



الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي



الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة هاشم السلطاني



الدار الفارقة
للطباعة والنشر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ

إِلَىٰ صُلُبِ الْعَقِيبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنشَأُ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

الْحَمْدُ لِلَّهِ
الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة هاشم السلطاني

الطبعة الأولى
2015م - 1436هـ



المنشور المنهجية
المنشور والمنشور



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع



رقم التصنيف: 173.0

التطبيقات المتعددة والتشويق الأبدى

أ.ج.د. حمزة هشام السلطاني

الوصفات: 7 / التكملة 2

الكتاب رقم 173.0 / 173.0 / 173.0

رمز الكتاب ISBN 978-9957-593-28-5

عمان - شارع البنك حديقين - مجمع الفجر للخدمات التجارية

هاتف 4611163 962 + ص. ب. 922763 عمان 11192 الأردن

DAR ALMANHAJAH Publishing - Distributing

Tel: + 962 6 4611163 P.O.Box: 922763 Amman 11192 - Jordan

E-mail: info@daralmanhaj.com

جميع الحقوق محفوظة
هذا الكتاب هو ملك دار المنهجية للنشر والتوزيع
ولا يجوز إعادة طبعه أو توزيعه أو بيعه أو اقتراضه
أو أي شكل من أشكال استخدامه دون إذن كتابي مسبق من دار المنهجية للنشر والتوزيع

جميع الحقوق محفوظة
هذا الكتاب هو ملك دار المنهجية للنشر والتوزيع
ولا يجوز إعادة طبعه أو توزيعه أو بيعه أو اقتراضه
أو أي شكل من أشكال استخدامه دون إذن كتابي مسبق من دار المنهجية للنشر والتوزيع

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَالْعَصْرِ ﴿١﴾ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ ﴿٢﴾ إِلَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ ﴾

صدق الله العظيم

سورة العصر الآية 1-3

الإهداء

إلى

المربين... آباء... أمهات... مدرسين

المديرين... المشرفين... المرشدين

كل من يتعامل بحكمة مع الطلاب

الفهرس

المبحث الاول

الذكاءات المتعددة

- 15.....نشأة نظرية الذكاءات المتعددة
- 17.....الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة
- 20.....مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة
- 21.....أنواع الذكاءات المتعددة
- 23.....الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة
- 24.....استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

المبحث الثاني

التذوق الأدبي

- 41.....مفهوم التذوق الأدبي
- 45.....علاقة تذوق الأدب بتذوق اللسان
- 46.....الحالة النفسية والتذوق الجمالي للآمن
- 49.....مراحل تذوق النص الأدبي
- 51.....مصادر تكوين التذوق الأدبي
- 52.....العوامل المؤثرة في التذوق الأدبي
- 53.....مهارات التذوق الأدبي

المبحث الثالث

دراسة تطبيقية

59	الفصل الأول: التعرف بالبحث
59	مشكلة البحث
61	أهمية البحث
78	هدف البحث
79	فرضيات البحث
79	حدود البحث
79	تحديد المصطلحات
93	الفصل الثاني: دراسات سابقة
93	دراسات عربية
103	دراسات اجنبية
105	موازنة الدراسات السابقة
111	الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته
111	التصميم التجريبي
112	مجتمع البحث وعينه
114	تشكاهز مجموعتي البحث
122	ضبط المتغيرات الدخيلة
124	تحديد المادة العلمية
125	صياغة الأهداف السلوكية
127	إعداد الخطط الدراسية
128	أدوات البحث
136	تطبيق أدوات البحث
137	الوسائل الإحصائية

142	الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها
142	أولاً: عرض النتائج
142	عرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول
144	عرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني
147	حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل
149	ثانياً: تفسير النتائج
152	الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
152	الاستنتاجات
152	التوصيات
153	المقترحات
155	الملاحق
233	المصادر



الذكاءات المتعددة والذوق الأدبي

1 المبحث الأول
الذكاءات المتعددة

المبحث الأول

الذكاءات المتعددة

نشأة نظرية الذكاءات المتعددة

جنود نظرية الذكاءات المتعددة إلى عام 1979 عندما طلبت مؤسسة بيرنارد هان لير من جامعة هارفرد الأمريكية القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقويم المعارف العلمية والفدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة، ويهدف تحقيق هذا الهدف تم تشكيل فريق بحثي مكون من مجموعة من الباحثين في الجامعة من تخصصات مختلفة قاموا بأبحاث مضمينة استمرت سنوات عديدة، إذ تم البحث في المجالات انعرفية والذهنية واستقصاء مدى تفعيل هذه الإمكانيات في الواقع التطبيقي، فعمد الباحثون إلى البحث في التاريخ والعلوم الفلصفية والطبيعية والإنسانية، ومن هنا ولدت فكرة البرنامج البحثي الذي أدى إلى ظهور نظرية الذكاءات المتعددة.

من الباحثين الذين أسهموا في عملية البحث والاستقصاء العائتم كارولير الذي كان مهتما بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسبب في إحداء تلف في الدماغ، وأظهرت نتائج أبحاثه أن الإنسان يمتلك قدرات متعددة من الذكاء من دون الاقتصار على جانب محدود (كارولير، 2003، www.guifkids.com).

يقول كارولير كنت أزمع أن كل البشر لا يمتلكون ذكاء منفردا او وحيدا فقط غالبا ما يطلق عليه الذكاء العام، بل نحن ككائنات بشرية نمتلك مجموعة مستقلة نسبيا من الذكاءات، إذ يرى أن أدعة البشر والعقول الإنسانية وحدات شديدة التمايز، وعليه كان من التأكيد أن التفكير في عقل واحد،

وذكاء واحد، وفترة واحدة لحل المشكلة أمر مضلل. واقترح كاردرنر أن العقل يتكون من مناطق كثيرة (الأعضاء، الذكاءات) يعمل بكل منها على وفق قوانينه الخاصة في استقلال نسبي عن بقية الذكاءات. (كاردرنر، 2003، www.guifkids.com).

وبناء عليه يرى كاردرنر أن هناك حاجة لفهم الذكاء على أسس الثابتات في أنماط المعرفة الحادثة في بيئة الحياة اليومية، وأن تركز على وجه الخصوص على المحتويات المعرفية للذكاء، فكاردرنر ينتقد المفهوم التقليدي للذكاء الذي يعتمد على تقويم ذكاء الأفراد بواسطة المعامل العقلي (iq) الذي يقيس الذكاء في ضوء قدرة عقلية عامة (عامل عام)، وأن المعامل العقلي مهما نجح في التنبؤ باستعدادات الطالب في استيعاب المواد الدراسية فهو غير قادر على تقديم تصور متكامل عن استعداداته العقلية المختلفة وتحديد الذكاء الحقيقي (Gardner, 1983, P. 193).

ويرى كاردرنر أيضا أن الذكاء قدرة أو إمكانية بيولوجية نفسية كاملة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتائج لها قيمة في ثقافة ما. (Gardner, 1997, P.35). هذا يعني أن الذكاء عبارة عن إمكانات أو قدرات عصبية يمكن تنشيطها بقيم ثقافية معينة وعلى الفرض المتاحة في تلك الثقافة والضرورات الشخصية التي يتخذها أفراد الأسر ومعلموا المدارس، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به، وطبيعته والكمية التي يمتون بها ذكاءهم ذلك أن معظم الناس يستمكون على وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل المشكلات المختلفة التي تواجههم في الحياة. (كاردرنر، 2003، www.guifkids.com).

ويشير كاردرنر إلى أن هناك براعم متتعة تثبت أن لدى الإنسان صفات ذهنية مستقلة تسببها ذكاءات الإنسانية أما الطبيعة الدقيقة لكل صفات ذهنية منها وحجمها، وما يتعلق بعدد الذكاءات الموجودة بالضبط فليس

بعد أمرا محدداً بدقة، ويرى من الصعب أن نتجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض نسبياً، وإن الفرد ومحيطه الثقافي يقوم بتشكيلها أو تكبيرها. (Gardner, 1997, P. 6).

وبناء على ما تقدم يمكن القول إن الذكاء لدى كاردرنر عبارة عن:

1. القدرة على إيجاد مخرج لائق.
2. توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد.
3. يعد الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة.

الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة

أدرك كاردرنر أن الناس تعودوا سماع تعبيرات مثل أنه ليس ذكياً ولكن لديه استعداد عدهش فموسيقى ومن هنا كان على وعي تام بأستعماله كلمة ذكاء بوصف كل فئة، ولكي يقدم أساساً نظرياً سليماً لدعوته وضع كاردرنر اختيارات أساسية تكمل ذكاءه وهنوته على السمود أمامها يُعد ذكاء بحق، وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي؛ والمعايير التي أستعملها لخدم العوامل الإنمائية الآتية (جانير، 2003، ص 12- 20).

1. إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ

اعتمد كاردرنر في هذا المعيار على أبحاث الدماغ التي توصلت إلى تحديد المناطق الدماغية والعمسية المتروكة عن كل نشاط حيوي يقوم به الفرد والتي أثبتت أن هذه المناطق تتمتع باستقلالية نسبية في وظائفها فتتيح نوعاً من التخصص بحيث إذا تدهرت قدرة معينة للتلف فإن القدرات أو الذكاءات الأخرى تبقى سليمة، ويظهر جلياً عند الأفراد الذين تعرضوا إلى إصابة في منطقة بروكا (الفص الجبهي الأيسر)، إذ يتأثر لديهم الذكاء أو تقسرة اللغوية، فظهر لديهم صعوبة في التحدث، والقراءة، والكتابة، ويمكن تبقى القدرات الأخرى لعمل

بفاعلية كالقدرة الرياضية، والقدرة الموسيقية، والقدرة الحركية، والقدرة الانفعالية، وكذلك الأشخاص الذين يتعرضون لتلف في الفص الجبهي الأيمن تتأثر قدراتهم الموسيقية، وهكذا تبعا لتعلقاته المسؤولة.

2. وجود الأفعال غير العاديين مثل الطفل المعجزة.

يرى سكارينر أننا نستطيع أن نرى عند بعض الأطفال ذكاءات مفردة تعمل عند مستويات عالية، والأطفال ذوو المعجزات هم الأطفال الذين يظهرون قدرات فائقة في ذكاء واحد بينما تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض، ويبدو أن هذه الظاهرة موجودة بالنسبة لكل ذكاء من الذكاءات.

3. تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الاداءات الواضحة

يستند هذا الأساس إلى أن الذكاءات لدى الفرد يمكن استقبالها من طريق مدى مشاركته في نوع الذكاء الذي يمارسه وعليه فإن النمو الفردي في هذا النوع من الذكاء، الذي تم سقته يترفع أن يتبع نمطا نمائيا ذا مسار واضح منذ الطفولة مروراً ببلوغه الذروة حتى تدهوره التدريجي مع تقدم الفرد في بورة حياته، مثال ذلك الذكاء الموسيقي فقد كان (موزارت) في الرابعة من عمره حين بدأ بتأليف الموسيقى.

4. تاريخ تطوري وتطورية جديدة بالتصديق.

كل ذكاء من الذكاءات المتعددة له جذور متفرعة على نحو عميق في تطور الإنسان؛ بل وحتى قبل ذلك في تطور الأنواع الأخرى، ولهذا يمكن دراسة الذكاء المكاني في الرسوم الموجودة في داخل الكهوف، وكذلك في الطريقة التي توجه بها الحشرات أو حيور معينة ذاتها من الفراغ وعند انتقال بين الأزهار، ويمكن الرجوع للذكاء الموسيقي إلى الشواهد الأثرية التي توجد في الأدوات الموسيقية القديمة.

5. دعم من المهمات السيكلوجية التجريبية.

يرى كاردر أنه بالنظر إلى دراسات سيكلوجية معينة نستطيع أن نشهد تصدعات تعمل بمنزلة الواحدة عن الأخرى. ففي دراسات أتقن للمحرضون مهارة معدية مثل القراءة والكتابة يخفقون في نقل هذه القدرة إلى مجال آخر مثل الرياضيات، ونرى إضناق القدرة اللغوية في الانتقال إلى الذكاء الرياضي، وبمثل في دراسات عن القدرات المعرفية مثل الذاكرة. و الانتباه، والإدراك نستطيع أن نرى شاهدة ودليلا على أن الأفراد يمتلكون قدرات انتقالية فيعضهم يسهون لديهم ذاكرة هائلة للكلمات وليس للجوه بينما يتواهر لآخرين إدراك حاد للأصوات الموسيقية وليس للأصوات اللفظية وكل قدرة من هذه القدرات المعرفية هي لأن خاصة بذكاء.

6. عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدتها أو مجموعة من العمليات والإجراءات.

يقول كاردر حكما يتطلب برنامج الكمبيوتر مجموعة من العمليات والإجراءات لكي يؤدي وظيفته، فمثل ذكاء له مجموعة من العمليات أو الإجراءات المحورية التي تدفع الأنشطة المختلفة الطبيعية لذلك الذكاء، وقد تضم المكونات النسبية للذكاء الموسيقي انحاسة لطبقة الصوت أو القدرة على التمييز بين النيات الإيقاعية المختلفة ويعتقد كاردر أن هذه الإجراءات المحورية قد تحدد بمثل هذه الدقة كما لو كانت على الكمبيوتر.

7. القابلية للترميز في نظام رمزي

يؤكد كاردر على أن أحد أفضل المؤشرات على المملوك الذكي هو قدرة الإنسان على استعمال الرموز وأن يجلب إلى الحاضر شيئا موجودا بالفعل، فالقدرة على الترميز هي أهم العوامل التي تميز الإنسان عن معظم الأنواع الأخرى.

مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة

1. الذكاء ليس نوعاً واحداً بل أنواع عديدة ومختلفة .
2. لكل شخص متميز وفريد يتمتع بخليط من أنواع الذكاء تشكل في مجموعها البروقيل أو الصيغة النفسية الخاصة به.
3. تختلف أنواع الذكاءات في النمو والتطور والظهور سواء على المستوى الداخلي للقرء أم على مستوى المقارنة بين الأشخاص.
4. الذكاء عملية حيوية وديناميكية متغيرة.
5. يمكن تحديد أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها. (غيزرات، 2009، ص37).

وقاميسا على ما تقدم تغير مفهوم الذكاء بين نظريتين أحدهما قديمة والأخرى حديثة يمكن برآته بالمقارنة الآتية :

النظرة القديمة	النظرة الحديثة
الذكاء ثابت	الذكاء يمكن تنميته
يمكن قياس الذكاء بعدد	الذكاء ليس قيمة، ويظهر في أثناء أداء أو عملية حل المشكلات
يُقاس الذكاء بشخص مستقل	يُقاس الذكاء في مواقف الحياة الحقيقية
يستعمل الذكاء لتصنيف الطلاب	يستعمل الذكاء لفهم القدرات الإنسانية والعلاقات العديدة
والتهرب بنجاحهم	والتغصع التي يمكن أن يتجز بها اطلاب وأجبالهم

(الباشمي وطه، 2008، ص79)

أنواع الذكاءات المتعددة

أشار كارنر إلى أن الذكاء ليس واحدا عاما وإنما يتضمن ذكاءات متعددة يمكن أن يمتلكها الإنسان، أو يمتلك بعضها، هي:

1. الذكاء اللغوي، وهو قدرة الفرد على أن يكون حساسا للغة المنطوقة، أو المكتوبة، والقدرة على تعلمها واستخدامها لتحقيق أهداف معينة وتوظيفها شفويا أو كتابيا.

إن صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات، وترتيبها، وإيقاعها، وإن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا النوع من الذكاء يحبون القراءة، والكتابة، ورواية القصص، وإن لديهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء، والأماكن، والتواريخ (حسين، 2008، ص266)، (عفانه وثلاثة، 2009، ص284).

2. الذكاء المنطقي - الرياضي: ويعني القدرة على تحليل المشكلات استنادا إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وبحث المشكلات، والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مع الأعداد، والمسائل الرياضية ذات التعقيد العالي بوضع الفرضيات، وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز، وهذا النوع من الذكاء يوجد في متميزة بروكا في النصف الأيسر من المخ.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في الذكاء الرياضي يعتمدون بطريقة حل المشكلات، وهم ذوو قدرة عالية على التفكير وطرح الأسئلة بشكل منطقي، ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم (مجيد، 2009: ص14).

3. الذكاء المكاني، ويعني القدرة على التعرف البصري، وتفسير الصور انكشافية، وإدراك الصور ثلاثية الأبعاد زيادة على الإبداع الفني المساند إن التخيل، ويطلب هذا النوع من الذكاء، توافر درجة من الحساسية للون، والخط، والشكل، والطبيعة، والمجال، والعلاقات

وبين هذه العناصر، ويوجد في المنطقة الأمامية في النصف الأيمن من

المخ.

إن الأفراد الذين يتفوقون في هذا النوع من الذكاء يحتاجون بصورة ذهنية، أو صورة لموسم لفهم المعلومات الجديدة، ويحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية، واللوحات، والجداول، وتعجيبهم ألعاب المتاهات، وهم متفوقون في الرسم، والتفكيرية والابتكار (عفاة وثالثة، 2009، ص 284).

4. الذكاء الذاتي: وهو القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وفعالاته، وقدرته على تصوير ذاته من حيث نواحي القوة والضعف، والوعي بأبرزته الداخلية، ومقاصده ودوافعه، وفهمه وتقديره لذاته.

إن المتعلمين المتفوقين في هذا النوع من الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا ولهم ثقة كبيرة بأنفسهم ويحبون العمل متفردين ولهم احساسات قوية بقدراتهم الذاتية، ومهاراتهم الشخصية. (جابر، 2003، ص 11).

5. الذكاء الجسمي - الحركي: هو القدرة على استعمال المهارات الحسية الحركية، والتنسيق بين الجسم والعقل من طريق العمل على إيجاد تناسق متقن للحركات المختلفة التي يؤديها الجسم بكامل أطرانه أو بجزء منها؛ ويوجد مركزه في القشرة الحركية، أو النصفين انكروبيين من المخ.

إن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الجسمي يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين الحركي والحركي؛ وعند الميل للحركة وليس الأشياء. (Gardener, 1997, P. 82)

6. الذكاء الموسيقي: هو القدرة على تمييز النبرات والألحان، والإيقاعات المختلفة، والتأثر بالأثار العاطفية للعناصر الموسيقية، وتجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على الإيقاعات الصوتية، والأفراد الذين يتمتعون بالذكاء

الموسيقى يحبون الاستماع إلى الموسيقى، ولديهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم. (حسين، 2003، ص33).

7. الذكاء الاجتماعي، ويعني القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ونواياهم، وأهدافهم ومشاعرهم، والتمييز بينها [فناطة إلى الحماسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من طريق التفاعل، والاندماج معهم. إن الأفراد اثنين لديهم هذا النوع من الذكاء يحبون العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور القيادة، والتفكير، والوساطة، والمفاوضات. (عصفه وثالثة، 2009، ص286).

8. الذكاء الطبيعي: وهو القدرة على تحديد الأشياء الموجودة في الطبيعة وتصنيفها إلى نبات، وأزهار، وأشجار، وحيوانات. إن أفراد هذا الذكاء يحبون معرفة الشيء الكثير عن الحيوانات، ويحبون التواجد في الطبيعة ومشاهدة المكائنات الحية. (جنير، 2003، ص12).

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

تتجلى الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في أنها:

1. تساعد على توجيه شكل هرد للوظيفة التي تناسب قدراته.
2. تشعر المدرسين بالحاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات.
3. تطور الإمكانيات الشخصية للمعلم.
4. تحسن مفهوم الذات لدى الضلاب، وتزيد حماسهم لأداء المهمات التعليمية.
5. تحمل الطالب المسؤولية في عملية التعلم.
6. تنوع طرائق التقويم.
7. تقدم المعارف المناسبة لتشيط كل ذكاء.

8. تطور خدمات المدرسة لرعاية الذكاءات.
9. التعرف على قدرات الطلبة المختلفة.
10. تحول المدرسة إلى مختبر ومعمل.
11. توجيه العناية نحو اكتشاف الذكاءات في وقت مبكر لمراعيتها وتميئها.
12. تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
13. تمكن كل فرد أن يطور ذكائه بإبعاده المختلفة إلى أعلى مستوى ممكن إذا تم توافر التشجيع والتعليم الثمانيين. (عنيزات، 2009، ص52) (شطاسي، 2010، ص337).

استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

تفتح نظرية الذكاءات المتعددة الباب على مصراعيه إلى استراتيجيات تدريسية متنوعة يعكس تنفيذاً بسهولة داخل الصف الدراسي، بل يستطيع المدرس أن يبتكر ماراتق كثيرة تناسب الطائيف بحسب الذكاء الذي يتمتع به، وبحسب شأنة الدراسية، ونقترح النظرية أنه لا توجد مجموعة واحدة من استراتيجيات التدريس تعمل أفضل عمل لجميع الطلاب في الوقت نفسه، وبما أن هناك فروقاً فردية بين الطلاب، لذا فإن أي استراتيجية يحتمل أن تكون استراتيجية فاعلة مع مجموعة من الطلاب وأقل فاعلية مع مجموعة أخرى. (جابر، 2003، ص87).

إن وجود الفروق بين الطلاب يحتمل على المدرسين استعمال عدد من الاستراتيجيات للتلاميذ مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع طلابهم بها، وأن يتوسعوا من أساليبهم وأن يبتكروا من أسلوب (في آخر لإعطاء الوقت الكافي للطلاب بأن يطوروا ذكائهم وأن يزيدوا من فاعليتها في إطار عملية التعلم والتعلم. (Armstrong, 2000, P.112). وفيما يأتي استراتيجيات تدريسية تناسب كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

1. استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي

يعد الذكاء اللغوي من أسهل الذكاءات المتعددة، لأن قدرًا كبيرًا قد انصرف لتعليمه في المدارس، وفيما يأتي خمس استراتيجيات تدريسية متوافرة تعتمد أنشطة لغوية مفتوحة النهاية ومتاحة تؤدي إلى تنمية الذكاء اللغوي عند الطلاب:

أ. الحكاية القصصية

يعد سرد القصص أداة حيوية، ولهذا كانت موجودة في الثقافات في العالم كله منذ آلاف السنين، وحين تستعمل حكاية القصص تنسج فيها المفاهيم والأفكار، والأهداف التعليمية الأساسية التي تدريسها للطلاب، و يعد سرد القصص وسيلة هامة لنقل معرفة العلوم الإنسانية وقابلة للتطبيق في اللغة العربية. (جابر، 2003، ص88).

ب. العصف الذهني

يقول فيجو نسكي أن التفكير كالمسحاة ترسل زخات من الكلمات، و في أثناء العصف الذهني ينتج الطلاب وأبلا من الأفكار اللغوية التي يمكن جمعها وإثباتها على المسبورة أو على شفافية على جهاز العرض، ويمكن أن يدور حول أي شيء مثل كلمات لقصيدة تؤلف في العصف الدراسي، أو أفكار لوضع مشروع جماعي وتثويره، أو أفكار عن مبحث تدريس في العصف أو مقترحات لزيارة ميدانية، وهذه الإستراتيجية تتيح للطلاب الذين لديهم أفكار أن يحصلوا على اعتراف بأفكارهم الأصيلة وتقديرها. (توفيق، 2007، ص200).

ج. استعمال آلة التسجيل

تعد آلة التسجيل من أدوات التدريس الفعالة في معرفة العصف لأنها تقدم للطلاب وسطا يهرون من طريقه عن قدراتهم اللغوية، وتساعدهم على استعمال مهاراتهم اللفظية في التواصل وحل المشكلات التي تواجههم، والتعبير عن

مشاعرهم الداخلية: وتعد آلة التسجيل وسيلة بديلة للتعبير عند الطلاب الذين يعانون ضعفاً في قدراتهم الكتابية، ويمكن استمالتها لجمع المعلومات في المقابلات، وشرائط التسجيل لتوفير معلومات، والمهم أن يخطط المدرسون لاستمالتها بانتظام لتحسين أفكار الطلاب وتمييزها. (مجيد، 2009، ص276).

د. كتابة اليوميات

يمكن حث الطلاب على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر ليقبوا على اتصال مستمر بالكتابة في مجال متعدد، ويمكن أن يكون هذا المجال واسعاً ومفتوح النهاية أو محدداً تماماً، ويمكن أن تتم الكتابة في دفتر المذكرات لتدوين الملاحظات عن الكتب الأدبية التي تمت قراءتها، ولتهدئة الكتابة خصوصية تشاركية تجمع بين المدرس والطلاب من جهة، وزملائه من جهة أخرى من طريق قراءات الطلاب كتاباتهم داخل الصف، ويمكن أن تستوعب المذكرات المتعددة، إذ يسمح لها أن تضم رسوماً، ورسوماً تخطيطية، وصوراً، وحوارات وفقرها من البيانات النقطية. (جابر، 2003، ص90).

هـ. النشر

يقوم الطلاب في الصفوف التقليدية بالكتابة على أوراق يتم تسحيحها ثم إعادتها إليهم والتخلص منها، وهذا يؤدي إلى إحساس الطلاب بأن ما يقومون به هو عملية ليست ذات أهمية، ولذلك لا بد أن يوجه المدرسون رسالة لطلابهم حول هذا الموضوع وهي أن الكتابة أداة فاعلة وقوية لتواصل الأفكار وتبادلها بين الناس والتأثير فيهم، ويتخذ النشر صوراً مختلفة مثل الكتابة على ورق وتصويره وتوزيعه أو يقدمون كتاباتهم لصحيفة المدرسة، أو تجمع كتابات الطلاب في هيئة كتاب ويوضع في مكتبة المدرسة. (جابر، 2003، ص91).

2. استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي – الرياضي.

يقتمر التفكير المنطقي – الرياضي عادة على مناهج الرياضيات والعلوم، ولكن ازدهار حركة التفكير الناقد أدى إلى تطبيقات عديدة أثرت في العلوم الإنسانية، وفيما يأتي خمس استراتيجيات تدريسية لتدريس الذكاء المنطقي – الرياضي الممكن استعمالها في كل المواد الدراسية.

أ. الحسابات والكميات

ثم يعد استعمال العمليات الحسابية حصراً على الرياضيات والعلوم، بل هناك منحنى لاستعمالها في مواد مختلفة مثل اللغة العربية، (درس معركة بدر) كعدد الجنود، وعدد الجرحى، وعدد الشهداء، (جنيز، 2003، ص92).

ب. التصنيف والتبويب

يمكن تحفيز العقل المنطقي في أي وقت بمعلومات سواء أكانت لغوية أم رياضية أم معكائيات متى وشئت في نوع من الأسر العقلانية، وقيمة هذه الاستراتيجية أن شذرات المعرفة يمكن تطبيقها حول أفكار مركزية مما يجعل سهولة تذكرها ومناقشتها والتفكير بها، (نوهل، 2007، ص207).

ج. التساؤل السقراطي

إن حركة التفكير الناقد قد وفرت بديلاً للصورة التقليدية للمدرس بعدة موزعا للمعرفة، وفي السؤال السقراطي يقوم المدرس بتدوير مسائل للطلاب عن وجهات نظرهم فبدلاً من التحدث معهم فإن المدرس يحاورهم للكشف عن الصواب والخضاً في معتقداتهم فالطلاب يتساؤلون فيما بينهم في فروضهم عن كيفية عمل العالم، والمدرس يرشدهم إلى اختبار فروضهم للوصول إلى الدقة واتماسك المنطقي.

إن أحد أهداف هذه الاستراتيجية هو تجنب فتح الطلاب ووضعهم في موضع الخضاً، وإنما المساعدة على تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وشحذها

لتكون أراذهم نتيجة التفكير التأملي الذي يستند إلى قواعد التفكير المنطقي الدليم (جاير، 2003، ص93).

د. موجّهات الكشف أو المساعدات

تعد استراتيجيات موجّهات الكشف من المجالات الواسعة والمنتمية إلى مجموعة من الاستراتيجيات مثل خطوط الإرشاد، وقواعد تقليب الحصفحات، واقتراحات لنيل المشكّلات المنطقية، وفيها يجد الطالب مشكلة معاكسة للمشكلة التي يريد حلها. (مجيد، 2009، ص282).

هـ. التفكير العلمي

تستند هذه الاستراتيجية إلى ضرورة البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير العلوم، وعلى سبيل أمثال يستطیع الطالب أن يدرسوا تأثير الأفكار العلمية المهمة في اللغة العربية؛ (كيف أثرت الحياة البدوية على انشعر الجاهلي). (حسين، 2003، ص101).

3. استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني.

إن رسومات الكهوف لإنسان ما قبل الميلاد شاهد ودليل على أن التعمم المكاني أو تعلم الإسككال والرسوم كان مهما للإنسان منذ مدة طويلة، ويلاحظ في المدارس الآن أن فكرة تمثيل المعلومات تدرس للطلاب من طريق أساليب مرئية وسعوية تترجم بعض الأحيان إلى كتابة بسيطة على السبورة، وفيها يأتي استراتيجيات تدريسية مهمة لتدريس ذكاء الطلاب المكاني

1. التخيل البصري

تعتمد هذه الاستراتيجية على ترجمة مادة الكتاب إلى صورة ذهنية وذلك بأن يطلب المعلم من طلابه إغلاق أعينهم وتصور ما تم دراسته في الصف الدراسي، وتتضمن الممارسة العملية لهذه الاستراتيجية جعل الطلاب يخترعون لوحاً داخليا في أذهانهم ويامكانهم أن يعرضوا ما هم دون في اللوح انعقلي لأي

مبحث بيرسون لتذكيره مثل كلمات هجائية ، صيغ رياضية. (جانير، 2003 ، ص94).

ب. استعمار اللون.

من سمات الطلاب الذين يمتلكون ذكاءً مكثافاً عاليًا انحصاسية للألوان ، وهناك طرق كثيرة سبعة لإدخال اللون إلى غرفة الصف كأداة تعلم ، إلا يمكن للمدرس استعمار ألوان مختلفة من الطباشير ، والأفلام ، والشقاقات وأن يشجع المدرس طلابه على استعمال الألوان في تلوين المبحث الدرامي مثل الحكيمات المفتاحية ، والقواعد والقوانين. (مجيد ، 2009 ، ص285).

ج. المجازات المصورة

تعتبر الصورة المجازية عن فكرة في صورة بصرية ، وعلى المدرس أن يفكر في النقطة المفتاحية أو المفهوم الرئيس الذي يريد من طلابه إتقانه ، ويربط تلك الفكرة بصورة بصرية. (جانير ، 2003 ، ص96).

د. رسم الفكرة

تتضمن هذه الاستراتيجية طلب المدرس من طلابه رسم الكلمة المفتاحية والمفهوم الأساس الذي يدرس. (مجيد ، 2009 ، ص ، 286).

هـ. الرموز التصويرية

تتطلب هذه الاستراتيجية ممارسة الرسم في جزء من الدرس ، على سبيل المثال تمثيل الأحداث التاريخية برسم خط يمثل الزمن ومن ثم توزيع الصور التي ترمز إلى تلك الأحداث على خط الزمن. (توفل ، 2007 ، ص210).

4. استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي.

انتقلت المعرفة لآلاف المنح من جيل إلى جيل من طريق الغناء والإنشاد ، وأدراك المربون أهمية الموسيقى في التعلم ، فارتبط عدد من القطع الموسيقية

بالمدرسة، ويمكن للمدرس أن يحقق تكاملاً بين الموسيقى ومحور المنهج الدراسي باستعمال الاستراتيجيات الآتية:

أ. الترائيل، والأغاني، والإنشاد، والإيقاع

تعتمد هذه الاستراتيجيات على وضع أي محتوى تعليمي يريد المدرس تعليمه لطلابه في صيغة إيقاعية يمكن للطلاب غناؤه، أو إنشاده، ويمكن للمدرس أن يحدد النقاط الرئيسية، أو الأفكار الأساسية في موضوع الدرس ثم يضع ذلك في صيغة إيقاعية، وكذلك يمكن للمدرس أن يحض طلابه على أن يبتدعوا بأنفسهم أغنيات، أو أناشيد تتضمن المعاني التي درسوها وهذا ينقلهم إلى مستوى أعلى من التعلم، ويمكن تحسين هذه الاستراتيجيات من طريق توظيف آلات موسيقية ترافق الصلاب في أناشيدهم وأغانيهم. (جابر، 2003، ص101).

ب. الديوكونوفرافيا (جمع الاسطوانات وتصنيفها).

يمكن للمدرس أن يكمل قوائم المراجع بالنسبة للمنهج التعليمي بقوائم من المختارات الموسيقية وشرائط أقرص مدمجة، وتسجيلات توضح المحتوى الذي يريد أن يوسمه بعد استماع الطلاب هذه الاسطوانات وعلاقتها بمضمون الوحدة الدراسية، زد على ذلك يستطيع المدرس أن يوفر هياكل مناسبة للدرس بزيادة تعبيرات موسيقية وأشكال لتضمن الفكرة الأساس للدرس. (توفل، 2007، ص236).

ج. موسيقى الذاكرة الخالقة (الذاكرة الموسيقية العليا).

تعتمد هذه الاستراتيجية على أن يقوم المدرس باستعمال خلفية موسيقية في أثناء التدريس على أن يكون الصلاب في حالة استرخاء، وتوصل الباحثون الغربيون في أوروبا الشرقية إلى استطاعة اطلاب الحفظ بسهولة إذا استعمل المدرس هذه الاستراتيجية، وأن المختارات الموسيقية الكلاسيكية لها تأثير فعال في هذا المجال. (جابر، 2003، ص102).

د. المفاهيم الموسيقية

يمكن استعمال النغمات الموسيقية أداة فاعلة لإداعية لتعبير عن المفاهيم بكثير من المواد الدراسية والموضوعات، على سبيل المثال: لكي ينقل المدرس فكرة الدائرة يبدأ بالدائرة بنغمة معينة ثم يخفض النغمة ويتقدم تدريجياً نحو النغمة الأصلية، ويستطيع المدرس أن يستخدم الإيقاعات للتعبير عن الأفكار. (حسين، 2006، ص219).

هـ. المزاج الموسيقي

يمكن للمدرس أن يحدد موسيقى معينة تخلق مزاجاً مناسباً أو مناخاً انفعالياً لدرس معين، إن مثل هذه الموسيقى يمكن أن تضم مؤثرات صوتية وأصواتاً طبيعية، وقطعا كلاسيكية أو حديثة تحدث حالات انفعالية معينة، وعلى سبيل أمثلة قبل قراءة الطلاب قصة تجري قريباً من البحر يمكن تشغيل شريط مسجل عليه أصوات البحر (أمواج ترتطم بالشاطئ، أو أصوات صهور النورس). (توهل، 2007، ص235).

5. استراتيجيات تدريس الذكاء الجسدي- الحركي

إن أهمية إيجاد ضرائق تدريسية لمساعدة الطلاب لكي يتكامل تعلمهم ويتعمق فهمهم للمواد الدراسية ويحتفظون بها أطول مدة زمنية ممكنة، وتظهر الاستراتيجيات الآتية مدى سهولة تحقيق التكامل بين أنشطة التعلم الحركي والمواد الأكاديمية التقليدية. (جنبر، 2003، ص98- 99)، (حسين، 2006، ص216).

أ. إجابات الجسم

يطلب المدرس من الطلاب الاستجابة للتعليم باستعمال أجسامهم كرسيم، للتعبير، كأن يمثّل منهم رفع أيديهم دلالة على الفهم، ويمكن تنويع هذه

الاستراتيجية بطرائق عدة منها التعبير بالابتسام أو هز الرأس أو الإشارة بالإصبع.

ب. المسرح الصفي

يمكن للمدرس أن يظهر الممثل الموجود في كل طالب من صلابه وان يطلب منهم تمثيلا حركيا للتفكير والمشكلات، فالمسرح الصفي قد يكون مسرحا ارتجاليا كقراءة القطعة قراءة ارتجالية لمناقشة عديدة، وقد يتكون معتمداً له أي مسرح رسمي بعد له الطلاب أعدادا جيدا بحيث يتضمن مشاهد واسعة من الطلاب.

ج. المفاهيم الحركية

يطلب من الطلاب أن يترجموا المعلومات من نظم رمزية لغوية إلى تعبيرات جسمية حركية، ويمكن استعمال هذه الاستراتيجية في موضوعات ومواد كثيرة.

د. التفكير بالأيدي

تتاح لطلاب الفرض نوعين من طريق معالجة الأشياء أو صنعها باستعمال أيديهم.

هـ. خرائط الجسم

إن الجسم يوفر أدوات بيولوجية مريحة حين يتحول إلى نقطة مرجعية أو خريطة لمجالات معرفية محددة.

6. استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي.

يحتاج بعض الطلاب، وقتاً أطول من غيرهم لتطوير أفكارهم حول زملائهم في الصف ونسباً منهم على التفاعل معهم، وجعلهم متعلمين اجتماعيين يمكن توجيههم نحو اتعلم الاجتماعي، لذا يجب على المدرس أن يكون على وعي

بالمداخل التدريسية التي تستوعب التفاعل بين الطلاب، والاستراتيجيات الآتية يمكن أن تساعد في إشباع حاجات الطلاب للانتماء والارتباط بالآخرين. (جدير: 2003، ص103)، (مجيد، 2009، ص293).

أ. مشاركة الأقران

في هذه الاستراتيجية يطلب المدرس من الطلاب أن يوجه كل واحد منهم نحو زميله ويشاركه في عمل ما أو يقوم بتدريسه في مباحث معينة.

ب. المجموعات التعاونية

إن استعمال المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف مشتركة هو المحور الأساس للتعليم التعاوني، وبإمكان الطلاب في المجموعات التعاونية أن يعالجوا المهمات التعليمية بطرائق مختلفة، على سبيل المثال قيام المجموعة بواجب مدرسي إذ يسهم كل طالب في تقديم أفكار معينة تساعد في إخراج العمل بالشكل المطلوب، أو أن يقوم طالب بكتابة موضوع ما، وآخر بالرجعة للتأكد من صحة الجاء، وآخر بقراءة الموضوع للمنف ومكثدا.

ج. ألعاب الرقعة

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات ائسلبية للطلاب ليتعلموا في وضع اجتماعي غير رسمي والطلاب يتحدثون ويناقشون القواعد بحرية، وفي مستوى آخر يندمجون في تعلم المهارة أو الموضوع الذي ترتكز عليه اللعبة، ويمكن عمل الألعاب بسهولة باستعمال الورق المقوى، وأقلام التخطيط، ومضغبات ملونة.

د. المحاكاة

تتطلب هذه الاستراتيجية ان يشكل مجموعة من الطلاب خلية يجردون بها بيئة متعلقة بموضوع المدرس، وعلى سبيل المثال يرتدي الطلاب ائثنين جردسون حقية تاريخية معينة ائزي ائخاص بذلك الحقية، ويحولون غرفة العداة الدراسي إلى مسكان يحكي تلك الحقية، ثم يبدؤون التمثيل كما لو أنهم يعيشون في ذلك

العصر، وعلى الرغم من أن هذه الاستراتيجيات تتطلب ذكاءات متعددة منها الذكاء الجسمي، والذكاء اللغوي، والذكاء المكاني إلا أنها متضمنة الذكاء الاجتماعي لأن التفاعلات الإنسانية التي تحدث تساعد الطلاب على تنمية مستوى جديد من الفهم ومن طريق الحوار والتفاهل يبدأ الطلاب في التوصل إلى الحلول لنموذج الذي يرسونه.

