلب التفكير المنطقي كالشطرنج			
5	يعبر بسهولة عن مشاعره وأفكاره			
6	يحب الأشغال اليدوية والتشكيل بالعجينة			
7	يستعمل بسهولة دليل الألعاب لتركيبها			
1	يكتب بشكل جيد وبدون أخطاء إملائية			
2	لديه صوت جميل عندما يغنى			
3	يحب أن يكون قائد الفريق أو المجموعة			
4	يجد متعة في حل الألغاز المنطقية			
5	يفضل الألعاب التى يستطيع أن يلعبها لوحده			
6	يحب الرقص والقيام بالحركات الإيقاعية			
7	يحب الرسم ويحرص على إبراز الألوان			
1	ينتبه للإعلانات واللوحات ويحب قراءتها			
2	يمكنه التعرف على الأغانى والأناشيد عند سماع ألحانها			
3	يحب زيارة أصدقائه وحضور الحفلات معهم			
4	يستطيع حل المشكلات والمسائل الرياضية بسهولة			
5	يعتمد على نفسه في إنجاز واجباته			
6	يستمتع بألعاب التفكيك والتركيب			
7	يستطيع تخيل أحداث القصة وشخصياتها بمجرد سماعها			

ملحق رقم (11): الخصائص السيكومترية لاستمارة مستوى الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

❖ **صدق الاتساق الداخلي**

Corrélations

		totag	Totals	totalm	totalc	totall	Totalp	Totalh	totalb
totag	Corrélation de Pearson	1	,563**	,222	,634**	,738**	,374*	,575**	,519**
	Sig. (bilatérale)		,001	,238	,000	,000	,042	,001	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
totals	Corrélation de Pearson	,563**	1	,207	,306	,333	,213	-,085	,234
	Sig. (bilatérale)	,001		,271	,100	,072	,259	,656	,213
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
totalm	Corrélation de Pearson	,222	,207	1	,152	-,064	-,170	-,026	-,178
	Sig. (bilatérale)	,238	,271		,422	,736	,369	,893	,346
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
totalc	Corrélation de Pearson	,634**	,306	,152	1	,440*	-,136	,304	,250
	Sig. (bilatérale)	,000	,100	,422		,015	,473	,103	,183
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
totall	Corrélation de Pearson	,738**	,333	-,064	,440*	1	,186	,340	,287
	Sig. (bilatérale)	,000	,072	,736	,015		,325	,066	,124
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
totalp	Corrélation de Pearson	,374*	,213	-,170	-,136	,186	1	,097	-,008
	Sig. (bilatérale)	,042	,259	,369	,473	,325		,609	,967
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

total h	Corrélation de Pearson	,575**	-,085	-,026	,304	,340	,097	1	,486**
	Sig. (bilatérale)	,001	,656	,893	,103	,066	,609		,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
total b	Corrélation de Pearson	,519**	,234	-,178	,250	,287	-,008	,486**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	,213	,346	,183	,124	,967	,007	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).									
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).									

❖ **الثبات بطريقة ألفا كرومباخ:**

ثبات الاستمارة ككل:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	76,9
	Exclus[a]	9	23,1
	Total	39	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,743	42

ثبات ألفا كرومباخ لكل محور

- المحور الأول: الذكاء اللغوي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,680	43

- المحور الثاني: الذكاء الموسيقي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,663	43

- المحور الثالث: الذكاء الاجتماعي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,689	43

- المحور الرابع: الذكاء المنطقي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,641	43

- المحور الخامس: الذكاء الشخصي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,603	43

- المحور السادس: الذكاء الحركي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,709	43

- المحور السابع: الذكاء البصري

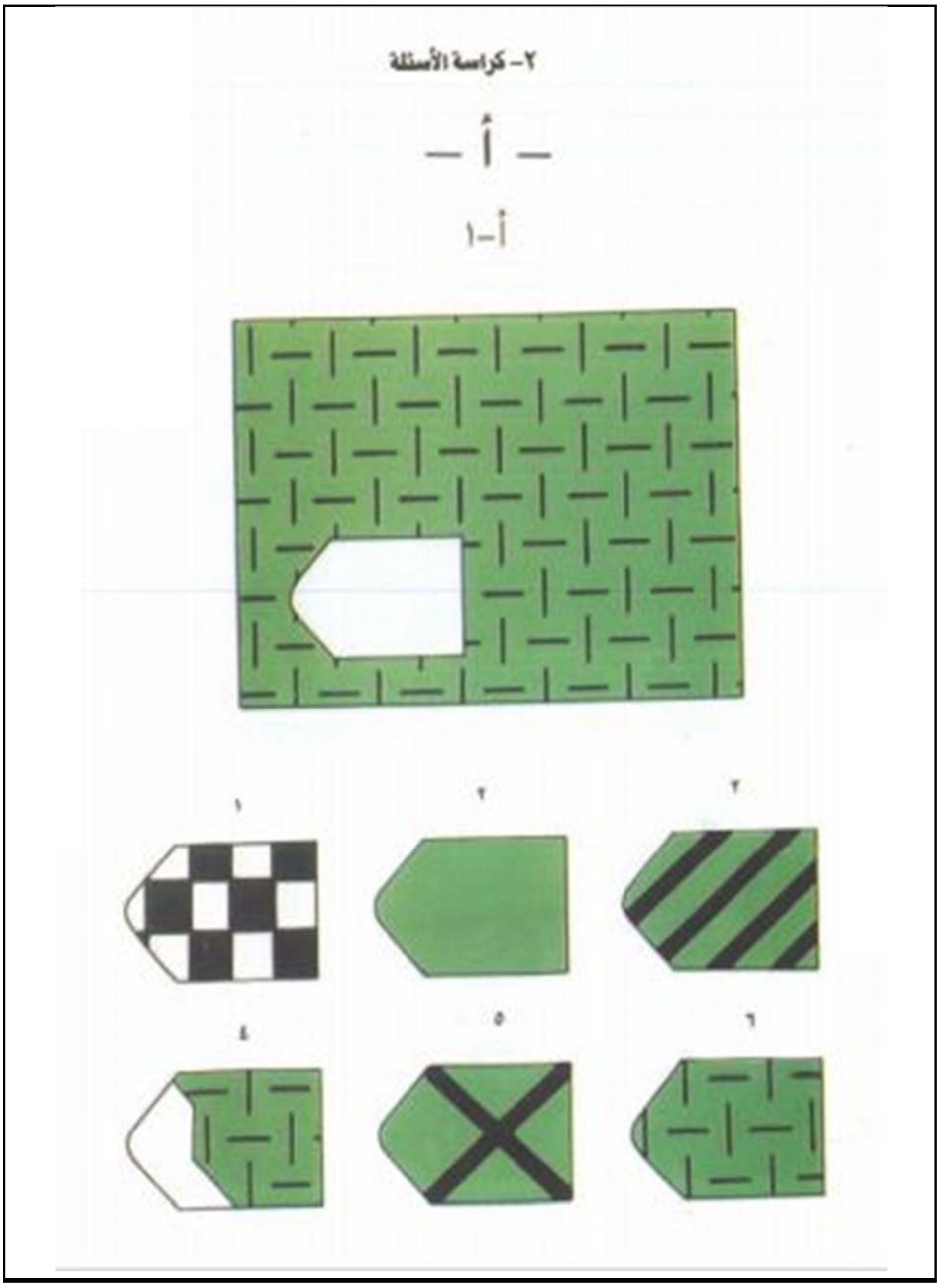
Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,703	43

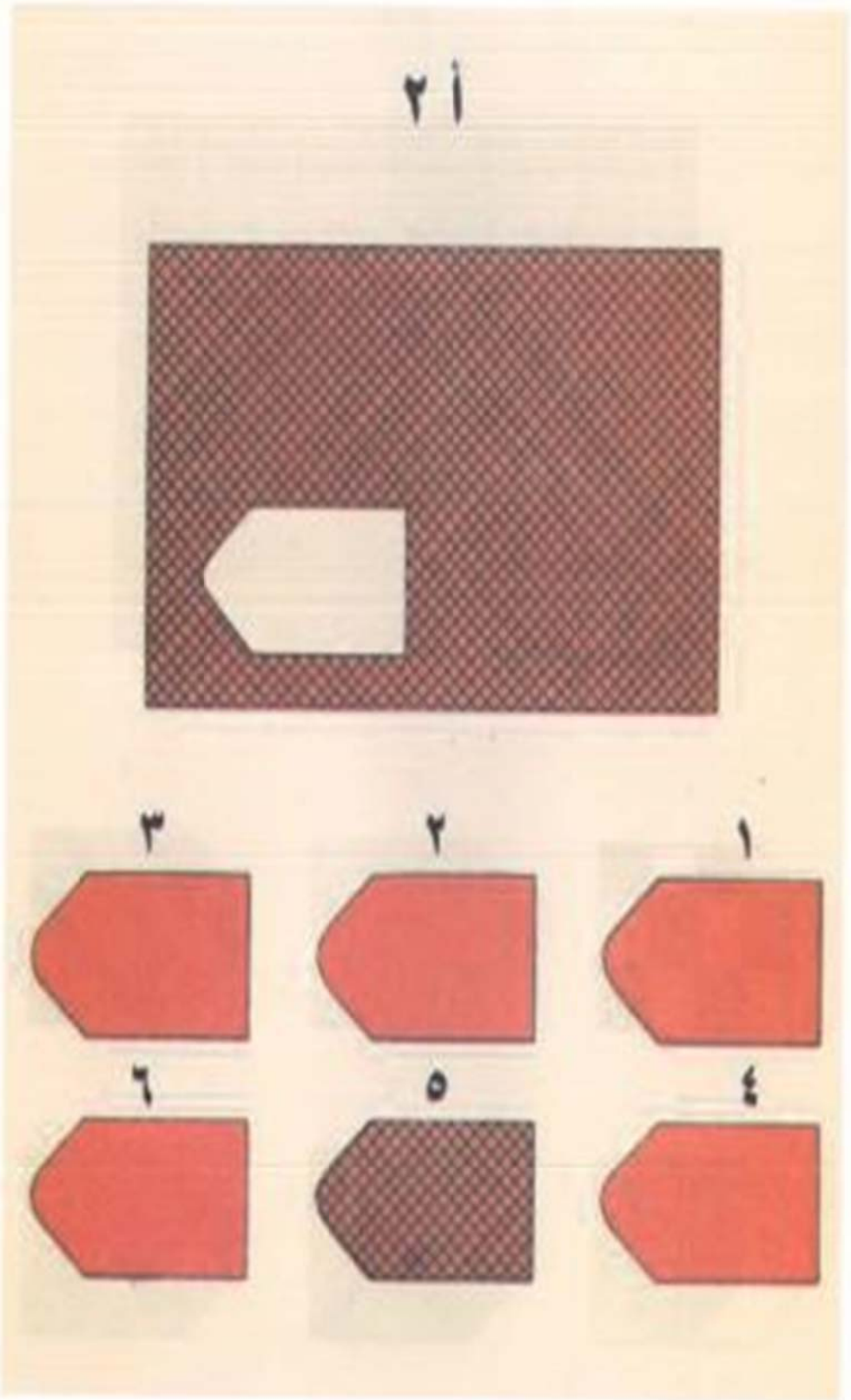
الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valides	30	76,9
	Exclus[a]	9	23,1
	Total	39	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

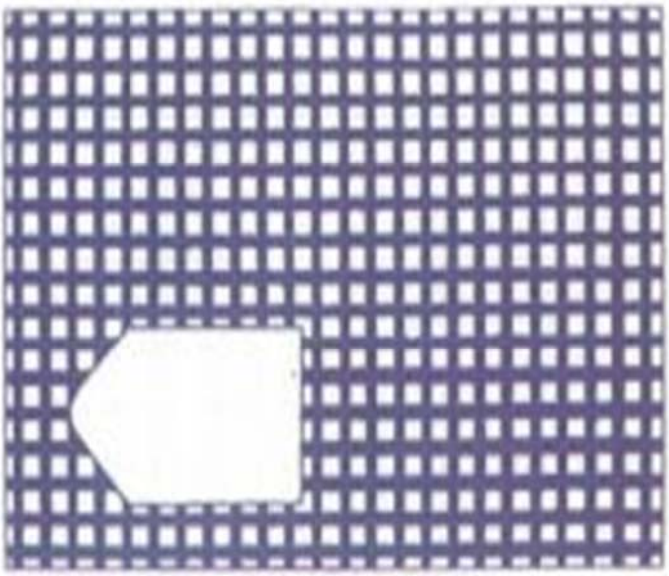
Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,331
		Nombre d'éléments	21[a]
	Partie 2	Valeur	,672
		Nombre d'éléments	21[b]
	Nombre total d'éléments		42
Corrélation entre les sous-échelles			,766
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,867
	Longueur inégale		,867
Coefficient de Guttman split-half			,846
a. Les éléments sont : s2, s4, s6, m9, m11, m13, c15, c18, c20, l22, l25, l27, p30, p32, p34, h36, h38, h40, b43, b45, b48.			
b. Les éléments sont : s3, s5, s7, m10, m12, m14, c17, c19, c21, l24, l26, l28, p33, p35, p31, h37, h39, h42, b44, b46, b49.			

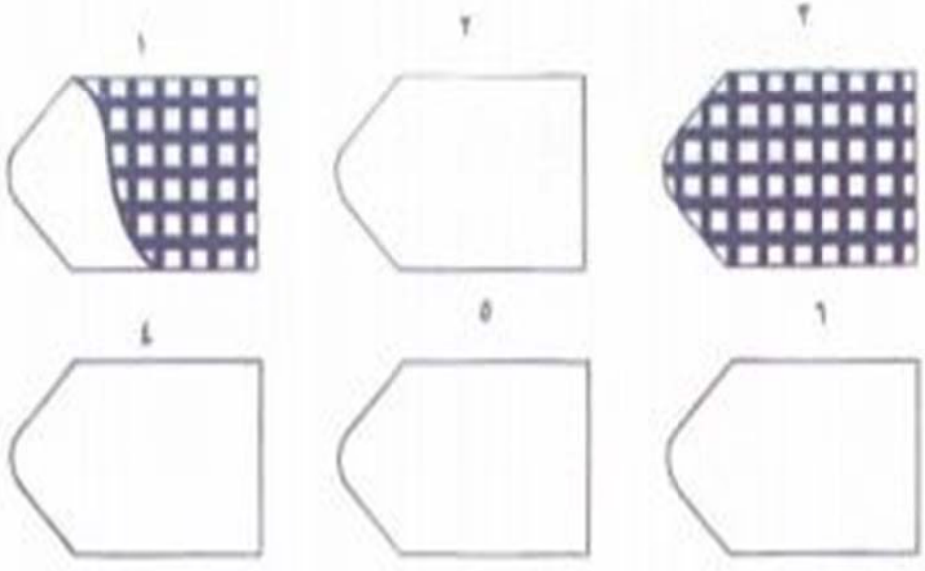
ملحق رقم (12): اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة "Raven" للأطفال والكبار (5.5-68.4 سنة)



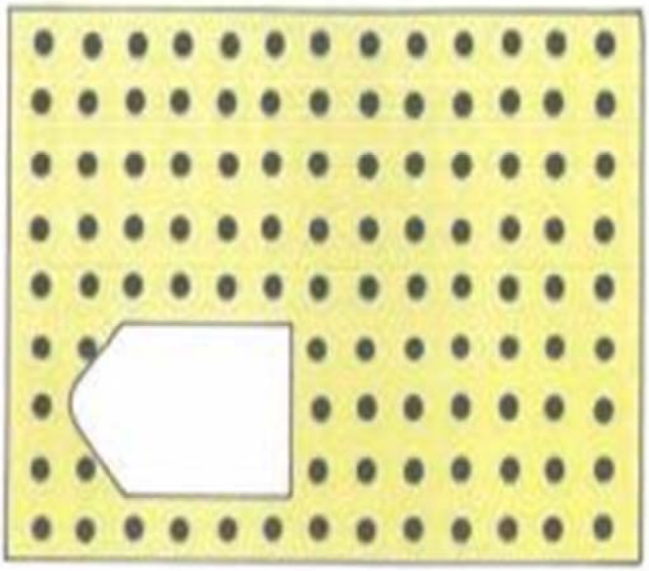

أ ٢
١
٢
٣
٤
٥
٦

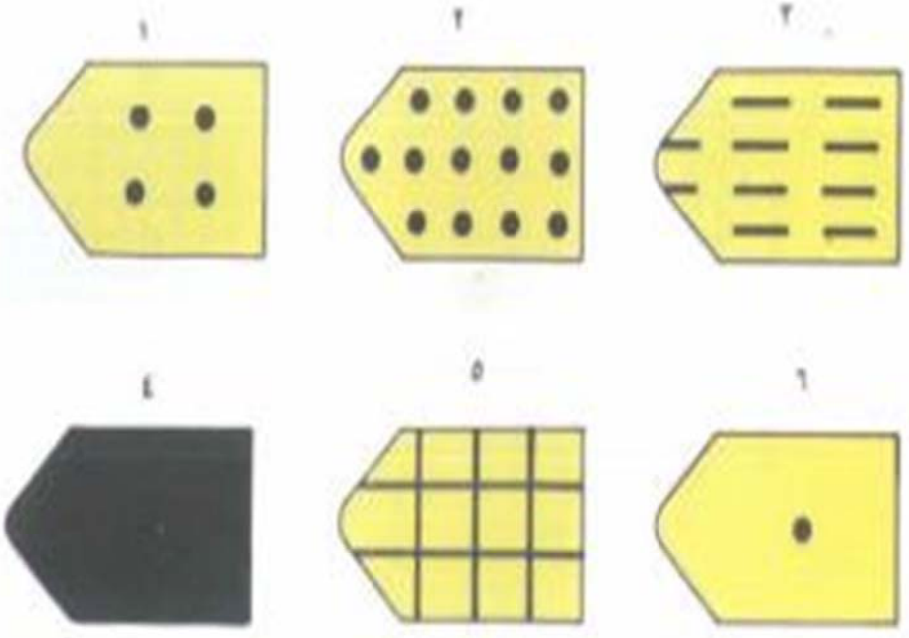
أ-٣





أ-٤





الملحق رقم (13): بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات (صعوبات القراءة)

	الخصائص / السلوك	دائما 4	غالبا 3	أحيانا 2	نادرا 1	لا تنطبق 0	التفريغة
01	يبدو عصبيا–متململا– عبوسا عندما يقرأ.						
02	يقرأ بصوت مرتفع وحاد–يضغط على مخارج الحروف.						
03	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت والمقاطع والكلمات.						
04	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.						
05	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.						
06	يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينيه.						
07	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.						
08	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.						
09	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.						
10	يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.						
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.						
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.						
13	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.						
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.						
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.						
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.						
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.						

18	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.						
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.						
20	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.						
		المجموع					

معايير تصحيح مقياس القراءة من بطارية صعوبات التعلم:

الصعوبة	المعيار	مدى التقدير			
		عاديون	صعوبات خفيفة	صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
القراءة	الدرجة الخام	صفر -> 22	40-22	60-41	61 فأكثر
	المقابل المئيني	1-> 11	32-11	72-33	99-73

ملحق (14): نتائج اختبار (wilcoxon) على اختبار مهارات القراءة الجهرية

❖ القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية

Statistiques descriptives								
	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
avantlo	10	16,00	1,886	14	18	14,00	16,00	18,00
apreslo	10	34,50	,707	33	35	34,00	35,00	35,00

Rangs				
		N	Rang moyen	Somme des rangs
apreslo - avantlo	Rangs négatifs	0[a]	,00	,00
	Rangs positifs	10[b]	5,50	55,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	10		
a. apreslo < avantlo				
b. apreslo > avantlo				
c. apreslo = avantlo				

Test[a]	
	apreslo – avantlo
Z	-2,825[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	,005
a. Test de Wilcoxon	
b. Basée sur les rangs négatifs.	

❖ القياس البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الجهرية

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
apreslo	10	34,50	,707	33	35	34,00	35,00	35,00
suivilo	10	34,30	,949	32	35	34,00	34,50	35,00

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
suivilo - apreslo	Rangs négatifs	2[a]	1,50	3,00
	Rangs positifs	0[b]	,00	,00
	Ex aequo	8[c]		
	Total	10		

a. suivilo < apreslo

b. suivilo > apreslo

c. suivilo = apreslo

Test[a]

	suivilo – apreslo
Z	-1,414[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	,157

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

ملحق (15): نتائج اختبار (wilcoxon) على اختبار مهارات القراءة الصامتة

❖ القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة

Statistiques descriptives								
	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
avantls	10	3,20	,422	3	4	3,00	3,00	3,25
apresls	10	8,60	,516	8	9	8,00	9,00	9,00

Rangs				
		N	Rang moyen	Somme des rangs
apresls - avantls	Rangs négatifs	0[a]	,00	,00
	Rangs positifs	10[b]	5,50	55,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	10		
a. apresls < avantls				
b. apresls > avantls				
c. apresls = avantls				

Test[a]	
	apresls – avantls
Z	-2,859[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	,004
a. Test de Wilcoxon	
b. Basée sur les rangs négatifs.	

❖ القياس البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الصامتة

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
apresls	10	8,60	,516	8	9	8,00	9,00	9,00
suivils	10	8,20	,789	7	9	7,75	8,00	9,00

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
suivils - apresls	Rangs négatifs	4[a]	2,50	10,00
	Rangs positifs	0[b]	,00	,00
	Ex aequo	6[c]		
	Total	10		

a. suivils < apresls

b. suivils > apresls

c. suivils = apresls

Test[a]

	suivils – apresls
Z	-2,000[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	,046

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

ملحق رقم (16): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع ومعادلة الكسب المعدل لبلاك

❖ **نتائج اختبار اعتدالية التوزيع**

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
Différencelo	,285	10	,021	,857	10	,069
Différencels	,305	10	,009	,781	10	,008
a. Correction de signification de Lilliefors						

❖ **معادلة الكسب المعدل لبلاك لاختبار مهارات القراءة الجهرية**

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
avantlo	10	14	18	16,00	1,886
apreslo	10	33	35	34,50	,707
blake	10	1,13	1,33	1,2324	,07339
N valide (listwise)	10				

❖ **معادلة الكسب المعدل لبلاك لاختبار مهارات القراءة الصامتة**

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
avantls	10	3	4	3,20	,422
apresls	10	8	9	8,60	,516
blake	10	1,07	1,46	1,3329	,14540
N valide (listwise)	10				

ملحق رقم (17): دليل البرنامج التعليمي

الحصة الأولى	حصة تمهيدية (حصة تعارف)
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	أوراق رسم، أقلام تلوين، بطاقات وصور
الاستراتيجيات	المناقشة والحوار، مشاركة الأقران
أهداف الحصة	– إتاحة الفرصة لتلاميذ أفراد المجموعة بالتعرف على بعضهم البعض والتعرف على المدرب. – شرح وتوضيح لمفهوم البرنامج والغاية منه من خلال التعريف بأهم مفاهيم نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها التى تم إعتمادها بشكل أساسي في تطبيق البرنامج. – الاتفاق على قواعد العمل وطريقة سير الحصص.

إجراءات تنفيذ الحصة

- تبدأ الحصة بالترحيب بالتلاميذ ثم يقدم المدرب نفسه ويعرف أفراد المجموعة عليه من خلال بطاقة معلومات معدة مسبقا .
- يوزع المدرب بطاقات مماثلة لبطاقته التعريفية على أفراد المجموعة ويطلب منهم ملأ الفراغات بالمعلومات المناسبة.

- بعد ملأ البطاقات يلصقها المدرب على اللوح (السبورة) ويطلب من كل تلميذ الوقوف أمام بطاقته وقراءتها لزملائه في المجموعة حتى يتعرفوا عليه .

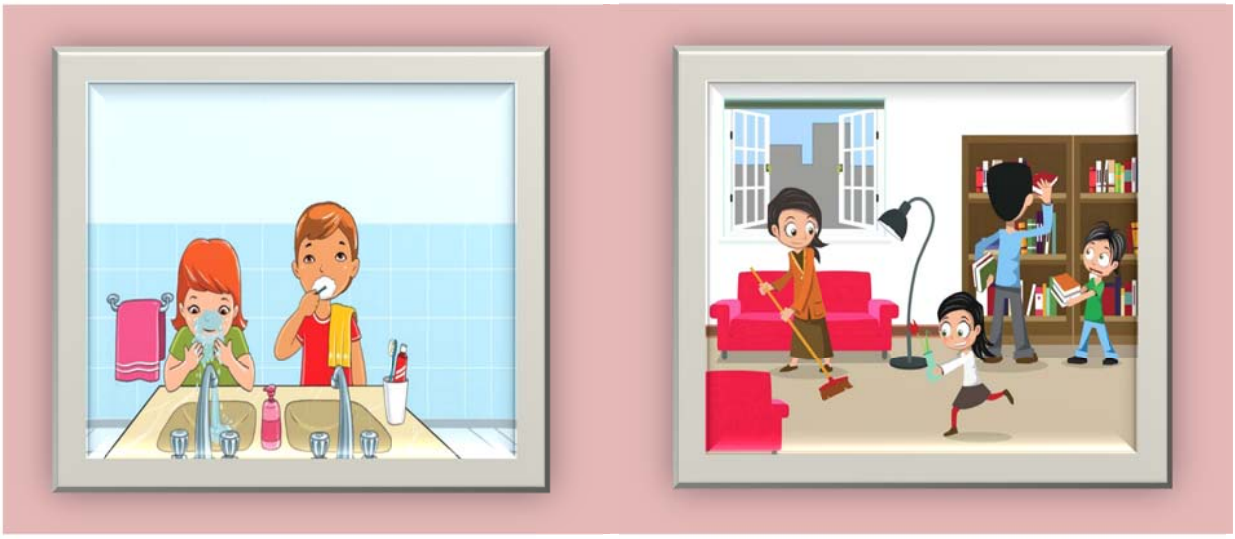
- بعد التعارف يشرح المدرب للتلاميذ أن الهدف من تواجدهم في الحصة هو تحسين مهارتهم في القراءة من خلال تلقى مجموعة من الدروس والتدريبات تقدم لهم بطريقة مختلفة عما تعودوا عليه في الصف الدراسي، وأن هذا البرنامج سوف يعود عليهم بالفائدة، كما أنه لا توجد فيه علامات أو اختبارات يمتحن فيها التلميذ .
- يشرح المدرب للتلاميذ سبب إختياره لهم، وأنهم يملكون مقومات تتماشى مع طبيعة البرنامج وأهدافه.
- يؤكد المدرب على ضرورة الالتزام بالحضور ومتابعة الحصص حتى النهاية، كما يطلب منهم تخصيص دفتر صغير لنشاطات البرنامج ولكتابة يومياتهم حول اليوم الدراسي (أكتب في دفترك عزيزي التلميذ عن أي شيء تشعر به أو تفكر فيه خلال الحصة الدراسية، وكل ما يخطر ببالك... أكتب عن الأمور التي أحببتها وأعجبتك، وعن الأشياء التي تفضل لو أنها كانت بطريقة أخرى)
- يسمح المدرب في الأخير لأفراد المجموعة بالاستفسار والسؤال عن البرنامج وكل ما يتعلق به.
- يطبق المدرب الاختبار التحصيلي القبلى في القراءة على عينة الدراسة الأساسية.