هـ. تماثيل الناس

تتطلب هذه الاستراتيجية أن يجتمع الطلاب معا في أي وقت لكي يمثلوا ويصوبوا مفهوم أو فكرة أو هدفا تعليميا ينشأ من نحت تماثيل بشرية، فإذا كان الطلاب يدرسون الهيكل العظمي يستطيعون أن يبنوا نموذجا للهيكل العظمي، إذ يمثل كل طالب عظم أو مجموعة من العظام.

إن تماثيل الناس تنقل التعلم من سياقه النظري البعيد لتضعه في سياق اجتماعي متاح على نحو مباشر.

7. استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي – الذاتي.

يقضي الطلاب ساعات طوال في الصف الدراسي مع عدد كبير من الطلاب، وهذه البيئة الاجتماعية يمكن أن تولد خوفا لبعض منهم وبالتحديد ذري الذكاء الشخصي، فلا بد للمدرس أن يوظف فرما مساعدهم في إقامة علاقات وطيدة فيما بينهم، إذ يشعر الطالب بمسئولية شخصيته وتفرده والاعتراف بشخصيته واستقلالها، والاستراتيجيات الآتية تساعد على تحقيق ذلك. (جابر، 2003، ص 107 - 109)، (حسين، 2006، ص 222).

أ. فترات تأمل الحقيقة الواحدة

يتاح للطلاب في هذه الاستراتيجية وقت مسقط متكرر في أثناء الدروس للتأمل والتفكير، ومدة التأمل المثبتة تتراوح الطلاب وقتا لفهم المعلومات التي عرضت عليهم من أجل ربطها بإحداثيات حياتهم، ومدة التأمل يمكن أن تحدث في أي وقت

في أثناء اليوم الدراسي، وتكوين مفيدة بعد عرض للمعلومات التي تتحدى التفكير، وفي أثناء التأمل يتوقف الحديث، ويفكر الطلاب فيما عرض عليهم بالطريقة التي يحبونها، ولكن يجب أن لا يشعر الطالب بأنه مضطر للمشاركة فيما فكر به، بل يمكن سؤالهم فيما إذا كان أي منهم يرغب بمشاركة الصف في أفكاره.

ب. الروابط الشخصية

يشامل كثير من الطلاب في أثناء حياتهم الدراسية وبخاصة ذوي الذكاء الشخصي كيف يرتبط بحياتي كل هذا ؟، ويحتمل أن يسأل معظم الطلاب عن ذلك بطريقة أو أخرى وعلى المدرس أن يساعد طلابه في الإجابة عن ذلك بالربط بين ما يدرس وحياتة الطالب، ويقتضي ذلك من المدرس أن ينسج الروابط الشخصية والمشاعر والخبرات مع ما يعلم، ويستطيع المدرس أن يعلم ذلك عن طريق الأسئلة نحو: من منكم حدث في حياته كذا ؟، ويمكن أن يطبق في درس مادة اللغة العربية، ففي درس القرامطة (الموضوع: الرحالة) قد يسأل المدرس: هل سافر أحدكم إلى دولة أخرى ؟ ما اسم الدولة ؟، وبعدها يحدد الطلاب الدولة التي زاروها، ويمكنهم تحديد موقعها على الخريطة.

ج. الملاحظات الانفعالية

تتلخص هذه الاستراتيجية بأن يخلق المدرسون لحظات وجدانية في التدريس بحيث يتكون الطلاب - أحياناً - في حالة ضحك أو شعور بالغضب أو التمتع من وجهات النظر بقوة أو يستمتعون بالموضوع أو الشعور بمدى واسع من العواطف الأخرى، وذلك بطرائق عدة منها :

أ. نمذجة الانفعالات بنفسه وهو يدرس .

ب. جعل تعبير الطلاب عن مشاعرهم في غرفة الصف من الأمور المسموح بها، وتقبل النقد والاعتراف بالمشاعر وتقديرها حين تحدث وتواضع خبرات (الأفلام، والكتب) التي تثير ريبود أفعال ذات طبيعة انفعالية.

د. جلسات وضع الأهداف

من أهم خصائص الطلاب ذوي الذكاء الذاتي قدرتهم على وضع أهداف واقعية لأنفسهم، وهذه القدرات من بين أهم المهارات الضرورية التي تقود إلى النجاح في الحياة، ويمكن للمدرس أن يساعد الطلاب مساهمة كبيرة لإعدادهم لتعبئة حين يوفر لهم فرصة لوضع هذه الأهداف سواء أمكنت أهدافاً قصيرة الأمد أم أهدافاً بعيدة الأمد.

هـ. وقت الاختيار

إن إتاحة الفرص للطلاب للاختيار مبدأ أساسي للتدريس الجيد ويتألف وقت الاختيار في الأساس من توافر فرص للطلاب لاتخاذ قرارات عن خبراتهم التعليمية، وكلما زادت مرات اختيار الطلاب البديل من بين مجموعة من البدائل فزيت قدراتهم على تحمل المسؤولية، وقد تكون الاختيارات صغيرة محددة، على سبيل المثال: (انظروا حل التمرينات في صفحة 12، 15).

8. استراتيجيات تدريس الذكاء الطبيعي

على وفق النظام التمازدي للتعليم يتم ممارسة أكثر الأنشطة التعليمية في غرفة الصف الدراسي ويكون هذا الأجراء مناسباً لبعض الطلبة بينما لا يكون مناسباً للطلبة الذين يتعلمون بشكل أفضل من طريق الطبيعة، إذ إن التعليم داخل الصف الدراسي يحرمهم من مصادر التعلم التي تتلائم وطبيعتهم، والاستراتيجيات الأتية تساعد على تحقيق ذلك (توفيل، 2007، ص: 250 - 252)، (الدمرداش، 2006، ص: 58).

أ. السير على الإقدام

إن إدراك المدرسين أهمية استراتيجية السير على الإقدام في الطبيعة تمكّنهم من التخطيط لرحلات علمية تهدف إلى تحقيق أهداف وجدانية تتمثل في خلق اتجاهات إيجابية نحو علوم الطبيعة، زيادة على ذلك تزود الطلاب بمعارف

وحقائق مباشرة يصعب نسيانها، وبالتالي تعمل على تثبيت المفاهيم والحقائق لديهم.

ب. وجود نوافذ التعلم

شأن ملاحظة جديدة بالاهتمام تتمحور حول انصراف أذهان بعض الطلاب إلى خارج الصف الدراسي، إذ يأخذ الطلاب بالنظر والمراقبة تجريبية تحدث خارج الصف الدراسي مما يعطي تفسيراً مبدئياً عن الأحداث التي تجري خارج الصف أكثر متعة من أحداث غرفة الصف الدراسي، ويمكن الإضافة من هذه الاستراتيجية من طريق ما يسمى استراتيجيات نوافذ الفرص الممكنة لتوظيفها في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

ج. النباتات كمدامات

تتطلب عملية إنماء النباتات الطبيعي لدى الطلبة معيشة الطبيعة، وفي كثير من الأحيان لاعتبارات إدارية وفنية لا يتمكن المدرسون من تحقيق هذا الأمر، زد على ذلك أن عملية خروج الطلبة من الصف الدراسي إلى الحديقة المدرسية لا يتوافر كثيراً في المدارس، وبناء عليه يقوم المدرسون بتجميل جدران صفوفهم الدراسية بصور نباتات بهدف توافر بيئة تعلم مناسبة، ويقتضي على وفق هذه الاستراتيجية العمل على توظيف النباتات لاستعمالها وسائل تعليمية تساعد على تعلم الطلبة في دروس الأدب والجغرافيا والعلوم.

د. حيوانات أليفة في غرفة الصف

عممة المدرس على وفق هذه الاستراتيجية تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو العطف على الحيوان ورعايته.

هـ. دراسة البيئة

التفكير الرئيسية في هذه الاستراتيجية لا انفصال بين دراسة انشغالات الدراسية مثل اللغة والأدب والتاريخ والجغرافية والعلوم والبيئة.

الذكاوات المتعددة والتذوق الأدبي

2 المطبعت الثاني التذوق الأدبي

المبحث الثاني التذوق الأدبي

مفهوم التذوق الأدبي

لعل كلمة التذوق أكثر الكلمات دوراناً على السنة لتفاد لشدة اتصالها بما يصدر من أحكام، ولأن التذوق في رأي الانتعاليين أو التثريين الفيصل في وصف الأدب، وتذوقه سواء أكانت نتيجة التذوق والتأثر به ثابتة أم متغيرة بتغير الأوقات والبيئات، وإذا تناولنا مشاهير النثوق الأدبي نجدها في خمسة محاور :

1. التذوق ملكة أو حاسة فنية

يرى ابن خلدون : أن نشطة التذوق يتناولها المعتنون بفنون البيان، ومعناها حصول ملكة البلاغة في اللسان وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكراره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، ولا تحصل بمعرفة القرائن العنمية التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القرائن إنما تتجدد حتماً للسان ولا تتجدد حصول هذه الملكة بالفعل في محلها. (ابن خلدون، د ت، ص142).

أما ضيف فيقول إن التذوق ملكة تنشأ عن طول المتابعة على قراءة الشعر وأثر الأدباء في القديم والحديث بحيث تصبح استجابة صاحبها لما يقرأ استجابة صحيحة. (ضيف، 1992، ص64).

ويرى إبراهيم أن التذوق هو الملكة التي يستطاع بها تقدير الأدب والمفاضلة بين شواهد، ونصوصه، أو حاسة يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي وعرض عيوبه ومزاياه. (إبراهيم، 1992، ص271).

يتضح من المفاهيم السابقة أن التذوق موهبة يولد الفرد مزوداً بها، ولكن لكي تظهر هذه الموهبة لابد من مصاحبة أعمال الأدباء سواء أكانت شعراً أم نثراً، لأن هذه المصاحبة تستقل ذوق القارئ وتتميه.

2. التذوق الفهم الدقيق لعناصر النص الأدبي

يرى كل من سميت وتبلور أن التذوق نوع من السلوك ينشأ عن فهم المعاني العميقة للنص الأدبي، والإحساس بحمال أسلوبه والقدررة على الحكم عليه بالجودة أو بالرداءة (شعبان، 1993، ص142).

أما جراي فيري، ن التذوق سلوك يعبريه القارئ أو السامع عن فهمه المفكرة التي يرسي إليها النص الأدبي والخطبة التي يرسمها للمتمبر عن هذه المفكرة، ومشاركتة في الحياة التي تجري فيه وتأثره بالصورة التبيانبة التي يحتويها، وإحساسه بالواقع التوسيفي لألفاظه، وثراكيه، وتقطنة على عباراته المبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيدة وردية. (شابي، 2000، ص269).

يتضح من هذا أن التذوق يرتبط ارتباطاً رئيساً بفهم العناصر الأساسية المكونة للعمل الأدبي، أو فهم مقوماته من فكرة عميقة، وموسيقى، وعاطفة قوية، وخيال مبتكر، لأن فهم هذه المقومات يعين على التذوق، فلا تذوق من دون فهم وجميعها هي أركان العمل الأدبي.

3. التذوق خبرة تأملية جمالية

يرى شعيمة أن التذوق خبرة تأملية جمالية تتضمن التمتع بالأشكال الفنية المختلفة لعانم الطبيعة: والفن، وتزدياد بالقدررة على التعرف الأشكال المختلفة لأنواع الجمال الممكن وجودها في الطبيعة. (طعيمة، 1971، ص87).

أما حنوره فيري أن التذوق إحسان بما هو متناسق أو متحكم، أو جميل، أو هو القدررة على الإدراك والاستمتاع بما يحقق التذوق في الأدب. فالتذوق عملية

التصال تقتضي وجود طرفين أحدهما المرسل، والأخر استلقني و بينهما قناة الاتصال، ورسالة محمولة على هذه القناة. (جنوز، 1985، ص 21).

ويرى عبد الحميد أن التذوق حالة معينة من الاندماج مع مثير أو موضوع جمالي لا لمسيب إلا مواصلة التفاعل معه نتيجة ما يشعر به من متعة واكتشاف وإرتياح أو قلق. (عبد الحميد، 2001، ص 55).

يتضح من ذلك أن هذه المفاهيم تؤكد على الأثر الذي يتركه العمل الأدبي في نفس المتلقي، ويمثل ذلك في الشعور بالمتعة الفنية، والاستمتاع في أثناء تفاعله مع العمل الأدبي، وهذا التفاعل يجعل المتلقي يتوحد مع التجربة الشعرية التي يعيشها الشاعر أو الأديب، أي أنه يمر بتجربة نفسها التي مر بها المبدع.

4. التذوق استجابة وجدانية

يرى خاطر ومصطفى أن التذوق انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستمتاع في شغف وتعاطف وإلى تقمص انشغافيات الموجودة في العمل الأدبي وإلى المشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التي تصورها الأديب والمسير في تأليفه وأساليب تعبيره. (خاطر، ومصطفى، 2000، ص 19).

أما يحيى شبري أن التذوق عملية اتصال وتواصل بين أعمال الفنان والتذوق أو المستمتع بها والمتفاعل معها برؤية تأملية، وأنه توأصل في اتجاه يعكس نتيجة رد فعل الجمهور واستجابته لأعمال الفنان (يحيى، 1991، ص 19).

يتضح مما سبق أن التذوق استجابة انفعالية يصدرها المتلقي بعد قراءته للعمل الأدبي وتفاعله معه وهذه الاستجابة إنما تتبع أساساً من العمل الأدبي ومن اللبئات التي تصفونها هذا العمل وتقصده بهذه اللبئات مقوماته من أفكار، وخيال، وصورة، وعاطفة، وموسيقى.

5. التذوق تقدير العمل الأدبي

يذهب أبو حطب إلى أن التذوق نعت مرصّب من السلوك يتطلب إلى جوهره إصدار أحكام على موضوع، أو فكرة من الناحية الجمالية، ويرى أن دراسة هذا السلوك يتطلب تحليله إلى مكوناته التي ميزت بين ثلاث عمليات هي :

1. الحماسية الجمالية : وتعني استجابة الفرد للمثيرات الجمالية استجابة تتفق مع مستوى محدد من مستويات جودة الفن

2. الحكم الجمالي : ويعني درجة الاتفاق بين الحكم الذي يصدره المتذوق على العمل الأدبي وأحكام الخبراء في الأدب.

3. التفضيل الجمالي : ويتمثل في نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله يقبل على أو ينجذب إلى فئة من أعمال الفن دون غيرها. (أبو حطب، 1973، ص5).

ويرى عبد الباري أن التذوق هو الحكم الذي يصدره القارئ على العمل الأدبي استجابة لتواحي الجمال في ذلك العمل من خلال تركيز انتباهه معه وتفاعله معها، ووجدانيا، واجتماعيا على نحو يستطيع من طريقته الحكم عليه. (عبد الباري، 2009، ص89).

وبناء على ما تقدم نجد أن هناك تباينا في المفاهيم ولعل ذلك راجع إلى طبيعة التذوق وعدم قابليته للخضوع إلى قواعد معينة وربما يعود إلى اشتباهاً الواضح بين المدارس الفنية في إدراك الإبداع الفني، ونجد أن هناك علاقة وثيقة بين التذوق والتذوق الأدبيين، إذ إن التذوق عملية، والتذوق ناتج وليس هناك خلاف كبير بينهما من المنظر النقدي سوى أن التذوق يرتبط بأحكام موضوعية له ضوابطه، ومعاييره، ومستوياته التي تفوق الذوق في بعض جوانبه، وهذا لا يعني الانفصال بينهما فالذين تعريضوا للتذوق يتوه على تعريف التذوق.

إن صكلا من الذوق والتذوق يحتاجان إلى نوع من التربية فهما لا يأتيان عرضا وإنما يحتاجان إلى معيشة النص الأدبي واحتجاان إلى خبرة وثقافة لأن

التذوق وإن كان ملكة تنمو بالرعاية والتربية. والتذوق والتذوق يربطان ارتباطاً عضوياً بالنقد، فلا تذوق من دون نقد ولا نقد من دون تذوق فكلهما متمم للأخر، وتبدأ عملية النقد بعد أن تنتهي صمنية التذوق. (عبد الباقى، 2009، ص90).

والتذوق ليس ملكة بسيطة، بل مزيج من العاطفة والاعتقل والحس وربما كانت العاطفة أهم مكوناته وأوسعها سلطاناً في تكوينه ومظاهره وأحكامه، إذ يندر أو يستحيل أن نجد اثنين يتفقان فيما يمييان من هذه العناصر كوما وكما. (الشايب، 1973، ص121).

ولما كان التذوق في الأصل هبة تولد مع الإنسان فيمير عنها بمفاهم الذهن، وخصب القريحة، وجمال الاستعداد، ومن ثم يأتي التعليم، والتهذيب؛ وعندما يجمع للتذوق بين هذه الهبة الطبيعية والإطلاع الواسع والمعرفة الدقيقة يتذوق على غيره من الناس بما في طبيعته وبما اكتسبه من الخبرة وإدانة البحث والمقابلة والموازنة. (أدهم، 1979، ص111).

فالأديب ذو الفطنة الذواقة يفيد من قراءة الأدب ومعالجة فنونه فقرأ مصقول الذوق ناقد الذهن يضع يده على العبارة البليغة، والخيال الجميل؛ ويدرك صدق العاطفة، وينثر من كل مضطرب من الأدب ككاتب، ويكون لتربيته العقلية، والعلمية دخل كبير في كمال أحكامه الأدبية وأثرانها ويكون أكثر على إنشاء الأساليب البليغة وصوغ الأختلة الجميلة، وصدق التعبير عن أمسى المواقف وأقواها. (الشايب، 1973، ص121).

علاقة تذوق الأدب بتذوق اللسان

التذوق بمعناه الحسي تذوق الأشياء باللسان لتعرف طعمها وتتسع تلك، الدلالة إلى شرة التذوق من حلاوة، أو مرارة، أو ملوحة، أو حموضة، ثم التفوق من الأشياء، أو الامتسان إنبها وانتقلت الكلمة بعد ذلك إلى علاج الأشياء

بالتناسل لتعرف خرافتها الجميلة أو التعمية كتحسين الألوان وتفاصيلها، وجمال الألفاظ، وبلاغتها، وروعة الأقسام، واتساقها. (الشايب، 1973، ص120)،
ولكن كلمة التذوق ما زالت محتفظة بجانب من معناها الأصلي ودلالاتها السابقة، وإن أهمية حاسة التذوق واختيارها من بين الحواس الأخرى للدلالة على قراءة النصوص الأدبية مثالية من أمرين :

الأول : اقتضاء حاسة التذوق التي تدرك بها الأطعمة التماس المباشرة بالمادة المراد تذوقها، ويأخي الحواس لا تستخدم مثل هذا التماس باستثناء حاستي اللمس والتذوق.

الأخر : أن حاسة التذوق عند الإنسان تنشأ من علاقة تفاعلية بين اللمس والملموس، وإشراكه مادة لعبه من اللمس لتفاعل مع الجسم للملمس، وهذا يخص حاسة التذوق. (محمود، د. ت، ص 26)، (الشمالي، 2009، ص21).

وهذا الأمر يمكن استقائه على النص الأدبي مباشرة فمن يريد أن يتذوق النص الأدبي لابد له من تماس مباشر ووثيق معه من طريق فعل القراءة المتكرر ثم إبراز تفاعله للتذوق للتفاعل مع معطيات النص، وتكرار عملية التذوق ستعود حتماً إلى التذوق الذي يحمل دلالة التكرار والاستمرار، فالذوق عملية عرض للأشياء التي نستقبلها لأول مرة على رصيدنا من الخبرات السابقة. أما التذوق الأدبي فهو تذوق الأعمال الأدبية التي تتخذ اللغة أداة لها، فكيف نمارس التذوق ويمكن على وفق رصيدنا الخاص من الخبرات السابقة أولاً ومن المعرفة بالتنوع الأدبي ثانياً، ومن إدراك خصوصية اللغة الأدبية ثالثاً، وبالتدريب والمدرب رابعاً، وبعد ذلك تأتي مرحلة النقد الأدبي (إسماعيل، 1996، ص12).

الحالة النفسية والتذوق الجمالي للنص

إن عملية التذوق الأدبي ذات طبيعة ذهنية تعتمد اعتماداً كلياً على الفهم والتفسير وعلاقة ذلك أن الاستجابة الجمالية للأدب تعطل إذا كان النص

مكتوباً بلغة غير مفهومة: الأمر الذي يعيق عملية التوصيل برمتها فضلاً عن أن عملية التأدق الأدبي تعتمد من ناحية أخرى على عمليتي التدريب والتثقيف، والقدرة الفنية بشكل عام، تلك العوامل التي تشجع الذائقة الأدبية، وتمنع العقل القدر على الفهم، والتفسير، ومن ثم التمييز بين النصوص، ومستوياتها الجمالية.

إن الإبداع الأدبي يعتمد اعتماداً كبيراً على نشاط المخيلة، إذ يعمل الحاضر الموضوعي على تنبيه الذاكرة فتثار بعض الأفكار المرتبطة بذلك الحاضر، ويستثار العواطف، والاندفاعات فينشط الخيال لوسطى من الصور، والاندفاعات المختزنة في الذاكرة، فيركب منها سورا، وأشكلا جديدة، وينسج بينها علاقات غير اعتيادية بما يتناسب وتلك الأفكار، والعواطف، والاندفاعات لتتجسد في النهاية الصورة الشعرية المشحمة بالمعنى، والشحنة بالانفعال، وهذا ما يحدث في عملية الإنشاء، أما عملية التلقي فإنها تمر بالمراحل نفسها، وتعتمد على الأنشطة الذهنية، والاندفاعية، والخيالية نفسها لكي تتم عملية الاستجابة بشكلها الطبيعي. (حسين، 2007، ص55).

والعمل الأدبي وحدة مولدة من انشور والتعبير، وهي وحدة ذات مرحلتين متعاقبتين في الوجود بالقياس الشعوري ولكنهما بالقياس الأدبي متحدتان في ظرف الوجود، وذلك أن التجربة الشعرية في العالم الشعوري مرحلة تمهيد في نفس صاحبها ثم يليها التعبير عنها في صورة لفظية، أما في العمل الأدبي فلا وجود لهذه التجربة قبل أن يعبر عنها في هذه الصورة اللفظية. (قطب، 1990، ص2).

إن عملية التأدق الجمالي تقتضي وجود طرفين، الأول هو الإنسان، والثاني هو الموضوع الجمالي، وعندما يتم الاتصال بين الإنسان والموضوع الجمالي فإن شمة فعلا منعكسا يصدر عن الإنسان يعبر عن تفاعل الذات الإنسانية مع الموضوع الجمالي، إذ تتعطل ملكاتها العادية وتتوقف عن التفكير لتجذب إلى الموضوع فلا يبقى أمامها إلا هو، ولا تحس بما عداء، ووسيتها في ذلك كله الحس

والكشف المفاجئ الشبيه بالحدس، وتعبير النفس عن هذا كله بسنوك انفعالي يظهر تعلقاً به أو تفوراً منه. (سالم، 2008، ص65).

إن آلية التذوق الجمالي تقترب من آلية الإبداع الجمالي، فالإبداع الجمالي يبدأ من الإحساس الجمالي الذي يولد في أعماق انفعان يدفعه إلى فهم ما حوله وتملكه جماليها عن طريق التعبير فيه وسوغه على وفق ما يرى وتنتهي بنقل الإحساس وذلك الفهم إلى أشارة التي تشكل منها الموضوع الجمالي. أما التذوق فهو عملية معاكسة يقف فيها المتأمل أمام الموضوع الجمالي الذي يثير فيه انفعالات شبيهة بالانفعالات التي يولدها الموضوع الجمالي تصل ذروتها في الحكم على هذا الموضوع أو تقويمه. (الصديق، 2003، ص136).

إن من بين العوامل التي تحدد نوعية التذوق هو الخبرة الجمالية، وما يميز هذه الخبرة عن الخبرات الأخرى وتأتف العناصر التي تتרכب منها بواسطة الجمال الذي يحول هوضي ادوافع المنفصلة إلى استجابة منظمة، وقدرتها على التنسيق بين ادوافع المتصارعة عند الإنسان. الأمر الذي يولد في النهاية لذة، وتوازناً هما اللذان يحدثان تلك المشوة الجمالية. (أمين، 2001، ص50).

ولما مكان التذوق هو الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال الخارجية وهو يتضمن القبول، والنفور، اللذة والنافذ، الإقدام والإحجام، أي إنه حركة فاعلة لتأثير والتأثير بمواقف الحياة، والمواقف التي تثير التذوق. وتدع لممارسته ليست مقتصرة على مجالات الفنون، وإنما تدخل فيها شكل مواقف الحياة. (البيسوني، 1986، ص49).

فالتذوق أحد جوانب النشاط البشري الفاضل الذي يتكون نتيجة الحاسة النفسية التي تتكون لدى الإنسان على مدى حياته التطوية، وهي المسؤولة عن تشكيل مقل تصرفاته ودفعها في طريق ذي مدى يتناسب مع فاعلية هذا الجانب أو الأساس النفسي الفعالي، بل إن طبيعة الفعل الإنساني نفسه وما ينتج عن هذا

الفاعل من آثار بيجيه مشبها بخصائص الأساس النفسي الأفعال وحاملا بصماته» وهذا الأساس يتكون من أربعة جوانب هي :

1. الجانب الانهني بما يتضمنه من استعدادات عقلية وعمليات ذهنية معرفية.
2. الجانب الوجداني بما يتضمنه من دوافع وخصائص انفعالية وقيم وميول واتجاهات.
3. الجانب الجمالي بما يتضمنه من استعدادات جمالية وعمليات تشكيبية وميول تقصيلية وحب استطلاع وميل للاكتشاف، وإيقاع مزاجي فيزيقي يتميز به الفرد من غيره من الأفراد.
4. الجانب الاجتماعي بما يتضمنه من تيارات ثقافية، وحرية سياسية، وشخصية، ومستوى اقتصادي، وقرص متكافئة، وحرية سياسية، وشخصية، ومثل (حموده، 1999، ص75).

هذه الجوانب الأربعة يتكون كل جانب منها من عدد كبير من العناصر ولكل عنصر جانبان، جانب ايجابي، وجانب سني، أو جانب تحفيزي، وجانب تعويقي، وحين نهأ للجوانب الايجابية فرصة النمو فإن هذا يدفع الأساس الفعالي في طريق الارتقاء على الرغم من أن كثيرا من عناصر هذا الأساس ذات أصول تكوينية ولادية، أي إن الإنسان مولود بها ولكنها مع ذلك يمكن ان تنمو بحيث تصل إلى مستوى من النمو يجعلها في قمة الفاعلية: وقد تعاقب وتحبط بما يجعلها تنفذ عند مستوى معين لا تتجاوز، ولا تتخطاه وقد يجسري عليها القهقور، والانتكاس بسبب عدم التوازي في نمو جانب هبها وهو ما يجعل الفرد في حالة من التناقض المعرقة، والوجداني (حنوره، 1985، ص29).

مراحل تدقيق النقص الأدبي

بما أن التدقيق الأدبي يهدف إلى تعرف خصائص العمل الأدبي، وإدراك الفوارق الحسنة بين الأشكال، والألوان، والحرركات، والأموات، والأنعام

بلممارسة، والتفاعل وتنمية الخيال لتعبير عن الانفعالات والمواقف والأفكار، وتنمية القدرة على الملاحظة والوصف، والأداء، والإبداع كان للمتعلم أن يتذوق الجمال في النص الأدبي بتطبيق المواقف الآتية :

1. التوقف والانتباه المركز حول الموضوع الجمالي أو اللمسة الجمالية في النص.

2. العزلة أو الوحدة وتعني أن يستأثر الموضوع بانتباه المتلقي، ويعزله عن العالم المحيط به.

3. الموقف الحدمسي، ويعني أن الموضوع الممثل أمام المتلقي يوقف عمليات البرهنة والاستدلال العقلي، ويندفعه إلى ما هو مضاجن فيميل إلى الموضوع أو يفر منه.

4. الطابع انعاشي أو التوجداني يثير الموضوع الفني أحاسيس وانفعالات خاصة لدى المتلقي، وهذا يعني أن الموضوع الجمالي ليس موقفا عقليا فحسب، وإنما موقف وجداني يفيض عاطفة ويثير انفعالا.

5. لتداعي: تثير الانفعالات تذكريات ماضية تؤثر في المشاهدات الحالية والماضية قد تتخف والشهد الحالي فتؤدي إلى تقوية الإحساس بتذوق العمل الفني القائم.

6. التوحد الوجداني وفيه يضع المتلقي نفسه موضع الأثر الفني ويتحقق مشاركة عاطفية وجدانية، أو محاكاة داخلية، وهذا يجعل المتلقي يشعر بالألم القائم بالعمل الفني وأحاسيسهم.

إن المرور بهذه المواقف يؤدي إلى استقامة الأحكام الجمالية ويجري ذلك بتأخر أمور ثلاثة هي الصفات الجمالية التي تحدد الجمال في الموضوع، والذات المرصدة لتأمل والتذوق، والمعايير والتقييم الاجتماعية التي يفرسها المجتمع على التذوق، وبناء عليه فإن عملية التذوق تصنف إلى :

أ. الحساسية الجمالية: وتعني استجابة المتعلم للمثيرات الجمالية (مثيرات الذوق).

ب. التحكم الجمالي: ويعني درجة الاتساق بين حكمكم القدر (المتلقي) وحكمكم الخبراء.

ويمكن القول أن إبداع الأديب يهيج الحساسية الجمالية لدى المتلقي أو المتذوق وذلك من طريق اعتماده على إيجاد التراكيب بين الكلمات والتأليف فيما بينها في نميج جديد، وأنه يخفي بعض سمات الشيء على شيء آخر، أو قد تهيج الحساسية الجمالية من طريق المبدع ووصفه للأشياء، فشكل هذا يحرك ملكات المتلقي الاستقبالية أو ما نسميه التأثير النفس حركي، فتجد المتذوق ينفعل لهذا العمل فيقبل عليه أو ينفرد عنه. (الحنيني، 2009، ص202).

مصادر تكوين التذوق الأدبي

للتذوق الأدبي مصادر يتكون منها ويتربى عليها وبها ينمو عند المتلقي قارئاً أو مستمعا وهي :

1. القرآن الكريم كونه يمثل قمة الفصاحة والبلاغة.
2. الحديث النبوي الشريف.
3. أشعار العرب وخطبهم ووصاياهم.
4. مخالطة الصفوة المختارة من رجال الأدب ومطالعة الروائع انعاشية لمباهرة الفن وقراءة الأمثلة الرفيعة من البيان الخالد والإطراح على اتجاهات 'نقاد وأنواقهم وتطبيقاتهم.
5. العقل المتزن وتعني به العقل الذي يحكم في التماسك واتقصد والشربب والعلائق المشتركة بين السبب والنتيجة وبين الطريقة والغاية ومن أسباب إدراك الجمال أن للعقل دوراً مهماً في إيضاح الحقائق والافتتاح بحجج الناقد استحصانا أو رفضاً.

6. العاطفة وهي الشعور الواقع على النفس مباشرة من طريق الحواس.
 7. الحكمة أو النوبة القشرية.
 8. الحاسة الفنية التي يميز بها الجيد من الرديء من الكلام.
 9. الموازنة بين التصوص الأدبية.
- (عفيفي، 1987، ص9)، (الكسواني، 2010، ص29).

العوامل المؤثرة في التدوق

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في التدوق الأدبي يكون لها دور في تعيين سماته وتربيته أو تواضعه وتذنيه وهي :

1. البيئة : ويراد بها الخواص الطبيعية والاجتماعية التي تتوافر في مكان ما فتؤثر فيما تحيط به تأثيرات حمية ممتازة.
2. الزمان: ويقصد به العوامل المستحدثة التي تتوافر لشعب ما في مدة زمنية معينة.
3. الجنس أو العرق : وهو في أصله شرة المكان والزمان لأن معنى الجنس أو الأصل الواحد جماعة سمكتوا مسكننا واحدا وخضعوا في حياتهم لعوامله عيردا طويلة تنشأت فيهم طائفة من العادات والأخلاق وطرائق الفهم والإدراك.
4. التربية: وتتناول ثمار الأسرة والتعليم والتنشئة الخاصة .
5. التدوق : وبعد هذا العامل من أخص المؤثرات في التدوق والعسقا بالتأخذ، وهو من عناصر الحياة العقلية ويختلف باختلاف الأفراد من الناحية الوجدانية.(إسماعيل، 1986، ص76)، (النصديقي، 1989، ص126).

مهارات التذوق الأدبي

لتحقيق التذوق الأدبي نحرص نحن نبي لا بد من توافر مهارات موضوعية يمكن الاحتكم بها على قدرة الطالب على تذوق نواحي الجمال، وتفيد المدرس في اختيار استراتيجيات التدريس التي تساعد في تحقيق مؤشرات الأداء المرغوبة، وتفيد مصممي المناهج في بناء منهج الأدب من تحديد الأهداف واختيار أنحتوى المعبر عن هذه الأهداف وتحديد أساليب التقويم المناسبة، وهذه المهارات هي :

- تمثل الحركة النفسية في القصيدة .
- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن المفكرة الرئيسة في القصيدة.
- القدرة على إدراك اقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.
- إدراك مدى ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الأفكار من ترابط.
- القدرة على اختيار العنواين المعبر عن أحاسيس الشاعر.
- إدراك مدى ما في الأفكار من عمق، وفهم المعاني المتضمنة التي يوحى بها قول الشاعر.
- فهم درجة التوافق بين التجربة والصياغة وتوضيح ما في الأبيات من إسهاب وحشو.
- تمثل الجو النفسي في القصيدة، وإدراك مدى قدرة الأبيات على استثارته.
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.
- تحديد مدى المقارفة بين الصور الشعرية بعضها من بعض وكيف ما بين الأفكار من تناقض.
- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة .
- القدرة على إدراك أثر كل جزئية في استتارة الجو النفسي في القصيدة.

- القدرة على إدراك التماسك بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.
- القدرة على إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر.
- القدرة على استخراجه الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو يصف الأخر.
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة .
- القدرة على إدراك نجاح انشاعر في تبادل المحسوسات (تراسل الحواس).
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعنى الكامنة فيه .
- القدرة على اختيار اسبق الأبيات تعبيراً عن إحسان الشاعر وأقربها إلى انواقعية.
- القدرة على إدراك جمال التشبيه والمصور البيانية في القصيدة والحرص البلاغي منها
- حساسية الطالب لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاط موسيقي.
- القدرة على ترتيب القصائد والأبيات بحسب جودتها.
- القدرة على اكتشاف العيب الموجود في الأبيات.
- القدرة على إدراك أثر الشاعرية في جمال البيت.
- القدرة على تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.
- القدرة على الموازنة بين قصيدتين في غرض واحد وتوضيح أيهما أجود مع التعليل.
- القدرة على إدراك مدى نجاح الصورة الشعرية في التعبير عن أحاسيس الشاعر. (طعيمة، 1971، ص133)، (مذكور، 2009، ص213).

ومنك من صنف مهارات التذوق الأدبي على النحو الآتي :

1. فهم النص الأدبي ويتضمن :

- معرفة أولية عن صاحب النص وتاريخه.
- معرفة جو النص وما يتصل به ، والعوامل المؤثرة فيه.
- معرفة المناسبة التي قيل فيها النص.
- معرفة معاني الكلمات الصعبة.
- قراءة النص قراءة متأنية.

2. شوق النص ويتضمن :

- الإحاطة بشواهد اللغة لمعرفة أحوال الألفاظ.
- الإحاطة بعلم المعاني لمعرفة مدى مطابقة الكلام تقتضى الحال.
- الإحاطة بعلم البيان لمعرفة إبراز المعنى بمضائق مختلفة.
- الإحاطة بعلم التبديع لمعرفة وجوه تحسين الكلام.
- تحديد الفكرة الرئيسة في النص.
- تجزئة الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية.
- تنصي المعاني الضمنية والمعنى انعام.
- تحديد ما يهدف إليه المنشئ.
- استخلاص الدروس والعبر من النص.
- تمييز الرأي من الحقيقة.
- تمييز السبب من النتيجة.
- التفريق بين الواقع والخيال.

3. مهارة تحديد مواطن الجمال وتتضمن :

- تحديد مواضع الإيجاز والإسهاب في النص.
- بيان دلالات التكرار في الألفاظ والمعاني.
- دقة الإفصاح عن المعنى.

- إدراك القيمة الجمالية في الكلمات والعبارات.

4. مهارة تحليل الصور الفنية وتضمن :

- بيان تصور الفنية في النص.
- بيان أهمية الصورة الفنية في التعبير
- تعرف مواضع الخيال ومستوياته.
- تفسير المحسنات البلاغية.
- تحديد المؤثرات اللفظية.

5. مهارة تفسير القيم والاتجاهات وتضمن :

- إدراك قيمة الكلمات والعبارات.
- تفسير الحالة النفسية للمتلقي.
- بيان مسوغات التقديم والتأخير.
- تفسير المعنى العام في ضوء موقفي النص وإيقاعه.
- توضيح مدى نجاح الصورة الأدبية في التعبير عن قيم معينة.

6. مهارة تقويم النص وتضمن :

- فمكرة النص وأهميتها.
- تسلسل أفكار النص وترابطها ومدى توافقها مع الواقع.
- قدرة الأديب أو الشاعر على التعبير عما أحس به وصدق عاطفته.
- سعة خيال الأديب وقدرته على تصوير العصر الذي ينتمي إليه.
- مدى التمايز بين أسلوب الأديب أو الشاعر وأسلوب الآخرين.

(عطية: 2009، ص255).

الذكاءات المتعددة والذوق الأدبي

3 المبحث الثالث دراسة تطبيقية

المبحث الثالث

دراسة تطبيقية

أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إن حال العربية في مدارسنا بل حتى في جامعاتنا لا يحقق الأهداف المرجوة فالكثير من أبناء العربية يتخرجون في المدارس الثانوية، والإعدادية وهم غير مؤهلين للكتابة والإلقاء بلغة عربية فصيحة خالية من الأخطاء التركيبية والمعنوية، وتعود هذه الظاهرة إلى أسباب كثيرة منها ندرة المدرس الكفء، والتهج المبني على أسس علمية وتربوية، زد على ذلك أن الطريقة المسائدة هي طريقة المحاضرة التقليدية المستندة إلى الفلسفة التربوية القديمة التي تعتمد النظر إلى المدرس على أنه مركز الفاعلية ومصدر المعرفة والعلوم، إذ يتولى المدرس نقل المعلومات إلى الطلاب في وقت قليل، وأما الطلاب فيظنونهم في حالة من الإسخاء والمسئمة وتدارأ عما يلحظ تفهيم دور الطلاب في العملية التربوية التعليمية في النقاش والحوار، وبناء على ذلك أصبحت المحاضرات والدروس تسم بالجمود والسلبية وتبتعد عن محور العملية التعليمية. (شاهين، 1986، ص 240)، (جبرانات، د.ت: ص 79).

إن المتبع تدريس الأدب والنصوص في مدارسنا يلحظ بوضوح ضعف الطلاب في فهم النص الأدبي الذي يقدم لهم، وتعرّهم في تذوقه. زيادة على أن السمعة السائدة هو الحفظ والتلقين مما يضعف روح الإبداع، والتذوق (العيسوي، 2005، ص50)، فلم يعد النص الأدبي وأحد يلقى الطالب جسده التهيك على ضيقها مثلها للراحة، إذ إن هناك إشكالية ضبابية مكثفة تحيط بالنص الأدبي وتحول دون التفتّح إليه، وينجلي ذلك في المنهج فهناك إسراف في اختيار النصوص المحملة بالمشكلات الصعبة والتركيب الغريبة وأنواع المجاز التي لا يتولى الطالب على فهمها، والموضوعات المختارة لا تثير في نفس الطالب عاطفة أو انفعالاً أو حماساً، وإن بعض النصوص فيها تحكّف في الخيال وعدم انسجام في الصورة الشعرية أو النثرية، إذ لم تكن تعبيراً عن تجربة شعرية مباشرة وتم يعبر عنها بطريقة موحية، زد على ذلك خلو أكثر النصوص المختارة من الحركة والحوار (مذكور، 2007، ص 213). أما معالجة هذه النصوص فلا تدعو أن تكون معالجة شكلية، قائمة على قراءة تلب على التحليل الأدبي للنص في حين أن القراءة والتحليل مدخلان مهمان معا لفهم النصوص الأدبية وتذوقها. (عصر، 2000، ص 195)، فالنصوص الأدبية التي تتقدم للطلاب تتقدم لهم بطريقة لا تترك أثراً عميقاً في نفوسهم، وهم لذلك لا يجدون رغبة في متابعتها فينبغ رفع عنهم الوجود إلى حفظها ثم استظهارها بعد ذلك. (احمد، 1988، ص 204).

إن اقتصار المدرس على الطريقة التقليدية في التدريس القائمة على الحفظ التبعي للنص الأدبي من الطلاب والاختبارات الإجزئية، إذ تدرس النصوص الأدبية وكأنها مسألة رياضية قائمة بذاتها يمكن التوصل إلى حلولها بمعادلات شكلية جامدة يزيد إلى إعاقة الإبداع لدى الطلاب، فيكون الطالب سلبياً لا يسأل ولا يناقش ولا يترك له مجال يعبر عما يفهم، ولا تعمل على إيجاد صلة عاطفية بين النص وقلوب الطلاب، ولا تكشف لهم عما يفيض به النص من ألوان الجمال الفني الذي يستمتعهم ويحمنهم على الإقبال عليه، وهذا من شأنه أن

يؤدي إلى قتل التنوع الأدبي لدى الطالب ولا يساعده على تنمية مهاراته العقلية العليا ولا سيما مهارة التفكير الإبداعي، وهذا الضعف في التنوع الأدبي اكتسبه بعض الدراسات العلمية منها على سبيل المثال دراسة (ظفيرة، 1971، ص 133)، و(التميمي، 2001، ص73).

إن هذا الضعف ناتج عن قلة إطلاع قسم من المدرسين على أساليب التدريس الحديثة التي تتسجم مع محتوى المادة، وأهدافها المنشودة، وإن الحقائق التي تقدمها الطرائق التقليدية تبقى مزرعة في ذهن، لأن الطالب لم يبذل جهداً في اكتشافها، وإنما كان موقفه يتسم بالسلبية. (الخوالدة وآخرون، 1993، ص292).

وإنطلاقاً من هذه المشكلة أراد الباحثة التحقق من فاعلية أساليب متنوعة مبنية على أساس التفاعلات المتعددة في معالجة النصوص الأدبية.

أهمية البحث

اللغة من أعرق مظاهر الحياة الإنسانية، إلا هي مكون من مكونات الحضارة، وصناعة الرقي والتقدم، فهي تزلف الحد الفاصل بين شعب وشعب، وبين أمة وأمة، وبين حضارة وحضارة لأن الأفراد الذين يتكلمون لغة واحدة لا يتفاهمون بغير وسهولة فحسب وإنما هم قادرون على أن يؤلفوا مجتمعا إنسانيا موحدا متجانسا لأن اللغة هي قوام الحياة الروحية، والفكرية، والمادية، بها يُفَعّق الإنسان صلتَه وأصلاته بالمجتمع الذي يولد ويعيش فيه، إذ تخلق اللغة من أفراد أمة متماسكة الأصول موحدة الفروع، وكلما كان الإنسان متمسكا من اللغة عارفا بأساليبها وسنتها كان أقدر على التعبير عن مشاعره، وأفكاره وأقوى على إقناع الآخرين مراده ومراميه. (الضجاء، 1998، ص98).

اللغة ليست مجرد وسيلة التفكير والتعبير والاتصال وإنما هي منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال، وهي ليست مجرد شكل موضوع أو مجرد وعاء

خارجي لفكر، أو عاطفة أو نغمة، إنها علاقة دائمة في السكلمة المقردة أو بينها وبين غيرها من السكلمات بما يشكل نظاما وضيقا خاصا له قوانينه الداخلية الخاصة، وهذا هو السري في أن أهل كل لغة يهتمون بدرجات متفاوتة في تعليم الناشئة قواعد لغتهم، أي نظامها الترميزي، والنصوري، والسدالي (معدكور، 2007، ص111).

إن الوظيفة الرئيسية للغة هي الإبلاغ المقصود أو التوصيل فمن طريقها توارثت البشرية خبرة الأجيال السابقة من معارف واكتشافات وبها تصرف أصغر شؤونها اليومية وأعظمها، شأنًا ونيست هذه الوظيفة هي شكل ما تؤديه اللغة؛ بل هي تعبير عن العواطف والأحاسيس والمشاعر، ولها وظيفة جمالية تتمثل فيما ينتجه الفرد من أدب في قوالب لغوية تعكس انفعالاته وأحاسيسه وتجاريه. (الحمداني، 1982، ص5).

اللغة العربية واحدة من أعظم اللغات التي عرفها الإنسان، ومن أوسعها تسرفًا واشتقاقًا، وقد نالت حظًا كبيرًا من العناية، ويتجلى ذلك بشكل واضح في هذه المكتبة اللغوية التي أبدعتها عضول أجناس شتى ذابت في الحضارة الإسلامية، إذ تهجت العربية صدرها لثراث الإنسانية الخالد، ومعارفها، وبهذه اللغة نزل القرآن الحكيم بتعبيره الفني، فكل لفظة، وكل حرف وحركة فيه وضع وضعا ضيقا مقصودا لأداء وظيفة معينة، ويتجلى ذلك في التسميع القرآني الذي تحدى "عرب يان أتوا بعثله، قال تعالى: ﴿ قُرْآنٍ أَنْزَلْنَا بِهِ الْحِكْمَ وَالْحَمْدَ لِيُذَكِّرَ الَّذِينَ يَشْكُرُونَ ﴾ ﴿ قُرْآنٍ أَنْزَلْنَا بِهِ الْحِكْمَ وَالْحَمْدَ لِيُذَكِّرَ الَّذِينَ يَشْكُرُونَ ﴾

إن من دواعي الاعتزاز باللغة العربية أنها لغة التنزيل قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّا جَعَلْنَا لَكَ الْقُرْآنَ فَهْمًا فَخُذْ حَقَّهَا وَذَرِكُنَّ أَصْحَابَ الْحَدِيثِ لَمَّا خَبَرُوا هَبُوا حَتَّى يَسْمَعُوا كَلِمَ رَبِّكَ فَانْبَسُوا ﴾ وقال تعالى: ﴿ نَزَّلَهُ بِالْحَقِّ وَإِنَّا لَهُ لَنَكْتُوبُونَ ﴾ ﴿ نَزَّلَهُ بِالْحَقِّ وَإِنَّا لَهُ لَنَكْتُوبُونَ ﴾

* الإسراء: 88.

** يوسف: 2.

مِنَ التَّكْوِينِ ﴿٦٦﴾. إذ قدر الله سبحانه وتعالى لها أن تكون لغة كتابته، ودرجته وحيته، ويبلغ رسالته فاشتملت على العالمين الحسي، والفكري مصورين في كلمات وآيات، وجوزيت على هذا خلودا ما خلد الإنسان عقلا وقلبا وما استقام له إدراكه، وقد قلب الزمن وتواتت المحرر والعربية ناضرة، إذ استطاعت بقرتها وأصالتها ومقاومتها الأخطار التي تصدت لها أن تكون مستودع تراث الأمة وموحدة لكتلماتها، (حسين، 1927، ص63).

إن اللغة العربية حالها حال لغة أية أمة لا يهد أن تخضع لتوأميس الوجود من ضعف وقوة، وجمود وحركة، وانكسار وتقدم وإزدهار، وقد يطوف فيها من الأحداث والعروض ما يبعث فيها الموت ويستطع عليها الفناء، وقد تواتبها أسباب الحياة وعناصر القوة ذلك لأنها ترجمان القلوب وحنين النفوس والأداة المعبر عما تطوي عليه الضمائر من فمكرة أو خاطرة، فهي اللسان المعبر عن المتكلم والمفصح عن العمل والحامل لإنجازات أهلها وتطلعاتهم. (خساجي، 1980، ص38)، وبما أنها تعبير اجتماعي، لذا يتغير مفهومها بتغير المجتمع، لذلك يختلف حقل الانسلاخ من الشروع والاستعمال في كل عصر بحسب ملامتها لمقتضياته فبموت بعضها أو شيوع بعضها الآخر، إذ إن الحكمة تكتسب قدرتها على الإحياء من استمالتها في مواقف معينة من الحياة، فإذا فقدت اتصافها بهذه المواقف فقدت قدرتها على الإحياء.

اللغة العربية هي الثقل الذي تستكبه فيه الخواطر والأفكار، فهي أعم عناصر الإبداع الأدبي ووسيلة الأديب والتوبة التي يدلف منها النهر إلى عالم الرعب، وموسيقاه وأنوانه وفكره والذات الخام التي تشكل مده فكانت ذا ملامح وسمات فكانت ذا نبض وحياء، (عيسى، 2009، ص11)، وبما كانت لغة مجالا يعمل الأدب فيها عنه فهو لا يأخذها مأخذ المادة المصنوعة، بل يدخل اللغة حيز

الإمكان، فاللغة في حقيقتها نشاط إنساني خلاق وتعمل الاستعمال الأدبي لها أضرمة الاستعمالات [في طريقتها، والأدب ليس ضرباً من الإيقاع والموسيقى فحسب، وإنما هو إبداع لغوي. وهنا تكمن ماهية الأدب الخلاقة التي تعيد بناء العالم من وجهة نظر ذاتية. (تلمني، 1969، ص220)، (مندور، ص98).

إنّ الأدب في نصوصه الشعرية والنثرية ما هو إلا تعبير أدائه اللغوي، لأنّ الأدب الهادف الملتزم معبر عن واقع الحياة بخيرها، وشرها، حلوهها ومرها، ومصور النفس البشرية بفضائلها وذنوبها، وقبحها وجمالها.

يعتل الأدب من التعبير الجميل وجملة الآثار المكتوبة بأسلوب جميل، إذ أنه تجربة إنسانية يرصدها الأديب بوساطة اللغة وبأبعاد محددة وبشكل وأسلوب فنيين يؤديان وظيفة التعبير عن قضايا إنسانية الخاصة والعامة، إذ أنه رأس الفنون ويحتوي على اللون من صنع الخيال ومرسقى ألفاظاً متناسقة ومتجاوبة ومنظمة وعليه قانون: 'اطلبوا الأدب فإنه مادة للعقل وتبيل على الشروة وصاحب في العربة ومؤنس في الوحشة وجليه في المجلس ويجمع لكم القلوب المختلفة'. (ابن عبد ربه، 1956، ص421)، فالأدب جمال في الفكرة، وفي الخيال، وفي الأسلوب بما فيه من وزن وقافية وأحاسيس وما فيه من محسنات بدعية، ودقة في التعبير، وعمق في التفكير، وجمال في العرض، إذ يعنى بجمال الروح مثلما يعنى بجمال الطبيعة، فهو يؤثر في شعور القراء وإحساساتهم، فضكثير من الحقائق التي يعرضها الأديب تجعل القارئ يرضى أو يمتخط، يحب أو يبكره، يقبل أو ينفر من هذا العمل، ومن الأفكار الواردة فيه، وكنما اتسم قول الأديب بالصدق الفني استجاب له القارئ بالدرجة نفسها، ولعل صدقنا شاهد على صدق عاطفة الحب ما قاله حسان بن ثابت مادحا الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم):

وأحسن منك لم تر قط عيني وأجمل منك لم تلد النساء

خَلَقْتُمْ مِثْرًا مِنْ حَكَمٍ حَبِيبٍ كَمَا لَمْ تَكُنْ قَدْ خَلَقْتُمْ كَمَا تَشَاءُ*¹⁹

وللآدب دور في تنمية القيم في نفوس الناشئة وذلك من طريق تقديم التصايف والمثل العليا التي تدعو إلى التحلي واتقضايل والبعد عن الرذائل نتيجة لما يتضمنه الآدب من حكم ومثال وعبر تحضر على التحلي بمضارم الأخلاق، فهتهدب نفوسهم، وتصفو أرواحهم، ولعل من بين انقهم التي ينشدها فن الآدب على سبيل المثال لا التحصر قيمة القناعة، قال أبو تمام الطائي:

لا تُخَنِّتَنِي بِالزَّمَانِ فَالَيْمَنَ لِي تَبِعًا وَلَسْتُ عَلَى الزَّمَانِ كَافِيًا
مَنْ كَانَ مَرَعَى عِزِّهِ وَهَمِيمًا رَوْحُهُ الْأَسَانِي لَمْ يَسْزَلْ مَهْزُولًا
لَوْ جَارَ سُلْطَانُ الْقَنُوعِ وَحُكْمُهُ فِي الْأَرْضِ مَا كَانَ الْقَبِيلُ قَبِيلًا
الرِّزْقُ لَا تَحْرَمُنْ عَلَيْهِ فَالِك يَأْتِي وَلَمْ تَبْعَثْ إِلَيْهِ رَسُولًا**

والآدب بوصفه فنًا له خصوصيته، التي تميزه من سواه من أفعال التواصل عامة واللساني خاصة في بناء معناه، إذ أنه يؤدي إلى قلق تواصلتي دائم لكونه يمثل بنية الانزياح* المستمر التي تقيّد الركون إلى جاهزية المعنى وقيمه التواصلية وهذا ما يجعل من الطريق الفضية إلى ذلك المعنى غير يسير على الرغم من كون إجراءات المتريب السيميائي* لا يبد من أن تصب في بولقة المعنى (محمد، 2004، ص19).

* ديوان حسين بن ثابت، شرح عبد مهنا، دار المكتب العلمية، بيروت، د ت، ص21.

** ديوان حبيب بن أوس الطائي، شرح شاهين عطية، بيروت، 1968، ص 214.

* المتريب السيميائي: مركب لساني من دال ومدلول ومفاهيمها نفساني في طبقه وهذا "مركب يمثل دلالة جديدة تحل محل شيء آخر بوصفها بديلًا عنه، (يوسف أمستدر، الاتجاهات الشعرية الحديثة، الأحوال والمتولات، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2004، ص173).

إن النص الأدبي في جوهره ما هو إلا مجموعة من الكلمات التي ترمز وتصف بطريقة خاصة بحيث يعبر المبدع من طريقها عن حالته الشعورية أو يعبر عن حالته النفسية، والكلمات في العمل الأدبي تشبه ما تكون بضوء مرآح يخرج منه ويظل يتسأل حتى يصل إلى نفس القارئ فيفعل في نفسه الأفعال التي تقترب أو تتباعد مع ما عبر عنه الأديب، فالكلمة المكتوبة أو المسموعة يمكن أن تستثير لدى القارئ أو السامع الاستجابات نفسها على شق ما تشيره سمياتها، أي إن الكلمة تستميع أن تحل وظيفيا محل سماها، فكلمة (تفاح) تستثير لدى السامع استجابة 'شبهائية' كما يثيرها التفاح نفسه. (سماك، 1998، ص 25).

وللكلمة أثر في التنقيص وذلك ما يؤكد الحديث الذي دار بين معاوية بن أبي سفيان وشريك بن الأعور، إذ قال معاوية: والله أنك لشريك، وليس لله من شريك، وأنك ابن الأعور، والصحيح خير من الأعور، وأنك لدميم، والوسم خير من الدميم، فبم سودك قومك قتال له شريك، والله أنك لمعاوية، وما معاوية إلا كلبية عوت فاستعرت فسميت معاوية، وأنك ابن حرب، والسلم خير من الحرب، وأنك ابن صخر، والسهل خير من الصخر، وأنك ابن أمية، وما أمية إلا أمة صفرت فسميت أمية فكيف صفرت أمة المؤمنين قتال معاوية: أفسمت عليك إلا ما خرجت عنى فخرج وهو يقول:

أهشمتني معاوية بن حمرين وسيفي قاصعٌ ومعى لسانني
وخلفي من ذوى عمى ليوثٌ ضراصةٌ تهشُّ إلى العلمان

(إبراهيم، 2003، ص 46).

الأدب يمثل التعبير الأسمى والأجمل عن فكر الأمة وحياتها وطلوعاتها وقيمتها، وهو تعبير من إنشَاء العقل والخيال معا على أيد أفراد تجلت فيهم وتوحدت في أعماقهم ملامح أمثهم وخصوصيتها: فهو الحافظ، الكاشف للقيم الثابتة في الإنسان والأمة والحاصل الناقل لتفانيه الواعي في شخصيتها. (المحكيم، 1966، ص 23).

ولما كان الأدب يمثل رغبة الإنسان في التصالح والاندماج وجدانها مع الآخرين لأن رغبة الإنسان في أن يزيد ويكتمل تدل على أنه أكثر من مجرد فرد فهو يشعر بأنه لا يستطيع الوصول إلى هذه الكلية إلا إذا أطلع على تجارب الآخرين التي هي تجاربه، ومع ذلك فإن ما يعده الإنسان بمثابة ملصق المتوقع يتضمن كل ما تستطيعه الإنسانية بجملتها، والأدب هو الأداة اللازمة اندماج الفرد بالمجموع، فهو يعكس قرائنه في الاتحاد بالآخرين وفي مشاعرهم تجاريمهم وأفكارهم لذا نستطيع من طريق درس الأدب أن نفحص في أعماق النفس البشرية وأن نكتشف عن الميول والتدافع التي تؤثر في الشخصية، وأن نكتشف عن ترددات القوة والضعف التي تثاب النفس الإنسانية وكيف تعبر عن مشاعرها وانفعالاتها في لحظات من جهة الموت أو الترحيل المضاجئ لأحد الأحبة أو عندما يداهم الأمة خطر جسيم يهدد كيانها، إذ أنه يصور الواقع الملموس أو المحتمل وقوعه بإبداع جمالي فني وبأسلوب مبتكر وعناصر جمالية مؤثرة. (أريست فيشر، د.ت، ص 9).

إن التراث الأدبي حافظ يمثل هذه المواقف الانفعالية فالإنسان بلا أدب شخص بلا روح، فالأدب له الأثر في تهذيب النفوس وإرهاق الحس ونماء الذوق وإثراء اللغة وتوجيه السلوك وتنمية القيم المتناضلة فهو مادة تعليمية ومادة لغوية وثقافة إنسانية وذلك لأن التعليم يهدف إلى تعديل السلوك، والأدب كغيره يتعدى جانب كبير من السلوك الإنساني لما يبت من قيم وعادات ومبادئ تفكير، ومن طريقه تكتسب المعارف وتهنى القيم والاتجاهات وتتمى المهارات، (عظيمة، 2006، ص 300). لذا قيل إن الأدب يعصم صاحبه من ذلّة الجهل وبروض الأخلاق ويلين الطباع ويعين على البروة وينهض بالهيم إلى طلب المعالي والأمير الشريف. (الهاشمي، 2007، ص 14).

لن العمل الأدبي أشعراً سكان أم نثراً يتألف من مجموعة من العناصر يرتبط بعضها ببعض ويؤثر أحدها في الآخر وهذه العناصر هي العاطفة، والخيال،

والفكرة، والأسلوب، والموسيقى، فالأديب لا يفتقد إلى مجرد الإشارة أو بعض الانفعال في نفس قارئه أو سامعه، وإنما يرمي إلى تسجيل بعض الحقائق الإنسانية التي من شأنها إضفاء الفكر وامتناع الذهن وبصوير الناس بحقائق الحياة وأسرارها، وهو لذلك يتجه إلى عقل القارئ بالثقافة والإفادة وإلى عواطفه بالتأثير (عشقي، 1978، ص22).

إن ذوق هذه العناصر (العاطفة، والخيال، والفكرة، والأسلوب، والموسيقى) في النصوص الأدبية تجعل الطالب يتذوقها فيتنفس عن عاطفته وتخفف عن كبريته وتزيد من فرحته ونواحيه في مصائبه وتزيد من ثقله بالحياة وتوسع من فهمه بها والصبر عليها وتقوي من رجولته واستقلاله وكرامته والاتصال بها ينمي ذوق الطالب، فترى عنده ملوحة التخييل والحفظ والتذكر وتعميد الطالب القراءة الصحيحة والأداء الجيد والقدرة على التعبير الجيد. (الشويبي، 1969، ص2).

وبناء على ما تقدم لا بد من استقصاء النصوص واستقراءها لإزاحة ما خفي من تجارب الفنان بوصفه يعكس الضمير الجمعي تتكبرون حياة الإنسان الواعية ويمتدعي أسرار الحياة الخفية لاستشراف المستقبل الذي يقترن بالدعوة إلى التعبير المستمر والتحول الدائم وتحمسي الحقيقة، وعليه فإن أدب عامة والشعر خاصة أكثر فلسفة من التاريخ كما قال أرسطو لأن التاريخ يحكي أشياء قد وقعت بينما الأدب يتناول ما يحتمل أن يقع جامعا بين صفة العمومية والاحتمال (رينيه وينك، 1991، ص41).

إن دراسة النص الأدبي تنمي لدى الطلبة القدرة على التحليل والفهم والاستنتاج والتذوق واللبقة في المحكم زيادة على أن التفاعل مع النصوص الأدبية يكشف مواطن الجمال فيها فتتكون لدى الطلاب الرغبة في الإطلاع على ما في الكتب الأدبية من نروة فتتبع ذوقهم وتربي شعورهم وترقي عاطفتهم، فهو يوسع نظرة الطلاب للحياة فيفهمون أنفسهم ومحيطهم والتراث الذي خلفه لهم الآباء

والأجداد فنتمو القدرة الإبداعية في نفوسهم لأن احتكاكهم بالنصوص الأدبية والتفاعل معها وفهمها وتذوقها وتذوقها كل ذلك يمدهم بالمعرفة وتنمية الإحساس الجمالي في نفوسهم فيصبحوا مواطنين صالحين. (المسيد، 1980، ص6).

ويعهد درس الأدب والنصوص - إن درس بطريقة محببة وسلوب مشوق ... لفرضه المحببة للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة ففيه تسريح عقول الطلاب وتطلق في التفكير من وقع التعريفات العلمية الصارمة التي تسبب بالذهن وتثقل الفكر ويقال إن عفولنا تحتاج إلى الخيال لسد ثغرات الواقع بمعنى أن الإنسان بحاجة ماسة إلى التخيل والتأمل وبعد ذلك في الأدب يشكل عام والشعر على وجه الخصوص. (العزاوي، 1988، ص6).

وإل من أهم فوائد درس الأدب والنصوص هو تنمية التذوق الأدبي وهذه المنفعة لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين، ولكنها تحصل بقراءة الجيد من النظم والنثر والتفطن إلى خواص الحسن والتفويض في الأدب، ويتمثل هذا التذوق في استجابة المتلقي المبهرة للعمل الأدبي سواء أكان باتباع أو الرفض، والتذوق محصلة عوامل كثيرة منها ما يتعلق بالستوى اللغوي عند الطلبة وقدرتهم على استعمال اللغة فهما وإفهاما، والتذوق السليم يساعد على تقدير الإنتاج الأدبي ويجعل القارئ نشطا يشعر بقيمة النص الأدبي ويستمتع بجماله. (الجميلاطي، 1975، ص302).

إن تربية التذوق من أهم ما تتجه إليه شعوب العالم المتحضر الآن فلم تعد النظرة إلى التذوق مجرد نظرة إلى شيء يدخل دائرة الترفيع بعده وسيلة تشيئة الإنسان وإنما النظرة إليه تؤكد أنه شيء من مقومات وجوده، إذ يستحيل أن يكون الإنسان إنسانا من دون تذوقه مفردات الكون من حوله، وخير ما يؤكد ذلك أن الفن عامة والأدب خاصة يمثلان جانبي الحياة أو إلهما الحياة بكل ما تحمله هذه الكلمة، فالصلة بين الأدب والحياة تظهر في كون الأدب نقدا للحياة أو توصيفا لها، وبناء عليه شأن الفنون عامة ومن بينها الأدب تتضمن قيما

جمالية، والأدب من أغنى الجوانب التي تتضمن تلك القيم، فكما أن للأدب رسالة هي تهذيب المشاعر والأخلاق وشفية النفس من أدرانها فإن تذوق العمل الأدبي يساعد على ترقية الحياة عموماً.

لما كان التذوق مزيج من العاطفة والعقل والحس، لذا فإنه يختلف باختلاف عواطف الذين يتناولونه، وباختلاف عقولهم وحواسهم، وهو في أصله هبة طبيعية توجد في النفوس التي لديها الاستعداد إلى التذوق، ثم يمكن تسمية هذا التذوق وتهذيبه بالتربية الصحيحة. (الغلابي، د. ت، ص 56).

ولما كان التذوق في أصله هبة طبيعية ينمى ويهذب بالتربية الصحيحة فلا بد لتكوين التذوق وتهذيبه من وجود أساس في النفوس يمكن تحويله إلى فعل يقول لاسل أيركرومبي: "إن دولة الأدب تحتلها ملكات ثلاث: الأولى ملكة الإنتاج أو الإنشاء والثانية ملكة التذوق والثالثة ملكة النقد". (أيركرومبي، 1986، ص 37).

هنا كانت ملكة الإنشاء والتذوق طبيعيتين وإذا كان النقد عاجزاً تماماً عن إيجادهما فإن معنى ذلك أن التذوق الأدبي طبيعي في أصله وإن النقد يتمكن عليه مع قوائمه لتطبيقه الخاصة، لذلك كانت الدراسة الأدبية عند غير التوعيين قليلة الفائدة في حين أنها لم تبلغ بسواهم درجة النبوغ. يقول ابن الأثير: "أعلم أن مدار البيان على حاسم التذوق السليم الذي هو انفع من ذوق التعليم... فإن الدربة والأمان أجدى عليك نفعاً وأهدى بصراً وسمعا وهما بريانك الخبر عيانا ويجعلان عمرك من القول إمكانا وكل جازحة منك قلبا وإسانا فعذ من هذا الضناب ما أعصاك واستنبط بإدماذك ما أخطأك وما مثلي فيما مهنته لك من هذه الطريق إلا سكنم طبع سيفاً ووضعه في يمينك لتقاتل به وليس عليه أن يخلق لك قلبا فإن حمل اتصال غير مبنية القتال". (ابن الأثير، د. ت، ص 3).

وبناء على ما تقدم فإن الذوق السليم عدة أئناقد ووسيلة الأولى فإليه يرجع إدراك جمال الأدب والشعور بما فيه من نفس وإليه نتجاً في فعلك ذلك وتفسيره.

وبه نستعين في اقتراح أحسن الوسائل لتحقيق الخصائص الأدبية المؤثرة، والتذوق ينفذ في إنشاء الأدب فإن ما ينشئه الكاتب أو الشاعر ضرورة ذوقه الأدبي وصورته الحقيقية، زد على ذلك أن اختيار النصوص الأدبية متأثر بالتذوق، وذو التذوق الجميل يختار الأدب الجميل، يقول ابن خلدون: "فلعلكة البلاغة في لسان تهدي اليليج إلى جودة النظم وحسن التركيب الموافق لتركيب العرب في لغتهم ونظم كلامهم ولو رام صاحب هذه المنكبة حيداً عن هذه السبل العنيفة والتراكيب المخصوصة لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه لأنه لا يعتاد ولا تهديه إليه ملكة التراسخة عنده وإذا عرض عليه الكلام حائداً عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم الكلام عرض عنه ومجه وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم وربما يعجز عن الاحتياج، لذلك ما يصنع أهل القوائين النحوية واليهانية فإن ذلك استدلال بما حصل من القوائين المقادة بالاستقراء، وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم" (ابن خلدون، د.هـ، ص 562).

وتجلى قيمة التذوق الأسمى في إجلاد بصر القارئ وتلقيته وتوجيهه نحو الجميل الفطري، فالتذوق الأدبي هو القوة التي نستطيع بها تقدير العمل الأدبي وتمييز قيمة الجمالية من غيرها من القيم، أنه ميزان الجمال ومحكمته، فالعبرية الأدبية أو الفنية تنتج الجمال والتذوق يلفه ويحتضنه، ويكشف عن مواطنه ويتحرى مظانه ويتهمد بعنايته ويكنزه برعايته. (أدهم، 1979، ص 111).

والجمال فطرة في أساسه ويحتاج إلى التمرس والتعود عليه وممارسة تآوله حتى يصبح عادة يغلب عليها الاكتساب، ولما كان أساسه فطرة، لذا فإن التذوق فطرة تغذي وخبرة تزداد عمقا وتسامها بقدر ما لدى الفرد من ذوق مرهف وثقافة واسعة. (عملي، 2006، ص 349)، وإن إقبال الناس على تذوق الأدب في كل زمان ومكان دليل على حب الناس للجمال في مظهره شكلها بصفة عامة وبها

تشككاته الفنية بصورة خاصة، فعملية التذوق الجمالي حركة مستمرة عن العمل الأدبي إلى نفس المتذوق، ومن نفس المتذوق إلى العمل الأدبي حتى يقدم التماسك أو التوازن بينهما شتم التجربة التذوقية أو الجمالية.

إن للتذوق أهمية في الدراسات اللغوية والأدبية والنقدية فلا تكفي الملاحظة والتسجيل وحدهما في البحث، وإنما يجب أن يستعمل الباحث قواه العقلية وحواسه وينوقه في دراسة النصوص الأدبية، فالتذوق في مجال الحكم على النصوص الأدبية أمر لا بد منه على أن يكون تذوقاً شاعراً ومزجياً، ولقد أدرك نقاد العرب هذه الحقيقة فقال ابن سلام الجمعي في طبقات الشعراء: "قال فائل لخليف إذا سمعت أنا بالشعر واستحسنته فما أبياني ما قلت فيه أنت وأصحابك، فقال: إذا أخذت أنت درهماً فاستحسنته، فقال لك الصراف أنه رديء، هل ينفعك استحسانك له" (الجمعي، 2001، ص 27 - 28)، وهنا يدرك ابن سلام حقيقتين أساسيتين من حقائق النقد الأدبي أحدهما اعترافه بمبدأ التذوق والتأثر، والأخرى الحد من هذه التأثيرية وعدم الخضوع إلا لما كان منها مدبراً، فليس مجرد الاستحسان عند الحكماء للحكم بالجوهر وإنما ينبغي أن يصدر الاستحسان ممن هو أصيل في هذا الفن عارف به.

إن الأساس في النقد هو القدرة على اختيار قصيدة جيدة وإهمال أخرى رديئة، وإن نبي اختيار يتعرض له الناقد إنما هو في قدرته على تضميل قصيدة جيدة وفي الاستجابة الصحيحة لخلق نبي جديد، ومما جاء في الموروث الأدبي أن الحجاج أوقف جريرا الشاعر إلى عبد الملك بن مروان ومعه رسالة يحثه فيها على الاستماع إلى قصيدة لجرير في مدح الخليفة، فلما دخل جرير عليه واستأذنه في الإلقاء أبي أن يأذن له وقال: ما عمالك أن تقول في بعد قولك في الحجاج 3، إنما أنت للحجاج، ولكنه عاد فأذن له فأشاد قصيدة يمدحه فيها مطنها:

أَتَصْحَوُ أَمْ غَرَاؤُكَ غَيْرُ صَاحٍ عَشْرِيَّةٍ هُمُ مَسْحُوكٍ بِالسَّرْوِاحِ

فقال له عبد الملك: بل عزادك أنت، فلما بلغ الشاعر قوله:

أَلَسْتُمْ خَيْرَ مَنْ رَكِبَ الْعَطَا
وَأَسَدِي الْعَمَلِينَ يَطْبُونُ رَاحٌ*

تسبح عبد الملك وقال: كذلك نحن، وما زلنا كذلك (العشماوي، 2009،

ص387).

لقد بدأ من تنويع الخليفة القصيدة أنه استقل من الشاعر أن يواجه ابتداءً بالبيت الأول، واستحسن البيت الثاني وطرب له، وأعجب بما أشتمل عليه من المعاني، فالشاعر لم يكن موفقاً في اختيار البيت الأول، لأنه لم يراع متضمن الحال، واستحسن عبد الملك البيت الثاني لما اجتمع فيه من سمو المعنى وجمال اللفظ فقد جعلهم في الحرب أشجع الناس وفي السلم أكثرهم واستعان بأسلوب الاستفهام الذي يفيد التقرير وأحسن المقابلة بين الشجاعة في الحرب والتكرم في السلم.

نتلمس من ذلك أن للتذوق دوره الفاعل في قضية التمييز بين التجربة الأدبية الجيدة والأخرى الرديئة، ولكن التذوق وحده ليس تقداً أدبياً ولا يمكن أن يكون كذلك، إلا إذا صاحبه مهبة ودراسة وممارسة عندئذ سيكون للحكم النقدي قيمته النقدية والحضارية. (غزوان: 1985، ص13).

ولكي يؤدي الأدب دوره في التأثير على المتعلم ينبغي لنا إعداد مدرسين حاذق يعشق النص الأدبي ويتفاعل معه ويتذوق الجمال فيه فإن لم يكن كذلك لا يمكن حمل الطالب على فهم الأفكار، وتذوقها، فقد قيل فاقد الشيء لا يعطيه.

إن نمو التذوق الأدبي والتعبير الجمالي الموجه، إذ يستشعر الفرد مظاهر الجمال والإبداع الإلهي في الكون ويستمتع بها ويمرر عنها هو أحد الأهداف الرئيسية التي تتادي بها المؤسسات التربوية والتعليمية. (المنظمة العربية للتربية

* ديوان جرير، شرح مهدي محمد ناصر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986، ص 73.

والشفافة، 1972، ص 69). لذا أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية والتعليمية التركيز في أساليبها التدريسية على بث روح الابتكار والإبداع عند الطلبة وتشجيعهم على الأعمال الإبداعية مهما كانت مستوياتها، وإذا ما توقع اندرسون من الطلبة أن يفكروا بطريقة إبداعية فإن عليهم أن يعطوهم الحرية في البحث والتقصي والتأمل والتخطيط للأنشطة التعليمية في المؤسسات التربوية والتعليمية، ومن أجل أن يحقق التدريس أهدافه المرجوة ينبغي للمدرس أن يتبع أكثر من أسلوب تعليمي وبذلك يحقق الهدف المنشود في أقل وقت وبأبسط جهد. بيد أنه المدرس والطالب.

تشكل طرائق التدريس عصب عملية التعليم والتعلم ومن دونها لا يمكن نقل المادة الدراسية إلى الطلاب بشكل منظم. وإن أهمية طريقة التدريس تكمن في كيفية استقلال محتوى المادة الدراسية بما يمكن الطلاب من الوصول إلى الهدف من دراسة تلك المادة: إذ إن ما يتضمنه المنهج الدراسي وما يحتوي عليه الكتاب المدرسي من مادة يبقى بلا فائدة إذا لم تسعمل الطريقة والأسلوب المناسبان لإيصال تلك المادة إلى أذهان الطلاب وجعلهم يتفاعلون معها. (عبد العزيز، 1969، ص 196).

إن الطريقة الجيدة ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في كل الأحوال والشروف، فهو ليس مطالباً بالالتزام بطريقة معينة، وإنما عليه أن يكون مبتكراً تطريقتة مرتباً في اتخاذ الأساليب المناسبة التي يصل من طريقها إلى تحقيق الأهداف التعليمية. (النواصي، 2004، ص 28). فالطريقة الجيدة توظف ميول الطلاب وتثير اهتمامهم وتدفعهم إلى العمل الإيجابي والمشاركة النشطة في درس وتشجع على التفكير الحر والحكم المستقل، فهي مجموعة من الأنظمة والتهيئات والقواعد التي تستند إلى العقل وتهدف إلى تقديم المفومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة مراعية في ذلك طبيعة المتعلم والمادة الدراسية وموضوع

المدرسين وأهدافه وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة. (هايد، 1975، ص54)،
(زيتون، 2005، ص309).

إن الثروة البشرية أهم مورد للتموي على الإطلاق فقد ركزت المؤسسة التعليمية في الوقت الحالي على التربية المتسعة بالجودة، إذ العناية بتعمية إمكانات المتعلمين وهذراتهم الذهنية والارتقاء بالممارسات التربوية والتعليمية واستثمار الفروق الفردية لدى الطلبة، وهذا يقتضي مداخل تعليمية جديدة تغير نظرة المدرسين إلى طلابهم وإلى المفهوم التقليدي للذكاء ذلك المفهوم الذي لم يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابت لدى الفرد في حياته ومنهايا بين الأفراد في التدرجة وليس في النوع وهذا لا يواكب انتقيرات التي حصلت في مفهوم الذكاء.

من هنا برزت الحاجة إلى دراسة علمية تعنى بتقديم أساليب حديثة تراعي دور الطالب في العملية التعليمية بدلا من الاعتماد على المدرس وهذه الدراسة هي أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، هذه الأساليب قائمة على وفق نظرية الذكاءات المتعددة التي ترى أن الطلاب يختلفون في الذكاء وأنهم يتعلمون بثماني ذكاءات مختلفة أساها سكاردرنر الذكاءات المتعددة، وهي الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الذاتي، والذكاء الطبيعي. ويختلف الأفراد في مدى امتلاكهم لكل نوع من الذكاءات، وأنهم يستعملون هذه الذكاءات في التعلم والأداء. (مبيدات، 2007، ص136).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة نموذجا معرفيا يهدف إلى توضيح كيفية استعمال الأفراد ذكاءاتهم بطرق مختلفة من طريق إعمال عقل الإنسان مع محتويات العالم من أشياء وأشخاص وغيرها فهي نظرية لتحديد الذكاءات التناسب للتوظيف المعرفي، فالذكاء على وفق نظرية سكاردرنر إمكانية بايولوجية، ويختلف الطلاب في مقدار الذكاء الذي يولمون به كما يختلفون في طبيعته وانكيفية

التي يمتون بها ذكاهم، لذا يعد الذكاء نتاجاً للتفاعل بين العوامل التكوينية للفرد والعوامل البيئية. (الاهدل، 2009، ص196).

إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم طريقة جديدة في فهم الذكاء الذي يفتح مجالاً للإبداع، ويكشف عن القدرات الذكائية الكامنة لدى الطلاب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، ويعد مدخلاً لإنشاء علاقات سببية فاعلة قادرة على التعلم بأساليب ذاتية وجداعية لتحقيق أهداف محددة، زد على ذلك أنه يمكن للمعلم أن يؤدي دوراً بارزاً في تطبيق استراتيجيات تدريسية تشق مع نوع الذكاء الذي يريد تميته أو تحسينه لدى الطلاب، وذلك بإعطاء الطلاب خيارات في الطرائق التي يتعلمون بها ويظهرون تعلمهم بتركيز على أنشطة حل المشكلات التي تقوم على الذكاءات المتعددة، إذ إن هذه الاستراتيجيات التعليمية تشجع الطلاب على البناء على الخبرات المخزونة في أبنيتهم المعرفية ليتعلموا مهارات جديدة (Christon, 1999, P.1-2).

إن التربية الحديثة تسعى باتجاه إيجاد أساليب حديثة في التدريس، والذكاء المتعدد من الأساليب الحديثة التي تواجه الاحتياجات التي يفرضها ذكاء كل طائفة للوصول إلى أقصى تفعيل لقدراته اشختلفة وصولاً إلى أفضل النتائج من التعمية التعليمية. (الشاروتي، 2007، ص132).