الوحدة الأولى: **التعرف على الكلمة من خلال الصورة / تشكيل كلمات من حروف مبعثرة**

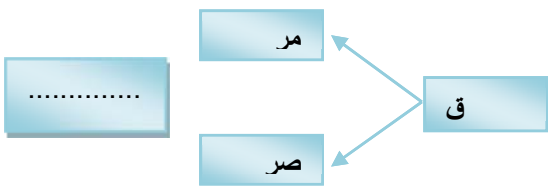
الحصة الثانية	**التعرف على الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها**
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	بطاقات، صور، أقلام تلوين، أوراق عمل.
الاستراتيجيات	التصور البصري، التأمل والتفكير، العصف الذهني، ألغاز.
أهداف الحصة	• أن يتمكن التلميذ من الوصل بين الكلمة والصورة الدالة عليها. • أن يركب التلميذ كلمة من مقطعين من خلال الصورة الدالة عليها. • أن يميز التلميذ الكلمة الصحيحة بدلالة الصورة الدالة عليها. • أن يكمل التلميذ الجمل الناقصة بالكلمات المناسبة من خلال الصورة .
المحتوى	كلمات / جمل / صور

إجراءات تنفيذ الحصة

- يعرض المدرب على التلاميذ صور ويطلب منهم التعبير عن محتواها في جملة قصيرة من أجل إستثارة ذكاءهم اللغوي (ذكاء بصري– لغوي– شخصي). مثال:



- يعرض المدرب على التلاميذ بطاقات لمقطعين من كلمتين مختلفتين وبجانبها صورة للمقطع الصحيح ويطلب منهم كتابة الكلمة الدالة على الصورة ثم قراءتها مثل:



- يعرض المدرب على التلاميذ بطاقات تحتوى على صورة وبجانبها كلمتين ويطلب من التلميذ قراءتها ثم تلوين الكلمة الدالة على الصورة. مثال:

قط

دراج

- يقدم المدرب للتلاميذ مجموعة من الصور ويطلب منهم إيجاد الكلمة الدالة على الصورة وكتابتها مكان الفراغ ثم قراءتها. (ذكاء بصري- لغوي)

.....	.....	.....	.....

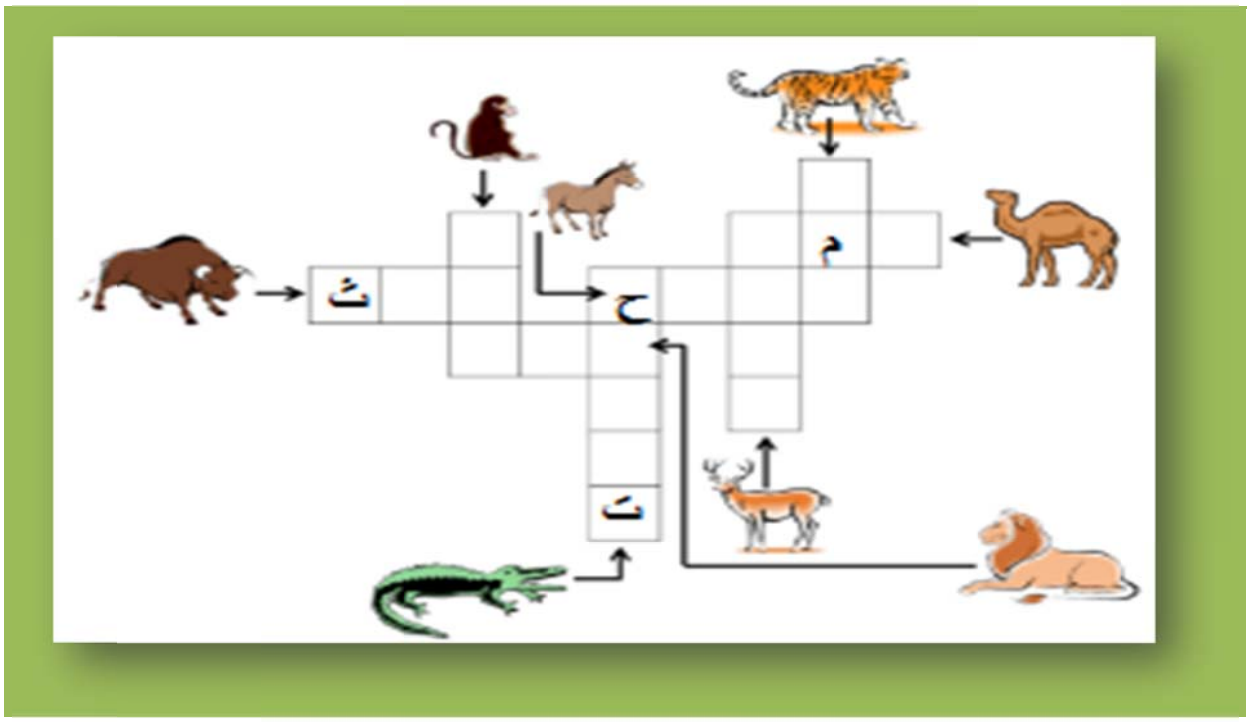
- يطلب المدرب من التلاميذ قراءة الجمل التالية ثم كتابة الكلمات المناسبة مكان النقاط. (ذكاء بصري- منطقي)

نلبسة في الأرجل	.....	
يحب أكل الجزر	.....	
نستخدمها في التنقل	.....	
تحمينا من أشعة الشمس	.....	

- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل ثم يصحح ويناقش الإجابات معهم.

ورقة العمل الأولى: استبدل الصورة بكلمة لتحصل على قصة جميلة.

ورقة العمل الثانية: إستعن بالصور في حل الكلمات المتقاطعة.



ورقة العمل الثالثة: انظر إلى الصور ثم اربط الكلمات ببعضها لتكون جملا مفيدة.

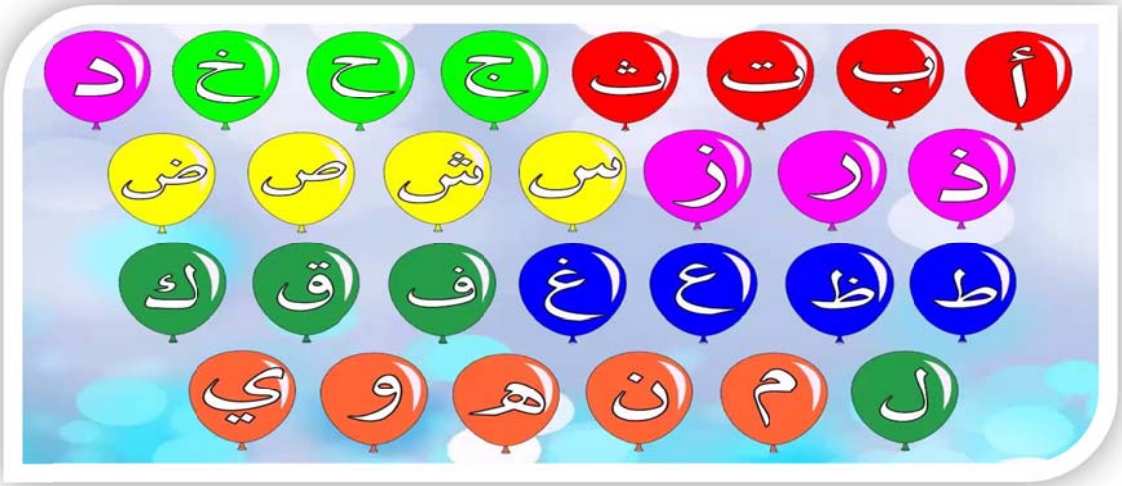
سامي	تقرأ	لوحة	أخضرا
سوسن	يرسم	كتابا	جميلة
جواد	يركب	مثلجات	خشبيا
هشام	يأكل	حصانا	لذيذة

الواجب المنزلي: يطلب المدرب من التلاميذ عند عودتهم إلى البيت رسم لوحة بمساعدة أوليائهم ثم كتابة عنوان مناسب لها.

الحصة الثانية	**تشكيل كلمة من حروف مبعثرة**
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	بطاقات، صور، أقلام تلوين، شريط فيديو ،أوراق عمل.
الاستراتيجيات	قراءة (فردية / كورالية)، الترتيب المنطقي، ألغاز، مجموعات تعاونية
أهداف الحصة	• التعرف على الحروف الهجائية ونطقها نطقا صحيحا • تكوين كلمات من مجموعة حروف مبعثرة
المحتوى	**حروف / كلمات / جمل / صور**

إجراءات تنفيذ الحصة

- يبدأ المدرب الحصة بتذكير التلاميذ بالحروف الهجائية من خلال شريط فيديو موسيقي، ثم يعلق على السبورة بطاقة كبيرة لجميع الحروف الهجائية يقرأها قراءة نموذجية ثم يطلب من التلاميذ قراءتها فرديا ثم جماعيا. (ذكاء موسيقي- لغوي- بصري- إجتماعي).



- يعرض المدرب على التلاميذ مجموعة من الصور وتحتها مجموعة من الحروف المبعثرة ويطلب منهم إيجاد الكلمة الدالة على الصورة ثم كتابتها وقراءتها(ذكاء بصري- لغوي- منطقي). مثال:

م - س- ة- ك/ .....

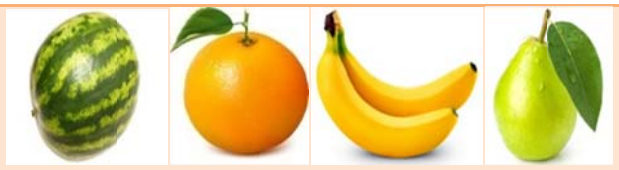
- يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين ثم يعرض عليهم مجموعة من الحروف المرقمة ويطلب منهم تكوين الكلمة المطلوبة حسب العملية الحسابية (ذكاء بصري- لغوي- رياضي). مثال:

ك	ا	و	ف	هـ
4	5	1	2	3
2+1+5+4+3 =.....				

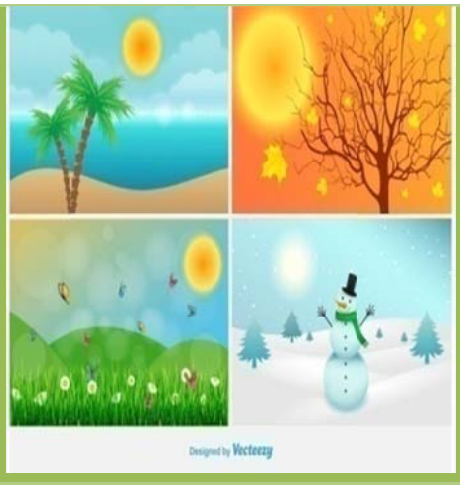
- يقدم المدرب مجموعة من الألغاز وتكون الإجابة عليها من خلال اختيار الحروف المناسبة للكلمة (ذكاء لغوي- منطقي)
  - شيء إذا وضعته في الثلاجة تجمد (ك- م- ر- ا- ء)
  - يكتب كثيرا ولكنه لا يستطيع القراءة (ظ- ق- ل- ش-م)
  - تأكل منه مع أنه لا يستطيع أن يأكل (ص- و- ح- س- ن)
- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل الثلاثة، ثم يصحح ويناقش الإجابات مع التلاميذ.

ورقة العمل الاولى: يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين ثم يعرض عليهم مجموعة من الحروف ضمن مربعات وبجانبها صور للكلمات المطلوب إيجادها. وتحصل المجموعة الفائزة على تصفيق حار ومكافئة رمزية من المجموعة الأخرى.

ر	ز	ج	ع	ن	ب
ب	ر	ت	ق	ا	ل
م	خ	إ	م	س	ح
و	ي	م	ج	ا	ق
ز	ط	س	ف	ا	ي
ف	ب	ت	ع	خ	ص



ورقة العمل الثانية: اختر المقاطع المناسبة لتكوين كلمات ذات معنى مستعينا بالصورة.

الصـ- تاء- ريف- الخ الشـ- بيع- الر- يف	- ..... - ..... - ..... -	

ورقة العمل الثالثة: رتب الكلمات المعبرة عن المثل من خلال الصورة ثم أكتبه.

العلم- ولو- الصين- أطلب- في	
.....	

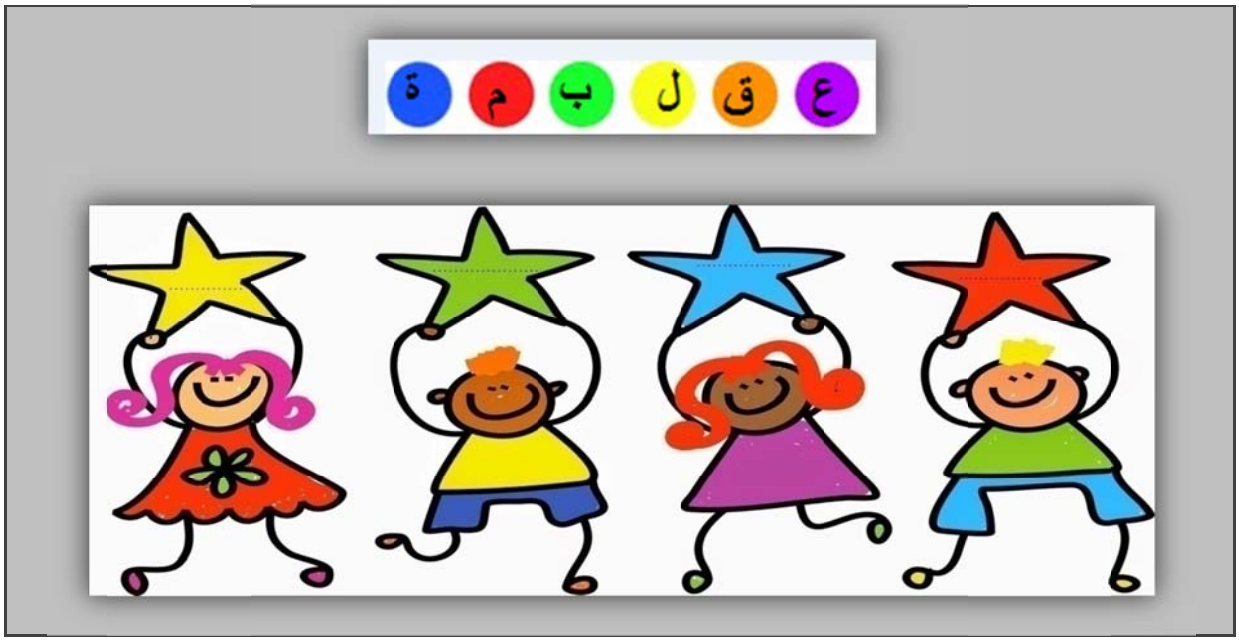
الكذب –حبل –قصير	
.....	