إن تعدد الذكاء فرصة لتحقيق التواصل مع جل الطلاب في شرفة الصف الدراسي والتركيز على ما يستطيع أن يفعله الطلاب بهدف مساعدتهم على النجاح في حياتهم، فقد يكون هناك الموهوب في الرسم، والموهوب في الموسيقى، ومثلهما الموهوب في اللغة، والرياضة، وأعمال الكمبيوتر، فالذكافية ليست بالعلوم الأكاديمية في المكتب المدرسية واجتياز الامتحانات التحصيلية وحدها، وإنما في إدراك أئدرسين الكفايات والقدرات التي يظهرها الطلاب وملاحظتها تعد مؤشراً من مؤشرات الذكاء الذي لا يقتصر على مهارة محدودة لغوية أم

رياضية أم منطقية، وبالتالي اندماج الطلاب في غرفة الصف الدراسي.
(الإمام، 2008، ص20).

ويهدف التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة إما إلى تنمية ذكاءات معينة، وإما إلى تسرع التدريس باستعمال ككل الذكاءات، وبناء عليه فإن المدرسين غالباً ما يستهدفون ذكاءات معينة بمراكز النشاط، وذلك بإقامة محاضرات في داخل الصف الدراسي تشمل أدوات تعليمية ترتبط بكل ذكاء، وبانتيجة يسعى ككل مدرس إلى تقديم التدريس الشري باستعمال استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة. وهذا يتطلب من المدرسين أن يكونوا أكثر وعياً بالإنفراد الذين يدرسونهم ويعرفون عواطفهم وأحتياجاتهم وقدراتهم، لأن هذه الاستراتيجيات تؤكد على أخذ قدرات الأفراد واحتياجاتهم بالحسبان، (إبراهيم، 2005، ص 287)، (الهاشمي وطه، 2008، ص83).

وبناء على ذلك فإن قبول الطالب وإعطائه التقدير يؤثر في كيمياء الدماغ، وإذا ما فهم المدرس الأبنية المتضمنة لعمليات الدماغ فإنه يستطيع تطبيق المعرفة لتحسين بيئات التعلم الجاد، وهذه البيئات تنطلق من طريق عناصر متضمنة يمكن توضيحها في المخطط الآتي:

التفويض والتطبيق
تغذية راجعة
المشاركة
مشورات متنوعة
وقت مكاف
توافر بدائل
تقديم محتوى محبب ذي معنى
غياب التهديد

ومن طريق ذلك يمكن إحداث تعديل في سلوك الطلاب باستعمال أساليب التدريس الفاعلة وتوفير ظروف تعليمية ملائمة وبالتالي يصبح ككل الطلاب متعلمين فاعلين إذا ما زدوا بالأساليب التدريسية الفاعلة والمتناغمة مع صفات الدماغ.

إن استعمال أشكال الذكارات المتعددة في الصف العراسي يؤدي إلى اكتساب المعلومات وتخزينها في الذاكرة على أساس أن هذا الخزن يتم عندما تكون المعلومة منظمة بطريقة تسهل عملية استذكارها وتطبيقها في مواقف مختلفة، وأن يدعم الطالب بأساليب مختلفة من طريق تنشيط ونسج لأنواع الذكاء وزيادة دافعية التعلم، لذا فإن التدريس على وفق هذه الأساليب يمكن أن يسهل فهم أعمق للمادة موضوع الدراسة وزيادة التعاون بين أطراف العملية التعليمية. (Buzan, 2001, P. 59).

اختار الباحث المرحلة الإعدادية لأن لها مدلولات نفسية وتربوية فهي مرحلة نمو عقلي ووجداني إذ تنعقد في نفس الطالب أحلام كثيرة وتجيش في صدره آمال جديدة، وتعد مرحلة إعداد الطالب في حياته إلى مراحل دراسية أعلى.

هدفنا البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

1. معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكارات المتعددة في التحصيل في مادة الأدب والفصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
2. معرفة الأثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكارات المتعددة في التدفق الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

فرضيتا البحث:

1. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل.
2. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التثوق الأدبي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1. عينة من طلاب نصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية الثانوية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2009 - 2010.
2. عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص للنصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2009 - 2010.
3. الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، والذكاء الحسني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الذاتي).

تحديد المصطلحات:

أساليب متنوعة

الأسلوب لغة:

سَبَبٌ منه: سَبَبَةٌ الشيء يَمُنُّبُهُ سَبَبًا، وَسَبَبًا، وَمُسَبَّبًا، وَمُسَبَّبَةً أَيًا، وَالاسْتِبْلَابُ، الْإِخْتِلَافُ، وَيُقَالُ لِلْمُسْتَرْ من: تَخَيَّلَ اسْتَلْوَبًا، وَالاسْتَلْوَبُ: التَّخَيُّلُ وَالرَّجْعُ وَالْمُنْعَبُ

يقال: انتم في أسلوب سوء والجمع أسائيب، والأسلوبُ بالنضم: القُنْ يقال أخذ فلان في أساليب القول: أي أفاضل منه. (ابن منظور، 2005، ج7، ص224).

الأسلوب اصطلاحاً: صفة كل من:

- أبو حطب بأنه: "الكيفية التي يتبعها المعلم في التفاعل مع الموقف التعليمي التي تظهر فيه شخصيته". (أبو حطب، 1984، ص406).

- محمد، بأنه: "الجزء الإجرائي من طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس لتقبل أو إيصال مادته أو خبرات المنهج إلى التلاميذ". (محمد، 1991، ص51).

- النقائي بأنه: "مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التي يتبناها المعلم في أثناء التدريس، وهي تشكل في مجموعها نمطاً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس". (النقائي، 1996، ص24).

- عبيد بأنه: "مجموعة النشاطات التي يقوم المعلم بها في موقف تعليمي لمساعدة الطلبة في الوصول إلى الأهداف التربوية". (عبيد، 2001، ص22).

- الهادي بأنه: "الطريقة أو المنهج أو مجموعة الإجراءات المتسلسلة والمنظمة التي يقوم الباحث أو المعلم بها لإيصال المعلومات للطلبة أو تفسيرها استناداً لأسس منطقية". (عبد الهادي، 2004، ص135).

- محيي بأنه: "أداة ناقله للمعلم والمعرفة والمهارة وهي كل ما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكاؤه وقابليته وميوله فكانت الأهداف المتحققة (وسبع عمقا)". (محيي، 2005، ص7).

بناء على ما تقدم نجد أن التعريفات أعلاه تتفق على أن الأسلوب هو النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي ما لإيصال المعلومات لتطبيقه.

التعريف النظري:

الأساليب المتقومة: الإجراءات التي يؤديها المدرس في أثناء التدريس وتلبي هذه الأساليب الاحتياجات التي يفرضها مكل طالب للوصول إلى أقصى تفعيل لطاقته المختلفة بغية تحقيق أفضل النتائج من العملية التعليمية.

التعريف الإجرائي:

أساليب تدريسية متنوعة يؤديها المدرس بمشاركة طلابه بعد تفسيحهم على مجموعات بحسب ذكاءاتهم المتعددة التي توصل إليها الباحث بموجب أداة مسح الذكاءات المتعددة وهي الذكاء اللغوي والذكاء المكاني والذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي.

الذكاء

الذكاء لغة:

ذكا: ذُكِيَ انْشَارُ الذُّكُو ذُكُوًا وَذُكَاً، وَاسْتَدْرَكَتْ اِشْتَدَّ لَهْبُهَا وَاسْتَدْرَكَتْ وَادُّكَاها وَذُكَاها: رَاعِها وَالتَّى عَلَيْها ما تَدُكُم بِهِ، وَالدُّكُوَةُ وَالدُّكِيُّ ما دُكَاها بِهِ من حَظَبٍ أو نَعْرٍ، وَالدُّكُوَةُ وَالدُّكَا، الحِجْرَةُ المُنْتَهِيَةُ. وَذُكَاً بِالضَّمِّ اسمُ الضَّمَنِ.

والذكاء معدودٌ جدُّ الفِرادِ. وَالدُّكَاةُ: مَرُوعَةُ الفِطْنَةِ، وَالدُّكَاةُ بِحِ الفِهمِ: أنْ يَكُونَ هِماً سَريعَ القَبُولِ.

الدُّكَاةُ من فِعالِ قَلَبَ ذُكِيًّا وَصَبِيًّا ذُكِيًّا إذا كانَ سَريعَ الفِطْنَةِ، وَقَدِ ذُكِيًّا بِالضَّمِّ، سَريعَ الذِّكْرِ ذُكَاً وَيُقَالُ لِمَا يَدُكُوُ ذُكَاةً وَذُكُوٌ هُوَ ذُكِيٌّ، وَيُقَالُ ذُكُوَ قَلْبَهُ يَدُكُوُ إذا حَتَّى بَعْدَ بِلادَةٍ هُوَ ذُكِيٌّ عَلى سَعِيلٍ، وَالدُّكَاةُ: السُّنُّ.

وأحسن التفاعلات في اللغة شكلها إنسان الشيء، فمن ذلك الذكاء في السن والفهم وهو تمام السن، وقال الخليل الذكاء في السن أن يأتي على قرحه سنة وذلك تمام استتمام القوة، قال زهير:

يُقْمَطُّ لَهُ إِذَا اجْتَلَدُوا عَلَيْهِ تَمَامُ السَّنِّ مِنْهُ وَالذُّكَاةُ
(ابن منظور، 2005، ج6، ص37).

الذكاء اصطلاحاً: عرّفه كل من:

- بركات بأنه: " قدرة «صورة لها أساس في التكوين الجسماني ويرجع اختلاف الأفراد» فيه إلى اختلافهم في التكوين العضوي وهذه القدرة بهذا المعنى موروثه ولا يعني هذا أن الذكاء لا يتأثر بالبيئة بل يتأثر بها". (بركات، 1976، ص202).
- بنظر بأنه: " القدرة على التكيف العقلي مع مشاكل الحياة وظروفها الجديدة ". (وجيه، 1977، ص32).
- دافيدوف بأنه: القدرة على النشاط العقلي التي لا يمكن قياسها. (دافيدوف، 1983، ص529).
- سبيرمان بأنه: " القدرة على إدراك العلاقات أو القدرة على التفكير المجرد ". (جميل، 2003، ص24).
- بياجيه بأنه: " حاصل تقاعص الموروث البيولوجي والخبرات الشخصية والبيئة الاجتماعية ". (سليم، 2004، ص319).
- بيته بأنه: " القدرة على الإبداع المستند إلى الفهم الموجه نحو الهدف والتمسك بالحكم الصحيح على الأمور ". (توفل، 2007، ص40).
- كاردينر بأنه: القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات لها قيمة في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر. (Cardner, 1983, P. 98).

ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته، ويختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكائهم، وذلك أن اناس معظمهم يسلكون على وفق المزج بين أنواع الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة، وهذه الأنواع هي:

1. **الذكاء اللغوي**، وهو القدرة على استعمال الكلمات بكفاءة، والبراعة في تركيب الجمل ونطق الأصوات وتعرف معاني الألفاظ، أي يشمل جميع القدرات اللغوية والكتابية والقراءة والمحادثة والاستماع.
2. **الذكاء المنطقي - الرياضي**، وهو القدرة على استعمال الإعداد والقدرة على تعرف الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف معها.
3. **الذكاء الموسيقي**، ويعني القدرة على تشخيص النغمات الموسيقية وإدراك إيقاعاتها والاهتمام بالألوان والانفعال بالآثار العاطفية للنغمات الموسيقية.
4. **الذكاء الجسمي**، وهو القدرة على حل المشكلات باستخدام الجسم، والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن الأفكار والأحاسيس.
5. **الذكاء الينشخصي - الاجتماعي**، ويتمثل في القدرة على فهم الآخرين والإحساس بهم، وإقامة العلاقات المتسليمة معهم، وكيفية التعامل معهم، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الناس ولأسميا التناقص في طبائعهم ودافعياتهم.
6. **الذكاء الضمئتشخصي - الذاتي**، وهو قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية والقدرة على ضبطها وتشكيل نموذج صادق عن الذات.
7. **الذكاء المكاني - البصري**، ويعني القدرة على ملاحظة المعالم الخارجة بدقة وتحويله إلى مبرمكات حسية، والقدرة على تصوير المكان النمبي للأشياء في الفراغ.

8. الذكاء الطبيعي، وهو القدرة على التمييز بين الضمائمات الحية وغير الحية وتصليفها والقدرة على التعامل مع البيئة باحترام. (جاير، 2003، ص10).

نستدل من التعريفات السابقة على أن الذكاء كلمة مجردة أو تكوين فرضي لا يشير إلى شيء مادي ملموس يمتلكه الشخص، أي إننا لا نلاحظه مباشرة ولا نقيسه قياساً مباشراً، إننا نستدل عليه من آثاره ونتائج.

التعريف النظري: قدرة الفرد على تعرف معالم بيئته واكتشاف الصفات الملائمة للأشياء والأفكار الموجودة وعلاقتها ببعضها، وأنه القدرة على امتداد أفكار آخر مناسبة إذا ما كان للشخص مشكلة تحتاج إلى إعمال الذهن.

التعريف الإجرائي: هو ما يحصل عليه المطلاب - عينة البحث - من درجات في استبانة مسح الذكاءات المتعددة التي ستقدم لهم لغرض البحث الحالي والتي بموجبها يقسم المطلاب على مجموعات كل مجموعة بحسب ذكائها.

التحصيل:

التحصيل لغة:

حصل: الحاءُ والصادُ واللامُ أصل واحد وهو جمع الشيء، (ابن فارس، 1990، ج 3، ص68).

والحاصل من كحل شيء: ما بقي وثبت ذهب ما سوام، وحصل الشيء يحصل حُصُولاً، والتحصيل: تمييز ما يحصل والاسم الحصيللة وقد حصلت الشيء تحصيلاً.

وحاصل الشيء ونحصُورُه: بقائه، وحصلت الأمر حَقَّقْتُهُ وأبنته، (ابن منظور، 2005، ج4، ص143).

التحصيل اصطلاحاً: عرفه كل من:

- كود بأنه: إنجاز أو كفاية في الأداء في مهارة أو معرفة. (Good, 1939, P.7).
- جابلن بأنه: مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل التدريسي يقوم من قبل المدرسين بالاختبارات المنتهية. (Chaplin, 1971, P. 5).
- الكلز به بأنه: "مدى استيعاب التطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً⁺ بالسرعات التي يحصل عليها في اختبار التحصيل". (الكلز، 1989، ص102).
- الحفني بأنه: "مقدار ما يحصله الفرد من معرفة أو خبرة". (الحفني، 1994، ص10).
- علام بأنه: "درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين". (علام، 2000، ص 305).
- ملحم بأنه: "المعلومات والمهارات التي يكتسبها الفرد إلى جانب الاتجاهات والقيم والتهور والتحمند في هذه الطريقة مقدار التحصيل الذي يتم إنجازه في وحدة زمنية معينة والذي يشير إلى ما تم تعلمه من قبل الفرد". (ملحم، 2006، ص69).
- سماره بأنه: "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محدودة". (سماره، 2008، ص52).

تتفق التعريفات السابقة على أن التحصيل هو المعلومات والخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم نتيجة الدراسة، ويقاس بالدرجات التي يحصل المتعلم عليها في اختبار التحصيل.

التعريف النظري:

التحصيل هو سفاية الأداء الذي يحققه الطالب في مادة دراسية نتيجة تقديم خبرة أو مهارة معينة للطالب.

التعريف الإجرائي:

هو ما يحصل عليه الطلاب - عينة البحث - من درجات في الاختبار التحصيلي الذي سبغته الباحثة لأغراض البحث الحالي في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة.

التدقيق الأدبي

التدقيق لغة:

التدقيق مصدر ذاق الشيء بذوقه ذوقاً وذواقاً ومدافقاً، والتدقيق والتذاق يكونان مصدرين ويكسران ضعماً كما تقول ذواقه ومدافقه عقيب، والتذاق: طعم الشيء.

والذواق: هو المشكول والمشروب، وفي الحديث ثم يكرن بذم ذواقاً، فقال بمعنى مفعول من الذوق ويقع على المصدر والاسم، وما ذقت ذوقاً أي شيئاً وتقول: ذقت فلاناً وذقت ما عنده أي خبرته. وتذوقته أي ذقته شيئاً بعد شيء، وأمر مسنداً أي مجزئاً معلوم، والتدقيق يكرن فيما يكره ويحتمل قال تعالى:

﴿فَأَذَانُهَا أَكْبَهُ لَهَا مِنَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ﴾⁶، أي ابتلاها بسوء ما خبرت من عقاب الجوع والخوف.

والذوق يكون بالشم وبغير الشم. (ابن منظور، 2005، ج6، ص205).

الذوق اصطلاحاً: عرفه كل من:

- عبد التور بأنه: "منصفة الإحساس بالجمال والتمييز بدقة بين حسنات الأثر الفني وعبويه وأصدار الحكم عليه والذوق أساساً عاطفة ولذلك يتبدل حسب أنواع البشر وأزمنتهم وحسب الطور الذي يمر به الإنسان نفسه". (عبد التور، 1979، ص118).
- وهبي بأنه: "قدرة الإنسان على الفعّال مع اتهم الجمالية في الأشياء وخاصة في الأعمال الفنية". (وهبي، 1984، ص173).
- فرانك مارسيليا بأنه: قدرة الطالب على تحليل التصوص والمهارات اللغوية بوجه عام ويتطلب هذا التحليل أربع مهام هي: فهم النص الأدبي، ومقارنته ملاحظات الطلاب حول النص، وكتابة انطباعاتهم حوله، وكتابة مقال مفصل عن النص. (Frank-Marcella, 1997, P. 1).
- فورم بأنه: "الحصيلة النهائية لدراسة الأدب والبلاغة والنقد وضرة من شرات تعرف أساليبها وممارستها ممارسة فعلية وسليمة وإن كان يعود بعد نضجه بالتأثير فيها سمو وارتقاعاً". (فورم، 2001، ص255).
- البجحة بأنه: "الموهبة التي يستمتع المتعلم بها بتدبير الأدب الإنساني والمفاضلة بين شواهد ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها من العمل الأدبي وعرض عبويه أو مزاياه". (البجحة، 2003، ص181).

- يدران بأنه: " قدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتعاطيل من خلال إدراكه نواحي 'جمال ودقة المعاني وفهم التراكمات ودلالاتها وتحديد قيمة الصور البيانية والتفطن إلى العبارات المبتكرة وتحليل أسلوب النص ". (يدران، 2008، ص76).

تتفق التعريفات السابقة على أن التذوق هبة طبيعية يستطاع بها تقدير الأدب الإنساني والمفاضلة بين نصوصه بالجودة أو الرداءة، وهو مزيج من العاطفة والعقل والحس.

التعريف النظري:

التذوق: اللمسة الموهوبة التي يستطاع بها تقدير الأدب والمفاضلة بين نصوصه، وهو مزيج من العاطفة والعقل والحس ويختلف عند الأفراد باختلاف عقولهم وحواسهم.

التعريف الإجرائي

التذوق: قدرة طلاب عينة البحث على إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي وفهمهم الأفكار والمعاني التي تضمنها، وتمكنهم من الحكم عليه بالجودة أو الرداءة عند نجاحهم عن الاختيار المعنى لهذا الغرض.

الأدب والنصوص

الأدب لغة:

أدب: الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس سمي أدبا لأنه يادبُ الناس إلى الصمد وينهاهم عن المفايح وأصل الأدب الدعاء ومنه قيل للمصنوع يدعى إليه للناس: دعاءً ومأدبة.

تَدَبَّ الرجلُ **أَدَبًا**: أدبا فهو **أديب**

الأديب: أتى النفس، والأديب: الطرفة، وحسن تناول وأدب بالضم فهو أديب من قوم أدباء، والأدب والمأدبة شكل طعام صنع لدعوة أو عرس، والأديب مصغر قولك: أدب التوم يأروهم بالعكسر أدبا إذا دعاهم إلى طعامه، والأديب: العجبة (بين منظور، 2005، ج1، ص70).

الأدب اصطلاحاً: عرفه كل من :

- مجاور بأنه: " الإنتاج المبدع الذي يصور فيه الأديب مشاعره وأحاسيسه نحو ما يشاهده من مظاهر الطبيعة وما يقع تحت حسه ويصره من صور الجمال ". (مجاور، 1969، ص367).
- فُصِّحَ بأنه: " تعبير موح عن قيم حية يتفاعل بها ضمير الفنان هذه القيم تتبثق عن تصور معين للحياة والارتباط فيها بين الإنسان والكون وبين بعض الإنسان وبعض ". (قلب، 1987، ص11).
- السرحان بأنه: " الكلام البليغ المؤثر العبير عن العاطفة المحقق للمثمة العنقبة واللذة الفكرية ". (السرحان، 1989، ص58).
- موسوعة ويمتدح بأنه: الكتابة بتعابير وصيغ خاصة تعرض مجموعة من الأفكار، والأدب مجموعة من الأشكال منها: الشعر والرومانسية والتاريخ والسير والنفالات. (Websters, 1994, P. 836).
- عبد الحميد بأنه: " الكتابة الإبداعية التي هي من نتاجات الخيال الأدبي والتي تشمل على الشعر والنثر والغمة القصصية والرواية خاصة والدراما والمسرح ". (عبد الحميد، 2001، ص315).
- إسماعيل بأنه: " خلاصة تجارب الأمة المكتوبة والروية التي تعبر فيها عن تجاربها وتعكس قيمها ومثلها وعقيدتها ومطامحها، التي تهدف إليها كما تقصد به مآثر الأجداد والإباء التي تحسكي قمصمهم ورواياتهم وخطواتهم وحضارتهم ". (إسماعيل، 2005، ص249).

- الهاشمي بأنه: " الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة التي تحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية ". (الهاشمي، 2006، ص213).

تتفق التعريفات السابقة على أن الأدب تعبير لغوي جميل يحكم العبارة بلغة الصيغة بؤثر في المتلقي.

التعريف النظري:

الأدب: ما اثر عن الشعراء والكتّاب والخطباء والحكماء من بدائع القول المقتبل على تصوير الأخيلة الرفيعة والمعاني الرفيعة مما يهذب النفس ويرقق الحس ويشفئ التماسن.

التعريف الإجرائي:

الموضوعات التي يدرسها الباحث في أثناء مدة التجربة التي يتضمنها مكتب الأدب، ولتتضمن المقرّر تدريس لطلاب الصف الخامس العلمي.

النصوص

النصوص لغة:

النص: رَفَعَهُ الشَّيْءُ: نَصَّ الحديثَ يَنْصُهُ نصاً. رفعه ويكفل ما ظهر قلند نص.

يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه ويكفلك نصصته إليه ونصت الطلبة حينها: رفَعته، وأص الرجل نصاً إذا سألته عن شيء حتى يستقصى ما عنده، ونص كُنْ شيء منها. (ابن منظور، ج7، 2005، ص97).

النصوص اصطلاحاً: عرفها كل من:

- طاهر بأنها: " مختارات الشعر والنثر التي تظهر بهذا الاسم مع المرحلة المتوسطة حتى نهاية المرحلة الثانوية وتتسوخ بين المقطوعة الشعرية

والقصيدة والخطبة والرسالة والمقالة والقصة والمسرحية^٩. (ظافر، 1984، ص246).

• حمدان بأنها: "شكل كلام يفيق جميل يعبر عن الحقائق الأدبية والنواطف الإنسانية"^{١٠}. (حمدان، 1990، ص11).

• جابر بأنها: "قطع مختارة من التراث الأدبي القومي نشره وشعره تمثل مسيرة هذا التراث وتطلع القارئ على تطور أشكال الأداء الفني فيه وقد لا تقتصر على التراث القومي، بل تتعداه إلى تقديم الزمان مختارة من الآثار الأدبية العالمية"^{١١}. (جابر، 1991، ص257).

• السعدي بأنها: "قطع مختارة من التراث الأدبي شعره ونثره إذ تمثل مسيرة وتطور هذا التراث وتبين أشكاله المختلفة والمدى الذي وصل إليه في حقبة زمنية معينة وما طرأ عليها من تغير"^{١٢}. (السعدي، 1992، ص69).

• عاشور بأنها: "نصوص يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة^{١٣} و مترابطة، وتمتد وسيلة للتدريب على الفنون الأدبي"^{١٤}. (عاشور، 2003، ص238).

• الهاشمي بأنها: "وعاء التراث الأدبي قديمه وحديثه نشره في قرآنه و حديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) والنثر الفني والشعر وعن طريقها يتم إثراء مهارة التلميذ اللغوية والفكرية والتعبيرية والذوقية"^{١٥}. (الهاشمي، 2006، ص238).

تتفق التعريفات السابقة على أن النصوص الأدبية قطع مختارة من التراث الأدبي شعره ونثره يتوافر لها حظ من الجمال الفني يمكن من طريقها تنمية مهارات الطلاب المتنوعة من حيث الفكرة والأسلوب والعاطفة والخيال واللغة.

التعريف النظري:

معتبرات من التراث الأدبي الإنساني المتمثل بالشعر والنثر التي يتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلاب ففكرة متكاملة أو عدة أفكار يمكن اتخاذها أساساً لتنمية التذوق الأدبي عند الطلاب.

التعريف الإجرائي

القصائد الشعرية والقطع انثرية في كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي التي تدرس لطلاب هيئة البحث بغية فهمها وتذوقها وحفظها.

المرحلة الإعدادية:

المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة في التعرف ومعدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وظيفتها الإعداد للعبادة العملية أو للدراسة الجامعية. (جمهورية العراق، 1984، ص4).

الفصل الثاني : دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي وموازنتها . مرتبة تبعاً لتسلسلها الزمني بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية.

أولاً : دراسات عربية

1. دراسة عفاة ونائلة 2004
2. دراسة الجوزي 2004
3. دراسة محيي 2005
4. دراسة عطاسه 2005
5. دراسة التبع 2006
6. دراسة الدمرداش 2006
7. دراسة الأهدل 2009
8. دراسة الوحيددي 2009

ثانياً : دراسات أجنبية

1. دراسة دوس 1993
2. دراسة ديكر 1997
3. دراسة هورتيني 2001

ثالثاً : موازنة الدراسات السابقة

أولاً : دراسات عربية

1. دراسة عفاة ونائلة 2004

(مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والبول تورها).

أجريت هذه الدراسة في الجامعة الإسلامية بغزة وهدفت إلى:

- أ. التعرف على مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي في غزة.
- ب. تحديد علاقة الذكاء المتعدد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في غزة بشخصيتهم في الرياضيات.
- ج. تحديد علاقة الذكاء المتعدد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في غزة بميولهم نحو الرياضيات.

تكوّنت هيئة الدراسة من (1387) تلميذا وتلميذة، اختار الباحثان (1002) ألف باثنان من التلامذة لتحديد مستويات الذكاء المتعدد كتلازمة مرحلة التعليم الأساسي في غزة، ومنها (385) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي لدراسة العلاقة بين مستويات الذكاء المتعدد لديهم وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات والميل نحوها.

لتحقيق أهداف بحثهما استعمل الباحثان الأدوات الآتية:

- أ. قائمة تقيي للذكاءات المتعددة .
- ب. اختبار التحصيل في الرياضيات.
- ج. مقياس الميل نحو الرياضيات.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

'متوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان.

بعد تحليل النتائج إحصائيا تم التوصل إلى أن هيئة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات مختلفة، إذ نال الذكاء المنطقي الرياضي الترتيب الأول، يلي ذلك على التوالي: الذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الجسمي، والذكاء الكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الذاتي.

وترسلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل، وهناك علاقة بين الذكاء المنطقي الرياضي والميل نحو الرياضيات .

وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بتعمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها وأساليب تطيبتها و الاهتمام بالأنشطة الطلابية وتشجيعها لاكتشاف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلاب. (عفانه وثالثة، 2004، ص 199 - 223).

2. دراسة الجبوري 2004

(اثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم).

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد - كلية التربية - (بين رشد) وهدفت إلى معرفة أثر 'عصف الذهني' في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم.

تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً اختبروا عشوائياً من طلاب الصف الرابع العام في محافظة بغداد، وزعوا بين مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (25) طالباً، ومجموعة ضابطة مكونة من (25) طالباً، للعام الدراسي 2002 - 2003.

أجرى الباحث تعكساً بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي لوالدين، ودرجات اللغة العربية النهائية للعام السابق، ودرجات التفكير الابتكاري).

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل المجموعتين، واعتمد اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لسيد خير الله.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معادلة ألفا كرونباخ، ومربع كاي، ومعامل الصعوبة، ومعامل قوة التمييز، وإحصائية البدائل الخطأ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة الأدب

والتنصوص، وفي اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لمنفعة طلاب المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باعتماد أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والتنصوص لطلبة المرحلة الإعدادية وضرورة تدريب المدرسين والمدرسات على استعمال أسلوب العصف الذهني في تدريس المادة. (الجبوري، 2004، ص 8 - 100).

3. دراسة محيي 2005

(التر استعمال أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والتنصوص) .

أجريت الدراسة في العراق - جامعة بغداد - كلية التربية للبنات، وهدفت إلى معرفة أثر أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والتنصوص.

اختارت الباحثة عينة عشوائية مكونة من (59) طالبة وزعت بين مجموعتين أحدهما تجريبية مكونة من (29) طالبة درست مادة الأدب والتنصوص بأسلوب التعلم التعاوني، والأخرى ضابطة مكونة من (30) طالبة درست مادة الأدب والتنصوص بالطريقة التقليدية.

أجرت الباحثة تكافؤاً بين مجموعتي البحث في العمر الزمني للطالبات، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات مادة اللغة العربية، ودرجات اختبار القدرة اللغوية.

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختبار من متعدد، واملأه الفراغات، لقياس تحصيل المجموعتين.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التلاني لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، ومعادلة البدائل الخفأ.

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة باستعمال أسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة الأدب والنصوص، والمواد التعليمية المختلفة، وتشجيع مدرسي اللغة العربية على اتباع طرائق تدريسية أخرى إلى جانب الطريقة التقليدية (معبي، 2005، ص 11-90).

4. دراسة عثمانه 2005

(أثر استخدام كابل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن).

أجريت الدراسة في الأردن وهدفت إلى معرفة أثر استعمال كابل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن.

بلغت عينة الدراسة (61) طالباً اختيروا عشوائياً من شعبتين من شعب النصف الأول الثانوي، إحداهما درست على وفق استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، والأخرى درست على وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

استعمل الباحث أدوات لتحقيق هدف بحثه، الأولى أداة مسح الذكاءات المتعددة التي استعملها ماسكينزي (2000) بعد ترجمتها وتعديلها لتتوافق مع البيئة الأردنية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، والثانية اختبار ثورانس للتفكير الإبداعي صورة (الألفاظ 1) وتأكد من صدقه وثباته.

توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في تنمية التفكير الإبداعي العكسي باستعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث معلمي المواد الاجتماعية باستعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني، وضرورة تدريب المعلمين على استعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة. (عقائمه، 2005، ز - ص).

5. دراسة المدخ 2006

(بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن).

أجريت الدراسة في الأردن وهدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن.

اخترت الباحثة عشوائياً (160) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة قطر الندى، وزعم عشوائياً على مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس بالبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة وعدد طالباتها (79) طالبة منها (35) طالبة من التخصص العلمي، و(44) طالبة من التخصص الأدبي، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وعدد طالباتها (81) طالبة، منها (36) طالبة من التخصص العلمي، و(45) طالبة من التخصص الأدبي. أجرت الباحثة تكافؤاً بين المجموعتين في الاختيار القبلي في مادة الثقافة الأدبية واللغوية، واختيار قياس مهارات التفكير الاستنتاجي.

استعملت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف بحثها، أحدهما اختبار بعدي في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية، والأخرى اختبار قياس مهارات التفكير

الاستنتاجي. استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط، الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التغير المتصاحب.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في حقل من تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية، ومهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى لبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، والبرنامج الاعتيادي؛ وبنسبة المجموعة التجريبية.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات (الدميع، 2006، ص ٣٠٠ م).

6. دراسة التمرداش 2006

* **الثر برتنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ***

أجريت الدراسة في مصر وهدفت إلى:

1. بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لشرح النحو لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام.
2. الكشف عن أثر البرنامج التعليمي المقترح في زيادة التحصيل في النحو لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ولقد عينة الدراسة (300) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام من مدرسة بنات بسيدي سالم، قسمت عينة الدراسة على مجموعتين أحدهما تجريبية وبمد أفرادها (150) طالبة، والأخرى ضابطة بمد أفرادها (150) طالبة.

أجرى الباحث تكتافوا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي، والذكاء.

استعمل الباحث الأدوات الآتية:

أ. اختيار تحصيلي محسني انرجع في التحو.

ب. اختبار القرارات العقلية.

ج. البرنامج التعليمي المقترح.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

الاختبار التائي، وتحليل التباين للكشف عن اثر البرنامج في المتغير التابع، ومربع معامل أينما لحساب حجم الأثر.

توصفت الدراسة إثر وجود فروق دالة إحصائية لمنفعة انجسومة التجريبية نتيجة تطبيق البرنامج التعليمي المقترح، وختمت انداسة بتوصيات ومقترحات عديدة. (العمرداش، 2006، ص 128-211).

7. دراسة الاهدل 2009

(فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة).

أجريت الدراسة في السعودية وهذفت إلى:

أ. الكشف عن فاعلية أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة.

ب. تقديم دليل لمعلمات الجغرافيا يتضمن إرشادات للمعلمة في استعمال المرافض والأنشطة والأساليب التعليمية بالاعتماد على نظرية الذكاءات المتعددة.

اختارت الباحثة عشوائياً (72) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي عينة لدراستها وزعتهم بين مجموعتين أحدهما تجريبية وعدد طالباتها (38) طالبة، والأخرى ضابطة وعدد طالباتها (34) طالبة.

أجرت الباحثة تكافؤاً بين المجموعتين في درجات اختبار التحصيل القبلي وأداء مسح الذكاءات المتعددة.

استعملت الباحثة الأدوات الآتية:

أ. أداة مسح الذكاءات المتعددة المعدة من ما كنزي (2000) والمعروفة من محمد عبد الهادي حسين (2000) لمسح الذكاءات المتعددة والمكونة من تسعة مجالات تقدم للعالمات بحيث يشمل كل مجال نوعاً من أنواع الذكاءات المتعددة.

ب. اختبار تحصيلي من نوع أسئلة الصحاب والخطأ، والاختبار من متعدد. استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي، ومربع اي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري

أظهرت نتائج الدراسة هامة أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية، وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة نفسها.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة باستعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب في تدريس مناهج الجغرافية، وإعداد دورات تدريبية للمدرسات ونشرها في التريبونات للإفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس. (الاهدل، 2009، ص192-236).

8. دراسة الوحيدي 2009

اثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

اجريت الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

تكونت هيئة الدراسة من (162) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي اختارهم الباحث عشوائيا من مدرستي منصف الإعدادية للذكور والإناث، مقسمين بين أربع شعب دراسية، قسمت هذه الشعب عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارا للاستيعاب القرائي، واختبارا في التعبير الكتابي، جرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما، وطبقا على مجموعتي الدراسة قبلها وبعدها، وأعدت الباحثة دليلا للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعا لخطوات الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين اثنائي. أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى إستراتيجية التدريس، لمنفعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في التعبير الكتابي يعزى إلى إستراتيجية التدريس لمنفعة الطلبة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.
- وخطمت الدراسة بتوصيات عديدة، (الوحيدي، 2009، ص ٤ - م).

ثانياً: دراسات أجنبية

1. دراسة دوس (Doss) 1993

(العلاقة بين التحصيل والذكاء الجسمي -- الحركي)

- أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية - ولاية فلوريدا، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الجسمي - الحركي لدى عينة بلغ عدد أفرادها (50) طالباً من طلاب الصفين الرابع والخامس الأساسيين من ذوي التحصيل المتدني في مدارس فلوريدا، وكان أسس اختيارهم قائماً على:
- أن تكون درجات الطالب لمدة (9) أشهر أو أكثر أقل من مستوى درجات طلاب صفه في كل من الرياضيات واللغة، وبحسب نتائج اختبار التحصيل الدراسي.
 - أن لا يكون الطالب من ذوي صعوبات التعلم أو يعاني من اضطرابات انفعالية أو ملتحق ببرنامج التربية الخاصة.
- أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الفئة من انطالاب ذوي التحصيل المتدني تتميز بذكاء جسمي أعلى من المتوسط، لا يتم استغلاله في انصفوف الدراسية مما يترتب عليه ضرورة استغلال جوانب القوة هذه وتوظيفها في التدريس وتحسين التحصيل الدراسي (Doss, 1993).

2. دراسة ديكر (Dercer) 1997

(فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية).

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية.

بلغت عينة الدراسة (25) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع، واستعمل الباحث أداة مسح الذكاءات المتعددة لمعرفة مواطن القوة التي يتميز بها كل طالب ثم توعيته بها، وتعديل البيئة اأثرية لتبني قدراته واحتياجاته.

تم تقويم أداء الطلبة ومدى التقدم الذي أحرزوه من طريق استخدام الملاحظة المباشرة، واختبار تحصيلي لمعرفة مدى استيعاب الطلبة في المهمات والأنشطة التعليمية ومدى تفهمهم في المادة الدراسية.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الأسلوبين، ولشعبة الذين درسوا على وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة. (Dercer , 1997).

3. دراسة فورتيني (Fortini) 2001

(استخدام استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات).

هدفت أأدراسة إلى استعمال استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات، وذلك بافتراض أن معرفة الطالب نوع انذكاءه القوي لديه سوف يساعده على تطوير أفضل استراتيجيات التعلم، ومن طريقتها يستطيع مواجهة قلق الرياضيات.

بلغت عينة الدراسة (17) طالباً وطالبة، أما أدوات الدراسة فكانت الملاحظة المباشرة، وتحليل سجلات الأعمال، وأداة مسح الذكاءات المتعددة، ثم

ثم تشجيع التعلاب على استعمال أساليب ذكاء اتم في تعلم مادة الرياضيات وحل المسائل الرياضية والمنطقية بالطريقة والأسلوب الذي يفضلونه.

أظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء عينة الدراسة في مادة الرياضيات وزيادة دافعتهم وحماسهم لتعلمها. (fortini, 2001).

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة

بعد استعراض دراسات السابقة يحاول الباحث العكشاف عن أوجه ائشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة، وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة اخرى، وعلى النحو الآتي:

1. المنهجية: تباينت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها، فقد اعتمدت دراسة عقانة ونائلة (2004)، ودراسة دوس (1993) المنهج الوصفي، وتبعتم دراسة الجبوري (2004)، ودراسة مجيبي (2005)، ودراسة عثمانة (2005)، ودراسة ائدمع (2006)، ودراسة السدمرفاش (2006)، ودراسة الاهسل (2009)، ودراسة الوحيدني (2009)، ودراسة ديكو (1997)، ودراسة هورتياني (2001) المنهج التجريبي؛ أما الدراسة الحالية فتمتبعها تجريبي أيضاً.
2. الئهدف: تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، وئهدفت دراسة عقانة ونائلة (2004) إلى معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي فئزة وتحديد علاقة الذكاء المتعدد بتحصيل ائعلاب وميولهم نحو الرياضيات، وئهدفت دراسة الجبوري (2004) إلى معرفة اثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والتصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم، وئهدفت دراسة مجيبي (2005) إلى معرفة اثر استعمال أسلوب ائعلم التعاوني في تحصيل طلائمات معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والنصوسر، وئهدفت دراسة عثمانة (2005) إلى معرفة اثر استخدام ككل من

استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية، وهدفت دراسة الدمخ (2006) إلى بناء برنامج تعلمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، وهدفت دراسة الدمرداش (2006) إلى اثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهدفت دراسة الأهدل (2009) إلى فعالية أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، وهدفت دراسة الوحيدي (2009) إلى معرفة اثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وهدفت دراسة دوس (1993) إلى معرفة العلاقة بين التحصيل والذكاء الجسمي - تحركي، وهدفت دراسة ديصكر (1997) إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية، وهدفت دراسة فورتي (2001) إلى معرفة اثر استخدام استراتيجيات التعلم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات.