الواجب المنزلي

- إجمع ثلاث (3) صور وألصقها على كراسة نشاطاتك ثم أكتب الكلمة الدالة عليها تحت كل صورة.
- أطلب من أحد أفراد عائلتك كتابة مجموعة من الحروف المبعثرة في كراسة نشاطاتك لتجد أنت الكلمة المطلوبة.

التقويم الختامي

- يعرض المدرب على التلاميذ صورة الريف ويطلب منهم التعبير على ما يوجد فيها بجمل قصيرة.
- يطلب المدرب من التلاميذ تكوين كلمات ذات معنى من الحروف التالية:



1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

الوحد الثانية: الحركات القصيرة والحركات الطويلة

الحصة الرابعة	الحركات القصيرة والحركات الطويلة (المد بالألف)
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	شريط فيديو، أوراق حجم كبير، أقلام تلوين، أوراق عمل.
الإستراتيجيات	إستخدام الصور، إلماعات اللون، قراءة (فردية/كورالية)، الترتيب المنطقي، العصف الذهني، المجموعات التعاونية.
أهداف الحصة	• أن يتقن التلميذ قراءة ونطق الحروف بالحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) . • أن ينطق التلميذ ويميز بين صوت الحروف الهجائية مع حركة الفتحة ومع المد بالألف. • أن يقرأ التلميذ الكلمات التي تحتوى على المد بالألف في النص قراءة صحيحة مع ابراز صوت المد بالألف (بمقدار فتحتين)
المحتوى (نص قرائي)	**الدلافين** الدلافين حيوانات مائية ولودة تشبه الحيتان. تعيش الدلافين في البحار الأقل عمقا، وتعتمد في غذائها على الحبار والأسماك الصغيرة.

إجراءات تنفيذ الحصة

- يعرض المدرب على التلاميذ درس مختصرا عن الحركات القصيرة والمد بالألف، ويستعين أثناء الشرح بمجموعة من الصور الملونة للحروف. (ذكاء بصري)
- يوزع المدرب على التلاميذ بطاقات تحتوي على ملخص مبسط للدرس.

الحرف الذي يسبق المد بالألف يكون مفتوحا أي توضع عليه فتحة ويسمى بالحرف الممدود

- أمثلة

دجَاجة

تَاج

كتَاب

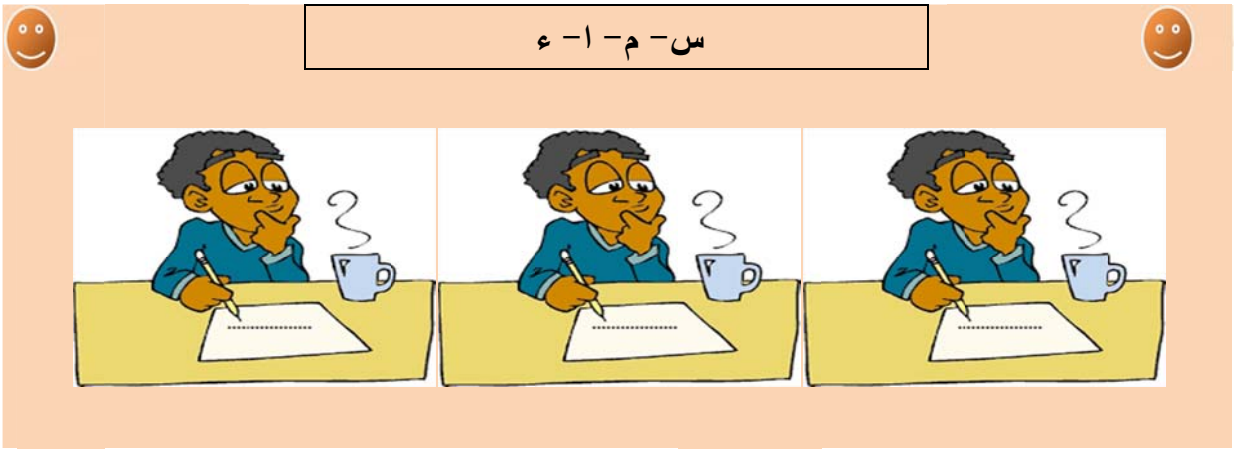
- يلصق المدرب بطاقة حجم كبير لجدول يضم جميع الحروف مكتوبة بحرف المد (**الألف**)، يقرأها المدرب قراءة متأنية سليمة، ثم يطلب من التلاميذ قراءتها جماعيا ثم فرديا. (ذكاء لغوي- إجتماعي)

ءَا	بَا	تَا	ثَا	جَا	حَا	خَا
دَا	ذَا	رَا	زَا	سَا	شَا	صَا
ضَا	طَا	ظَا	عَا	غَا	فَا	قَا
كَا	لَا	مَا	نَا	هَا	وَا	يَا

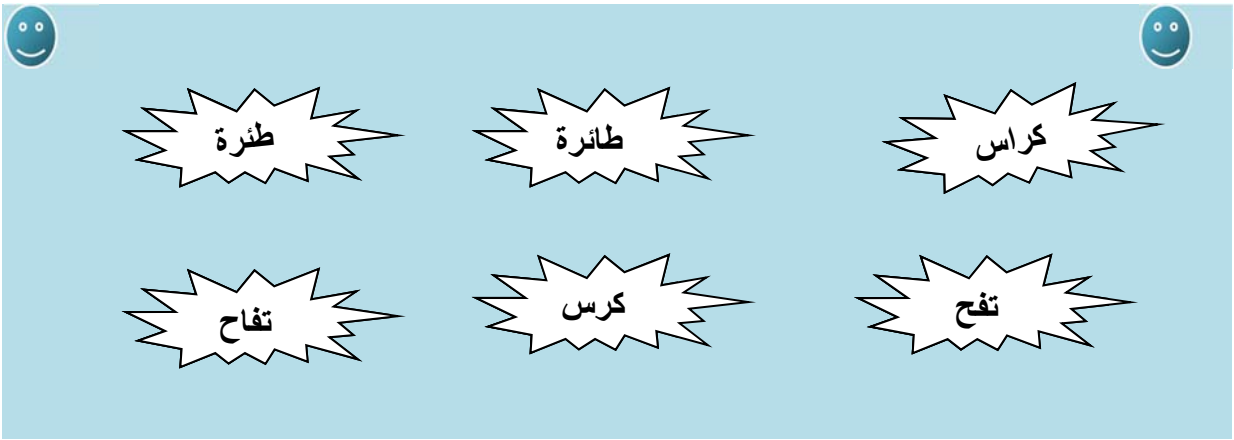
- يعرض المدرب على التلاميذ شريط فيديو موسيقي للحروف الممدودة بالألف. (ذكاء موسيقى)
- يوزع المدرب نص القراءة على التلاميذ ثم يقرأه قراءة جهرية نموذجية ويطلب منهم قراءته قراءة صامتة وتخيل موضوعه ذهنيا. (ذكاء لغوي-بصري- شخصي)
- يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين الأولى تقرأ النص وراء المدرب والثانية تصغي وتتابع بالسبابة، ثم تقرأ المجموعة الثانية وتصغى وتتابع الأولى (ذكاء حركي، إجتماعي، موسيقي، لغوي)
- يطلب المدرب من التلاميذ تلوين الكلمات التى فيها مد بالألف في النص. (ذكاء حركي)
- يطلب المدرب من التلاميذ النظر إلى الحركة التى تسبق حرف الألف ويسألهم عن إسمها ليعطيهم القاعد بعدها وهي : (**يسبق المد بالألف حركة الفتحة**)

- يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين ويطلب منهم تجميع أكبر قدر من الأسماء التي فيها مد بالألف خلال دقيقتين وكتابتها في كراسة النشاطات. ويكافئ بعدها المجموعة الرابحة. (ذكاء اجتماعي- لغوي)
- يوزع المدرب على التلاميذ ورقة العمل الأولى، ثم يصححها ويناقش الإجابات معهم، ثم ورقة العمل الثانية، ثم الثالثة.

ورقة العمل الأولى: شكل من الحروف التالية كلمات فيها مد بالألف ثم أكتبها مكان النقاط.



ورقة العمل الثانية: إليك مجموعة من الكلمات ثلاثة منها كتبت بشكل صحيح لونها.



ورقة العمل الثالثة: أكمل الفراغ بالمقطع المناسب ثم إقرأ الكلمة.

با	سا	نا
أ..ناس	..ذنجان	..عة

الحصة الخامسة	الحركات القصيرة والحركات الطويلة (المد بالواو)
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، أوراق عمل، بطاقات، عجينة ملونة
الإستراتيجيات	إلماعات اللون، قراءة (فردية / كورالية)، التصنيف، المعالجة اليدوية.
أهداف الحصة	• أن ينطق التلميذ الحروف الهجائية مع حركة الضمة نطقا صحيحا. • أن ينطق التلميذ ويميز بين صوت الحروف الهجائية مع حركة الضمة ومع المد بالواو. • أن يقرأ التلميذ الكلمات التي تحتوى على المد بالواو في النص قراءة صحيحة مع ابراز صوت المد بالواو (بمقدار ضمتين)
المحتوى (نص قرائي)	**عيد الفطر** في صباح يوم العيد يؤدي المسلمون زكاة الفطر عملا بالسنة، ثم يخرجون إلى المساجد يصلون صلاة العيد ويستمعون إلى الخطبة، وبعد ذلك يزورون أقرباءهم وأصدقاءهم ويهنئونهم بحلول عيد الفطر المبارك.

إجراءات تنفيذ الحصة

- يوزع المدرب على التلاميذ بطاقات تحتوي على ملخص مبسط للدرس.