- المكان، تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها: فقد أجريت دراسة الجبوري (2004)، ودراسة معيني (2005) في العراق، وأجريت دراسة عثمانة ونائلة (2004) في فلسطين، وأجريت دراسة عثمانة (2005)، ودراسة الدمخ (2006)، ودراسة الوحيدي (2009) في الأردن، وأجريت دراسة الأهدل (2009) في السعودية؛ وأجريت

دراسة الدمرداش (2006) في مصر، وأجريت دراسة دوس (1993)، ودراسة ديمسكر (1997) في الولايات المتحدة الأمريكية، أما دراسة فورتيني (2001) فلم تشر إلى مكان إجراء الدراسة.

أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.

4. المرحلة: اختلفت الدراسات السابقة من حيث المراحل التي أجريت فيها، فقد أجريت دراسة عفانة وثالثة (2004)، ودراسة الجويدي (2009)، ودراسة دوس (1993) في المرحلة الأسبوعية، أما دراسات عثمانة (2005)، والدمرداش (2006)، والنمخ (2006)، والاهنل (2009) أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، في حين أجريت دراسة الجبوري (2004)، و محيي (2005) على طلبة المرحلة الإعدادية. أما دراسة ديمسكر (1997)، وفورتيني (2001) فلم تشير إلى المرحلة التي أجريتا فيها، وأجريت الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الإعدادية - النصف الخامس العلمي.

5. العينة: تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة، فكانت (1387) تلميذاً وتلميذة في دراسة عفانة وثالثة (2004)، و(50) طالباً في دراسة الجبوري (2004)، و(59) طالبة في دراسة محيي (2005)، و(61) طالبا في دراسة عثمانة (2005)، و(160) طالبة في دراسة النمخ (2006)، و(300) طالبة في دراسة الدمرداش (2006)، و(72) طالبة في دراسة الاهنل (2009)، و(162) طالباً وطالبة في دراسة الجويدي (2009)، و(50) طالبا في دراسة دوس (1993)، و(25) طالبا وطالبة في دراسة ديمسكر (1997)، و(17) طالبا وطالبة في دراسة فورتيني (2001).

أما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من (40) طالبا.

6. الجنس: اختلفت الدراسات السابقة من حيث الجنس (طلاب، طالبات) فقد أجريت بكل من دراسة (عفانة ونائلة 2004)، و(الوحيدى 2009)، و(ديكسر 1993)، و(فورثني 2001) على الطلاب والطالبات، أما دراسة (عظامنة 2005)، و(الجبوري 2004)، و(دوس 1993) فقد أجريت على الطلاب، أما دراسات (محيي 2005)، و(الدمخ 2006)، و(الدمرداش 2006)، و(الاهل 2009) فقد أجريت على الطالبات، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على الطلاب.
7. المتغير التابع: تباينت الدراسات السابقة من حيث المتغير التابع فقد كان في دراسة عفانة ونائلة (2004) التحصيل والميل نحو الرياضيات، أما في دراسة الجبوري (2004) ففي التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري، وفي دراسات محيي (2005)، و(الدمرداش 2006)، و(دوس 1993)، و(ديكسر 1997) ففي التحصيل، وفي دراسة عظامنة (2005) ففي تنمية التفكير الإبداعي، وفي دراسة الدمخ (2006) ففي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي، وفي دراسة الاهل (2009) ففي التحصيل وبقاء اثر التعلم، وفي دراسة الوحيدى (2009) ففي تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي، أما في دراسة فورثني (2001) ففي التخفيف من قلق الامتحان.

أما في الدراسة الحالية فكان التحصيل والتذوق الأدبي.

8. المادة الدراسية: تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية التي أجريت فيها التجربة، فقد أجريت بكل من دراسة الجبوري (2004)، ودراسة محيي (2005) في مادة الأدب والنصوص، أما دراسة عفانة ونائلة (2004)، ودراسة فورثني (2001) في الرياضيات، ودراسة عظامنة (2005)، و(الاهل 2009) في الجغرافية، ودراسة السديع

(2006) في الثقافة الأدبية واللغوية، ودراسة السدمرداش (2006) فني النحو، ودراسة الوحيدي (2009) فني القراءة والتعبير، ودراسة توس (1993)، ودراسة ديكر (1997) فني استعمال استراتيجيات النحركات المتعددة، أما الدراسة الحالية فكانت في مادة الأدب والنصوص.

9. الوسائل الإحصائية: تبينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية، فقد استعملت دراسة عفانة وثلاثة (2004) للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان، واستعملت دراسة الجبوري (2004) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وقاعدية البدائل الخطأ، واستعملت دراسة محيي (2005) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومعامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وقاعدية البدائل الخطأ، واستعملت دراسة الدمخ (2006) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين التائي، وتحليل التقاير للمصاحب، واستعملت دراسة السدمرداش (2006) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التقاير للمصاحب، ومربع معامل ايثا، واستعملت دراسة الاحمدل (2009) الاختبار التائي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومربع معامل ايثا، واستعملت دراسة الوحيدي (2009) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين التائي، أما دراسات عفانة (2005)، ودوس (1993)، وديكر (1997)، وهورتيني (2001) فلم تشر إلى الوسائل الإحصائية المستعملة.

أما الدراسة الحالية فقد استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، وقوة التمييز، وقاعدية البدائل الخطأ، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعادلة سبيرمان براون، ومربع معامل ايثا وسائل إحصائية.

10. النتائج: توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، فقد توصلت دراسات عثمانة (2005)، والدمخ (2006)، والدمردلش (2006)، والاهلل (2009)، والهجيني (2006)، وديكر (1997)، وهوزليني (2004) إلى تفوق المجموعات التجريبية التي استعملت استراتيجيات أو أساليب أو برامج مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت دراسة الجبوري (2004) إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استعمل فيها العصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت دراسة محيي (2005) إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أساليب مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

1.1. أهداف الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور منها:

- تحديد مشكلة البحث وهدفه.
- صياغة فرضيات البحث.
- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- إجراءات التحكاف والإحصائي.
- صياغة الخطط التجريبية.
- إعداد أداة البحث.
- صياغة الأهداف السلوكية.
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
- النتائج التي توصلت إليها وصانيفية عرضها وتفسيرها.

الفصل الثالث : منهج البحث واجراءاته

أولاً : التصميم التجريبي

يعتمد التصميم التجريبي مخططاً يساعد على عمل إجراءات البحث والوصول إلى النتائج حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وأن اختيار التصميم التجريبي الملائم يعطي ضماناً لإمكانية تتناول الصعوبات التي قد تظهر عند التحليل الإحصائي (ويهـت جون، 1993، ص92)، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة (الزويبي، 1968، ص58-68). لذلك اعتمد الباحث واحداً من التصميم التجريبية ذات الضبط الجزئي يلائم ظروف البحث الحالي فجهاء التصميم على ما عيـن في جدول (1).

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

التجربة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار النهائي
التجريبية	أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة	التحصيل والتذوق الأدبي	اختبار التحصيل واختبار التذوق
		التحصيل والتذوق الأدبي	الأدبي
حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبارين			

إن المقصود بالمجموعة التجريبية هي المجموعة التي سيخدمون خلالها مادة الأدب والتخصص بأساليب مترومة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، أما لمجموعة الضابطة فهي المجموعة التي سيخدمون خلالها مادة الأدب والتخصص بالضريقة التقليدية، ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الأول الذي يقدم بواسطة اختبار يعده الباحث لأغراض البحث الحالي، أما التذوق الأدبي فهو المتغير التابع الثاني الذي يقاس بواسطة اختبار يتناه الباحث أما الاختبار النهائي فيقيم المتغير التابع (التحصيل، والتذوق الأدبي) لمعرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة

ثانياً : مجتمع البحث وعينته

1 . مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والإعدادية الثهارة للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2009 -2010 ، ومن أجل ذلك، زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل - الدراسات العليا . لمعرفة عدد المدارس الثانوية والإعدادية الثهارة للبنين التي تقع في مركز محافظة بابل ، اشتغلت المدارس على ما مبين في جدول (2).

جدول (2)

المدارس الثانوية والإعدادية الثهارة للبنين في مركز محافظة بابل

ت	اسم المدرسة	الواقع
1	ثانوية الحلة للبنين	حي الجدهوري
2	ثانوية بابل الاعدادية للبنين	حي بابل
3	ثانوية الميثاق للبنين	حي المنكر لي
4	ثانوية علي جواد الطاهر	حي العسكري
5	إعدادية الجهاد للبنين	حي الجمعية
6	إعدادية الفيحاء للبنين	حي فخرية
7	إعدادية الإمام علي للبنين	حي التميمي
8	إعدادية المكدي للبنين	حي العكر نما
9	إعدادية الثورة للبنين	حي الثورة
10	إعدادية الجزائر للبنين	حي الجزائر
11	إعدادية تحلة للبنين	حي الماضية

يظهر من جدول (2) أن المدارس الثانوية والإعدادية النهائية للبينين في مركز محافظة بابل (11) مدرسة، منها (4) مدارس ثانوية، و(7) مدارس إعدادية.

2. عينة البحث

1. عينة المدارس

بعد أن حدد الباحث المدارس المشمولة بالبحث وبعدها (11) مدرسة اختار مدرسة إعدادية الفحاء للبينين الثانوية بطريقة عشوائية^٥ لإجراء بحثه فيها.

ب. عينة الطلاب

بعد أن اختار الباحث عشوائياً إعدادية الفحاء الواقعة في حي كبريطعة، زار الباحث المدرسة بعد استصدار مכתاب من المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمته، فوجد أنها تحتوي على ثلاث شعب للصف الخامس العلمي وهي (أ، ب، ج)، اختار الباحث شعبي (أ، ج) بطريقة عشوائية^٦ لتكوينا مجموعتي البحث، بلغ عدد طلابهما (16) طالباً منهم (23) طالباً في شعبة (أ)، و(23) طالباً في شعبة (ج)، وبعد استبعاد الطلاب المنخفضين البالغ عددهم (6) طلاب، منهم (3) طلاب في شعبة (أ)، و(3) طلاب في شعبة (ج)، أصبح عدد أفراد العينة (40) طالباً وحصل الاستبعاد لاعتقاد الباحث أن الطلاب المنخفضين لديهم خبرة

٥ استعمال الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، وسحب ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الفحاء.

٦ مكتب الباحث أسماء الشعب على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحب ورقة من فضاء الورقتان المشعوبتان تحملان اسمي الشعبين (أ، ج). ثم وضع الباحث الورقتين اللتين تحملان اسمي الشعبين (أ، ج) في كيس وسحب الورقة الأولى لتعبر المجموعة التجريبية، فكانت الورقة المشعوبة تحمل اسم شعبة (ج). أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (أ)، فكانت المجموعة الضابطة.

وهذه الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج. وقد أتى الباحث عليهم في الشعبتين مقارنة على انتظام المدرسي ولتلا يحرصوا من درس الأدب والتمسوس، بعد ذلك وزع الباحث الطريقتين التدريسيين بين الشعبتين بالطريقة نفسها: فكانت أساليب متنوعة مبنية على أساس الأحكامات المتعددة من نصيب شعبة (ج) وأطلق عليها المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (أ) وأطلق عليها المجموعة الضابطة وجول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد المخفقين وعنده وطريقة تدريس شكل

مجموعة

ت	الشعبة	اسم المجموعة	طريقة التدريس	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
1	أ	الضابطة	الطريقة التقليدية	23	20
2	ج	التجريبية	أساليب متنوعة مبنية على أساس الأحكامات المتعددة	23	20
		المجموع		46	40

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث

قبل انشروع بيده التجريبية حرص الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن طلاب أمانة تم اختيارهم عشوائياً، وإنهم من منطقة واحدة، ويدرسون في مدرسة واحدة، وهذه المتغيرات هي:

1. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور..... ملحق (أ).
2. التحصيل الدراسي للآباء .
3. التحصيل الدراسي للأمهات.

4. درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 / 2010. ملحق (2).

5. درجات مادة الأدب والتخصص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 - 2010. ملحق (3).

6. أداء مسح الذكاءات المتعددة، ملحق (4).

لقد حصل الباحث على إجابات والمعلومات المتعلقة بالعمر الزمني، وانتعاش الطلاب الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية، ودرجات الأدب في اختبار نصف السنة من البطاقة المدرسية وسجل الدرجات ودفتر إحصاء الامتحانات بالتعاون مع إدارة المدرسة، وفيما يأتي عمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة:

١. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور

أجرى الباحث تكافؤ إحصائيا في العمر الزمني محسوبا بالشهور بين طلاب مجموعتي البحث، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين، وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (38)، وجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية للعمر الزمني

لطلاب مجموعتي البحث

مستوى الدلالة عند	القيمتان التائيتان		الدرجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد المجموعة	الجموعه التجريبية
	الحسوبة الجدولية (0,05)	التائية					
غير ذات	2,02	1,06	38	21,65	198,5	20	التجريبية
				20,44	196,95	20	الضابطة

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتكامل من المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ (198,5) و(196,95) على التوالي، وبلغت القيمة الحاشية المحسوبة (1,06) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني.

2. التحصيل الدراسي للآباء

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء مجموعتي البحث: وباستعمال مربع كاي (χ^2) وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (2)، وجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (χ^2)

المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية

مستوى الدلالة عند 0,05	قيمتا كاي		درجة الحرية	كثافة فيما فوق	إعدادية أو معهد	متوسطة	عدد أفراد العينة	χ^2
	الجدولية	المحسوبة						
شبه دلالة	5,99	0,16	2	5	8	7	20	التجريبية
				6	8	6	20	الضابطة

يتضح من الجدول (5) أن قيمة (χ^2) المحسوبة كانت (0,16) وهي أقل من قيمة (χ^2) الجدولية البالغة (5,99)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

3. التحصيل الدراسي للأمهات.

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات مجموعتي البحث: وباستعمال مربع كاي (χ^2) وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (2)، وجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأهيات طلاب مجموعتي البحث وقيمتا (كأ²)

الحسوية والجدولية والدلالة الإحصائية

مستوى الدلالة عند 0,05	قيمتا كآ ²		درجة الحرية	البيانات			عدد أفراد العينة	المجموعة
	الحسوية	الجدولية		إعدادية	متوسطة	الثالثية		
فهر دالة	5,99	0,14	2	6	7	7	20	التجريبية
				6	8	6	20	الضابطة

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (كأ²) الحسوية تكنت (0,14) وهي أقل من قيمة (كأ²) الجدولية البالغة (5,99)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

4. درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2010-2009.

اعتمد الباحث في تكافؤ المجموعتين درجات مادة اللغة العربية - اختبار نصف السنة - للعام الدراسي 2010-2009 التي حصل عليها من سجلات المدرسة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي، وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (38)، وجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسط الحسابي والتهيان والقيمتان الثالثتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2010-2009

مستوى الدلالة عدد 0,05	القيمتان الثالثتان		درجة الحرية	المتوسط الحسابي		عدد أفراد العينة	الجموعه
	المحسوبة الجدولية	الجدولية		التهيان	الحسابي		
غير دالة	2,02	0,25	38	29,82	53,15	20	التجريبية
				46,72	53,65		20

يتضح من جدول (7) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (53,15)، وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الثابتة (53,65)، وأن القيمة الثانية المحسوبة (0,25)، وهي أقل من القيمة الثالثة الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة.

5. درجات مادة الأدب والنصوص لاختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009-2010.

حصل الباحث على درجات طلاب مجموعتي البحث في مادة الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009-2010 من دفاتر الطلاب الامتحانية، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين نعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث، وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (38)، وجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

المتوسط الحسابي والقيمتان والثباين والقيمتان التابعتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الأدب والتخصص (نصف السنة) للعام الدراسي

2010-2009

مستوى الدلالة عند 0,05	القيمتان التابعتان		درجة الحرية	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	المحسوبة	الجدولية					
	2,02	0,21	38	9	11,85	20	التجريبية
				8,82	11,65	20	الضابطة

يتضح من جدول (8) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (11,85)، وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (11,65)، وأن القيمة التائية المحسوبة (0,21) أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات الأدب والتخصص في اختبار نصف السنة.

6. أداة مسح الذكاءات المتعددة.

من أجل التعرف على الذكاءات المتعددة لدى طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) بنى الباحث مقياس أشكال الذكاءات المتعددة لأنعام الصوري 2008 (الصوري، 2008، ص 120 - 225)، المعد في ضوء مكونات نموذج ك Gardner، والمغرب من محمد عبد الهادي حسين 2000. ملحق (4)، ولتثبت من صلاحية المقياس عرضه الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية. ملحق (4)، ليبيان مدى صلاحيته وه، أي تعطينه التعريف الذي وضعه ك Gardner، إذ عرف الذكاءات المتعددة بأنها "إمكانية بالبيولوجية نفسية تكافئة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتائج

لها قيمة في ثقافة ما ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في مبيدته، ويختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكائهم ذلك أن الناس يسلكون على وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة⁷. (Gardner, 1997, P. 35).

وسكانت نسبة اتفاق الخبراء على صلاحية المكونات وتعميقاتها وتغطيتها التعريف النظري 100%. أما صدق المقياس فقد اعتمد الباحث التصديق المعتمد في دراسة التصريحي، إذ إنها اعتمدت الصدق الظاهري وصدق البناء، تكون المقياس من ثمانية مقاييس فرعية تزلف في مجملها اختياراً يقيس الذكاءات المتعددة هي:

- مجال الذكاء اللغوي يتكون من 12 فقرة
- مجال الذكاء المنطقي الرياضي يتكون من 12 فقرة
- مجال الذكاء البصري يتكون من 7 فقرات
- مجال الذكاء الجسمي الحركي يتكون من 10 فقرات
- مجال الذكاء الطبيعي يتكون من 10 فقرات
- مجال الذكاء الموسيقي يتكون من 11 فقرة
- مجال الذكاء الاجتماعي يتكون من 13 فقرة
- مجال الذكاء الذاتي يتكون من 13 فقرة

وزعت الأوزان بين بدائل الإجابة على وفق النموذج ليكسرت وبيدريج خماسي (تطبيق بدرجة كبيرة جداً، تطبيق بدرجة كبيرة، تطبيق بدرجة متوسطة، تطبيق بدرجة قليلة، لا تطبق)، وأعطيت بدائل الإجابة الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. ملحق (5).

طبق الباحث مقياس الذكاءات المتعددة على طلاب مجموعتي البحث، وجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (9).

جدول (9)

مجموع لدرجات طلاب مجموعتي البحث في أداء مسج الذكاء المتعدد ومتوسط فهم الحسابية

التوسط الحسابي	الذكاء الذاتي	التوسط الحسابي	الذكاء الاجتماعي	التوسط الحسابي	الذكاء الموسيقي	التوسط الحسابي	الذكاء الطبيعي	إتوسط الحسابي	الذكاء الجسمي	إتوسط الحسابي	الذكاء البصري	إتوسط الحسابي	الذكاء الرياضي	التوسط الحسابي	الذكاء اللغوي	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
46.25	927	46.6	932	36.85	737	40	870	39.45	789	42.3	846	39.4	788	48.55	97	20	التجريبية
86.75	935	45.8	916	37.25	745	39.9	798	40.15	803	42.5	850	35.85	717	47.95	959	70	التجريبية
6790																	
859329	208624	543164	640004	622521	715716	620941	942841										مجموع درجات
5813144																	
6723																	
874225	839056	558025	636804	641809	722500	514089	919681										مجموع درجات
5706189																	
التجريبية																	

يتضح من جدول (9) أن درجات طلاب مجموعتي البحث ومتوسطاتها الحسابية كانت متقاربة في أنواع التدخلات المتعددة جميعها، ولقياس تكافؤ المجموعتين في أداة مسح التدخلات المتعددة قبل بدء التجربة تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى (0,05)، ودرجة حرية (38)، إلا جاءت النتائج على ما مبينة في جدول (10):

جدول (10)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (الحسوية والجدولية) والدلالة الإحصائية لطلاب مجموعتي البحث في أداة مسح التدخلات المتعددة

المتوسط الحسابي	التباين	القيمتان التائيتان	مستوى الدلالة عند	
			الحسوية الجدولية	0,05
الضابطة	1723,12	62,336,15	2,02	0,025
التجريبية	1753,96	339,5	2,02	0,025

يتضح من جدول (10) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في أداة مسح التدخلات المتعددة (339,5)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة في الأداة نفسها (336,15)، وأن القيمة التائية المحسوبة (0,025) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات أداة مسح التدخلات المتعددة، الملحقان (6)، (7).

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

على الرغم من تطور العلوم التربوية والفلسفية ومحاولة الباحثين بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وكثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال لتجريب فالتجريب فإنهم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر

التي يدرسونها أو ضبطها لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل (همام، 1984، ص203).

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التفاضل الإحصائي بين مجموعتي البحث حاول الباحث هنر الإمكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة لأن ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة، وهما باتي المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

1. الأثر التجريبي: ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب

الخاضعين للتجريب، أو انقطاعهم عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج (الزويبي، 1968، ص61)، ولم يتعرض أفراد التجربة لهذا هذا الأثر عند حالات الغياب الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعتان بنسب ضئيلة ومتساوية.

2. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: ويقصد به ما يحتمل حدوثه من

حوادث في أثناء مدة التجربة، ولم يتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويحسون ذا التأثير في المتغير التابع إلى جانب الأثر الناجم عن المتغير المستقل.

3. الفروق في اختيار العينة: حاول الباحث قدر المستطاع - تضادي أثر

هذا - اختيار في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي للعينة، ومن طريق إجراء التفاضل الإحصائي بين أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ستة متغيرات يمكن أن يكون تداخلها مع المتغير المستقل أثر في اختيار التابع. فضلا عن تجانس طلاب المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد كبير لانتمائهم إلى بيئة واحدة.

4. أدوات القياس: استعمل 'باحث أداتين أحدهما لقياس تحصيل طلاب

مجموعتي البحث، وهي الاختبار التحصيلي، ملحق (11) بقياس

تحصيل الطلاب في مادة الأدب والنصوص، والأخرى أداة موحدة لقياس التدقيق الأدبي، وهو اختبار العائدي (2007). ملحق (16).

5. اثر الإجراءات التجريبية:

أ. **سرية التجربة:** حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه لكي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب. **المدرس:** درس الباحث نفسه مجموعتي البحث، وبهذا سيطر على ما قد ينجم عن اثر في المتغير التابع إذا ما استند التدريس إلى مدرس غيره.

ج. **توزيع الحصص:** أمكن السيطرة على هذا المتغير من طريق تدريس مجموعتي البحث في اليوم نفسه، وهو يوم الثلاثاء من كل أسبوع، فسلكت الحصة الثانية من نصيب المجموعة التجريبية، والحصة الثالثة من نصيب المجموعة الضابطة.

د. **مدة التجربة:** كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث إذ بدأت يوم الأحد 14 / 2 / 2010 وانتهت يوم الثلاثاء 4 / 5 / 2010.

هـ. **بناية المدرسة:** طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي مبنى متجاورين، ومتشابهين من حيث المساحة، وعدد انشبايك، والإنارة، والتهوية، وعدد المقاعد، ونوعها، وحجمها.

خامسا: تحديد المادة العلمية

حدد الباحث أداة العامة التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي (عشرة) موضوعات من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2009 - 2010، وهي:

1. الأدب العربي في الأندلس.
2. الشاعر ابن زيدون.
3. الشاعر حمدة بنت زياد.
4. الشاعر ابن شكيل الأندلسي.
5. الموشحات - نسان الدين بن الخطيب.
6. الفخرية الأندلس.
7. الشاعر ابن شهيد.
8. الأدب في العصور المتأخرة.
9. الشاعر صفي الدين الحلي.
10. الشاعر ابن معتوق الموسوي.

سادساً: مبادئ الأهداف السلوكية

بعد تحديد الأهداف السلوكية أمراً ضرورياً في العملية التربوية والتعليمية لأنها توضح نوع الأداء والسلوك المتوقع من المتعلم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية، وتوفر أساساً سليماً لإعداد اختبارات وأدوات ملائمة لتقويم تحصيل الطلبة. (إبراهيم، 1986، ص88)، ويمكن تعريف الهدف السلوكي على أنه: عبارة لغوية تصف رغبة في إحداث تغيير متوقع حدوثه في سلوك المتعلم قابلاً للملاحظة والقياس ومن الممكن تحقيقه. (سلامة، 2001، ص67).

وبناء على ما تقدم مناع الباحثة (142) هدفاً سلوكياً عضاداً على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس في أثناء التجربة موزعة بين مستويات المجال المعرفية في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) لأن مستويات هذا المجال تلائم الطلاب في مرحلة الدراسة الإعدادية، ويمكن ملاحظتها وهيأها بسهولة.

عرضت الأهداف السلوكية على عدد من الخبراء وأخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية. ملحق (12) لمعرفة آرائهم في

سلامة صياغة الأهداف السلوكية ومدى تغطيتها محتوى المادة الدراسية. ملحق (10)، وبعد الإطلاع على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة وأضيفت (6) أهداف آخر، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (148) هدفًا بواقع (48) هدفًا لمستوى المعرفة، و(39) هدفًا لمستوى الفهم، و(15) هدفًا لمستوى التطبيق، و(17) هدفًا لمستوى التحليل، و(12) هدفًا لمستوى التركيب، و(17) هدفًا لمستوى التقييم، وجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

الموضوعات التي درست في أثناء التجربة وأهدافها السلوكية موزعة بحسب

مستويات المجال العربي لتصنيف بلوم

ت	الموضوعات	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقييم	المجموع
1	الأدب العربي في الأندلس	3	4	-	1	1	1	10
2	ابن زيدون	4	4	2	2	1	2	15
3	جمودنة بنت زهاد	4	4	2	2	1	2	15
4	ابن زهير الأندلسي	4	4	2	2	1	2	15
5	أبو نوح علي بن إسحاق الأندلسي	8	5	2	2	1	2	20
6	النثر في الأندلس	8	4	1	1	3	1	18
7	ابن شهيد	4	4	2	2	1	2	15
8	أدب في العمود المتأخرة	5	2	-	1	1	1	10
9	سفيان الثوري الحنفي	4	4	2	2	1	2	15
10	ابن عثرون الموسوي	4	4	2	2	1	2	15
	المجموع	48	39	15	17	12	17	148

سابعاً: إعداد الخطط التدريسية

شملت الخطط التدريسية واحدة من متطلبات التدريس الناجح، فقد أعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء التجربة لطلاب مجموعتي البحث، فالمجموعة التجريبية أعدت لها خطة على وفق أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، والمجموعة الضابطة أعدت لها خطة تدريسية على ضوء التدريس بالطريقة التقليدية.

عرض الباحث نموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والتفكيرية. ملحق (12). لإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطين وجعلهما سليمين تضمنان نجاح التجربة، وبإضافة ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتفيذ. الملحقان (9)، و(10).

ثامناً: إجراء التجربة

بعد استقرار النظام المدرسي وثبات جدول انحصص اليومي وبعد أن انتهى الباحث من متطلبات إجراء التجربة، بإشراف وتطبيق التجربة بتاريخ 2010/2/14، إذ درس الباحث المجموعة التجريبية باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، إذ قسمت على أربع مجموعات، مجموعة الذكاء اللغوي، ومجموعة الذكاء المكاني، ومجموعة الذكاء الاجتماعي، ومجموعة الذكاء الذاتي، في حين درس الباحثة المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبارين في يومي الأحد 2010/5/2 والثلاثاء 2010/5/4.

تاسعا : أدوات البحث

1. الاختيار التحصيلي

تعد الاختبارات التحصيلية إحدى الوسائل المهمة المستخدمة في تقويم تحصيل الطلبة وأكثر الوسائل التقييمية استعمالاً في المدارس لمساعدة إعدادها وتطبيقها. (الإمام، 1990، ص47). والاختبارات التحصيلية الوسيلة الوحيدة الترويسة المستخدمة في تقويم مدى تقدم المتعلم، إذ تعد وسيلة منظمة لتحديد مدى اكتساب المتعلم المعارف (أبو علام، 1987، ص111).

وبناء على ما تقدم أعددنا اختبارات تحصيلية لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث واتبع الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

أ. إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)

جدول المواصفات من أهم الطرائق التي تحقق الغرض الذي يبنى عليه الاختبار، إذ إن الاختبار يبنى على وفق مجموعة من المواصفات التي تحدد اتجاهال الذي يقبسه الاختبار ليكون بمثابة عينة ممثلة لخريجات المتعلم (أبو علام، 1987، ص141).

ويصرف جدول المواصفات بأنه: مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف السلوكية وأوزن النسبي الذي يعطيه المدرس لكل موضوع من الموضوعات المختلفة، والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة. (العبيسي، 2010، ص163)، ويعتمد معد الاختبار على جدول المواصفات في الكشف عن صلاحية الاختبار ولاسيما درجة الاتساق الداخلي للاختبار ومدى تغطيته الموضوعات التي درسها. (أبو الهادي، 1990، ص10).

إن جدول المواصفات يفيد في إعطاء شكل هدف التوزن الذي يمتحقه لذلك يعد أداة فعالة في تحقيق صدق المحتوى، إذ يلزم واضح الاختبار توزيع فقرات

اختباره على جهتين، الأولى أجزاء المحتوى وعناصره المختلفة، والأخرى الأهداف المنطوية المتعلقة بهذا المحتوى (البغدادي، 198، ص129)، وجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

عدد الفقرات	التقييم x1=48	التركيبة x 8=10	التحليل x 11=48	التفصيل 710=13	الفهم 26=35	التذكر 732=43	الأهمية النسبية	عدد الصفحات	المحتوى
3	0,340,240	0,340,340	0,300,790	0,97	9,25	5	1	الأدب العربي في بلاد الأندلس	
3	0,340,240	0,340,300	0,790,97	9,25	5	2	ابن زيدون		
2	0,220,160	0,220,200	0,520,64	5,55	3	3	حمدونة بنت زياد		
3	0,340,240	0,340,300	0,790,97	11,11	6	4	ابن شكيب الأندلسي		
5	0,570,400	0,570,501	1,311,62	16,66	9	5	التوشحات لسان السير الخطيب		
2	0,220,160	0,220,200	0,520,64	7,40	4	6	النثر في بلاد الأندلس		
3	0,340,240	0,340,300	0,790,97	11,11	6	7	ابن شهيد		
3	0,340,240	0,340,300	0,790,97	9,25	5	8	الأدب في العصور المتأخرة		
4	0,450,320	0,450,401	1,051,29	12,96	7	9	مشي النون الحلي		
2	0,220,160	0,220,200	0,520,64	7,40	4	10	ابن عثوق الموسوي		
30	3,42	2,4	2,792,94	7,849,67	x100	54	المجموع		

يتضح من الجدول (12) أن جدول المواصفات ضمن الأهمية التسمية للمحتوى الدراسي موزعة بين الموضوعات التي درست في أثناء التجربة، واستخرج لباحث الأهمية النسبية على النحو الآتي:

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع}}{\text{العدد الكلي للصفحات}} \times 100$$

أما أهمية الأهداف في ضوء مستويات بلوم فقد استخرجها الباحث على النحو الآتي:

$$\text{أهمية الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف في كل مستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times 100$$

واستخرج الباحث عدد الأسئلة لكل مفرقة من خلال الآتي:

$$\text{عدد الأسئلة لكل مفرقة} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{100}$$

واستخرج الباحث بعد ذلك عدد الأسئلة لكل خلية من خلايا الجدول على النحو الآتي:

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للمجال الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

ب. صياغة فقرات الاختبار

لغرض صياغة فقرات الاختبار فضل الباحث الاختبارات الموضوعية على غيرها من الاختبارات لقدرتها على تنمية التفكير لدى متعلمين من مستويات المادة الدراسية نظراً لكثرة الأسئلة التي يمكن أن يشعلها الاختبار وسهولة تصحيحها وموضوعيتها فضلاً عن أنها تتسم بصدق وثبات عالين، وقدرتها على قياس العديد من مخرجات التعلم (البنية، 1981، ص78)، (محمد، 1999، ص17).

ج. صدق الاختبار

يعد الصدق من أكثر الصفات اللازمة للاختبار لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي أعد لقياسها. (عطوي، 2000، ص137)، ويكون

لتقياس صادقاً في تقدير الخاصية لدى الأفراد إذا كان خالياً من تأثير العوامل التي تجعل المقياس متحيزاً أو التي تؤدي إلى خطأ ثابت أو منتظم، فمثل هذه الأخطاء تسبب حصول الأفراد على درجات أعلى أو أوطأ مما ينبغي (مفيد، 2010، ص40)، وحرص الباحث على أن يتحقق من صدق الاختبار وجعله يقيس فعلاً ما وضع لقياسه ويحقق الأهداف التي وضع من أجلها وذلك باعتماد الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

• **الصدق الظاهري:** الصدق الظاهري يشير إلى أن الاختبار يقيس ما أعد

لقياسه ظاهرياً من حيث وضوح تعليماته ومدى ملائمة الاختبار للمتعلمين (أبو لينة، 1979، ص239)، إن هذا الصدق يعتمد على آراء مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال السمة أو القدرة التي يقيسها الاختبار من طريق إعطاء أطياعاتهم عنه لذا عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في ثقافة العربية ورفاق تدريسيها، وفي العلوم التربوية والنفسية، ملحق (14) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدمها في قياس ما وضعت لقياسه، وكما كانت نسبة الاتفاق (100%) من مجموع الخبراء الكلي، ملحق (11).

• **صدق المحتوى:** يستند صدق المحتوى إلى الفحص الدقيق والمنتظم لمحتوى

القياس لتحديد فيما إذا كان المقياس يشمل على عينة ممثلة من الفقرات لمجال السلوك الذي يقيسه والتأكد من أن هذه الفقرات تغطي جميع جوانب المقياس وبالنسبة التي تتفق مع الأهمية النسبية لكل جانب (الصمادي، 2004، ص170 - 226).

بعد التحقق من صدق المحتوى ملائمة للاختبارات التحصيلية أكثر من أنواع الاختبارات الأخرى من طريق إعداد جدول المواصفات للمحتوى إرشاد قيامه الذي يمكن تحديده إلى أصغر مكوناته لأن المحتوى فيها محدد وثابت (دروان،

1985، ص129)، وقد تحقق الباحث من صدق المحسوري بتصميم جدول مواصفات لاختبار التحصيل النهائي.

د. تعليمات الاختبار

وضع الباحث التعليمات الآتية:

• تعليمات الإجابة:

اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعاً من دون ترك أي فقرة منها.

• تعليمات التصحيح

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة وصفاً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وعممت الفقرة المترجمة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

هـ. العينة الاستطلاعية

تمرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي والتحقق من وضوح فقراته، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً من طلاب الصف الخامس العلمي في إعدادية الإمام علي بتاريخ 22 / 4 / 2010 بعد أن تأكد الباحث من دراسة طلاب العينة الاستطلاعية الموضوعات المشمولة بالتجربة، فتأضح للباحث أن متوسط الوقت الذي تستغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (45) دقيقة، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي بتسجيل الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً في الإجابة عن فقرات الاختبار، ثم حسب متوسط زمن الاختبار بإعمال المعادلة الآتية.

زمن الاختبار = $\frac{\text{مجموع الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً}}{\text{انحد العكسي للطلاب}}$

$$45 = \frac{1800}{40}$$

و. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

إن الفرض من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين نوعيته من طريق كشف النقص في فقراته من حيث القوة والضعف والبناء من أجل إعادة بنائها أو استبعاد الفقرات غير المباحة منه. ويتم ذلك من طريق فحص استجابات الطلاب عن شكل فقرته. (الزويبي، 1981، ص74)، ولمعرفة صعوبة شكل فقرته من فقرات الاختبار وقوة تمييزها صححت إجابات طلاب العينة الاستطلاعية وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ وهو من الفقرات المتروكة والفقرات التي وضع لها أكثر من علامة معاملة الإجابة الخطأ، ثم رتب درجات الطلاب تنازلياً، بعد ذلك قسمت الدرجات على نصفين النصف العلوي ويشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات والنصف الأسفل يشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على درجات أقل، وأخذ الباحث العينة جميعها، لكونها صغيرة (40) طالباً، بدلا من اعتماد نسبة (27%) من أعلى الدرجات ولتجانسها. (الإمام، 1990، ص108).

وكانت أعلى درجة من بين درجات المجموعة انبعا (24) درجة، فيما كانت أقل درجة من بين درجات المجموعة انبعا (8) درجات، ثم حسب الباحث متوسط الصعوبة، وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخطأ لكل فقرته من فقرات الاختبار وعلى النحو الآتي:

* مستوى الصعوبة:

يقصد بصعوبة الفقرة هي النسبة المئوية لعدد التذوق يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة في عينة ما (لنظاهرة، 1999، ص.295)، وتفسر درجة الصعوبة بأنها كلما كانت نسبة الإجابة الصحيحة عالية دلت على سهولة الفقرة، وكلما كانت قليلة دلت على صعوبة الفقرة. (أبو صالح، 1996، ص.67).

ويعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تنحصر بين (0,40)، و (0,77)، ملحق (15)، وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً، إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كان معامل صعوبتها بين (0,50-0,60) في حين تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (0,20 - 0,80). (Bloom, 1971, P. 66).

* قوة التمييز:

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على أن تميز بين الطلاب الذين يعرفون الإجابة الصحيحة، والطلاب الذين لا يعرفونها. (الإمام، 1990، ص.114)، ويعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحث أنها تنحصر بين (0,40)، و (0,80)، ملحق (15)، لذلك أبقى الباحث على فقرات الاختبار جميعها، إذ يرى أيبيل (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر. (الزويبي، 1981، ص.80).

وفي ضوء الإجراءات التي اتبعها الباحث في تحليل فقرات الاختبار تم الإبقاء على فقرات الاختبار جميعها.

* فاعلية البدائل غير الصحيحة:

يعد البديل فاعلاً عندما يكون عدد الطلاب الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلاب الذين اختاروه في المجموعة العليا، ولما كان الاختيار من نوع الاختبار من متعدد، فيجب أن تكون البدائل الخمس فاعلة بما

فيه الكفاية بأن يخطئ البعض فيها وليس الجميع فلا فائدة من بديل خطأ يخطئ فيه الجميع. (السمادي، 2004، ص155-162).