الحرف الذي يسبق المد بالواو يكون مضموما أي توضع عليه ضمة ويسمى بالحرف الممدود

أمثلة

زيتون

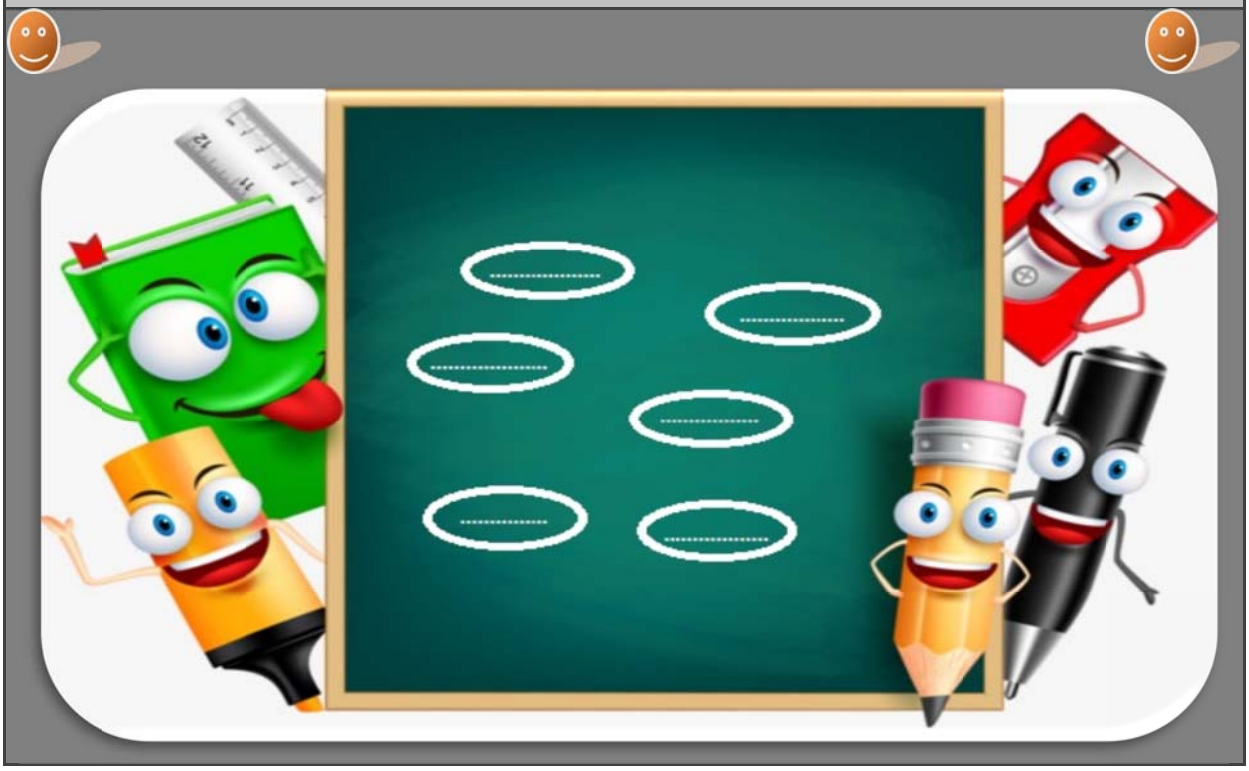
حوت

حلزون

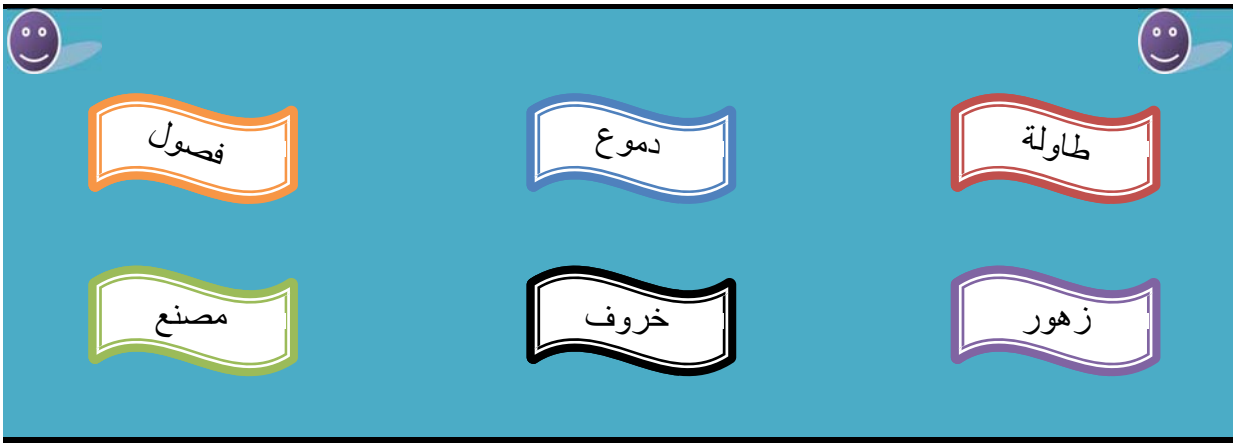
- يلصق المدرب نص القراءة على السبورة ويوزع نسخة منه على التلاميذ.
- يقرأ المدرب النص قراءة متأنية ثم يطرح على التلاميذ بعض الأسئلة التمهيدية حول مضمونه.
- يكتب المدرب كلمات من النص مثل: (يصلون، يخرجون، يزورون) ويسألهم عن نوع المد فيها. ثم يكتب عنوان الدرس على السبورة.
- يوزع المدرب على التلاميذ بطاقات ملونة لجدول يضم جميع الحروف مكتوبة بحركة الضمة ثم بحرف المد **(الواو)**، يقرأها المدرب قراءة متأنية سليمة، ثم يطلب من التلاميذ قراءتها جماعيا ثم فرديا. (ذكاء لغوي –إجتماعي)
- يطلب المدرب من التلاميذ النظر إلى الحركة التى تسبق حرف الواو ويسألهم عن إسمها ليعطيهم القاعد بعدها وهي : **(يسبق المد بالواو حركة الضمة)**
- يقدم المدرب للتلاميذ مجموعة من البطاقات لكلمات فيها المد بالواو وكلمات بدون مد بالواو ويطلب منهم تصنيفها في مجموعتين (ذكاء منطقي)
- يوزع المرب العجينة على التلاميذ ويطلب منهم تشكيل حرف ممدود بالواو ثم إعطاءه كلمة فيها المد بالواو من نفس الحرف. (ذكاء حركي – لغوي)
- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل، ثم يصحح ويناقش الإجابات معهم.

ورقة العمل الأولى: إليك مجموعة من الكلمات أكتب التي فيها مد بالواو على السبورة

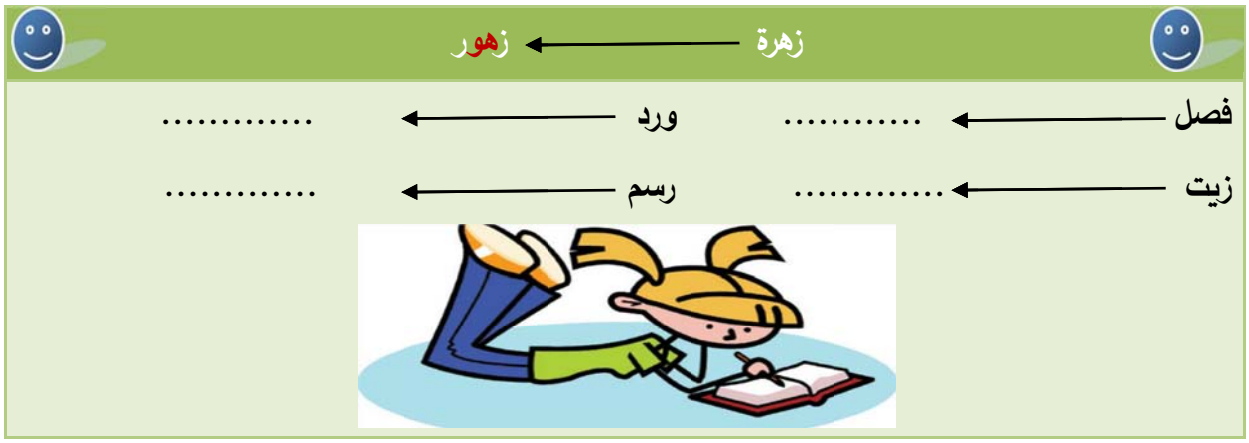
أرجوحة- مكتبة- نهر- حوت- نافذة- زروع- أقلام- جمهور- مسمار- سبورة- توت



ورقة العمل الثانية: لون الكلمات التي فيها مد بالواو.



ورقة العمل الثالثة: أدخل المد بالواو على الكلمات في الجدول كما هو مبين في المثال.



الحصة السادسة	الحركات القصيرة والحركات الطويلة (المد بالياء)
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات
الإستراتيجيات	إلماعات اللون، قراءة (فردية / كورالية)، التصنيف، المعالجة اليدوية، استخدام الصور.
أهداف الحصة	• أن يميز التلميذ بين صوت الحروف الهجائية مع حركة الكسرة والمد بالياء، وينطقها نطقا صحيحا. • يقرأ التلميذ الكلمات التي تحتوي على المد بالياء مبرزا صوت المد بالياء (بمقدار ضمتين) • أن يقرأ التلميذ النص قراءة صحيحة خالية من الأخطاء.
المحتوى (نص قرائي)	**الريف** الريف مكان جميل بعيد عن ضجيج المدينة، هواؤه عليل يريح الأعصاب، تسمع فيه خرير المياه وتغريد العصافير. فيه الطبيعة الساحرة الخلابة فهو رمز للسكينة والحياة الهادئة.

إجراءات تنفيذ الحصة

- يوزع المدرب على التلاميذ بطاقات تحتوي على ملخص مبسط للدرس.

الحرف الذي يسبق المد بالياء يكون مكسورا أي توضع عليه كسرة ويسمى بالحرف الممدود

أمثلة

فيل

عصافير

مفاتيح

- يذكر المدرب التلاميذ بالمدود السابقة من خلال مجموعة من البطاقات لكلمات فيها المد بالالف والمد بالواو ويطلب منهم تصنيفهم في مجموعتين. (ذكاء منطقي)
- يقرأ المدرب النص على التلاميذ قراءة نموذجية ثم يعيد قراءته مرة ثانية بمشاركة الجميع.(ذكاء لغوي–اجتماعي)
- يطرح المدرب بعض الأسئلة التمهيدية على التلاميذ والمتعلقة بالنص المقروء. (ذكاء لغوي)
- يكتب المدرب بعض الكلمات من النص ويطلب من التلاميذ ملاحظة الحرف المشترك بينها والحركة التي تسبق ذلك الحرف مثال: (جميل، خرير) (ذكاء بصري–منطقي)
- يشرح المدرب للتلاميذ المد بالياء وأن قاعدته هي : **(يسبق المد بالياء حركة الكسرة)**
- يطلب المدرب من التلاميذ تشكيل كلمات من العجينة تتضمن مدا بالياء. (ذكاء حركي)
- يوزع المدرب على التلاميذ مجموعة من الصور ويطلب منهم كتابة أسماءها مع تلوين حرف المد بالياء (ذكاء حركي–بصري)
- يوزع المدرب على التلاميذ أورقة العمل، ثم يصحح ويناقش الإجابات معهم

ورقة العمل الأولى: إقرأ الكلمات ثم أنقل التي فيها مد بالياء إلى الرسم المقابل.

ورقة العمل الثانية: أكمل إسم الصورة بالحرف الممدود بالياء.

حـ..بة	حـ..قة	حـ..ب	سـ..نة
..ل	..زان	سـ..ن	سـ..ر

ورقة العمل الثالثة: ساعد الطباخة الماهرة " رانية " في إختيار الخضر والفواكه التى فيها مد بالياء.

يقطين- برتقال- تين
مشمش- جرجير- بصل
بطيخ- فلفل- قرنبيط-
ليمون

التقويم الختامي

- يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين، ثم يقدم لكل مجموعة شبكة من الكلمات المتقاطعة ويطلب منهم إيجاد الكلمات التى فيها أنواع المد الثلاثة (المد بالألف، بالواو، بالياء) (ذكاء لغوي- منطقي-إجتماعي-بصري)
- يشكر المدرب التلاميذ على متابعتم ومشاركتهم الفعالة للوحدة الثانية من البرنامج ويشجعهم على المواصلة حتى النهاية ثم يوزع عليهم محفزات رمزية بسيطة لغرض تعزيز سلوكهم الإيجابي المكتسب.

الواجب المنزلي: " عند عودتك إلى المنزل إجمع مع أفراد أسرتك أكبر عدد من أسماء الحيوانات والتي فيها مد بالألف ومد بالواو ومد بالياء واكتبها على كراسة نشاطاتك.

الوحدة الثالثة: التنوين بالضم والكسر والفتح

الحصة السابعة	**التنوين بالكسر**
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، شريط فيديو، عجينة ملونة
الإستراتيجيات	إلماعات اللون، قراءة (فردية / كورالية)، المعالجة اليدوية، استخدام الصور، اكتشاف موجه.
أهداف الحصة	• أن يتعلم التلميذ أن مضاعفة حركة الكسرة على الحرف تسمى تنوينا بالكسر وعلامته كسرتان فوق الحرف الأخير من الكلمة. • أن يتمكن التلميذ من قراءة التوين بالكسر في النص قراءة صحيحة. • أن يتعرف التلميذ على تدرج الحركات من حيث القوة (الكسرة ثم الضمة ثم الفتحة)
المحتوى (نص قرائي)	**النباتات الصحراوية** النباتات التى تعيش في الصحراء عليها أن تقضى فتراتٍ طويلةٍ بدون ماء في درجات حرارةٍ عاليةٍ في النهار ومنخفضةٍ في الليل. تغوص جذورها في أعماق الأرض بحثا عن الماء. إنها نباتات تعيش في بيئةٍ صعبةٍ.

اجراءات تنفيذ الحصة

- يكتب المدرب بعض الحروف على السبورة مشكولة بحركة الفتحة والضمة والكسرة ثم يطلب من التلاميذ قراءتها. بعدها يضاعف تلك الحركة على الحروف ويطلب منهم قراءتها مرة ثانية ثم يسألهم عن إسم الحركة المضاعفة. ليصل في النهاية إلى القاعدة وهي أن: (الحركات التي تضبط بها الحروف هي: (الفتحة، الضمة، الكسرة) وإذا تكررت هذه الحركات على الحرف تسمى **تنوينا**. وأن تنوين **الكسر** علامته **كسرتين** تحت الحرف الأخير من الكلمة).

أشكال التنوين حسب الحركة					
تنوين الكسر		تنوين الضم		تنوين الفتح	
ٍ	ً	ُ	ٌ	ِ	ٍ

- يشرح المدرب للتلاميذ أن التنوين ينطق ولايكتب. مثال: (م + ن= مُن نطقا لا كتابة والصحيح أن تكتب مٌ) (ذكاء رياضي)
- يشرح المدرب للتلاميذ أن الكسرة هي أقوى الحركات تليها الضمة ثم الفتحة.
- يوزع المدرب النص على التلاميذ ويقرأه قراءة متأنية ثم قراءة جماعية حيث يردد التلاميذ خلفه جمل النص. (ذكاء لغوي-اجتماعي-موسيقي)
- يكتب المدرب بعض الكلمات بحركة الكسرة ويطلب من التلاميذ قراءتها ثم يكتب كلمات أخرى بتنوين الكسر ويطب منهم قراءتها وملاحظة الفرق في نطق كلمات المجموعتين وطريقة كتابتها.
- يعرض المدرب على التلاميذ شريط فيديو عن التنوين بالكسر. (ذكاء موسيقي)
- يطلب المدرب من التلاميذ تشكيل حرف بالعجينة مع حركة الكسرة ثم مع التنوين بالكسرة مع ابراز التنوين بلون مغاير. (ذكاء حركي)
- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل (الأولى-الثانية-الثالثة) ثم يصحح ويناقش الإجابات معهم.