وبإزالة الاختبارات التي تضم فقرات من الاختيار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلاب عن كل بديل من بدائل القسرة، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون القسرة جيدة. (الزويبي، 1981، ص81)، والبديل الجيد هو البديل الذي يجذب عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا وبعبارة أخرى غير فاعل ولا بد من حذفه، ويكون البديل أكثر فاعلية كلما ازدادت قيمته في الحساب. (السمادي، 2004، ص162).

وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ظهر أن البديل الخطأ لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي النهائي قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل. ملحق (14).

ثبات الاختبار

بعد الاختبار ثابتاً عندما يعطي النتائج نفسها عند إعادة على الطلاب أنفسهم وفي الظروف نفسها. (الغريب، 1977، ص653)، وهذا يعني أن الاختبار يكون على درجة كبيرة من الدقة والاتساق فيما يزودنا به من بيانات عن السلوك المفحوص. (أبو حطب، 1976، ص77).

وحسب الباحث ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية لأنها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات التحصيلية غير المقننة. (الغريب، 1977، ص657).

اختار الباحث إجراءات طلاب العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، ثم قسمت فقرات الاختبار على نصفين، النصف الأول

يضم درجات الفقرات الفردية، والتوسط الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية. ملحق (15).

وياستعمل معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات بين التصفين فقطتان مقداره (0,83)، ثم صحح بمعادلة سيبرمان - براون فيبلغ (0,90) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقتنة التي إذا بلغ معامل ثباتها (0,67) فما فوق تعد جيدة. (أبو علام، 1999، ص434) وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

2. اختبار التفوق الأدبي

بعد إطلاع الباحث على عدد من الاختبارات ذات العلاقة بالتفوق الأدبي وجد أن اختبار العابدي (2007) لقياس التفوق الأدبي هو المقياس الملائم للدراسة الحالية. ملحق (16): إذ إن هذا الاختبار قد تم إعداده في العراق وسُبق على المرحلة الإعدادية (زيادة على تمتعه بخصائص إحصائية عالية فيما يتعلق بصدقه وثباته، إذ بلغ معامل ثباته 0,79 وهو معامل ثبات جيد بالنسبة إلى الاختبارات غير المقتنة. (العابدي، 2007، ص155).

يتضمن الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وخصصت درجة واحدة للفقرة التي تشير إلى الإجابة الصحيحة، و(مسفر) للإجابة غير الصحيحة، وعمولت الفقرة المشروطة والفقرة التي تحمل أكثر من علامة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

عاشرا : تطبيق أداتي البحث

بعد أن أصبح الاختباران جاهزين بصيغتهما النهائية، ملحق (11) وملحق (16)، وقبل انتهاء التجربة بأسبوع أخير الباحث الطلاب بأن هناك اختبارا سيجري لهم في الموضوعات التي درسها لهم.

طبق اتباحت الأذاتين على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) البائع مسدهم (40) طالباً، إذ طبق الاختيار التحصيلي بسوم الأحسد 2 / 5 / 2010 وطبق اختيار التذوق الأذبي يوم الثلاثاء 4 / 5 / 2010 وبعد الانتهاء من التطبيق مسح الاختبار التحصيلي فوجد أن الدرجة (27) كانت أعلى درجة، وأن الدرجة (10) كانت أقل درجة. ملحق (17).

ثم مسح اختبار التذوق الأذبي، فوجد أن الدرجة (20) كانت أعلى درجة، وأن الدرجة (5) كانت أقل درجة. ملحق (18).

حادى عشر: الوسائل الإحصائية

1. مربع كا²

استعمل لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلبة مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للأبناء والأمهات:

$$\text{مقا}^2 = \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

ههث:

مق ← تمثل أجموع

ل ← التكرار الملاحظ

ق ← التكرار المتوقع (الصويح، 1985، ص225)

2. الاختبار التالي (T. Test) لعينتين مستقلتين:

استعمل لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلبة مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيرات العمر الزمني ودرجات اللغة العربية، ودرجات مادة الأدب والنصوص، وأداة مسح الذكوات المتعددة، والاختبار التحصيلي، واختبار التذوق الأذبي:

$$= \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right] \frac{e_1^2 (n_1 - 1) + e_2^2 (n_2 - 1)}{(n_1 + n_2 - 2)}}}$$

إذ تعال:

m_1 = الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة

m_2 = الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

n_1 = عدد أفراد المجموعة الضابطة.

n_2 = عدد أفراد المجموعة التجريبية .

e_1^2 = تباين المجموعة الضابطة.

e_2^2 = تباين المجموعة التجريبية. (البياتي، 1977، ص260)

3. معامل ارتباط بيرسون:

استعمل لاستخراج معامل ثبات التصحيح بطريقة التجزئة التصفية.

$$r = \frac{n \text{ مع ص} - (\text{مع ص}) (\text{مع ص})}{\sqrt{[n^2 (\text{مع ص})^2 - (n \text{ مع ص})^2] [n^2 (\text{مع ص})^2 - (n \text{ مع ص})^2]}}$$

إذ تعال:

r = معامل ارتباط بيرسون.

n = عدد أفراد العينة.

مع ص = قيم المتغير الأول.

ص = قيم المتغير الثاني. (البياتي، 1977، ص183).

4. معامل سيرمان براون :

استعمل لتصحيح الثبات المستخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

$$r_{\text{تص}} = \frac{r}{1+r}$$

إذ إن :

r تص = معامل الثبات الظاهري للاختبار.

r = معامل الثبات الجزئي للاختبار. (الإمام، 1990، ص154).

5. معامل السعوية :

استعمل لحساب معاملات صعوبات فقرات الاختبار التحصيلي :

$$ص = \frac{م}{ك}$$

إذ تمثل :

ص = صعوية الفقرة.

م = مجموع الأضداد التي أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة على شكل من

المجموعتين العليا والدنيا.

ك = مجموع الأضداد على كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(الزويبي، 1981، ص75).

6. معامل تمييز الفقرة:

استعمل في حساب قوى تمييز فقرات الاختبار التحصيلي:

$$T = \frac{M - E}{2/1}$$

إذ تمثل:

T = قوة تمييز الفقرة.

M = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

E = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

1 / 2 ك = نصف مجموع الأفراد في شكل من المجموعتين العليا والدنيا.

(الزويبي، 1981، ص75).

7. فاعلية البدائل الخاطئة:

استعملت لإيجاد فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي:

$$\text{فاعلية البدائل الخاطئة} = \frac{N_E - N_M}{N}$$

إذ تمثل:

N_E = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا.

N_M = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا.

N = عدد أفراد إحدى المجموعتين. (تقاشر، 1999، ص91).

8. قانون حجم الأثر:

استعمل لمعرفة الأثر الذي يتركه التغير المستقل في المتغير التابع.

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{م ت} - \text{م ض}}{\text{ع د}}$$

إذا:

م ت = متوسط المجموعة التجريبية

م ض = متوسط المجموعة الضابطة

ع د = الانحراف المعياري التقديري (أبو علام، 2006، ص 42).

9. مربع معامل ارتباط:

استعمل لمعرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع

$$\frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{ن} + 1 + 2\text{ن} - 2} = N^2$$

إذا:

N^2 = مربع معامل ارتباط

ت^2 = القيمة التائية

ن = عدد أفراد المجموعة التجريبية

2ن = عدد أفراد المجموعة الضابطة (أبو علام، 2006، ص 42).

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لهذه النتائج لمعرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفوق الأدبي وعلى النحو الآتي:

أولاً : عرض النتائج.

1. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول: معرفة اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والتفوق.

1. رتب الباحث درجات طلاب مجموعتي البحث ترتيباً تنازلياً، فتمكنت النتائج على ما مبينة في جدول (13).

جدول (13)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي مرتبة تنازلياً

ت	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة
1	27	11	27
2	27	12	22
3	26	13	20
4	26	14	20
5	26	15	19
6	26	16	19
7	25	17	18
8	24	18	17
9	24	19	16
10	24	20	16

يتضح من الجدول (13) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كانت (27)، وأقل درجة كانت (14)، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (27)، وأقل درجة كانت (10).

به حسب الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي، ثم وازن بينهما واستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (38)، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (14).

جدول (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التاليتان (المحسوبة الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التاليتان	
						المحسوبة الجدولية	مستوى الدلالة عند 0,05
التجريبية	20	22,1	17,19	4,146	38	4,55	2,02
	20	16,05	18,04	4,24			
الضابطة							

يتضح من الجدول (14) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (22,1) درجة وتباينها (17,19)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (16,05) درجة وتباينها (18,04)، وأن القيمة التالفة المحسوبة كانت (4,55) وهي أعلى من القيمة التالفة الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس النظريات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، وعليه نرفض

الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث والتي نصت على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل)، وتقبل الفرضية البديلة (هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عثامنة 2005)، و(الدمخ 2006)، و(الوحيد 2007)، و(الاعدل 2009) في تفوق الطلبة الذين درسوا باستعمال أساليب مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، أو برنامج مبني على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل.

2. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني: معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية

على أساس الذكاءات المتعددة في التفوق الأدبي لدى طلاب الصف

الخامس العلمي

أ. رتب الباحث درجات طلاب مجموعتي البحث ترتيباً تنازلياً،

فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (15).

جدول (15)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي موزعة تقارياً

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	20	16	11	14	10
2	18	15	12	14	9
3	17	14	13	14	8
4	17	13	14	13	8
5	17	13	15	13	8
6	16	12	16	12	7
7	16	12	17	12	7
8	15	11	18	11	6
9	15	11	19	10	5
10	15	10	20	10	5

يتضح من الجدول (15) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كانت (20)، وأقل درجة كانت (10)، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (16)، وأقل درجة كانت (5).

ب. حسب الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التذوق الأدبي، ثم وازن بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (38)، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (16).

جدول (16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التاليتان (المحسوبة والتجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي

الجموعه	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التاليتان		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	التجدولية	
التجريبية	20	14,45	6,84	2,61	38	4,83	2,02	دالة إحصائيا
التضابطه	20	10	10,1	3,17				

يتضح من الجدول (16) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (14,45) درجة، وتباينها (6,84)، وأن متوسط درجات المجموعة التضابطه (10) درجة، وتباينها (10,1)، وأن القيمة التاليتة المحسوبة (4,83)، وهي أعلى من القيمة التاليتة الجدولية البالغة (2,02). وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة التضابطه الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث والتي نصت على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي)، وتقبل الفرضية البديلة (هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات التذوق الأدبي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات التذوق الأدبي لطلاب المجموعة التضابطه الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية)، وتنتج المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العائدي (2007) في تفوق الطلاب الذين يتربسون باستعمال طرائق وأساليب تدريسية حديثة في اختبار النذوق الأدبي.

3. حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل

يقصد بحجم الأثر مقدار الأثر الذي يتركه استغيران مستقل في استغير تابع، إذ إن مجرد التوصل إلى وجود هذا الأثر من طريق الدلالة الإحصائية للفرق بين معالِم المجتمع أو الارتباط بين المتغيرات لا يعد كافياً لأن حجم الفرق بين هتة المعالِم أو حجم الارتباط غير معروف، لذا لابد من إعطاء تقدير يوضح حجم هذا الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والشايطية)، أو قوة الارتباط بين المتغيرين، وهذا ما يعرف بحجم الأثر، ويتحدد حجم الأثر على النحو الآتي:

= 0,2 حجم الأثر صغير.

= 0,5 حجم الأثر متوسط.

= 0,8 حجم الأثر كبير (أبو علام، 2006، ص43).

ولمعرفة حجم الأثر في المتغير التابع (التحصيل) استعمل الباحث معادلة حجم الأثر فوجد أن حجم الأثر بلغ (1,44)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير، ومن ثم حسب الباحث قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع (التحصيل) باستعمال مربع معامل إيتا الذي يعبر عن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع التي تعزى إلى المتغير المستقل؛ فوجدها (0,35) وهي نسبة كبيرة، ويتحدد بها أن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي أحدثته أساليب متنوعة مبنية على أساس الضكائات المتعددة تشير إلى تأثير كبير في تحصيل الطلاب في الأدب والنصوص، ويمكن معرفة ذلك بملاحظة الآتي:

= 0,2 يقابل مربع معامل إيتا 0,01، ويشير إلى أثر منخفض.

= 0,51 يقابل مربع معامل إيتا 0,06، ويشير إلى أثر متوسط.

- = 0,84 يشمل مربع معامل أيتا 0,15، ويشير إلى اثر مرتفع.
- = 1 يقابل مربع معامل أيتا 0,20، ويشير إلى اثر مرتفع جداً.
- وجداول (17) يبين ذلك.

جدول (17)

حجم الأثر وقبمة مربع أيتا المتقابلة لها ومقدار حجم الأثر

مقدار حجم الأثر	قيمة مربع أيتا	حجم الأثر	التغير التابع	التغير المستقل
كبير جداً	0,35	1,44	التعميم	أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة

ولعرفة حجم الأثر في التغير التابع (التفوق الأدبي)، استعمل الباحث معادلة حجم الأثر فوجد أن حجم الأثر بلغ (1,52)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير، ومن ثم حسب الباحث قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستعمال مربع معامل أيتا الذي يعبر عن نسبة التباين المفسر في التغير التابع التي تعزى إلى المتغير المستقل، فوجدتها (0,38) وهي نسبة مرتفعة، ويقصد بها أن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي أحدثته أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة تشير إلى تأثير مرتفع في التفوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس العلمي. جدول (18) يبين ذلك:

جدول (18)

حجم الأثر وقبمة مربع أيتا المتقابلة لها ومقدار حجم الأثر

مقدار حجم الأثر	قيمة مربع أيتا	حجم الأثر	التغير التابع	التغير المستقل
مرتفع	0,38	1,52	التفوق الأدبي	أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة

ثانياً: تفسير النتائج

1. في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعتقد الباحث أن سبب تفوق طلاب

المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابحة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل يعود إلى:

أ. أن اعتماد أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة جعلت الطلاب محور العملية التعليمية، ومنحتهم الحرية في التعبير عن آرائهم من غير تردد أو خوف، فنعكس ذلك على تحصيلهم ايجابياً.

ب. أن استعمال هذه الأساليب في التدريس خلق اتجاهات ايجابية نحو متابعة رأي الآخرين واحترامه، مما شجع الطلاب على المشاركة في تحليل النصوص الأدبية، زد على ذلك أن الترقية تعجل في سرعة الحفظ، وبالتالي زيادة التحصيل. (الهاشمي، 1972، ص 136).

ج. أن تعدد الاستراتيجيات التعليمية بحسب الذكاءات المتعددة جعل عملية التعلم أفضل وأوسع لدى الطلاب، فبدلاً من فرض طريقة وحيدة في التعليم قد تناسب مجموعة من الطلاب ولا تناسب مجموعة أخرى، هذا التنوع في الطرائق التي تتناغم مع الطلاب من جهة ومع طبيعة المادة الدراسية من جهة أخرى انعكس ايجابياً على تحصيلهم.

د. أن هذه الأساليب عززت اشتراك الطلاب في توليد الأفكار ومناقشتها، مما فتح السبيل أمامهم إلى الفهم العميق، وقيل من التسيان، وبالتالي زاد من تحصيلهم. (محمد، 1991، ص 26).

د. أن نظرية الذكاءات المتعددة تشجع الطلاب على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير منها حل المشكلات، والأسئلة في إنتاج الانعكاس، والتحليل، مما انعكس على تحصيلهم الدراسي (Ring, 1993, P.12-15, 10-12).

و. أنها تسهم في زيادة معززون الطلاب في التهيئة المعرفية، إذ أنه بزيادتها تزداد قدرتهم على معالجة الخبرات والمواقف الجديدة التي يواجهونها، وبالتالي زيادة في التحصيل.

ز. أن وهي الطلاب بما لديهم من ذكاءات متعددة أدى إلى تحفيزهم بصورة أكبر وزاد من تقديرهم لذاتهم، إذ يوجهون مسألتهم ذاتها من طريق التعزيز الإيجابي، مما انعكس على تحصيلهم (الشريفة، 1999، ص86)، (إبراهيم وناسي، 2000، ص73).

ح. أنها قدمت بيئة تعليمية منظمة وهادئة جعلت محيط العمل جذابا مما عزز من قدرة الطلاب ورغبتهم في التعلم (باربار، جلصرت، 1999، ص123).

ط. أن الموضوعات التي درست في أثناء التجربة ربما كانت ملائمة لاستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة مما أدى إلى زيادة تحصيل الطلاب في تلك الموضوعات.

ي. أنها تسهم في تهيئة فرص الاستكشاف الذي يحاول فيه المتعلم أن يجد إجابات لأسئلة في ذهنه عن أشياء موجودة في البيئة أو يلاحظها أو يستعملها. (قمامي، 1993، ص269).

ث. أنها تؤكد ما جاءت به الأدبيات وصراحت التدريس التي تنادي بضرورة استعمال الأساليب الحديثة في التدريس لأنها تشارك في ترسيخ المعارف في أذهان الطلاب وتزيد من رغبتهم في طلب المعرفة. (الرحيم، 1969، ص31).

2. في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعتقد الباحث أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي يعود إلى:
 - أ. أن الأساليب المتنوعة تشد انتباه الطلاب للدرس من طريق الأسئلة التي تستهدف العميق من استنتاج وتحليل وتلخيص وتؤدي في النهاية إلى تدبير المعاني العميقة واستيعابها ومن ثم التأثر بما فيها من صور أدبية وبلاغية.
 - ب. أن نظرية الذكاءات المتعددة تستدعي من الطلبة القراءة وقوة التركيز والحرص على المتابعة والتحضير وقراءة المصادر مما يؤدي إلى زيادة قناعتهم الأدبية ويمكّنهم من تمييز الأجود.
 - ج. أن نظرية الذكاءات المتعددة أوجدت شعوراً بالرضا لدى الطلاب فيمر وقت الدرس من غير شعور بالملل والتعب.
 - د. أن هذه الطريقة أوجدت التماسك الجماعي بين الطلاب فأعجبهم مما زاد في مستوى تذوقهم الأدبي.
 - هـ. التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة يقدم انماطاً جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات الطلاب، إذ يكون الصف الدراسي عالمياً حقيقياً للطلاب، يعمرون وينشرون ويتواصلون بشكل يحقق ذلتهم ويشبع رغبتهم.
 - و. ملائمة هذه الأساليب المتنوعة لطلاب النصف الخامس العشري بوصفهم ينتمون بنضج عقلي ويرغبون في قراءة أنواع الأدب التي كانوا يألّفونها، ويمكن القول أنها مرحلة التدرّب على التذوق (احمد، 1988، ص224).

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

- من النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج ما يأتي:
1. أن ضلّاب الإعدادية يكونون أكثر تفاعلاً مع المادة الدراسية إذا كانت طرائق التدريس المتبعة مما يفسح المجال لإبداء آرائهم بحرية.
 2. أن الطرائق التدريسية التي يكون الطالب محوراً وعضواً فاعلاً تحقق نتائج أفضل في العملية التعليمية.
 3. أن الأساليب التدريسية التي تتناغم مع مستوى نضج الطالب وذكائه تحقق نتائج أفضل في تحصيل الأدب وثقافته.
 4. أن استعمال نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الأدب والتفكير يساهم في فهم النصوص الأدبية ويعني تفكيرهم، مما قد يساعدهم مستقبلاً في الإفادة مما قدم لهم في حل مشكلاتهم ذاتها.
 5. صحة ما ذهب إليه معظم الدراسات في التربية وعلم النفس في تأكيدها على ضرورة إشراك الطلاب في الدرس.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:
1. ضرورة توعية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها، وأساليب تطبيقها بالنسبة للطلاب، ومعلمي المواد الدراسية المختلفة.
 2. ضرورة توظيف طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة فيما يبذل الطلاب، وحثهم، وتبعا لطبيعة المواد الدراسية.
 3. ضرورة تعريف الطلاب على أنواع الذكاءات المتعددة لتبنيهم للتعامل مع كبير قدر من المعارف مما ينعكس على تحصيلهم.

4. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومعاملة كل طالب على وفق نوع ذكائه، ومحاولة الوصول به إلى المستوى المتوقع منه في ضوء إمكانياته، وفي ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة.
5. محاولة نشر نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها بشكل منهجي.
6. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين لتدريبهم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.
7. ضرورة قيام أساتذة الجامعات، وبخاصة أساتذة كليات التربية بعمل ورش عمل لإصلاح التعليم الجامعي والتعليم ما قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
8. ضرورة عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمهارة انتقוק الأدبي وشمولها لدى الطلاب لأنها تعد من أهداف تدريس الأدب في المرحلة الإعدادية.

المقترحات:

- استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:
1. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر استعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص، لأن البحث الحالي اقتصر على الطلاب فقط.
 2. إجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.
 3. إجراء دراسة تقويمية لمادة الأدب والنصوص في الصف الخامس العلمي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
 4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في نقد النصوص الأدبية وتحليلها.

الذكاءات المتعددة والذوق الأدبي

الملاحق

ملاحق (1)

أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة الشاملة		المجموعة التجريبية	
العمر	ت	العمر	ت
204	1	199	1
206	2	200	2
201	3	195	3
191	4	204	4
191	5	201	5
195	6	195	6
195	7	194	7
197	8	192	8
199	9	204	9
193	10	203	10
192	11	192	11
194	12	193	12
200	13	191	13
196	14	195	14
196	15	205	15
205	16	206	16
199	17	199	17
192	18	200	18
193	19	200	19
200	20	202	20

المتوسط: 196,95

التباين: 20,44

المتوسط: 198,5

التباين: 21,65

ملحق (2)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية في اختبار
نصف السنة للعام الدراسي 2009 – 2010

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الدرجة	ت	الدرجة	ت
51	1	58	1
56	2	53	2
51	3	45	3
46	4	59	4
54	5	43	5
65	6	55	6
69	7	53	7
48	8	56	8
48	9	49	9
60	10	55	10
46	11	62	11
66	12	59	12
55	13	42	13
51	14	58	14
49	15	55	15
50	16	56	16
47	17	46	17
48	18	52	18
52	19	56	19
61	20	51	20

التوسط : 53,65

التباين : 46,72

التوسط : 53,15

التباين : 29,82

ملحق (3)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الأدب والنصوص في اختبار نصف
السنة للعام الدراسي 2009 - 2010

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الدرجة	ت	الدرجة	ت
10	1	17	1
9	2	12	2
10	3	10	3
10	4	12	4
7	5	11	5
14	6	8	6
16	7	13	7
15	8	15	8
11	9	11	9
14	10	14	10
11	11	11	11
16	12	14	12
16	13	12	13
10	14	7	14
11	15	16	15
7	16	6	16
16	17	12	17
8	18	10	18
10	19	17	19
12	20	9	20

التوسط: 11,7

التباين: 8,82

التوسط: 11,85

التباين: 9,02

ملحق (4)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية أداة مسح الذكاءات المتعددة

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، وللتعرف على الذكاءات المتعددة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، فإن الباحث يتشخص اختيار الصيرفي (2008)، والمغرب من محمد عبد الهادي حسين في ضوء مكونات نموذج كارنر، وقد صرف الذكاءات المتعددة (بالقدرة العقلية متعددة الأبعاد التي يمتلكها الفرد وتساعد على حل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة والمواقف الفاعلة)،

وتود إعلامكم أن تعريف (كارنر) الأصلي للذكاءات المتعددة (إمكانية بالبيولوجية يجد تعبيراً فيما يعد نتاجاً للتفاعل بين العوامل التصورية والعوامل البيئية ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته ويختصون في الكيفية التي يتم بها ذكائهم ذلك إن الناس يسلطون على وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل للمشكلات المختلفة التي تعترضهم في الحياة)،

وهذه الأداة تتضمن ثمانية مقاييس فرعية تشكل اختبار (كارنر)، والإجابة عن هذه الأداة تكون على وفق مدرج خماسي من البدائل (تطبيق بدرجة كبيرة جداً، تطبيق بدرجة كبيرة، تطبيق بدرجة متوسطة، تطبيق بدرجة قليلة، لا تطبق)، وأستمدت هذه البدائل على غرار منقول (كارنر) في الذكاءات المتعددة، وما طرح في الأدبيات السابقة.

وإن يتوسع الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية، يرجى إبداء آرائكم السديدة في تحديد صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وإضافة ما ترونه مناسبة، مع شكر الباحث الجزيل.

أ.د حمزة هاشم مجيب

1. مجال الذكاء اللغوي (linguistic intelligence) :

قدرة الأفراد على استعمال اللغة سواء كتحت اللغة الأم أم اللغات الأخرى للتعبير عن الأفكار وفهم الآخرين والتعبير عن المشاعر بصورة لفظية، ويمثل هذا النوع من الذكاء الشعراء والخطباء، وعدد فقراته (12) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة تحتاج إلى تعديل
1	اكتب بعض المقالات ونشرها		
2	اقرأ بعض الموضوعات التي لا ترتبط بدراستي يوميا		
3	انتبه إلى الإعلانات والتلويحات		
4	استمع لحل المشكلات المتناشئة		
5	اعبر عن انفعالي ورغباتي بكتابات		
6	احب اللعب بالطعام في الحوارات اللفظية		
7	أذكر مباشرة في كلامي		
8	أذكر كلمات مطبوعة سمعتها مرات عدة		
9	في المدرسة أفضل أنواع العامة على أنواع المتخصصة		
10	احب الحوار وإجراء المناقشات		
11	اقرأ شكل شبيه (مكالمة، مجلات، جرائد)		
12	استمع بتسمية نفسي أو مع الآخرين بقصائد هزلية		

2. مجال الذكاء المنطقي الرياضي (logical – mathematical intelligence)

فكرة الأفراد على فهم المبادئ الضمنية، واستنباط الحلول، والتحليل المنطقي للمشكلات، والتعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية بأسلوب منطقي، ويمثل هذا النوع من الذكاء عالم المنطق، وعالم الرياضيات، وعند فقراته (12).

ت	الفقرات	ملاحظة	غير ملاحظة	تحتاج إلى تعديل
1	تصور التي من طبيعة الحياة الإنسانية محدودة			
2	استطوع حساب الأرقام في ذهني بسهولة			
3	أهتدي بالأمثلة التي تتطلب تفصيلاً دقيقاً وفهمياً			
4	أدرك القدرة على إكمال الصور المتقطعة وإخراجها من نهايات			
5	أهتم بالتطورات الجديدة في مجال العلوم			
6	أبحث دائماً عن مبادئ الأشياء وشرائعها المنطقية			
7	أستعمل الحساب الهندسي في استخراج النتائج الحسابية			
8	أستطيع إيجاد أمثلة واقعية لدعم وجهة نظري عامة			
9	أستعمل أسلوباً من ذكاء المشكلات، وقد أثرت في تعلمي اليومي			
10	أهتم بتحويل بعض المفاهيم إلى جداول وأرقام			
11	أستطيع أن أقصص الصورة وإعادة تجميعها بالصورة نفسها.			
12	أستطيع بالألعاب والمشكلات المنطقية التي تتطلب حلاً ذهنياً ومنطقياً.			

قدرة الأفراد على تكوين تصورات مرئية وواقعية عن العالم الخارجي، أي القدرة على تصور العالم المكاني داخليا، ويمثل هذا النوع من الذكاء النحاتون، وعدد فقراته (7) فقرات:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	اهتم بتدقيق الأركان التي أتسمها			
2	ارسم بعض الإعلانات والبطاقات وأسمها			
3	اعتمد لمس الأشياء لتعرف عليها			
4	اقرأ الطغيب التي تحتوي صوراً مقلوبة			
5	اهتم بملاحظة المسافات والحجوم والمساحات			
6	استطيع تصور تشكيل الأشكال الهندسية بسرعة كبيرة			
7	تستوحي مهن مثل (مصور، مهندس جوكور، نجار)			

4. مجال الذكاء الجسمي أو الحركي (odily- kinesthetic Intelligence) :

القدرة على استعمال الجسم أو أجزاء منه (اليد، القدم) للوصول إلى حل مشكلة ما أو صنع شيء ما، ويمثل هذا النوع من الذكاء ذوي المهارات الرياضية، وعدد فقراته (10) فقرة:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أحب قضاء أعمالي ماشيا			
2	أمرس التبوليات التي تلعب عليها بالحركة			
3	أحب استعمال يدي في أي فعالية بصورة سريعة			
4	أحب ممارسة المهارة أكثر من القراءة			
5	من الصعب علي أن أقتني وقتا طويلا وأنا جالس			

ت	الفقرات	صالحه غير صالحه تحتاج إلى تعديل
6	لدي القدرة على إصلاح الأشياء من دون طلب المساعدة	
7	أشرفني على الألعاب الرياضية الجماعية ككرة القدم والسلة	
8	بإمكانني اكتساب لعبة رياضية جديدة بسهولة	
9	أعمل نشاطات حركية داخل الجماعة ومع زملائي	
10	أرتبط معظم هوايات وهوايات جماعية (جودو، كرة)	

5. مجال الذكاء الطبيعي (naturalist Intelligence)

قدرة الأفراد على التمييز بين الكائنات الحية (حيوانات، نباتات) والموضوعات الأخرى المرتبطة بالطبيعة، ويمثل هذا النوع من الذكاء مجموع الحدائق، وعدد فقراته (10) .

ت	الفقرات	صالحه غير صالحه تحتاج إلى تعديل
1	أنا حساس للتوازن في الطبيعة	
2	أستطيع التمييز بين أنواع الطيور	
3	أحب الحدائق والمنتزهات والحدية بها	
4	أستطيع معرفة أصناف العديد من الحيوانات الأليفة	
5	أستمتع بتربية الحيوانات الأليفة	
6	أفضل أوقات فراغي في الهواء الطلق	
7	لدي القدرة للتعرف على أنواع الزهور	
8	أتابع لتطورات الخاصة بالبيئة وتصغير	
9	أستعمل دفتر ملاحظات لأسجل فيه بعض مشاوري الطبيعية	
10	أستوحي من مثل (عالم هزلاء، عالم نظيف، عالم في مطبخ، عنق حثائي، مراقب أرصاد جوية)	

6. مجال الذكاء الموسيقي (musical Intelligence) :

قدرة الأفراد على القيام بتشخيص دقيق للصفات الموسيقية ، وإدراك إيقاعها الزمني ، والإحساس بالتقدمعات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها ، وكذلك الانفعال بالأثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية ويمثل هذا النوع من الذكاء الملحنين ، والعازفين للموسيقى وعدد فقراته (11) فقرة .

ت	الفقرات	صالحه	غير صالحه	تحتاج إلى تعديل
1	بإمكانني حساب وقت أي مقطوعة موسيقية			
2	أستطيع أن أميز النشاز العنقي في مقطوعة موسيقية			
3	أستعمل أسلوب الإنشاد والتلحين في تعليمي			
4	أستطيع التعرف على إحدى الآلات الموسيقية			
5	أنتق الإنشاد والتلحين ومنتج لتعليم موسيقي			
6	أعرف نغمات وأحاجنا بكثيرة			
7	أستطيع ترميز أي نغمة بعد سماعها مرة واحدة			
8	حين أكون في بيئة مريحة أرددن وأصدر			
9	بإمكانني حساب وقت أي مقطوعة في البيئة المحيية منها أصوات جميلة			
10	أحب سماع الموسيقى في إنشاء دراستي			
11	أستهويني ممن تتعلمه بالانغام والآلات والإنشاد			

7. مجال الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence) :

قدرة الأفراد على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتعامل والتفاعل معهم من طريق فهم أفكارهم الداخلية ، ويمثل هذا النوع من الذكاء القيادي ، والمرشد الاجتماعي وعدد فقراته (13) فقرة .

ت	الفتريات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	بعضي زملائي قلندا أنهم			
2	حين تواجيني مشككة أفضل بعثها مع زملائي			
3	أحب أن أنطق مع الأصدقاء وأعتبر الحفلات			
4	الذي أكثر من صديق حميم			
5	عندما التي شخصيا ما أحاول التمتع بون مراسلاته وما يعمل من معرفة			
6	أحب للمشاركة في النشاطات الاجتماعية المرتبطة بالمحروسة			
7	بشركتي زملائي في حل مشكلاتهم			
8	أفضل تفضية وقتي للنساء وسط عدائتي			
9	أشعر بالأرتياح وسط حشد من الطلاب			
10	أحب أن أعمل وأقول لزملائي كيف يعملون الأشياء			
11	أفضل انضمام إلى حفلة أكثر من البقاء وحيداً			
12	أعد نفسي مستمعاً جيداً لتدبيرات الآخرين وإرشاداتهم			
13	لدي القدرة على تفسير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما			

8. مجال الذكاء الذاتي (Intra personal Intelligence):

قدرة الأفراد على التعمق في ذاتهم ومعرفة حدودها وقدراتها وفكيفية التفاعل مع الأشياء وما الأشياء التي يجب تجنبها أو التي يجب انقيام بها، ويمثل هذا النوع من التذكاء الأطباء، وعلماء النفس، وعدد مقراته (13) فقرة.

رقم	الصفات	ملاحظة	غير ملاحظة	تحتاج إلى تعديل
1	أستمتع وصف نفسي باني شخص متناسق بهدوء جيدة			
2	المكتتاب موم بالنسبة لي			
3	أعد نفسي مستقلا			
4	أقضي وقتا مكافيا في العمل			
5	أستجول أفضكاري في دفتر خامر			
6	أحب لتعليم الأبناء وتربيتهم			
7	أبامكتالي التعامل مع المشاكل بسهولة			
8	أجد نفسي مهتما بالتطورات الجديدة في العالم			
9	أدي نظرة واقعية لشأام فريقي وضماني			
10	أراجع عندما أأعمر بالإحباط أو الأذى			
11	أدي هوايات وميول أمارسها وأحدي			
12	أأناظ بمذاكراتي الشخصية لتوثيق تصديلات أأأأأ			
13	أأأأأ الهدوء والأسترفاء			

مبحث (5)

مقياس الذكاءات المتعددة بصيغته النهائية

عزيزي الطالب..

يجب عليك مجموعة من المقررات تعبر عن مجالات محددة قد تنطبق عليك أو لا تنطبق. المطلوب منك قراءة الفقرات بدقة ثم وضع علامة (✓) تحت الهديل المناسب الذي يعالج قراءة الفقرة ، عندما إن الإجابة لن يطع عليها سوى الباحث ، وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي.

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
1	أكتب بعض المقالات وأشهرها.					
2	أقرأ بعض الموسوعات التي لا ترتبط بدراسي يومي.					
3	أنشئ إلى الإعلانات والتلوجات.					
4	استمع بحل الكلمات المتقاطعة.					
5	أعبر عن أفضائي ورغباتي يكذبانه.					
6	أحب اللعب بالمشكالم في الحوارات المنطقية.					
7	أكون مباشراً في كلامي.					
8	أذكر كلمات مقنونة سمعتها مراراً عدة.					
9	في المدرسة أفضل السواد العامة على السواد المتخصصة.					
10	أحب الحوار وإجراء المناقشات.					

ت	المفردات	تطبيق بدرجتي كبيرتين جداً	تطبيق بدرجتي كبيرتين	تطبيق بدرجتي متوسطتين	تطبيق بدرجتي قليلة	لا التطبيق
11	اقرأ كتاب لشيء (مساب، مجلات، جرائد).					
12	استمع بشيئة نفسي أو مع الآخرين بقصائد هزائية.					
13	تصورني عن طبيعة الحياة الإنسانية محدودة.					
14	استطرح حساب الأرقام، لا ذهني بسهولة.					
15	المأساة الأعصاب التي تتطلب تفكيراً دقيقاً ومنطقياً.					
16	الذي التقدر على إكمال الصور المنقطعة والخروج من التمارت المنطقية.					
17	ابحث دائماً عن مقاييس الأشياء وبنائها.					
18	اهتم بالتطورات الجديدة في مجال العلوم.					
19	استعمل الحاسب اليهوي في استخراج النتائج الحسابية.					
20	استطع إيجاد نملة والفة لدعم وجهة نظر عامة.					
21	استعمل أساليب حل المشكلات كثيراً في عملي اليومي.					
22	اهتم بتحويل بعض المعلومات إلى جداول وأرقام.					
23	استطع أن انفصل الصورة وإعادة جمعها بالسررة نفسها.					

لا التطبيق	تطبيق بدرجة قليلة	تطبيق بدرجة متوسطة	تطبيق بدرجة كبيرة	تطبيق بدرجة كبيرة جداً	النتائج	ت
					استمتع بالاحاساب والمضغكبات الالهنوية التي التطلب حلاً ذهنياً ومثلتها.	24
					اهتم بتناسق الألوان التي أتيسها.	25
					أرسم بعض الإعلانات والكاريكاتير وأصممها.	26
					أعتمد على الأشياء للتعرف عليها.	27
					أقرأ أكتب التي تحتوي صوراً كثيرة.	28
					اهتم بملاحظة المسافات والتجويم والمباحث.	29
					استطيع تصور تشكيل الأشكال الهندسية بسرعة كبيرة.	30
					المنهويين همن مثل تصور مهلمس بيكتور، (تصاير).	31
					أحب مقارنة المهارة أكثر من القراءة عنها.	32
					أمارس الروايت التي تعب عليها الحركة.	33
					أحب استبدال أي عدالة بصورة مرهبة.	34
					أحب قضاء أعمالي ماشياً.	35
					أمن أتمتع على أن أفضي وقتاً طويلاً وأنا جالس.	36
					أندي القدرة على إصلاح الأشياء من دون طلب المساعدة.	37

ت	المقررات	تطبيق بدرجة صغيرة جداً	تطبيق بدرجة صغيرة	تطبيق بدرجة متوسطة	تطبيق بدرجة كبيرة	تطبيق بدرجة هائلة	لا تتطبيق
38	تشارك في الألعاب الرياضية الجماعية حكماً ككرة القدم والسلة.						
39	بإمكانني اكتساب لعبة رياضية جديدة بسهولة.						
40	أعمل نشاطات حركية داخل المدرسة ومع زملائي.						
41	ترتبط معظم هواياتي بمهارات جسمية (جسمية).						
42	أنا حساس للألوان في الطبيعة.						
43	أستطيع التمييز بين أنواع الطيور.						
44	أحب الحدائق والتلذذات والالتزامات بها.						
45	أستطيع معرفة أصناف العديد من الحيوانات لسهولة.						
46	أستمتع بتربية الحيوانات الأليفة.						
47	أفضي أوقات فراغي في الهواء الطلق.						
48	أسي التفرقة للتعرف على أنواع الزهور.						
49	أتابع المعلومات الخاصة بالبيئة وأنصحهم.						
50	أستعمل دفتر ملاحظة لي، لا أسجل فيه بعض الظواهر الطبيعية.						
51	أستعمل مقياس مهن مثل (مقياس هيرسليه، مقياس كيرسليه، مقياس فيمب، مقياس مونتغومري، مقياس حدائق، مراقب أرصاد جوية).						

لا تطبق	تطبق بدرجة قليلة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة كبيرة جداً	الصفات	ت
					52 بإمكانني حساب وقت أي مقطوعة موسيقية.	
					53 أستطيع أن أميز التماز اللغوي في مقطوعة موسيقية.	
					54 استعمل أسلوب الإطنان والتضخيم في تعدي.	
					55 استطيع التعرف على إحدى الآلات الموسيقية.	
					56 اتقن الإقشاد والتضخيم وجميع تقويم موسيقى.	
					57 أمزج نغمات وأحاناً متكثرت.	
					58 أستطيع ترديد أي أمة بعد سماعها مرة واحدة.	
					59 حين أكون في بيئة مريحة أرتدن وأبذل.	
					60 بإمكانني حساب وقت أي مقطوعة في البيئة المحلية مثلها أموات جميلة.	
					61 أحب سماع الموسيقى في أثناء دراستي.	
					62 شغوبتي مهن متعلقة بالأرقام والأحرف والإقشاد.	
					63 بعدي (ملائي) قلتماً كبر.	
					64 حين نواجهني مشكلة أفضل بحثي مع زملائي.	
					65 أحب أن أتسنى مع الأصدقاء وأحضر الحفلات.	
					66 أدي أكثر من صندوق حميم.	
					67 عندما اتقني شخصاً ما أحاول التمتع بين تواصلته وبم يعمل من معرفته.	