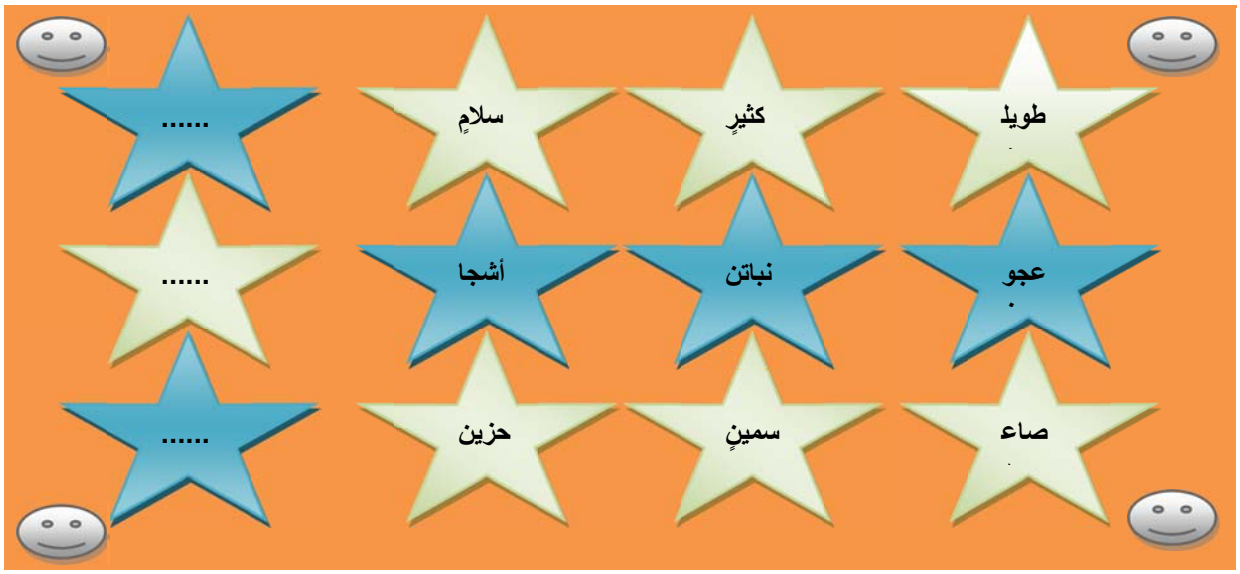
ورقة العمل الأولى: أكتب مكان النقاط كلمة تنتهي بتنوين الكسر ثم انطقها نطقا صحيحا.

ركبت في ..... سريع	رسمت بـ..... ملونة	تنزهت في ..... جميلة

ورقة العمل الثانية: أكتب أسماء الصور منونة بالكسر

.....	.....	.....	.....	.....	.....

ورقة العمل الثالثة: أمامك في كل سطر ثلاث كلمات منونة تنوين الكسر واحدة منها خاطئة. أعد كتابتها بالشكل الصحيح.



الحصة الثامنة	التنوين بالضم
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، شريط فيديو
الإستراتيجيات	قراءة (فردية / كورالية)، التأمل والتفكير، استخدام الصور، التصنيف، إلماعات اللون
أهداف الحصة	• أن ينطق التلميذ الحروف بحركات التشكيل (الفتحة، الضمة، الكسرة) نطقا صحيحا. • أن يتعلم التلميذ أن مضاعفة حركة الضمة على الحرف تسمى تنوينا بالضم وعلامته ضمتان فوق الحرف الأخير من الكلمة. • أن يتمكن التلميذ من نطق التوين بالضم في النص نطقا صحيحا.
المحتوى (نص قرائي)	**الكتاب** الكتاب صديقٌ وفيٌ، وأنيسٌ في الوحدة، فيه دروسٌ مفيدةٌ وقصصٌ مسليةٌ وصورٌ جميلةٌ، هو نعم الصاحب ونعم الجليس وبفضله أحقق النجاح.

إجراءات تفيذ الحصة

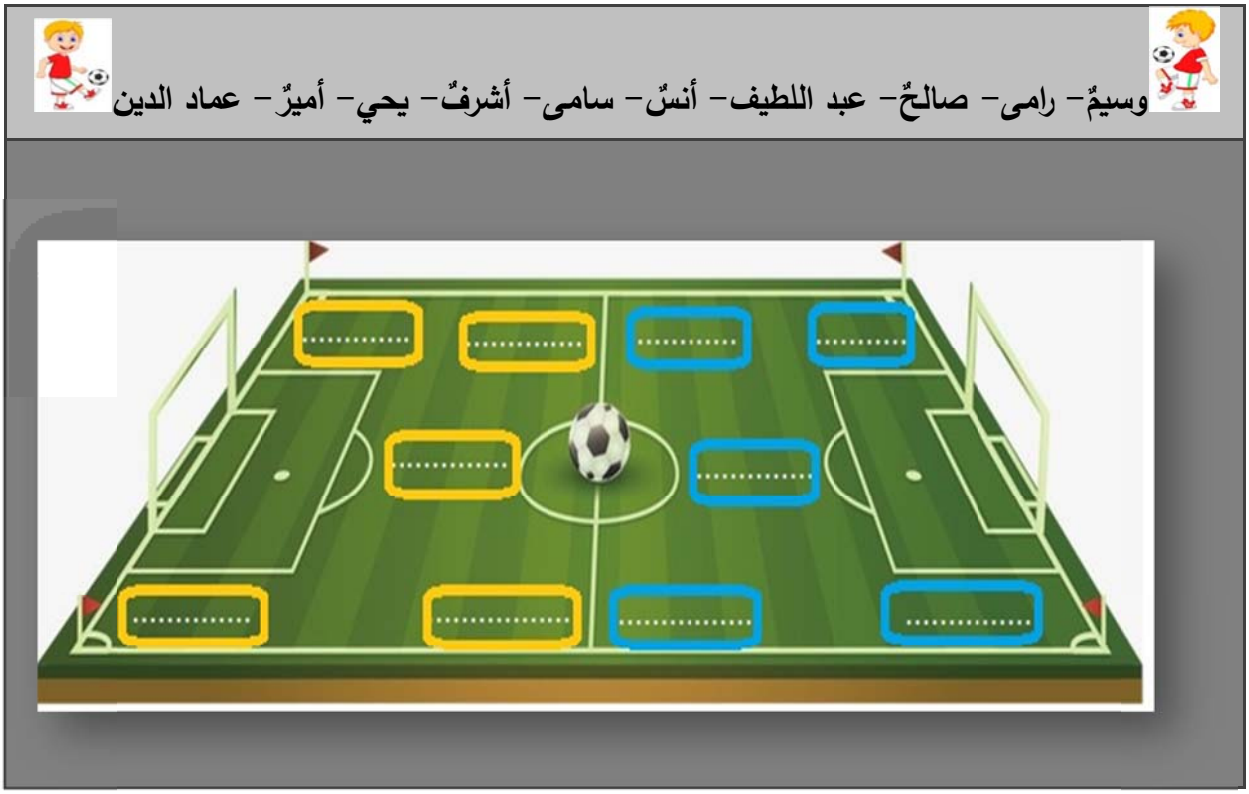
- يكتب المدرب بعض الحروف على السبورة بحركة الضم البسيطة ثم بتنوين الضم ويطلب من التلاميذ قراءتها وملاحظة الفرق بينها من ناحية النطق.
- يعرض المدريب على التلاميذ شريط فيديو توضيحي لمحتوى الدرس مع مجموعة من الصور والرسومات والأمثلة (ذكاء بصري- لغوي- موسيقي)
- يذكر المدرب التلاميذ أن النون في التنوين (مضاعفة حركة الضمة) تنطق ولا تكتب.
- يوزع المدرب بطاقات على التلاميذ لجدول الحروف ويطلب منهم إدخال تنوين الضم عليها بألوان مختلفة ثم قراءتها جماعيا وبعدها فرديا. (ذكاء لغوي- اجتماعي- حركي)
- يوزع المدرب على التلاميذ بطاقات لصور ويطلب منهم كتابة أسماء هذه الصور مع إدخال تنوين الضم عليها وابرازه بألوان مختلفة. (ذكاء بصري- حركي)
- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل ثم يصحح ويناقش الاجابات معهم.

ورقة العمل الأولى: أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة ثم اقرأ الجملة.

سمينٌ – لذيذٌ – جميلةٌ – شجاعٌ	
دراجةٌ	
طفلٌ	
عصيرٌ.....	
جنديٌ	

ورقة العمل الثانية: اختر الكلمات اللتى فيها تنوين الضم.

ورقة العمل الثالثة: هيا نوزع الطلاب إلى فريقين: الفريق الأصفر تنتهي أسماءهم بتنوين الضم، والفريق الأزرق لا تنتهي أسماءهم بتنوين الضم.



الحصة الخامسة	التنوين بالفتح
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، شريط فيديو
الإستراتيجيات	مجموعات تعاونية، إلماعات اللون، استخدام الصور، لعب الأدوار
أهداف الحصة	• أن يتعلم التلميذ أن مضاعفة حركة الفتحة على الحرف تسمى تنوينا بالفتح وعلامته فتحتان فوق الحرف الأخير من الكلمة. • أن يتعلم التلميذ أن التنوين بالفتح تلحقه ألف في آخر الكلمة. • أن يتعرف التلميذ على إستثناءات كتابة الألف في آخر التوين بالفتح • أن يتمكن التلميذ من قراءة وكتابة التوين بالفتح بالشكل الصحيح
المحتوي (نص قرائي)	**الطفل المجتهد** يولد الطفل صغيرًا ثم يكبر حتى يصير شابًا، فإذا جد واجتهد كان من الناجحين في حياته، وكون لنفسه مستقبلًا عظيمًا ينفعه وينفع أمته. أما إذا كان كسولًا خاملًا فإنه يعيش حياته بائسًا ضائعًا.

إجراءات تنفيذ الحصة

- يشرح المدرب للتلاميذ من خلال ملصقة أنه: تلحق الأسماء المنونة تنوين الفتح ألف تسمى **ألف التنوين** مثل: (نصرًا- كتابًا- هدوءًا) ولا تكون هذه الألف في الأسماء المختومة **بالهمزة إذا جاء قبلها ألف مد** نحو:(سماءً – ماءً- هواءً) ولا تكون في الكلمات التي تنتهي **بألف طويلة** أو **مقصورة**. (مثل: فتى- مرمى/ عصاً-خطاً) والكلمات المختومة **بتاء مربوطة** (مثل: مدرسة- شاشة...).
- يعرض المدرب على التلاميذ شريط فيديو عن التنوين بالفتح. (ذكاء بصري-لغوي)
- يقسم المدرب التلاميذ إلى فريقين ويعرض على كل فريق مجموعة من البطاقات ثم يطلب منهم تجميع أكبر قدر ممكن من بطاقات الكلمات التي فيها تنوين بالفتح خلال دقيقة ليكافئ بعدها الفريق الفائز. (ذكاء اجتماعي-حركي-منطقي)
- يوزع المدرب على التلاميذ بطاقة تضم مجموعة من الكلمات والصور الدالة عليها ويطلب منهم تلوين الكلمات التي لاتدخل عليها ألف التنوين بالفتح (الإستثناءات) (ذكاء بصري-حركي-منطقي)
- يطلب المدرب من التلاميذ كتابة أربع كلمات فيها التنوبن بالفتح في كراسة النشاطات (ذكاء شخصي- لغوي)
- يعرض المدرب على التلاميذ شريط فيديو عن قصة عائلة التنوين ثم يوزع أدوار القصة عليهم لإعادة تمثيل أحداثها. (ذكاء بصري-حركي-اجتماعي).
- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل الثلاثة ثم يصحح ويناقش الإجابات معهم.

ورقة العمل الأولى: ساعد (**أيمن**) في استخراج بعض الكلمات التي فيها تنوين الفتح.

تنوين الفتح

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

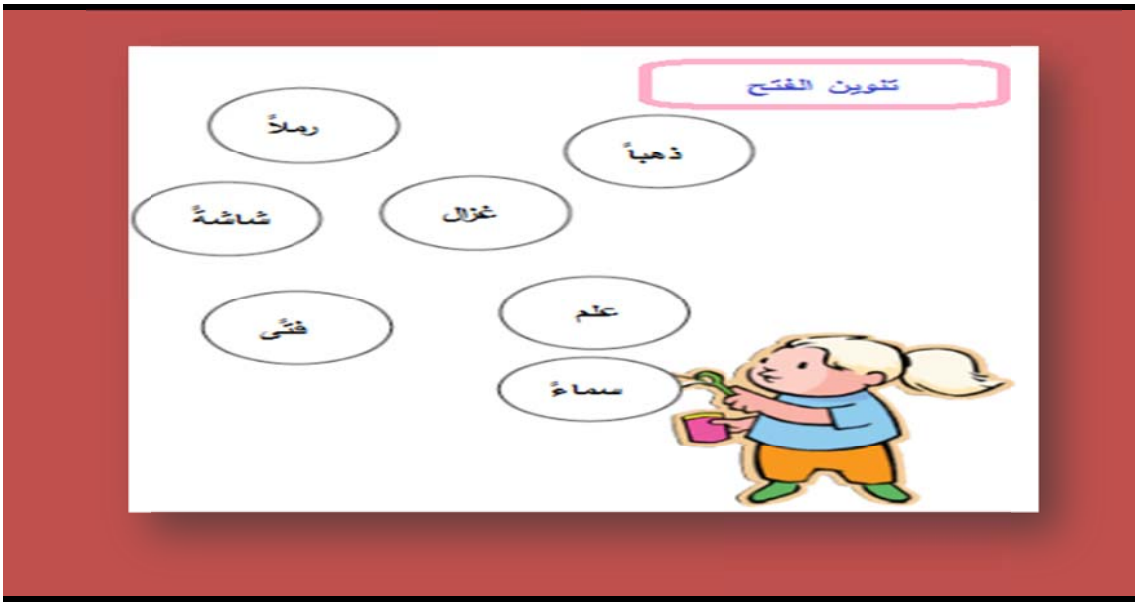
5-.....

6-.....