لا تطبق	تطبق بدرجة قليلة	تطبق بدرجة متوسطة	تطبق بدرجة كبيرة	تطبق بدرجة كبيرة جداً	تفكرات	ت
					أحب انشراك في النشاطات الاجتماعية المرتبطة بالجامعة.	68
					يشركني زملائي في حل مشكلاتهم.	69
					أفضل تضييع وقت التماثل وسط عائلتي.	70
					اشعر بالارتياح وسط حشد من الطلاب.	71
					أحب أن العمل وأقول لزملائي مكيف يعملون الأشياء.	72
					أفضل الذهاب إلى حفلة أكثر من البقاء وحيداً.	73
					اعتمد نفسي مستعماً جيداً لتوصيات الآباء وإرشاداتهم.	74
					أدعي القدرة على التغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما.	75
					أستطيع وصف نفسي بالناس شخص متسامح وبصورة جيدة.	76
					المكاتب مهم بالدرجة الأولى.	77
					اعتمد نفسي على مثلي.	78
					قضي وقتاً مكافئاً في التماثل.	79
					أرجو استشاري في دفتر خاص بي.	80
					أحب للتخيم الأشياء وترتيبها.	81
					أيمكنني التعامل مع المشاكل بسهولة.	82

ت	الافتراضات	تطبيق بدرجة كبيرة جداً	التحقيق بدرجة كبيرة	تطبيق بدرجة متوسطة	تطبيق بدرجة قليلة	لا تطبيق
83	أجد نفسي مهتماً بالتطورات الجديدة في العالم.					
84	لدي نظرة واقعية لتفاهت قوتي وضعفي					
85	أراجع عندما أتعلم بالإنجاز أو الأذى .					
86	لدي هوايات وهوول أمارسها وحدي.					
87	أحافظ بمذكراتي المنظمة لتوثيق تفصيلات حياتي					
88	أفضل الهواء والاسترخاء.					

ملحق (6)

درجات طلاب المجموعة التجريبية في أداة مسح الذكاءات المتعددة

ت	الذكاء اللفوي	الذكاء الرياضي	الذكاء البصري	الذكاء الجسمي الطبيعي	الذكاء الموسيقي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الذاتي
1	52	30	45	42	38	51	51
2	49	45	38	38	42	49	48
3	51	40	40	43	40	50	50
4	50	44	43	40	42	48	50
5	46	42	45	42	35	49	48
6	48	35	40	43	40	51	47
7	52	30	45	45	34	50	50
8	51	44	46	38	45	52	51
9	48	37	47	37	37	47	37
10	46	40	42	36	38	43	36
11	45	44	43	34	40	38	38
12	49	47	45	37	42	37	40
13	51	35	40	38	43	47	47
14	50	32	42	40	41	45	46
15	49	34	43	41	40	44	48
16	48	35	47	42	45	50	50
17	47	40	40	40	37	41	51
18	46	45	38	38	38	47	49
19	45	46	37	39	41	50	45
20	48	43	40	36	42	43	45

متوسط 46,35 46,6 36,85 40 39,45 42,3 39,4 48,55

ملحق (7)

درجات طلاب المجموعة الضابطة في أداة مسح الذكاءات المتعددة

الذكاء اللغوي	الذكاء الرياضي	الذكاء البصري	الذكاء الجسمي	الذكاء الطبيعي	الذكاء التوسيعي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الذاتي	رتبه
30	35	45	41	38	34	50	50	1
48	40	36	39	43	41	49	48	2
51	42	42	43	40	36	51	51	3
49	44	45	41	42	37	47	52	4
47	32	44	43	36	35	50	46	5
50	36	43	45	40	38	50	47	6
51	31	45	44	35	36	47	51	7
52	40	46	37	41	37	44	48	8
47	38	48	36	36	35	37	36	9
46	33	44	35	37	37	39	39	10
44	30	43	37	41	36	46	39	11
47	32	42	39	41	33	45	42	12
49	36	40	40	43	39	44	47	13
50	33	42	41	41	41	49	48	14
48	37	43	41	40	41	40	49	15
46	38	46	43	44	36	46	51	16
47	35	42	38	38	37	41	50	17
44	36	37	40	39	40	48	50	18
45	34	38	38	40	40	51	46	19
48	35	39	42	43	36	42	45	20

من - 47,95 35,85 42,5 40,15 39,9 37,25 45,8 46,75

ملحق (8)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس
الذكاءات المتعددة في التحصيل والتشوق الأدبي في مادة الأدب والتصوص لدى
طلاب المرحلة الإعدادية) ، ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراسية ،
يرجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الأهداف السلوكية لموضوعات كتاب
مادة الأدب والتصوص لطلاب الصف الخامس العلمي التي يدرسه طلاب
مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية ، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات
تعتقدون أنها تثرى الموضوع.

مع شكري الباحث الجزيل.

د. د. حمزة هاشم محييد

الأهداف السلوكية للموضوعات التي درست في أثناء مدة التجربة

أ. الأدب العربي في الأندلس

المستويات	ت. الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:
معرفة	1. يحدد بداية العصر الأندلسي
معرفة	2. يعرف عصر الأدب الأندلسي
معرفة	3. يعدد مميزات الشعر الأندلسي
فهم	4. يعلل سبب ظهور الشعر في بلاد الأندلس قبل غيره من بقين الأدب
فهم	5. يبيح أسباب نهضة الشعر وزدهاره في الأندلس
فهم	6. يعلل نظرة الشعراء في بلاد الأندلس
فهم	7. يوضح إغراض الشعر الأندلسي
تحليل	8. يبين أوجه التشبه والاختلاف بين شعر الاستغاث والاستعجاب
	9. يعبر بأسلوبه الخاص عن أثر الطبيعة في الشعر والشعراء في الأندلس تركيب
تقويم	10. يمتطي راية في فنون الأدب في الأندلس

2. ابن زيدون، حملونة بنت زياد، ابن شكيل الأندلسي، ابن شهيد، صفى الدين الحلبي، ابن ممتوق الموسوي.

المستويات	ت. الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:
معرفة	1. يسمي قلل القصيدة
معرفة	2. يترجم حياة الشاعر
معرفة	3. يذكر معاني المفرادات، السجع الوزدة في النص
معرفة	4. يسمي (8) أبيات من القصيدة عن ظهر قلب
فهم	5. يستخرج الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر
فهم	6. يحدد غرض القصيدة
فهم	7. يحدد بعض الصور البلاغية التي وردت في النص

المستويات	ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:
فهم	8	يعتق مواطن الجمال في النص
تطبيق	9	يطبق بعض القوالب النحوية على بعض تراجم النصوص
تطبيق	10	يجرد لغاه النص بشكل جيد
تحليل	11	يحلل نيات النص تحليلاً أدبياً
تحليل	12	يطرح الألفاظ التي يراها جديدة
تركيب	13	يعبر عن فكرة النص بأسلوبه الشخصي
تقويم	14	يختار أجمل الأبيات في القصيدة
تقويم	15	يصدر حكماً عاماً حول النص وأسلوبه

3. الموشحات (لسان الدين بن الخطيب)

المستويات	ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:
معرفة	1	يعرف معنى الموشح
معرفة	2	يعده أجزاء الموشح
معرفة	3	يذكر مميزات الموشحات
معرفة	4	يذكر أهم الموشحين في الأندلس
فهم	5	يبين أغراض الموشحات
	6	الأهداف السلوكية نفسها التي ذكرت في رقم (2)

4. النثر في الأندلس

المستويات	ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:
معرفة	1	يذكر أنواع نثر الأندلس
معرفة	2	يعده أنواع الخطب
معرفة	3	يذكر أسماء الخطباء في العصور الأولى ويذكر في الأندلس
معرفة	4	يذكر أنواع الرسائل في الأندلس

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
5.	يعرف الرسائل الإخوانية	معرفة
6.	يذكر أسماء كتّاب الرسائل في الأندلس	معرفة
7.	يعرف المناظرات	معرفة
8.	يذكر أسماء كتّاب القامة	معرفة
9.	يستخرج سبب تسمين الخشب آيات القرآن الكريم	فهم
10.	يوزن خصائص الخطبة الأندلسية	فهم
11.	يوزن خصائص المناظرات	فهم
12.	يحلل سبب توجه الكتّاب في المناظرات التي ترون فضل الأندلس	فهم
13.	يوجد إلقاء الخطبة	تطبيق
14.	يوازن بين القامة في الشرق والقامة في الأندلس	تحليل
15.	يعرف الأثر بأسلوبه الخاص	تركيب
16.	يعرف الرسائل بأسلوبه الخاص	تركيب
17.	يسرد فكرة الرسائل بأسلوبه الخاص	تركيب
18.	يعطي رأيه في الخطبة	تقديم

5. الأدب في العصور المتأخرة

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1.	يعرف بداية هذا العصر	معرفة
2.	يذكر عوامل الخسوف التي أصابت الشعر	معرفة
3.	يذكر أسباب تقويض مجالس الأدب	معرفة
4.	يعدد أشهر شعراء العصور المتأخرة	معرفة
5.	يعدد معيزات الشعر والنثر في العصور المتأخرة	معرفة
6.	يوضح أوضاع الشعر في العصور المتأخرة	فهم
7.	يوزن أسباب شيوع رثاء الحسن	فهم
8.	يحلل سبب الشهرة فن المدح	تحليل
9.	يسرد بأسلوبه الخاص عن أثر سقوط بغداد في الشعر والشعرام	تركيب
10.	يعطي رأيه في الشعر والنثر في العصور المتأخرة	تقديم

ملحق (9)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطة الانموجية لتدريس المجموعة التجريبية مادة الادب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة.

الأستاذ الفاضل..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يؤم الباحث إجراء دراسة بعنوان (أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس
الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والتخصص لدى
طلاب المرحلة الإيمانية)، ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية،
يرجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الخطة الانموجية لتدريس مادة الأدب
والتخصص لطالب الصف الخامس العلمي المجموعة التجريبية التي تدرس
بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، وتدوين ما ترويه مناسباً
من ملاحظات تعتقدون أنها تثري الموضوع.

مع شكر الباحث الجزيل

د حمزة هاشم مجيد

خطة أنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب المجموعة التجريبية على وفق أساليب متنوعة مبنية على أساس الاستكشافات المتعددة.

اليوم والتاريخ	المادة: الأدب والنصوص
الصف: الخامس العلمي	الموضوع: ابن زيدون
الشعبة: ج	

الأهداف العامة:

1. تدريب المتعلم على جودة النطق.
 2. ملامة الأداء وتعليل المعاني.
 3. دقة فهم المعاني.
 4. تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية وتقدمها.
- (وزارة التربية: 1990، ص 30)

الأهداف السلوكية:

- يفضل أن يكون الطالب شادراً على أن:
1. يسمي قائل القصيدة.
 2. يترجم لحياة الشاعر.
 3. يذكر المفردات الصعبة الواردة في النص.
 4. يستنتج الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر.
 5. يسمع (8) أبيات من القصيدة عن ظهر قلب.
 6. يحدد غرض القصيدة.
 7. يحدد بعض الصور البلاغية التي وردت في النص.
 8. يعين مواطن الجمال في النص.

9. يطبق بعض القواعد النحوية على بعض تراكييب الأسم.
10. يجيد إلقاء النص بشكل جيد.
11. يحلل أبيات النص تحليلاً أدبياً.
12. يطرح الأفكار التي يراها جديدة.
13. يعبر عن فكرة النص بأسلوبه.
14. يختار أجمل الأدبيات في القصة.
15. يصدر حكماً عاماً حول النص وأسلوبه.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، والمسبورة، والطباشير

الأساليب التعليمية:

نوع الذكاء	الأساليب	ث
الذكاء اللغوي	المحاضرة، المصف الذهني، آلة التسجيل.	1.
الذكاء البصري	الصور، التخيل، تزيين اللوح	2.
الذكاء الاجتماعي	مشاركة الأقران، المجموعة التعاونية، المحاكاة	3.
الذكاء الذاتي	فقرات تأمل، روايات شخصية، اللحظات الانعكاسية	4.

خطوات سير الدرس:

- تقسيم الطلاب على مجموعات بموجب أداة مسح الذكاءات المتعددة .
- مجموعة الذكاء اللغوي.
- مجموعة الذكاء البصري.
- مجموعة الذكاء الاجتماعي.
- مجموعة الذكاء الذاتي.

المقدمة

(دقيقتان)

درسنا اليوم عن شاعر أصدق ما وصف به هو شاعر الحب والوصف والجمال، مزج بين الطبيعة والغزل في شعره موزع دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فصلاهما رائع الجمال أكثر شعره التغزل بولادة بنت المستكفي، إذ كانت ذات شهرة عظيمة في قرطبة لسماتها وعلمها وأدبها. برع في الشعر والنثر، إذ كان ذا ثقافة واسعة مفضيئ ثميل لعلوم العرب وفنون اللغة. نال معاناة مرموقة في مجالس قرطبة الأدبية والسياسية، إنه الشاعر ابن زيدون.

العرض

تعريف بالشاعر

(خمس دقائق)

الباحث: من يسمي شاعرنا لهذا اليوم؟

طالب: شاعرنا لهذا اليوم هو ابن زيدون، وهو أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون يرجع نسبه إلى بني مخزوم من قريش وقد وفد جداده إلى الأندلس أيام الفتح العربي

الباحث: ولد الشاعر الحكيم الوزير أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون المخزومي القرطبي بقرطبة سنة (394 هـ)، وتربى في كنف أسرة عاتية مثقفة، فقد كان أبوه قاضياً عزيز العلم والأدب وكما كانت هذه المدينة معقل الأدباء، فساعد ذلك ابن زيدون على التحصيل وأسباب البلوغ، ولم تكن قرطبة مكاناً للعلم والأدب فقط؛ بل كانت مسرحاً للهو والطرب ومجالس الشراب وانغماء.

عرف ابن زيدون ولادة بنت المستكفي في أحد هذه المجالس وتمكنت تواصله السوية بينهما التي سرعان ما انقلبت إلى جنائز وقطيعية بفعل اندمجة والحقد.

الباحث: لمتاز شعر ابن زيدون بخصائص عدة: فما أهمها؟

طالب: شعره زهيق النسخ، يشرك الطبيعة في شعره

الباحث: اتسم شعره بمسلاسة اللغة وعذوبتها فشعره رقيق النسيج قليل التكلف، معانيه دائية التصوف قريبة المورد لا يكبد الذهن إلا ضمها، ولا يعتصم على العقل أمرها لأنها معان متباعدة من أعماق الوجدان.

الباحث: هناك أعراض متعددة كتبت فيها الشعراء فما تلك الأعراض؟
طالبه: الغزل، والديح، والهجاء، والوصف، والثناء.

الباحث: ما أهم الأعراض الشعرية التي كتبت فيها ابن زيدون؟
طالبه: الغزل، والوصف.

الباحث: تولى الشاعر ابن زيدون في أشبيلية سنة (463 هـ)، ومن مؤلفاته رسائل ابن زيدون وله ديوان شعر مطبوع.

قراءة أئدرس الامتدادية : (أربع دقائق)

يقرا الباحث النص قراءة جهرية نموذجية مراعيًا فيها التعبير انصوتي، والحركات والسكنات، ويختص الصوت ورفعه من أجل تقويم ألسنة الطلاب وتجويد إنشائهم.

إني ذكرتك بالزهراء مشتاقا	والأفق طلق ومرأى الأرض قد راقا
وللمسجم استلال في أمثاله	كأنه ريق لسي فاعتل إشفاقا
والرومن عن ماله القضي ميسم	كسما حلت عن اللبسات أطواقا
يوم كفاهم لذات لنا انصرفت	بشما لها حين نام الدهر سراقا
نلوه بما يستعمل العين من زهر	جال الندى فيه حتى مال اعتاقا
كأن أعينه إذ عاينت أرقى	بصكت لنا بي فجال الدمع راقا
ورد تائق في ضاحي منابته	فازدد منه الضحى في العين إشراقا
فكل يهيج لنا ذكرى تشوقنا	إليك، ثم بعد عنها المصدر أن ضاقا
لا سكن الله قلباً من ذكركم	فلم يطمر بجفاح الشوق خفاقا

لو شاء حملي نسيم المسيح حين سرى وفاضكم بفتى أضناء ما لافى
لو سكران وبلا لئى في جمعنا بضم تكسر من أكرم الأيام أخلاقها
كان النجاري بمحض الود مُذ زمنٍ مهدان أنسى جرينا فيه إطلافا
هالآن أحمد ما كنا لهدتكم سلوتم وبقينا نحن عُشاقا

القراءة الصامتة للطلبة ، من أجل تحديد مضان المجموعة . (ثلاث دقائق)

التحليل : (25 دقيقة)

الباحث : المجموعة الأولى (الشكاه الغوي) .

مَنْ يقرأ النص قراءة صحيحة ؟

يقرأ أحد الطلاب النص من الكتاب قراءة صحيحة .

الباحث : وردت في النص المقروء كلمات صعبة فما معانيها ؟ على سبيل

المثال

طالب : ما معنى الزهراء ؟

طالب : ما معنى راق ، اعتلال ؟

طالب : ما معنى اللّهات ؟

طالب : ما معنى تائق ، وضاحي المنابت ؟

طالب : ما معنى سرى ، واضناء ؟

طالب : ما معنى محض الود ؟

يجيب طلاب المجموعة

طالب : الزهراء مدينة بناها عبد الرحمن الناصر في ضواحي قرطبة .

طالب : راق ، أعجب

طالب : اعتلال ، مرض

طالب: اللبّات: جمع اللبّة وهي أعلى الصدر، وموضع الفلادة منه.

طالب: سري، سنان ليلاً.

طالب: أشدّاء: أمرضه.

طالب: محض الودّ: خالص الحب.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: قال الشاعر:

كأنّ أمينة إذ عاينت أرقبي بكتت لما بي فجمال الدّمع رقرقا

ما معنى كلمة رقرقا؟

طالب: رقرقا: منفة للدمع لأنه يدور في العين، وترقرق أي جاء وذهب.

التقويم: الإجابة الصحيحة.

الباحث: من يقرأ البيت الثاني؟

طالب:

وللنسيم امتثالاً في أصائله كأنه رقّ لي فاعضلّ إشفاقاً

الباحث: ما علاقة النسيم بالمرض؟

طالب: النسيم يداوي العليل.

طالب: إن النسيم لمثوبته ورفقه وطراوته يشفي كثيراً من العلل.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: من يقرأ البيت الخامس من القصيدة؟

طالب:

كأنّهم بما يستميل العيون من زهرٍ جانّ الشدي فيه حتى مالّ اعتناقاً

طالب: الشاعر في هذا البيت يعبر عن اللهو ويعني فرحه بعمل الطيرة

الأخذ فالزهر اللتتح بجمال العين حانوة إلى لها الشعر فتظل في حريضة دائمة.

الباحث: نعم مما زاد من جمال الزهر هذه القطرات من الندى التي أقلت الزهر، فمال جانباً، وهو يصف من تلبس عقداً أمال العقد رقبته، إنه بقوله (حتى مالُ عناقاً) يريد أن يخبرنا أن رقبة حبيبتة تزييت بقلائد من الزهر فمال ذلك العنق الجميل مداعباً هذا العقد.

الباحث: ماذا أراد الشاعر في البيت السادس؟

طالب: الشاعر ذهب إلى أبعد مدى عندما نظرت عيون الزهر إليه وهو لم يتم منذ مدة ضوطة، الزهر يكنى لحنانه وانهمر الدمع من عيون الزهر وفرافها.

الباحث: هل يكنى الزهر حقيقة؟ وهل التهمت دموعه؟

طالب: إن الزهر مجمل بقطرات الندى، هذه انقضرات تساقط، مثلما تسقط الدموع من عيون الجميلات.

طالب: قال الشاعر:

لا سكرن الله قلباً عن ذكركمم فلم يطرُ بجناح الشوق خفاقاً

نجد الشاعر يدعو الله أن يجعل قلبه خلاقاً مضطرباً كقلب من ذكر الحبيب.

الباحث: قلبه دالماً خفاقاً مضطرباً كقلب من ذكر الحبيبة، قلبه طائر بجناح الشوق خافق. فلشوق جناح يطير به مثلما يخفق الطائر بجناحيه، والمعنى أن قلبه يخفق بحبها مثلما يخفق الطائر بجناحيه، فإذا عن ذكر الحبيب يدعو الله أن يجعل قلبه يطير بجناحي الشوق.

الباحث: ماذا أراد الشاعر في الأبيات الثلاثة الأخيرة؟

طالب: النهر لم يكن مكرماً لأنه لم يوفَّ المنى إنه أي 'دهر لو حرق أمنيات الشاعر باللقاء لكانت أيامه أكرم الأيام أخلاقاً وكان التساق هو خالص حبه وميدان سباقه.

الباحث: مزج الشاعر بين الغزل والمطبعة في قصيدته. وضح ذلك.

طالبه: الزهراء، مدينة أندلسية أوردها الشاعر لأنه يعيش فيها أو لأن له

ذكريات جميلة مع الحبيبة في تلك المدينة.

طالبه: إن الذي جعله يذكرها هو هذه المناظر الضيعة الخلابة فالأفق

مطلق، أي السماء صافية، والأرض ليست حلتها فإزديادت جمالاً، فقد حسن

منظرها وأصبح وجهها أكثر سحراً وجمالاً.

الباحث: إن للشاعر ذكريات جميلة مع الحبيبة في تلك المدينة ذكورها

والشوق يعصف به، فهي ليست مجرد ذكرى، إنه مشتاق إليها، ومبعث اشتياقه

حبه لها وذكرياته معها، فتقول بجمال الطبيعة التي جعلته يذكر الحبيبة،

ووظف الشاعر هنا خياله إلى حد بعيد في رسم صورة للسماء الصافية ونوجه

الأرض الرائعة فهما كالحبيبتين.

الباحث: قال الشاعر:

وللشيم اعتلالٌ في أسأله..... في البيت تقديم دَلِّ عليه؟ ويكُن ما المسوغ

لهذا التقديم؟

طالبه: لتسليم، جار ومجرور خبر مقدم.

اعتلالٌ: مبتدأ مؤخر مرفوع.

طالبه: قدم الشاعر الخبر عنى المبتدأ للاهتمام والعناية.

الباحث: ما مفرد الأسال؟

طالبه: الأسال جمع أصيل، وهو وقت الغروب.

الباحث: من يقرأ البيت التامع؟

طالبه:

لا سَكَنَ اللهُ قَلْباً مِنْ ذِكْرِكُمْ فَلَمْ يَطِرْ بِجَنَاحِ الْأَسْوِقِ حَمَاقاً

الباحث: ما فائدة (لا) وما نوعها؟

طالبه: لا نافية.

الباحث: في هذا البيت (لا) نافية أفادت الدعاء ، فالشاعر يدعو الله أن لا ينشغل قلبه عن ذكر حبيبته.

الباحث: من قراءتكم النص:

1. اختاروا عنواناً للنص.
 2. اكتبوا مقالاً عن النص.
 3. لخصوا فكرة الأبيات.
 4. تلمسوا مواطن الجمال.
 5. ما وجه انشيه بين جمال الطبيعة وجمال المرأة؟
- الباحث: بكل واحد منكم يطلب من أحد زملائه أن يسجل له التمس بصوته ثم يعود إليه ويحجب عن:

ا. يعاناً شبه الدهر؟

ب. كم عدد الأبيات التي استمعت بها؟

ج. كيف تستدل على العلاقة بين جمال المرأة وجمال الطبيعة؟

الباحث: المطلوب منكم الذهاب إلى المكتبة للقراءة عن الشاعر ابن زيدون ووجه تولادة بنت المستكفي.

- اكتبوا تقريراً عن الموضوع يُلخّص عبر الإذاعة المدرسية.
- اكتبوا بيتاً مشهوراً لشاعر ابن زيدون يتغزل فيه بحبيبته ولادة بنت غير هذا النص.
- صحّ النص.
- كيف تربط بين هذا النص والنص الذي درسيه؟
- من قراءتكم قصائد ابن زيدون ما أهم سماته الشعرية؟

المجموعة الثانية: الفكاه البصري - المكاتبي

الباحث: يعرض صورة:



ويسأل: ماذا لوحي إليكم 'صورة' التي شاهدتموها؟

طالب: سماء صافية.

طالب: أرض ليست حلتها غار: دنت جمالاً.

طالب: امرأة جميلة.

الباحث: ما دلالة 'الصورة'؟

طالب: الربط بين جمال الطبيعة وجمال الحبيبة.

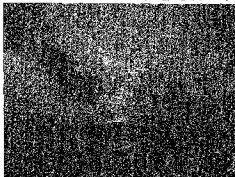
الباحث: ما العلاقة بين الطبيعة والحبيبة؟

طالب: اسماء صافية حسن منظرهما وأصبح وجهها أكثر سحراً وجمالاً.

طالب: جمال الطبيعة وجمال المرأة كلاهما رائع.

التقويم: الإجابة مسجحة.

الباحث: يعرف سورة أخرى



ويسأل: ماذا توحى إليكم الصورة؟

طالب: الشمس عند الغروب.

ملايب: الشمس تلون الطبيعة باللون الذهبي.

طالب: لو قرأنا البيتين الأول والثاني جنبهما يؤلفان صورة فنية واحدة أو لوحة رسمها فنان متمكن، فالسماة صافية والأرض جميلة، فهى البيت الأول صورة منحها الشاعر الحركة المطلوبة في البيت الثاني، إذ التسيم العليل.

الباحث: نعم، زد على ذلك لو أنها بأشعة الشمس وقت الغروب (صورة متكاملة) وظهرت مشاركة الشاعر ودخوله في هذا الجو الرومانسي بوصفه عاشق اندمج وجدانياً بمكونات هذه الصورة، بأن رُق له التسيم لكفى لا يحكر صفو مشاعره في تلك اللحظة.

الباحث: بماذا شبه الشاعر التسيم؟

طالب: شبهه بإنسان عليل.

طالب: إنّ التسميم في حركته تهائلة يشبه الإنسان العليل الذي يتحرك

ببطء وتؤدم.

الباحث: ما أداة التشبيه؟

طالب: الأداة الصكافية.

التقويم: الإجابة صحيحة.

الباحث: شبه الشاعر وجه حبيبته بمدينة الزهراء. هذه المدينة تسمم بالأرقع
الراسع الجميل، أي إنّ هناك ترابطاً وثيقاً بين حبيبته ومدينته الجميلة وكلاهما
يشتاقي إليه، ولا يوجد أرقع من اتهمهم وقت الغروب وازداد هذا التسميم رقة اشفاقاً
على مشاعر الشاعر وأحاسيسه الجياشة.

الباحث: ما الصور البلاغية في النص؟

طالب: صورة الزهر التي ينقلها التسميم، ويطربها الندى.

طالب: الدمع المتساقط مع عطر الحبيبة.

طالب: صورة حركة الأشياء بتأثير التسميم، وسورة الحكاء، ودقات القلب.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: نعم، السماء المماهية، وخضرة الأرض ومنظر الزهر، وقطرات
الندى، وتساقط الدموع... فكل بيت من القصيدة يحمل صورة بلاغية وبخاصة
الاستعارة، فقد جاءت في أكثر الأبيات، ومن ذلك: وجه الأرض، مكان التسميم،
مال أعدها، مكان أعينه، جناح الشوق، نام الدهر، أكرم الأيام.

الباحث: ما الصورة البلاغية في قول الشاعر:

يوم ككأيام لذات لنا انصرفت بتا لها حين نام الدهر مسراها

طالب: فذبة الذي سكان طائراً بحبها مكان يتمتع بلذات النقاء التي انقضت

على الرغم من ندرتها.

طالب: كأننا يسرقان الدهر، إذ يستقلان ثوبه للتمتع بالحضرة لقاء عبارة.
الباحث: هنا يعبر الشاعر عن معاناة حقيقية فهو لم يشبع بالحب كبقية العشاق، إذ صور لحظات انقضاء بأنها نادرة لم تعد ممكنة، فتعت الشاعر نفسه وحببيته (سُراقاً)، لأن الحبيين كأننا يسرقان المتع في غفلة الزمان بعيداً عن أعين الرقيب.

الباحث: ما دلالة الألوان التي تتراءى لك في النص؟

لون الروع.

لون الليل وسواده.

لون الضحى.

طالب: لون الروع يدل على الصفاء والنعيم.

طالب: لون الليل وسواده يدلان على غربة الشاعر، وشعر الحبيبة

طالب: لون الضحى يدل على تآلق عيون حبيبه وحدودها.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث:

1. ارسوا صورة الشمس ضد الغروب.

2. ارسوا خريطة عقلية لموضوع النص.

3. كيف ندلك الطبيعة على الجمال (جمال الطبيعة وجمال المرأة).

المجموعة الثالثة: الذكاء الاجتماعي

الباحث: ما الأضكار التي تضمنها النص؟

طالب: صفاء السماء.

طالب: اخضرار الأرض.

طالب: حركة النسيم.

طالِب: جمال الزهر المحمل بالتدي الذي يشبه الدموع المتساقطة من عين
ياكية.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: ما علاقة جمال الطبيعة بجمال المرأة؟

طالِب: ابن زيدون موزع دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة
فضلاهما رائع الجمال، وإن تباينت السمات.

طالِب: الطبيعة عند الشاعر ارتبطت بذكريات حبيبه ارتباطاً وثيقاً
والهيت مواطنه وحركت أشجانه وأنتطقه بنبع الشعر وكل ما فيها يذكره
بحسن محبوبته وجمالها.

التقويم: الإجابة صحيحة.

الباحث: من قرابتكم التمس، ما التذكرة الأساسية؟

طالِب: اشراك الطبيعة معه في حبه حتى جعلها شريكه اعتلته وهمومه،
فالنسيم يعقل ويرق له.

طالِب: تشببه بهاء المنظر ببياض صدر الحبيبة وجيدها الناصع الذي
تكشف من عقود اللؤلؤ المنضد.

الباحث: إشراك الطبيعة في حبيبهم مزية امتاز بها الشعر الأندلسي عامة
وشعر ابن زيدون خاصة ويتأتى هذا من طبيعة حياتهم المشغولة بالحب، فالتصل
الحب والغزل بالطبيعة فجعلوها مسرحاً لغزلهم وميداناً لفصص حبيبهم.

الباحث: اذكروا الأسباب التي تدفع إلى الغزل

- يكونوا مجموعة للتباحث مع الآخرين للاهتمام بالطبيعة.
- ما سبل الإكثار من الحقائق العامة.
- ناقش هذه السبل مع زملائك ولا بد أن تستعمل خطوات حل المشكلة
للوصول إلى الحل الأمثل.

- تعقد جمعية حماية البيئة اجتماعاً، المطلوب منك حضور الاجتماع وإعداد تقرير عنه.

- مثل مشهداً مع أصدقائك بعنوان جمال الطبيعة وجمال المرأة.

المجموعة الرابعة: الذكاء الذاتي

الباحث: ما الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر؟

طالب: اعاز النص بسلاسة الألفاظ ومدونتها وساملتها؛ فانشاعر عرض لنا قصيدته بعاطفة صادقة وخيال واسع ولغة منسمة تتسم بالعدوية.

طالب: القصيدة تعبر عن معاناة حقيقية وتجربة صادقة وشعور ذاتي فلكان حبه لولادة وحي شعره وموضوع قصيدته.

الباحث: إن المزية التي تبدو في أسلوب ابن زيدون هي (الفن) فهو شاعر قبل أن يكون حكيماً أو فيلسوفاً أو غواصاً على المعاني أو وصافاً، وهذه الخصائص الفنية تتجلى في أصدق صور؛ في هذه القصيدة؛ فالألفاظ حذوة عذبة تتلفها الأذن في لين ويسر، وتحدث في النفس في تأليفها وتتميقها تناعماً وجرساً يعكس عاطفة الشاعر ولا زينا إلى ذلك موسيقى البحر الذي اختاره الشاعر وهو البحر اليميني (مستعلن فاعلن)، وتوظيفه اللغة الشاعرة في اختياره الألفاظ واختيار النافية المحدودة تبرزنا مدى التعلق بين عاطفة الشاعر والرنين الموسيقي الذي يسيطر على النص.

الباحث: ما أجمل بيت أعجبك في القصيدة

طالب: للهو بما يستعمل العين من زهر جال الندى فيه حتى مال أصنافا

طالبها: وللنسيم اعتلال في أصائله كأنه رقى لي فاعتل إشفاقا

طالبها: يوم كإيام لذات لنا انصرفت بقنا لها حين نام النهر مسراقا

طالبها: ورداً تسألني في ضماحي منيضة فإزداد منه الضحى في العين زسقافا

طالب: أستاذ كل بيت في القصيدة هو ممكن الجمال والمعاطفة.

الباحث: ما أجمل صورة شعرية داعيت بحماسك ومشاعرنا؟

طالب: وللشيم اعتلال في أمثاله.

طالب: مكانه رق لي فاعش زشفاقا.

طالب: حال الندى فيه حتى مال أعناقا.

طالب: وره تائق في ضاحي منابته.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث:

- لخصوا فكرة النص بأسلوب أدبي جميل.

- ما المعاني التي أعجبتك في القصيدة ولماذا؟

- ما عدد الأفكار التي تتم عن رأي الشاعر؟ وما دليلك على ذلك؟

- هل تستطيع أن تضيف أفكاراً آخر تتعلق بجمال الطبيعة وجمال المرأة؟

- ناقش مع زملائك الحلول التي تراها مناسبة للحد من ظاهرة التصحر في بلدنا العراق.

الباحث: المجموعات جميعاً

- ما الحلول التي ترونها مناسبة للقضاء على ظاهرة التصحر؟

- تأملوا في النص ثم اكتبوا عن أثر الطبيعة والمرأة في حياتكم الخاصة؟

- لو كنتم مكان الشاعر ابن زيدون في مدينة الزهراء ماذا تقولون؟

التقويم النهائي: (ثلاث دقائق)

الباحث: هل تستطيعون تحديد الصفات التي يمتاز النص بها؟

المجموعة الأولى: النص يتصل بالحياة.

المجموعة الثانية: يمتاز بميلك العبارات وتماسك الأفكار.

المجموعة الثالثة: يمتاز بصدق العاطفة.

المجموعة الرابعة: يمتاز بسعة الخيال.

الباحث: ما وجهة نظركم في النص موضوعاً وأسلوباً؟

طالب: إذا نظرنا إلى الأبيات مجتمعة، وبحسب ما في خيال ابن زيدون نجد أن الصورة الفنية لديه تألفت من الصور المستمدة من الحواس فهنوع نحن منالشمسوع الزهر، والندى، والعنق، والدمع، والجناح.

طالب: نشم رائحة الزهر التي ينقلها النسيم، ويطربها الندى والدمع المنبعث مع عطر الحبيبة.

طالب: نسمع حركة الأشياء بتأثير النسيم، وصوت البكاء، ودقات القلب.

طالب: هناك حركة سارت الأبيات بها ورد ذلك في النسيم، مال اعتناقاً، جال الدمع، يطير بجناح الشوق، سراقاً.

طالب: منح الشاعر أبياته ألواناً عديدة صرح ببعضها، ورمز لبعضها الأخر، ومن ذلك الأفق طلق، الزهر، وجه الأرض، الندى على الأزهار، الدمع على صفحات الخدود.

طالب: شعره أنيق رفيع النسيج قليل التكلف، مشرق التديباجة عمسول الألفاظ متجاوب العبارة، خلعت عليه الملاحمة أثوابها وأعادته البراعة أبرادها فجاء رشيقاً وأنيقاً بهياً يخلب العقول ويمجز الفعول، قد جرى من الفرافة والحوشية وزرندى مطارق الإبانة السنية، معانيه دانية التملوط قريبة المورء لا يكسد الذهن في فهمها، ولا يعتاس على العقل أمرها لأنها معان منبئة من أصناف الوجودان ويتجلى في شعره خفة الروح والوزن لرائص المتجاوب مع المعاني العاطفية والأفكار الوجدانية.

(دقيقتان) الواجب البيتي

حفظك شعافية أبيات من القصيدة مع حلول الأنشطة التي كتلفت بها المجموعات.

ملحق (10)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطة الانموجية لتدريس المجموعة الضابطة مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية

الأستاذ الفاضل.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس
التكاملات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى
طلاب المرحلة الإعدادية) ، ولما يتوسعه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية ،
يرجو إبداء آرائكم المتعددة في صلاحية الخطة الانموجية لتدريس مادة الأدب
والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي المجموعة الضابطة التي تدرس
بالطريقة التقليدية ، وتدون ما ترونه مناسباً من ملاحظات تعتقدون أنها تثرى
الموضوع.

مع شكر الباحث الجزيل.

أ.م. حمزة هاشم محييد

خطة اتموزجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.

المادة: الأدب والنصوص

اليوم والتاريخ:

الموضوع: ابن زيدون

الصف: الخامس العلمي

الشمية: 1

أولاً: الأهداف

أ. الأهداف العامة: الأهداف نفسها التي وردت في خطة المجموعة التجريبية.

ب. الأهداف السلوكية: الأهداف نفسها التي وردت في خطة المجموعة التجريبية.

ثانياً: الوسائل التعليمية

السيورة، الطباشير، الكتاب المدرسي

ثالثاً: خطوات الدرس

(دقيقتان)

1. التمهيد

درسنا اليوم عن شاعر أصدق ما وصف به هو شاعر الحب والوصف والجمال مزج بين الطبيعة والغزل في شعرة... مولى دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال أنشتر شعره الغزل بولادة بنت المستنقفي، إذ كانت ذات شهرة عظيمة في قرطبة جمالها وعلمها وأدبها. برع بالشعر والنثر، إذ صرحنا ذا ثقافة واسعة كثير ليل لعلوم العرب وفنون اللغة، ونال مكانة مرموقة في مجالس قرطبة الأدبية والسياسية. أنه الشاعر ابن زيدون.

العرض

أ. تعريف بالشاعر (خمس دقائق)

الباحث: من يسمي شاعرنا لهذا اليوم؟

طالب: شاعرنا لهذا اليوم هو ابن زيدون، وهو أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون يرجع نسبه إلى بني مخزوم من قريش وقد وفد أجداده إلى الأندلس أيام الفتح العربي.

الباحث: ولد الشاعر الكاتب الوزير أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون المخزومي القرطبي بقرطبة سنة (394 هـ)، ونرى في مكتب أسرة عائلة مثقفة، فقد كان أبوه هاضماً عزيز العلم والأدب كما كانت هذه المدينة مكان الأدياء، فتساعد ذلك ابن زيدون على التخصيل وأسباب البلوغ، ولم تكن قرطبة مكاناً للعلم والأدب فقط؛ بل كانت مسرحاً للنهو والطرب ومجالس الشراب والغناء. عرف ابن زيدون ولادة بنت المستكفي في أحد هذه المجالس وتمكنت بينهما أوامر شودة التي سرعان ما انقلبت إلى حفاء وقطعة بفعل الدهشة والحنق.