ورقة العمل الثانية: ضع الحرف المناسب مع حركة التنوين بالفتح أسفل الصورة ثم اقرأه

مسجـ..	هلا..	تمسا..	وسا..

ورقة العمل الثالثة: لون البالونات التي فيها تنوين الفتح



التقويم الختامي

- يطلب المدرب من التلاميذ وضع دائرة حول تنوين الضم وسطرا تحت تنوين الكسر وتلوين تنوين الفتح في الكلمات التالية: فارسٌ- هواءً- لعبةٍ- وردةً- حاسوبٍ- عصًا – نمر- جميلٌ- ملعبٍ حوتٌ- بحرٍ- عسلًا – ولدٌ- مخبأً – طفلٍ- توتًا- علمٌ.
- يشكر المدرب التلاميذ على متابعتم ومشاركتهم الفعالة للوحدة الثالثة من البرنامج ويشجعهم على المواصلة حتى النهاية ثم يوزع عليهم محفزات رمزية بسيطة لغرض تعزيز سلوكهم الإيجابي.

الواجب المنزلي: عند عودتك إلى البيت كون ثلاث جمل بسيطة عن الطبيعة بتنوين الفتح والضم والكسر

الوحدة الرابعة: اللام الشمسية واللام القمرية

الحصة الخامسة	اللام القمرية
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات
الإستراتيجيات	العصف الذهني، مجموعات تعاونية، مشاركة الأقران، إلماعات اللون، استخدام الصور، ممارسات حركية، إكتشاف موجه.
أهداف الحصة	• أن يتعرف التلميذ على نطق اللام القمرية نطقا صحيحا. • أن يتعرف التلميذ على الحروف التي تأتي بعد اللام القمرية.
المحتوى (نص قرائي)	**الغذاء** يحتاج الانسان إلى الغذاء ليحفظ صحته، ويزوده بالقوة والقدرة على العمل، ويتكون غذاء الانسان من الخبز واللحم والخضر والبيض والفواكه.

إجراءات تنفيذ الحصة:

- يشرح المدرب بإختصار مفهوم اللام القمرية من خلال ملصقة حجم كبير مضمونها أن:

اللام القمرية
حرف اللام فيها يكتب وينطق، وتنطق اللام فيها ساكنة. **الحروف القمرية هي: (أ-ب-ج-ح-خ-ع-غ-ف-ق-ك-م-ه-و-ي) وهي تتلخص في جملة سهلة:** **(ابغ حجك وخف عقيمه) مثال: قمر – القمر**

- يعرض المدرب على التلاميذ مجموعة من الصور ويطلب منهم تسميتها مع إبراز نطق اللام القمرية مثال: (قط، قمر، هاتف، حصان، كتاب، خروف ....)
- يطلب المدرب من التلاميذ إعطاءه أسماء تبدأ بالحروف القمرية:(أ-ب-ج-ح-خ-ع-غ-ف-ق-ك-م-ه-و-ي) من رصيدهم اللغوي ثم يدونها على السبور. (ذكاء شخصي -لغوي-منطقي)
- يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين بحيث يقرأ التلميذ من المجموعة الأولى الكلمة ويضيف إليها الآخر من المجموعة الثانية اللام القمرية في حين يصغى البقية لقراءة زملائهم ويصححوا الأخطاء إن وجدت.(ذكاء بصري-لغوي-اجتماعي)

- يلصق المدرب على اللوح ملصقات مكتوب عليها جمل تتضمن كلمات محذوفة ويضع في صندوق بطاقات للكلمات المحذوفة ثم يطلب من كل تلميذ سحب كلمة من الصندوق وقراءتها مع إبراز نطق اللام القمرية ثم وضعها في الجملة المناسبة لها. (ذكاء حركي- بصري-لغوي)
- يقرا المدرب النص قراءة متأنية ثم يطلب من التلاميذ قراءته قراءة جماعية ثم قراءة فردية مع إبراز نطق اللام القمرية. (ذكاء لغوي-اجتماعي)
- يطلب المدرب من التلاميذ الواحد تلو الآخر تلوين اللام القمرية والحرف الذي يليها في الكلمات التي تظهر فيها اللام القمرية على الملصقة في السبورة. (ذكاء حركي- بصري)

الحصة الخامسة	اللام الشمسية
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات
الإستراتيجيات	العصف الذهني، مجموعات تعاونية، مشاركة الأقران، إلماعات اللون، استخدام الصور، ممارسات حركية، إكتشاف موجه، قراءة (فردية / كورالية).
أهداف الحصة	• أن يتعرف التلميذ على نطق اللام الشمسية نطقا صحيحا. • أن يتعرف التلميذ على الحروف التي تأتي بعد اللام الشمسية.
المحتوى (نص قرائي)	**الربيع** فصل الربيع من أجمل فصول السنة تتزين فيه الطبيعة بالزهور الرائعة، وتعود الطيور إلى أعشاشها وتبتسم السماء وتشرق الشمس وتسكن الرياح فهو فصل البهجة والسرور.

إجراءات تنفيذ الحصة

- يشرح المدرب بإختصار مفهوم اللام الشمسية من خلال ملصقة حجم كبير مضمونها

اللام الشمسية
حرف اللام فيها يكتب ولاينطق أثناء القراءة، ويأتي الحرف الذي يليها مشددا مثل: شمس – الشَّمس. **الحروف الشمسية هي: (ت–ث–د–ذ–ر–ز–س–ش–ص–ض–ط–ظ–ن–ل)**

- يعرض المدرب على التلاميذ مجموعة من الصور ويطلب منهم تسميتها مع إبراز نطق اللام الشمسية مثال: (زهور، توت، دمية، سرير، طائرة، لعبة ....)
- يطلب المدرب من التلاميذ إعطاءه أسماء تبدأ بالحروف القمرية(ت–ث–د–ذ–ر–ز–س–ش–ص–ض–ط–ظ–ن–ل) من رصيدهم اللغوي ثم يدونها على السبور. (ذكاء شخصي –لغوي–منطقي)
- يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين بحيث يقرأ التلميذ من المجموعة الأولى الكلمة ويضيف إليها الآخر من المجموعة الثانية اللام الشمسية في حين يصغى البقية لقراءة زملائهم ويصححوا الأخطاء إن وجدت.(ذكاء بصري–لغوي–اجتماعي)
- يلصق المدرب على اللوح ملصقات مكتوب عليها جمل تتضمن كلمات محذوفة ويضع في صندوق بطاقات للكلمات المحذوفة ثم يطلب من كل تلميذ سحب كلمة من الصندوق وقراءتها مع إبراز نطق اللام الشمسية ثم وضعها في الجملة المناسبة لها. (ذكاء حركي– بصري–لغوي)
- يقرا المدرب النص قراءة متأنية ثم يطلب من التلاميذ قراءته قراءة جماعية ثم قراءة فردية مع إبراز نطق حرف الذي يليها مشددا. (ذكاء لغوي–اجتماعي)
- يطلب المدرب من التلاميذ الواحد تلو الآخر تلوين اللام الشمسية والحرف الذي يليها في الكلمات التي تظهر فيها اللام الشمسية على الملصقة في السبورة. (ذكاء حركي– بصري)

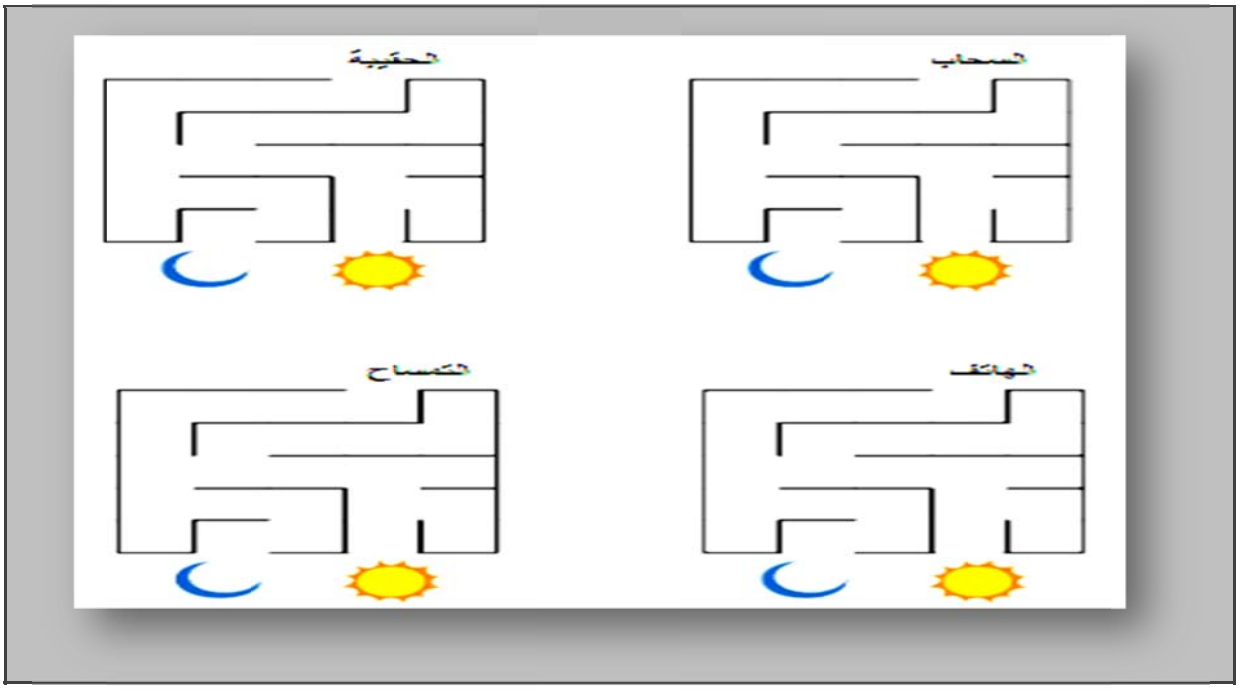
الحصة الخامسة	اللام الشمسية واللام القمرية
عدد الحصص	01 حصة
الادوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات
<u>الإستراتيجيات</u>	القصة، لعب الأدوار، مشاركة الأقران، إلماعات اللون، المتاهات المرئية، التصنيف.
أهداف الحصة	• أن يميز التلميذ بين اللام الشمسية واللام القمرية وينطقها نطقا صحيحا. • أن يميز التلميذ بين حروف اللام الشمسية والقمرية.
المحتوى (نص قرائي)	**قصة اللام الشمسية واللام القمرية** كان هناك عائلة تعرف بإسم "**عائلة التعريف**" رزقت بتوأم من الذكور المتشابهين فأطلقت إسم **شمس** على الابن الأول وإسم **قمر** على الإبن الثاني وذلك لشدة جمالهما، كبر شمس وقمر فاشترى لهما أبوهما ألعابا وكانت هذه الألعاب حروف اللغة العربية وعددها ثمانية وعشرون (28)، وفجأة جلبت هذه الألعاب الخلاف بين الطفلين فتدخل الأب لفض النزاع وقسم الحروف إلى مجموعتين متساويتين فأعطى لشمس أربعة عشر حرفا (14) وهي: (ت-ث-د-ذ-ر-ز-س-ش-ص-ض-ط-ظ-ن-ل) وأعطى لقمر مثله (14) حرفا وهي: (أ-ب-ج-ح-خ-ع-غ-ف-ق-ك-م-هـ-و-ي) وهكذا حل الحب والسلام بين الأخوين. لكن كل واحد منها وضع شروطا لحروفه فأجبر القمر حروفه على ضرورة تبيان صوت حرف اللام، أما شمس فكان شرطه أن يدغم صوت اللام مع تشديد الحرف الذي يلي اللام، فيكون ظهور اللام مخفيا.

<u>إجراءات تنفيذ الحصة</u>

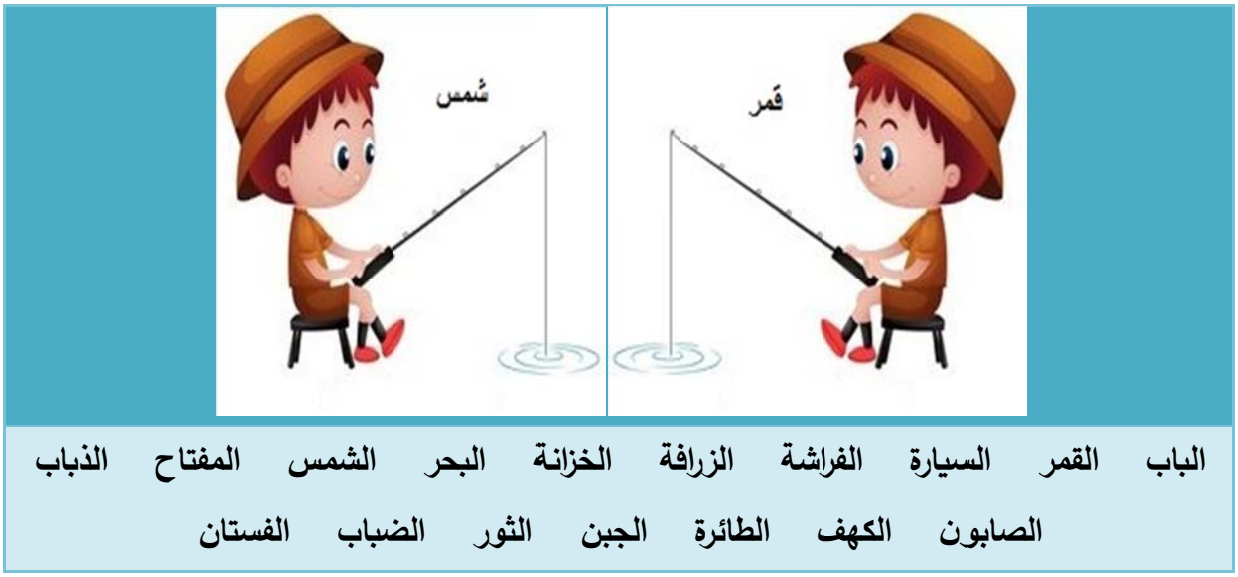
- يعرض المدرب القصة على التلاميذ من خلال شريط فيديو ثم يعيد حكايتها لهم وتبسيط معانيها لتسهيل فهمها. (ذكاء بصري- لغوي)
- يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعتين ثم يوزع عليهم أدوار القصة ويطلب من المجموعة الأولى إعادة تمثيل أحداثها في حين تستمتع المجموعة الثانية بالعرض ثم تمثل المجموعة الثانية وتشاهد الأولى (ذكاء حركي-اجتماعي)
- يوضح المدرب للتلاميذ أن اللام ترسم في الكتابة سواء كانت شمسية أو قمرية .

- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل ثم يصحح ويناقش الاجابات معهم.
- يشكر المدرب التلاميذ على متابعتم ومشاركتهم الفعالة للوحدة الثالثة من البرنامج ويشجعهم على المواصلة حتى النهاية ثم يوزع عليهم محفزات رمزية بسيطة لغرض تعزيز سلوكهم الإيجابي.

ورقة العمل الأولى: قم بإيصال الكلمات التي فيها اللام الشمسية إلى شكل الشمس و الكلمات التي فيها اللام القمرية إلى شكل القمر.



ورقة العمل الثانية: ذهب الصيادان شمس وقمر في رحلة صيد، أراد شمس اصطياد الكلمات الشمسية وتلوينها بالأخضر، بينما أراد قمر اصطياد الكلمات القمرية وتلوينها بالأصفر، فهل يمكنك مساعدتهما ؟



ورقة العمل الثالثة: ضع أصحاب المهن التالية في الخانة المناسبة لها: المحامى- الطبيب- الفلاح- النجار- المهندس- المعلم- الرسام- الصياد.

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

التقويم الختامي

- يسأل المدرب التلاميذ عن محتوى الوحدة من حيث الوضوح والسهولة وعن الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية . ثم إعطاءه كلمات باللام الشمسية ثم اللام القمرية.

واجب منزلي: اختر قصة من القصص التي تحبها ثم استخرج منها كلمات فيها اللام الشمسية واللام القمرية وصنفها في جدول.

الوحدة الخامسة: حروف تنطق ولا تكتب / حروف تكتب ولا تنطق

الحصة الخامسة	حروف تنطق ولا تكتب
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، شريط فيديو
الإستراتيجيات	قراءة (فردية / كورالية)، إلماعات اللون، التأمل والتفكير، القصة، التصنيف، إكتشاف موجه.
أهداف الحصة	• أن يتعرف التلميذ على أسماء الاشارة وكيفية نطقها وكتابتها • أن يميز التلميذ بين نطق ألف المد في الكلمات التالية وكتابتها (الله– الرحمن– إله– لكن– طه– داود– طاوس–فيم– عم) • أن يميز التلميذ بين نطق ألف المد في الضمير المبدوء بهمزة مع هاء التنبيه وكتابتها (هأنا– هأنتم– هأنت– هأنتما...) • أن يتعلم التلميذ نطق التنوين دون كتابته
المحتوى (نص قرائي)	**ملابس العيد** وقف طه أمام واجهة إحدى المحلات وقال لوالده: " هذا الحذاء جميل وهذه البذلة أعجبتني " إندهش الأب من ثمنها ثم قال: " لكن سعرها باهض أنظر إلى ذلك الحذاء وتلك البذلة هناك، ما رأيك فيم اخترت لك "، ابتسم طه وقال لوالده : حسنا إني موافق.

إجراءات تنفيذ الحصة

- يكتب المدرب بعض الكلمات من النص ويطلب من التلاميذ قراءتها وملاحظة الفرق بين نطقها وكتابتها حتى يتعرف التلاميذ على موضوع الحصة. (ذكاء بصري–لغوي)
- يشرح المدرب للتلاميذ من خلال ملصقة كبيرة الحروف ننطقها ولانكتبها مع إعطاءهم أمثلة.
- يعرض المدرب على التلاميذ شريط فيديو عن الحروف التى تنطق ولا تكتب وقصة مصورة عن أسماء الاشارة .(ذكاء بصري–موسيقي)
- يقرأ المدرب النص قراءة نموذجية ثم قراءة ثانية بمشاركة جميع التلاميذ ويطلب منهم بعدها تلوين جميع الكلمات التى فيها حروف تنطق ولا تكتب في النص. (ذكاء لغوي–اجتماعي–حركي)
- يوزع المدرب على التلاميذ فقرة قصيرة ثم يقرأها عليهم بتأن ويطلب منهم تصنيف الكلمات التى تنطق ولا تكتب في فئتين الصحيحة والخاطئة مع تصحيح الخائطة في فئة ثالثة " كتبت كلمة

الرحمان هاكذا لاكن أخي **طه** قال: هاذا خطأ فقد علمني صديقي **داوود** أن أكتبها **هكذا الرحمن**... ذالك هو الصواب فشكرته ودعوت له ".

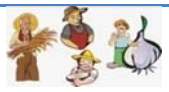
- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل ثم يصحح ويناقش الاجابات معهم .

ورقة العمل الأولى: ضع علامة (/) أمام الكلمة المكتوبة بالشكل الصحيح، وعلامة (x) أمام الكلمة المكتوبة بالشكل الخاطأ. ثم أعد كتابتها بالشكل الصحيح.

هاؤلاء	( )	.....
طاووس	( )	.....
هاذه	( )	.....
طه	( )	.....
فيما	( )	.....
هتان	( )	.....

ورقة العمل الثانية: أمامك كلمتان. لون الكلمة المكتوبة بالشكل الصحيح في كل مجموعة.

ورقة العمل الثالثة: صحح الخطأ في الجمل الآتية ثم أعد كتابة الكلمة بالشكل الصحيح

	يحب **مهن** التزلج **لاكنه** يخشى السقوط	..... / .....
	هاذين الرسامين ماهرين	.....
	هاذه القلادة جميلتن	..... / .....
	**هاؤلاء** المزارعون نشيطون	.....

- **الواجب المنزلي** عند عودتك إلى المنزل، فكر في ثلاث جمل مفيدة فيها حروف تنطق ولا تكتب ثم أكتبها على كراسة نشاطاتك.

الحصة السادسة	حروف تكتب ولا تنطق
عدد الحصص	01 حصة
الأدوات والوسائل	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، شريط فيديو
الإستراتيجيات	قراءة (فردية / كورالية)، إلماعات اللون، إكتشاف موجه
أهداف الحصة	• أن يتعرف التلميذ على الحروف التي تكتب ولا تنطق (واو عمرو/ الألف بعد واو الجماعة/ في الأعداد: مائة... تسعمائة) • أن يتمكن التلميذ من قراءة وكتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولاتنطق بالشكل الصحيح.
المحتوى (نص قرائي)	**مدرستي** أنا تلميذ في السنة الرابعة أدرس عند معلمي عمرو، في مدرستي ثلاثمائة تلميذ موزعة على أقسام مختلفة، نحن نحب أستاذنا عمرًا فقد علمنا الحروف التي تكتب ولا تقرأ مثل: سألوا، لم يعلموا...

إجراءات تنفيذ الحصة

- يقرأ المدرب النص قراءة نموذجية ثم قراءة ثانية بمشاركة جميع التلاميذ. (ذكاء لغوي-اجتماعي)
- يلون المدرب بعض الكلمات من النص ويطلب من التلاميذ قراءتها قراءة جماعية ثم قراءة فردية ويصحح أخطاء النطق لديهم ليعرفوا أن هذه الحروف تكتب ولا تقرأ . (ذكاء بصري-لغوي)
- يشرح المدرب للتلاميذ من خلال شريط فيديو الحروف التي تكتب ولا تنطق وهي:

✓ **الواو في كلمة عمرو تكتب ولا تنطق للتفرقة بينها وبين كلمة عمرُ وأنها تحذف إذا كان الإسم منصوبا (عمرًا).**

✓ **الألف بعد واو الجماعة: (شربوا- صاموا- كتبوا)**

✓ **وفي الأعداد: مائة... إلى غاية تسعمائة.**

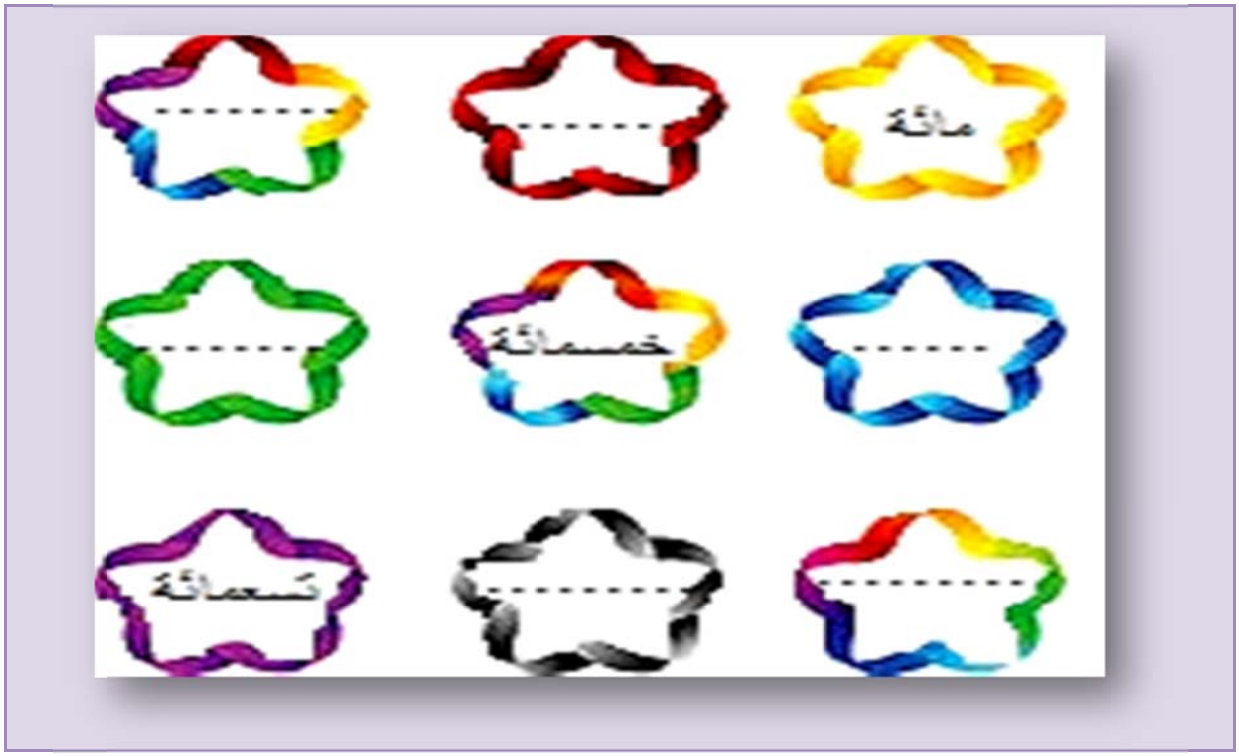
- يقدم المدرب للتلاميذ بطاقات لكلمات (دخلوا- أربعمائة- رسموا-خمسمائة- جلسوا- مائة- عمرو) ويطلب منهم تلوين الحروف التي تكتب ولا تقرأ.

- يوزع المدرب على التلاميذ أوراق العمل ثم يصحح ويناقش الاجابات معهم .

ورقة العمل الأولى: ضع خطا تحت الكلمات التى تحتوى على حرف يكتب ولا ينطق.

ورقة العمل الثانية: ساعد ساعي البريد في إختيار الكلمات المكتوبة بالشكل الصحيح ثم أكتبها على الرسالة.

ورقة العمل الثالثة: أكمل كتابة الأعداد في الفراغات ثم إقرأها.



الواجب المنزلي عند عودتك إلى المنزل، فكر في ثلاث جمل مفيدة فيها حروف تكتب ولا تنطق ثم أكتبها على كراسة نشاطاتك.

التقويم الختامي

استخرج مما يلي الحرف الذي ينطق ولا يكتب (المحذوف)، والحرف الذي يكتب ولا ينطق (الزائد)

الجمل	حروف تنطق ولا تكتب (المحذوفة)	حروف تكتب ولاتنطق (الزائدة)
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ		
في القرن مائة عام		
قال تعالى:"الله نور السموات والأرض"		
عمرو بن العاص فاتح مصر		
عم تبحث يا صديقي ؟		
أولئك طلاب مجتهدون		
هأنتم تنهون البرنامج الدراسي بنجاح		

الملحق رقم (18): ترخيص مديرية التربية لولاية سطيف

الواجب المنزلي عند عودتك إلى المنزل، فكر في ثلاث جمل مفيدة فيها حروف تكتب ولا تنطق ثم أكتبها على كراسة نشاطاتك.

التقويم الختامي

استخرج مما يلي الحرف الذي ينطق ولا يكتب (المحذوف)، والحرف الذي يكتب ولا ينطق (الزائد)

الجمل	حروف تنطق ولا تكتب (المحذوفة)	حروف تكتب ولاتنطق (الزائدة)
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ		
في القرن مائة عام		
قال تعالى:"الله نور السموات والأرض"		
عمرو بن العاص فاتح مصر		
عم تبحث يا صديقي ؟		
أولئك طلاب مجتهدون		
هأنتم تنهون البرنامج الدراسي بنجاح		

الملحق رقم (18): ترخيص مديرية التربية لولاية سطيف