الباحث: يمتاز شعر ابن زيدون بخصائص عدة فما أهمها؟

طالب: شعره رفيع النسيج؛ يشرك الطبيعة في شعره.

الباحث: اتسم شعره بسلاسة اللغة وعذوبتها فشعره رفيع النسيج قليل التكلف؛ معنيته دائية انطوفاً قريبة المورد لا يكدر الذهن في فهمها ولا يعاص على العقل أمرها لأنها معان منبعتة عن أعماق الوجدان.

الباحث: هناك أغراض متعددة كتب فيها الشعراء، فما تلك الأغراض؟

طالب: الغزل، والمدح، و الهجاء، والتوصيف، والترثاء....

الباحث: ما أهم الأغراض الشعرية التي كتب فيها ابن زيدون؟

طالب: الغزل، والتوصيف.

الباحث: تويج في أشيائية سنة (463 هـ)، ومن مؤلفاته رسائل ابن زيدون
وله ديوان شعر مطبوع.

ب. قراءة المدرس الأنموذجية:

يقرا الباحث النص قراءة أنموذجية مصورة للمعنى (أربع دقائق)	
والأفق طلق ومرأى الأرض قد راحا	إنني ذكرتك بالزهراء مشتاقاً
كأنه رف لسي فاعتزل إشفاقا	وللتسليم عتلال في أصمألة
حكما حلكـ عن التبت أطوقا	والروض عن مائة الفضي مهتم
بتسا لها حين نام الدهر سراقا	يوم فكأبم نذات لنا انصومت
جال الندى فيه حتى مال أعناقا	نلهو بنا يستميل العين من زهر
بصكت لما بي فجال الندم رراقا	كان أعينه إذ عاينت أرضي
فأزداد منه الضحى في العين زشراقا	ورد تاللق في ضاحي عنابته
إنيك، تم يعد عنها الصدر أن ضاقا	كحل يهيج لنا ذكرى تشوقنا
فلم يطر بجناح الشوق خفاقا	لا سكن الله فقباً عن ذكركم
وإفناكم يقى أضفاداً ما لاقى	لو شاء حملي نسيم، تصبح حين سرى
لكان من أكرم الأيام أخلاقا	لو كان ريل المنى في جمعنا بكم
ميدان أندي جريتا فيه إطلاقا	كان التجارى بمحض الود من زمن
سئوتهم ويقينا نحن غشاقا	هناك أحمد ما كنا العهد بكم

ج. قراءة الطلاب الصامتة.

يطلب الباحث من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والتأشير على المفردات
الصعبة. (ثلاث دقائق)

د. القراءة الجهرية للطلاب.

يطلب الباحث من الطلاب الجيدين قراءة النص قراءة نموذجية وهي بمثابة تشجيع لبقية الطلاب في الوصول إلى القراءة الصحيحة. (أربع دقائق)

هـ. شرح المفردات الصعبة.

تحدد المفردات الصعبة ويتم كتابتها على المنبورة؛ ومن ثم تشرح من الباحث والطلاب مثل: (دقيقتان)

الزهراء: مدينة بناها عبد الرحمن الناصر بسواحي قرطبة.

طاق: مشرق مكانه باسم.

راق: أعجب.

استلال: مرض.

صاحي الثابت: الأرض المرتفعة.

وغيرها من المفردات الواردة في النص.

و. تحليل النص: (20 دقيقة)

الباحث: بعد أن تعرفنا على الشاعر ابن زيدون وعرفنا جزءاً من حياته فلنعد إلى النص ونقف عند البيت:

إني ذكركمك بالزهراء مشتاقاً والأفق طلق ومرأى الأرض قد راقا

وأقول من يشرح لنا البيت؟

طالب: يقول ابن زيدون إني ذكركم أي ذكرها بالاسم فهو لم يذكرها فالتذكير يأتي له بـ، وقد يزول، لكنه يذكّر اسمها ويُلجج به دائماً، وحدد المسكان الذي ذكرها فيه (الزهراء) أوردها الشاعر لأنه يعيش ههنا. إن الذي جمعه يذكورها هو المناظر الطبيعية الخلابة.

الباحث: ما معنى قول الشاعر:

والنسيم إسنال في أصائله كأنه رق لي فأعسل إشفاقاً

طالب: النسيم في حركته الهائلة يشبه العليل الذي يتحرك ببطء، وإن النسيم رق له وأشفق عليه لكي لا يكثر صنو مشاعره.

الباحث: ورويت نسخة (أسائل) في البيت السابق فما معناها؟

طالب: أسائله جمع أسيل، وهو وقت الغروب.

الباحث:

والرروض عن مائة الفضي ميسمٌ كما حللت عن اللبات أطوقاً

يوم كأيام لذات نسا انصرفت بنتا لها حين نام الدهر مُرافاً

تلهو بما يستعمل العين من زهر جمال الندى فيه حتى مال أعناقاً

طالب: الشاعر أبدع في تشبيه بهاء المنظريبياض صدر الحبيبة وجيدها الفاصع الذي تكثف عن عقود اللؤلؤ المتضد، ونعت الشاعر نفسه وحبيبه (مُرافاً) لأن الحبيبتين كانا يسرقان المتع في شقة من الزمان بعيداً عن أعين الرقباء، والشاعر يعبر عن اللهو ويعبر عن الفرح، فرحه بجمال الطبيعة فأنزهر المتفتح يجعل العين حائرة إلى أيها تنظر، ومما زاد من جمال الزهر هذه القطرات من الندى أثقلت الزهر جمال جانباً.

الباحث:

كأن عينه إذ عاينت أرقبي بكت لنا بي فجمال اندمع وقرافاً

ورد نسائي في ضاحي مناهسه فازداد منه الضحى في العين إشرافاً

ما معنى كلمة وقرافاً؟

طالب: وقراف: صفة للدمع لأنه يدور في العين، ويقال لرفرف أي جاء وذهب.

الباحث: ما التشبيه في البيت السابق؟

طالب: شبهَ الزهر: لتحمل بقطرات الندى بتساقطها المجموع من عيون الجميلات، فعندما نظرت عيون الزهر إليه وهو لم يتم منذ مدة طويلة بكت بحاله وانهمر الدمع من عيون الزهر رهرقاً.

الباحث:

لا سكن الله قلباً عن ذكركم فلم يطر بجناح الشوق خفاقاً

ما الصورة في هذا البيت؟

طالب: يدعو الله بأن يجعل قلبه خافقاً مضطرباً كلما عن ذكر الحبيب فيدعو الله أن يجعل قلبه طيرا فيطير بجناحي الشوق.

الباحث:

لو كان في المنى في جمعنا بكم لكان من أكرم الأيام أخلاقنا
سكان التجاري بمحض الود منذ زمن ميدان أنسي جريها فيه إطلاقاً
فالآن أحمد ما كنا نهدكم مسلوتم وبقيلنا هـ من عشاقنا

طالب: أنه يتمنى، فالدهر لم يكن كريماً لأنه لم يوف المنى، وتدهر لو حقق أمنياته باللقاء لكان أكرم الأيام أخلاقاً، والحب الصادق هو الميدان الذي تسابق به الشاعر مع حبيبته، وهو يحافظ على العهد الذي قطعته مع حبيبته ويبقى عاشقاً لها.

الباحث: ماذا أعادت لو في قوله: لو كان.....؟

طالب: لو حرف امتناع لامتناع، أي امتناع الجواب لامتناع الشرط.

(ثلاث دقائق)

التقويم

الباحث: ما رأيكم في شعر ابن زيدون؟

طالبه: شعره أنيق رقيق النسيج، قليل التصكف، معسول الألفاظ، متجاوب العبارة، ويتجلى في شعره خفة الروح والوزن الراض المتجاوب مع المعاني العاطفية والأفكار الوجدانية.

الباحث: ماذا تمثل الطبيعة والمرأة في شعر ابن زيدون؟

طالبه: مزج ابن زيدون بين الطبيعة والغزل فهو موشع بالتربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال وإن تهيئت انسمت فالطبيعة عنده قد ارتبطت بذكرات حبيبته ارتباطاً وثيقاً وألهمت عواطفه وحركت أشجانه وأنطقته بديع الشعر.

(2 دقيقة)

الواجب البيتي

حفظ ضمانية أبيات شعرية، فضلاً عن حفظ معاني الكلمات.

ملحق (II)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التحصيلي

الأستاذ الفاضل.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (اثر أمثاب متنوعة عينية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، ولما يتوسمه الباحث فيكم من أمانة علمية، يرجو إبداء آرائكم المسببة في صلاحية الاختبار لمادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات تعتقدون إنها تشري البحث.

مع شكر الباحث الجزيل

ام د حمزة هاشم مجيد

الاختبار التحصيلي لمادة الأدب والنصوص

اسم الطالب..... الصف.....

اسم المدرسة..... الشعبة.....

الزمن.....

عزيزي الطالب.....

الاختبار الذي أمامك متكون من جزأين، الجزء الأول يتكون من (24) فقرة لكل فقرة منها أربعة بدائل، بديل واحد صحيح، المطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة، ووضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة على النحو الآتي:

مثال: تروي الشاعر ابن زيدون في

أ. اشيلية ب. قرطبة

ج. غرناطة د. الزهراء

أما الجزء الثاني فهو عبارة عن مزج فقرات.

أولاً: ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة التي تراها صحيحة.

1. أجاد ابن زيدون في الربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة في قوله:

أ. والفسيم استلال في أصالة صفائه رقى لمي فاعتقل إشفاقا

ب. نلهو بما يستعمل العين من زهر جمال الندى فيه حتى مال أصناف

ج. والروض عن مائه الفضى ميسم حكمت حللت عن الثبات أطواف

د. ورد تسألني في ضاحي مناتيه فأزاد منه انضحي في العين إشراقا

2 (ومن روض يرف بكل واد) هذا عجز بيت صدره:

أ. ومن بين الخطباء مهاة انس ب. فمن نهر يطوف بكل روض

ج. حكأن الصبح مات له شقيق د. إلا سددت ذوائبها عليها .

3. قال صفي الدين الحلي:

لما سعيتمنا فما رقت عزائمنا عما نروم ولا خابت مساعيها

غرض البيت هو:

أ. الرثاء ب. المدح ج. الفخر د. الوصف

4. وروى النعمان عن ماء السماء كيف يروي مالطه عن أنس

هذا البيت للسان الدين بن الخطيب أراد أن يعبر به عن:

أ. تتج شقائق النعمان بعد أن سقاها المطر

ب. الرطب بين جمال الطبيعة وجمال المرأة

ج. احمرار خدود المرأة واحمرار شقائق النعمان

د. يبرهن على صدق الرواية للنعمان ومالك

4. أكد صفي الدين الحلي على معنى السلام في قوله:

أ. أي الرماح انعوتني عن معانيها واستشهدني البيض هل خاب الرجا فينا

ب. لما سعيتمنا فما رقت عزائمنا عما نروم ولا خابت مساعيها

ج. إنا لقوم آيت أخلاقنا شرفا أن نيشدي به لأذى من ليس يؤذينا

د. لا يظهر العجز منا دون نيل مني ولو رأينا المنابها في أمانيها

6. بيض سناتمنا، سود وقالعنا خضر مرابعتنا، حمر عزاضينا

الوجه البلاغي في البيت:

أ. المقابلة والمحاكاة ب. الامتعارة ج. التكنية د. التشبيه

7. اختر التفسير المناسب لقول ابن معنوق أوسوي:

مما سر ذكر سرهم إلا وألزمني فشر الدموع وزلم المدح في كلمي

أ. يطلب الشناعة من الرسول وإن بيته الأملهان.

ب. يمدح الرسول محمد صلى الله عليه وآله وسلم.

ج. يطلب العون من الرسول صلى الله عليه وآله وسلم وآله الأبطال.

د. يبكي فراق حبيبته

8. كان أمهنة إذا ما بنيت أرقبي بكنت لما بني فجال التمدح.....

الكلمة المناسبة للفراغ هي:

أ. دافقا ب. رفرقا ج. منسابا د. إخفاقا

9. أروع المفاخر التي كان يجربها الكتاب كانت بين:

أ. الأخوان

ب. الحبيب والحبيب

ج. السيف والقلم

د. الزهور والرياحين

10. لقيت الشاعرة حمدونة بنت زيد بـ...

أ. الخنساء ب. خنساء المشرق

ج. خنساء المغرب د. خنساء المغرب وشاعرة الأندلس

11. أيها الناس أين المفر؟ البحر من ورائكم والعدو أمامكم، وليس

لحكم والله إلا الصدق والصبر واعلموا أنكم في هذه الجزيرة أشد من

الأيام في مادة اللام.

أي لون من ألوان نشر هذا المقطع؟

أ. الأمثال ب. الخطب ج. الوصايا د. القصص

12. ألم تخبرنا عن صاحب القبر أنه يصرأى من الأهلين وهو قريب

قال: بئس!

- أ. ابن شكيل الأندلسي
ب. صفي الدين الحلبي
ج. نسان الدين الخطيب
د. حمدونة بنت زياد

13. جادك الغيث إذا الغيث همى
والحيا قد جامل الرومى سنا
يسأ زمسان الوصل بالأندلس
فتسور الزهر فيه تسم

هذان البيتان لسان الدين بن الخطيب يصرح فيهما استزاج:

- أ. المدح بالفزل
ب. المدح بوصف الطبيعة
ج. المدح بالفزل ووصف الطبيعة
د. الفزل بوصف الطبيعة

14. تتجسد الرؤية الصوفية للشاعر ابن شكيل الأندلسي بلا قوله:

- أ. خليلي قد وارى الخراب أحبتي
ب. على الحدث لهجور عوجا ضلعا
ج. إذا قلت في شيء ككأنى كنته
د. أنا نيت والساكنان والصب
والتشبيحي
فلم يبق لي فوق التراب حبيب
سقاء الحيا التوسمي حين يصوب
ومسر اخذ المشبهين عجيب
فأني شبيه بعد ذلك أصيب

21. الإحاطة في أخبار غرناطة كتابه ...

أ. ابن زيدون ب. لسان الدين بن الخطيب ج. ابن شهيد د. ابن
شكيل

22. لا سكن الله قلبا عن ذكركم غم يطربجضج الشوق خفاضا

إعراب (لا) في قول ابن زيدون (لا سكن)

أ. نافية ب. نافية للجنس ج. نافية د. ناصبة

23. أقصلا وقوصا بالنازل أو قسا فان الذي..... قريب

الكلمة المحذوفة هي:

أ. مستعبدان ب. تشاهدان ج. تريدان د. توصفان

24. بعد ابن معنوق الموسوي من شعراء:

أ. العصر العباسي ب. العصر الأندلسي ج. عصر صدر الإسلام

د. العصور المتأخرة

ثانياً: املأ الفراغات الآتية بما يناسبها

1. أثرية شعر ابن شكيل الأندلسي أمران هما..... و.....
2. شاعت في العصور المتأخرة فنون شعرية معربة منها..... و.....
3. تميز الشعر في العصور المتأخرة بميزات منها..... و.....
4. يكمن التجديد في الشعر الأندلسي في أنه مزج بين..... و.....
5. اثر في العصور المتأخرة نحا منحى الشعر في الإغراق بالمحسنات.....
و.....
6. رسالة التواضع والزواجع لابن شهيد الأندلسي يمكن أن تسرد تحت
باب..... العربي القديم.

ملحق (12)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات بحثه

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف	الخطوط	أداة المصيح التحقيقات المستهدفة	الاختيار التصميمي
1	أ. د. جمعة رشيد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المتكفيرة / التربية الأساسية	x	x	x	x
2	أ. د. محمد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / مكتبة التربية	x	x	x	x
3	أ. د. فاهم حسن الطريحي	علم النفس التربوي	جامعة بابل / مكتبة التربية / مضي الدين	-	-	x	-
4	أ. م. د. تركي خيار البيهاني	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بابل / مكتبة التربية / مضي الدين	x	x	x	-
5	أ. م. د. حاتم طه السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المتكفيرة / التربية الأساسية	x	x	x	x
6	أ. م. د. حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل / مكتبة التربية / مضي الدين	x	x	x	-
7	أ. م. د. حمزة عبد الواحد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / مكتبة التربية الأساسية	x	x	x	x
8	أ. م. د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / مكتبة التربية	x	x	x	x

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف الخطية	أدلة صحاح التدخلات المتعددة	الاختيار التحصيلي
9	أحمد رقية عبد الأئمة	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / مكتبة التربية		-	x
10	أحمد شيباء عبد الله	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / مكتبة التربية	x	x	x
11	أحمد عبد المستخم جودت	علم النفس التربوي	جامعة بابل / مكتبة التربية الأساسية	x	x	-
12	أحمد عبد المعظم وهوب	أدب	جامعة بابل / مكتبة التربية / الدين	x	-	-
13	أحمد فاضل ذهبي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة التكنولوجية / مكتبة التربية	x	x	x
14	أ.د. هيس حمزة التخفاجي	أدب	جامعة بابل / مكتبة التربية / الدين	x	-	-
15	أحمد سكاظم عبد نور	علم نفس التفكير والإبداع	جامعة بابل / مكتبة التربية / الدين	x	x	x
16	أحمد مراد يوسف	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / مكتبة التربية	x	x	x
17	أحمد جاسم الريسي	أدب	جامعة بابل / مكتبة التربية / الدين	x	-	-
18	أحمد جويش سلمان درويش	أدب	جامعة بابل / الدراسات القرآنية	x	-	-

الاسم	أداء مسج البيانات المقدمة	المعدل	الأهداف	العنوان	الأختصاص	اسم التخبير	ت
x	x	x	x	جامعة بابل / كلية التربية / صفى الدين	آداب	م. هادي طالب مصين	19
x	x	x	x	جامعة بابل / الدراسات القرآنية	طرائق تدريس اللغة العربية	م. احمد حسين حسن	20
x	x	x	x	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	م. جلال عزيز فرمان	21

ملحق (13)

معاملات الصعوبة لقررات الاختيار التحصيلي وفوي تمييزها

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة القررا	قوة تمييز القررا
1	15	7	0,55	0,40
2	19	8	0,67	0,55
3	16	5	0,52	0,55
4	18	5	0,57	0,65
5	18	7	0,62	0,75
6	18	6	0,60	0,60
7	16	8	0,60	0,40
8	21	8	0,72	0,65
9	15	6	0,52	0,45
10	14	4	0,45	0,50
11	18	9	0,67	0,45
12	19	6	0,62	0,65
13	13	5	0,45	0,40
14	22	6	0,70	0,80
15	12	4	0,40	0,40
16	17	6	0,57	0,65
17	22	9	0,77	0,55
18	20	9	0,72	0,55
19	14	6	0,50	0,40
20	14	5	0,47	0,45

قوة تمييز	صعوبة التقدير	الإجابات المصححة للمجموعة العليا	الإجابات المصححة للمجموعة العليا	ت
0,45	0,67	9	18	21
0,75	0,62	5	20	22
0,60	0,75	9	21	23
0,75	0,62	5	20	24
0,65	0,57	5	18	25
0,45	0,47	5	14	26
0,50	0,70	9	19	27
0,60	0,65	7	19	28
0,75	0,62	7	18	29
0,65	0,62	6	19	30

منحق (14)

فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار

التحصيلي

ت	فاعلية البدائل الخطأ الأول	فاعلية البدائل الخطأ الثاني	فاعلية البدائل الخطأ الثالث
1	0,6 -	0,9-	0,6-
2	0,9-	0,6 -	0,12-
3	0,14-	0,18-	0,7-
4	0,12-	0,11-	0,15-
5	0,13-	0,1-	0,10-
6	0,12-	0,13-	0,11-
7	0,10-	0,14-	0,10-
8	0,12-	0,11-	0,34-
9	0,13-	0,11-	0,10-
10	0,23-	0,16-	0,11-
11	0,15 -	0,13 -	0,10-
12	0,16-	0,10-	0,13-
13	0,16-	0,30-	0,10-
14	0,11	0,15 -	0,12 -
15	0,21-	0,21-	0,9-
16	0,18-	0,18-	0,18-
17	0,3-	0,15 -	0,15-
18	0,6-	0,3-	0,3-
19	0,12 -	0,13 -	0,11 -

ت	فاعلية البدول الخطة الأول	فاعلية البدول الخطة الثاني	فاعلية البدول الخطة الثالث
20	0,7-	0,11-	0,34-
21	0,6 -	0,14 -	0,8 -
22	0,19-	0,7-	0,22-
23	0,18-	0,14	0,22-
24	0,12 -	0,11 -	0,10 -

ملحق (15)

درجات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب الثبات بطريقة
التجزئة النصفية

رقم العنصر	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الفردية	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الزوجية	ت	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الزوجية	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الفردية	ت
1	4	5	21	10	12	22
2	5	5	22	8	11	19
3	7	6	23	12	12	24
4	7	7	24	9	9	18
5	5	4	25	5	6	11
6	5	3	26	5	5	10
7	6	5	27	7	7	14
8	5	6	28	3	4	7
9	4	4	29	6	5	11
10	4	6	30	11	10	21
11	6	7	31	4	6	10
12	6	4	32	6	7	13
13	5	5	33	6	7	13
14	9	11	34	8	8	16
15	8	6	35	11	9	20
16	7	8	36	8	9	17
17	6	6	37	8	8	16
18	4	6	38	8	7	15
19	10	9	39	8	9	17
20	6	7	40	12	11	23

مجموع = 275

مجموع = 281

مجموع = 2113

مجموع = 2185

منحق (16)

اختبار التذوق الأدبي

عزيزي الطالب... عزيزتي الطالبة:

اقرأ التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

- ثمامك اختبار يتكون من (20) فقرة، اكمل فقرة (4) إجابات، واحدة منها صحيحة، المطلوب منك وضع علامة (✓) أمام الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

- لا تكتب على أوراق الاختبار، وإنما على ورقة الإجابة المرافقة للاختبار.

- فطكر جيداً قبل أن تثبت الإجابة التي تعتقد أنها صحيحة.

١. قال الشاعر:

أرقت ولم أمسك لهدا الهوى ردا	وأوزني حبي وكتمانه جهدا
كفمت الهوى حتى يراني وشفتي	وعزيت قلبا لا مسورا ولا جهدا
وانسي لأهواها وأصرفه جاهدا	حذار عيون الناس عن بيتها عمدا

الآيات السابقة تنقصها البيت الآتي:

إذا قامت لا تهلك أسى وصباية عصماني وأن عاتقه زدته حدا

المكان المناسب لهذا البيت:

أ. قبل البيت الأول.

ب. قبل البيت الثاني.

ج. بعد البيت الثاني.

د. بعد البيت الثالث.

2. قال المتنبي:

وَنُورًا هُضُونُ النَّاسِ جِوْشَكَ مَارِحاً بِمَا كَفَّكَ فِي سِرِّي بِه نَكَهَ هَاجِحَا
وَمَشْكَكَ بِرُؤْسِي مِنْ بِلَامٍ بِمَيْسِدِ لِهَضْحَكَ رَسَاتِ الْحَدَادِ الْبَوَاصِحَا

غرض الهميئين السابقين هو:

أ. المدح.

ب. تهجاء.

ج. الرثاء.

د. الغزل.

3. قال أحد الصُّنَّابِي:

(لَعْنَتْ وَحْدَكَ الَّذِي بِنَحْتِ عَنِ الْأَخْجَارِ الَّتِي لَا تَمُتُ فِيهَا ، لِعَكْسِي يُكْرَهُ بِهَا
ظَهْرُكَ ، كَلُّ امْرِئٍ إِذَا عُرِّ عَلَيْهِ أَنْ يَجِدَ مَا يَحْمِلُهُ مِنْ أَعْيَامِ حَيَاتِهِ ، بَحْتٌ جَاهِدًا
عَنْ شَيْءٍ يُقُولُ بِهِ كِفَاهِلَهُ ، لِعَكْسِي جَارِي الْحَيَاةِ) .

في النص السابق دعوة إلى:

أ. تجنب العمل الشاق.

ب. رفض العمل غير النافع.

ج. ترف العيش.

د. رفض ترف العيش.

4. قال الشاعر:

وَلَوْ رَأَيْتَنَا الْمُنَاسِبَا فِي أَمَاثِنَا

هذا عجز بيت شعري صدره واحدٌ مما يأتي:

أ. يا نايخ الطلح أشباه عوادينا.

ب. لا يظهر العجزُ منا دون نيلك مني.

ج. وما نيلك تطالبي بالتعني.

د. وما طلبُ المعيشة بالتعني.

5. قال المتنبي:

إذا ضامرت في شركهم مرسوم قطع الموت في أمر حفر
فلا تشكع بما دون النجوم تكلمع الموت في أمر عظيم

أقرب بيت من حيث المعنى إلى معنى التيهن السابق هو:

أ. إذا لم يكن من الموت بعد فمن العجز أن تكسور جباناً
ب. يرى الجبان أن العجز عقل والسك خديعة الطبع اللئيم
ج. وإذا ما خلا الجبان بأرضي طلعب الطعمون وحده والكسالا
د. فنان حياة يشتهيها عدوة وموتاً يشتهي الموت كل جبان

6. قال صخر بن شداد:

رضمت الفواد مليحة مشراً بمهام لحظ ما لهن دواء

البيت الشعري السابق اختير من قصيدة، عين البيت الشعري الذي تراه

اختير من القصيدة نفسها:

أ. اكسنتم أخبار الهوى من عواذتي وبالطرفه مني بالمدايع نياة
ب. والقلب ينشوق عما تحنه حتى تحل به نك الشحنة⁽¹⁾
ج. لا تسأليني من جنوني بعد ما ضماع الوفاء
د. وزنت فقلت فزاله مسعورة قد راعها وسطاً الفلاة⁽²⁾ بلاة

(1) الشحنة: العدو

(2) الفلاة: الصحراء.

7. قال محمود درويش:

شدوا وثاقي، وامنعوا عني التذاتر... والسيائر وضعوا التراباً على فمي...
هانظر دم القلب... ملح الخبز... هذه البهين... يكتب بالأضافر والحاجر
والخاجر...

الحالة الوجدانية للشاعر هي:

أ. الاستسلام

ب. البصير

ج. التحدي

د. التكبر

8. قال الشاعر:

حسّ رجعت وأفلامي فوتلّ لي المجدُ لئسيفو ليس المجدُ لثقم

أي الأبيات الآتية يتضابق مضمونه مع البيت السابق:

أ. ليس السيوفُ عن الأقدام مغنيةً الفسوى لئسيف والتقدير للفلم

ب. المهيفُ أصلق إنباءً من انكثب في حدم الحدُ بين الجد والعب

ج. إلا أيها السيفُ الذي ليس مغداً ولا فيه مرتابٌ ولا منه عاصمُ

د. هكذا قضى الله للأفلام من خلقت إن السيوفُ لها من أرفقت حدم

9. قال عمرو بن كلثوم:

بأنسا انشعسبون إذا قسدرنا وأنسا المهلكون إذا ابتلينا

وصف الشاعر قومه في البيت السابق بصفتين هما:

أ. الكرم والجرين

ب. الكرم والشجاعة

ج. البخل والشجاعة

د. البخل والجرين

10. قال حسان بن ثابت:

أَعْتَبْتُ ذِكْرَكَ فِي السُّوحَى مَعْتَمُومٌ لَا يَطْمَعُونَ وَلَا يَبْرُدُهُمُ الْحَمِيمُ

ربط الشاعر صفة العفة في البيت السابق بقوله تعالى:

أ. { وَأَنْ يَسْتَعْتِفُوا خَيْرٌ لَّهُمْ } التور: 60

ب. { عَفَا اللَّهُ عَمَّا سَلَفَ } المائدة: 95

ج. { وَارْتَعَبُوا وَإِنصَبُوا } التور: 22

د. { يُحْسِنُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْيَاءٌ مِنَ التَّعَفُّفِ } البقرة: 273

11. قال بعض الشعراء: "والضدُّ يظهرُ حسنةَ الضدِّ"

ويتناسب هذا القول مع قول أبي تمام في البيت الآتي:

أ. بفضاء يصرفها العيبا من نغمي خردٌ كخردك البائت الأسلود

ب. لنا أظلمني شعاعك أصبحت تلك الشهود علي وهي شهودي

ج. وإذا أراد الله نشر فضيلة طوبى أتأخ لها لسان حبود

د. لولا التذوقُ ناهوا قبرا لم نزل للحاسد التعمى على المحمود

12. قال الإمام علي (عليه السلام):

وذي سقمٍ يسوا جهني بجهلي وأصكرة أن أكورن له مهبيا

وزيدٌ سفاهةً وأزدلُّ حنماً صعبوم زاد بالإحراق طيبا

نجد معنى البيتين المتتابعين في:

أ. لولا اشتعال النار فيما جاورت ما كان يعرف طيباً صرق العورث

ب. لولا ارتفاع نفسي عن سفاهتكم أحرقتكم من لظى هجوي ونيران

ج. وإن سفاه الشيخ لا حنم بعده وإن الفتى بعد السفاهة يحلم

د. ذو العقل يشقى في التعميم بعقله وأخو الجهالة بالشقاوة يستنعم

13. قال بشر بن برد:

إذا أنت لم تشرب مرارا على القذى ظلمت وأي الناس تصفر مشاريه
فدش واحدا أو سئل أخاك فأنه مقارف ذئب مرة ومجايبه
ومن ذا الذي ترضى مسجايه كلها كفى المرء تبلا أن تعد معاهيه
إذا كنت في كحل الأمور معاتها مستدقك لم تلق العذي لا تعانيه

نرى دعوة الشاعر في هذه الأبيات تتمثل في:

- أ. العيش بعيدا عن الآخرين.
- ب. كثرة انتقاد تفقد الإنسان أصدقائه.
- ج. معاتبة الأصدقاء على ما فيهم من خصال مذمومة.
- د. التحلي بالصديق والابتعاد عن المعائب.

14. قال زهير بن أبي سلمى:

ومن يجعل المعروف من دون عزمه يشوه ومن لا يتق: الشتم يشتم
ومن يك ذا فضل فيجمل بفضله على قومه يستغن عنه ويذم
ومن يشرب يحسب صنوا صديقه ومن لا يكسرم نفعه لا يكسرم
ومهما تكن عند امرئ من خليفة وإن خانها تخفى على الناس تعلم

تناقضت الأبيات الشعرية السابقة فيما تحمله من حكمة، وتجد البيت

الشعري الأقوى هو:

- أ. الأول.
- ب. الثاني.
- ج. الثالث.
- د. الرابع.

15. قال النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم):

« إنكم تتكثرون عند الفرج وتقلون عند الطمع »

في التمس السابق تجد:

أ. حياها. ب. سجعاً.

ج. مقابلة. د. جناساً.

16. قال سبحانه وتعالى:

{ إِنَّمَا نَطَعُكُمْ لِيُؤْتِيَهُ اللَّهُ لَّا تَرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا } (الإنسان: 9)

وجه الشبه في الآية الكريمة ينتهي مع أحد الأبيات الآتية:

أ. ككاشمسي لا تبسو فضيلتها حتى تغشى الأرض بالظلم

ب. ككاشمسي في كبد السماء وضوؤها يغشى السيلاة مشارفاً ومغارباً

ج. ككأن شعاخ الشمس في كحل شدوؤ على ورق الأشجار أول طالع

د. ككاشمسي لا تبقي بما صنعت منفعساً عندهم ولا جاهها

17. قال السياب:

أَكادُ أَسْمَعُ الْعِرَاقَ يَحْتَضِرُ الرِّعْودَ

وَيَحْزَنُ السُّيُوفُ فِي السَّهُولِ وَالْجِبَالِ

حَتَّى إِذَا مَا فَضَّ عَنْهَا خْتَمُهَا الرِّجَالُ

نَمَّ تَرَكَ الرِّيسَاحَ مِمَّنْ شَرُّودَ

فِي السَّوَاءِ مِمَّنْ أَسْرُودَ

الحالة النفسية التي تعبر عنها الأبيات السابقة:

أ. الخوف والتلق. ب. التشاؤم والاستسلام.

ج. التفاؤل والقوة. د. التفاؤل والتشاؤم.

18. قال علي محمود طه:

وخلني أدمع الفجر تقبُّلُ مغربِ الشمسِ
ولا تبكي علي بومك أو تأسِي⁽¹⁾ علي الأعمى
إيلك⁽²⁾ الحكون فاشتقي جمال الحكون باللمس
خذي الأزهار في صفتك فالأشواق في نفسي

عبر من التعبيرات الآتية الوصف الذي ينطبق على اقتفاء التي صورتها
الشاعر في الأبيات السابقة:

- أ. ضريبة ومفارقة.
ب. باكية وحزينة.
ج. بانسة وفقيرة.
د. ضعيفة تبيع الزهور.

19. قال حاتم الطائي:

وما ذلُّ هُبَّتْ يلبسُ تلومني وقد شابَ هيقُ الثرى فعرُداً⁽³⁾
تلوم علي إعلفاء المال ضلَّةً إذا ضنَّ بالمالي البخليل وصرداً⁽⁴⁾
أريني جواداً مات هزلأً تعلمني أرى ما تروين أو يخسباً مغلداً
ألم تعلمي أني إذا الخسيفُ نابني وعز القري أقرى السديق السرهدا⁽⁵⁾

أصدق بيت شعري تعبيراً عن إحساس الشاعر وفكرته التي أراد إيصالها
إلى المتلقي هو:

- أ. الأول.
ب. الثاني.
ج. الثالث.
د. الرابع.

(1) تأسى، حزني.

(2) إيلك، اسم فاعل بمعنى خذي.

(3) عيوق: نجم، عره: مال إلى الغروب.

(4) سرده: قل العطاء.

(5) السديق: شحم منام الجمير، السرهد: انتطع.

20. قال الشاعر:

أبيات الوفاء حاربت أوطانها	فلم تحددت شميها فأدانها
وتوسمت في انفرج أعظم قدرة	فتمامنت تقسي إليو عنانها
صغرت هامكبرت النافع ارتضت	حفظاً انضار فضيحت وجدانها

عين مما يأتي الكلمة التي تلخص ما في الأبيات الثلاثة من أفكار:

أ. الاستسلام.

ب. الخيانة.

ج. التحدي.

د. الوفاء.

ملحق (17)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

الجموعه الضابطه	الجموعه التجريبية	ت
14	23	1
17	26	2
16	20	3
19	24	4
18	26	5
20	21	6
22	14	7
15	22	8
16	27	9
11	15	10
19	15	11
10	22	12
12	18	13
16	24	14
11	25	15
15	27	16
11	26	17
12	24	18
20	17	19
27	26	20

321

442

المجموع

التوسط: 22,1

التباين: 18,04

ملحق (18)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	17	12
2	20	9
3	18	11
4	14	8
5	14	14
6	16	7
7	15	5
8	15	16
9	13	6
10	13	7
11	12	10
12	17	13
13	14	10
14	15	8
15	16	5
16	10	12
17	12	15
18	11	11
19	17	8
20	10	13

المجموع: 289 200

المتوسط: 14,45 10

التباين: 6,84 10,1

الذكاءات المتعددة والذوق الأدبي

المصادر

المصادر

المصادر العربية

القرآن الكريم

1. أبركرومي، ناسل- قواعد النقد الأدبي، ترجمة محمد عوض محمد، ط2، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1986.
2. إبراهيم، أبانة، ونانسي شافور، أثر التعلم في اختبار الاستراتيجيات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية في سموريات التعلم، عمان، الأردن، 2000.
3. إبراهيم، رجب عبد الجواد- الدخول إلى تعلم اللغة العربية، دار الأفاق العربية، مصر 2003.
4. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لتدريس اللغة العربية والتربية المدنية، ط16، دار المعارف، القاهرة، 1992.
5. إبراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلز، إنتاج المعاصرة، ط2، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1986.
6. إبراهيم، مجدي عزيز، التطبيقات الإبداعية وتعلم التفكير، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
7. زين الأثير، ضياء الدين أبو الفتح، المثل المصانف لأبي الكنايب، وإشامر، القاهرة، د.ت.

8. 'بن خلدون، عبد الرحمن المقرئ، مؤسسة التاريخ العربي، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، د.ت.
9. ابن عبد ربه، أبي عمر أحمد بن محمد الأندلسي العقد الفريد، ط2، ج2، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1956.
10. ابن فارس، أحمد بن الحسن، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج 1 - 2، الدار الإسلامية لطباعة، مصر، 1990.
11. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1، ج1، 4، 6، 7، دار صادر، بيروت، 2005.
12. أبو حطب، فؤاد، التفنيد الجمالي وسمات شخصية، إنجيلة الإجتماعية، العدد 1، القاهرة، 1973.
13. ---، وسيد أحمد عثمان، التقويم النظمي، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1976.
14. ---، وآمال صادق، علم التنجيم الشرعي، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1984.
15. أبو صالح، محمد منجي، وآخرون، الفنن والتقويم، مطابع المكتبات المدرسي، صنعاء، اليمن، 1996.
16. أبو سلام، رجاء محمود، قواعد تقويم التجمين النراسي، ط1، دار التلم، الكويت، 1987.

17. — مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار النشر للجامعات، مصر، 1999.
18. — حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية: المحلّة التربوية، العدد 8، جامعة الكويت، 2006.
19. أبو لينة، سمح محمد. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، 1979.
20. أحمد، محمد عبد القادر. طرق تعلم الأديب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988.
21. كهم، علي. فصول في النقد والأديب والتأريخ، الهيئة المصرية العامة للنكاتب، القاهرة، 1979.
22. أرمنت، فخر. ضفوف الفن، بيروت، لبنان، د. ت.
23. إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005.
24. إسماعيل، عز الدين. الأمير الحواملة في النقد العربي - صرف وتفسير ومقارنة، ط3، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986.
25. — تأملات في قضية التذوق، مجلة علاميات، ج19، مجلد 5، جدة، 1996.
26. الإمام، محمد صالح. مؤشرات النكباء المتعدد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة المنصورة، العدد 53، ج2، 2008.

27. الإمام، مصطفى محمود، وآخرون، التزوير والتقليد، جامعة بغداد، 1990.
28. أمين، محمد. الحكم الجمالي بين الإدراك التحصيلي والتذوق الفني، جامعة بغداد، كلية التربية الفنية، 2001، رسالة ماجستير غير منشورة.
29. الهدل، أسماء زين صادق، فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طابقت الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، 2009.
30. بار باره، جلمكسرت، وآخرون، المدرسية الذكية، ترجمة كمال دوراني، مركز الكتاب الأردني، الأردن، 1999.
31. البجعه، عبد الشايق حسن، روس بلا لغة والأدب، طأ، دار الفكر، صمن، الأردن، 2003.
32. بدران، عبد النعم احمد، معارف من وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، مطبعة العلم والأيمان، الأردن، 2008.
33. بركات، محمد خليفة، علم النفس التعليمي، ج2، دار القلم، الكويت، 1976.
34. البسيوني، محمود، تهيئة للتذوق الجمالي، القاهرة، 1986.
35. البغدادى، محمد رضا، الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981.

36. الكبياتي، عيد الجبار توفيق، وذكرياً الشاسوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة العائنية، بغداد، 1977.
37. التميمي، ضياء عبد الله، شبابه مستوى التنوع الأدبي لدى أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد، جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد، 2001. أطروحة دكتوراه غير منشورة.
38. جابر، جابر عبد الحميد، الذكاء المتعدد والمفهوم - تنمية وتعريف، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
39. جابر، وليد، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الفكر، عمان، 1991.
40. الجبوري، هيس صالح، إثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتسمية التفكير الابتكاري لمنهج جامعة بغداد - كلية التربية، 2004، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
41. جرادات، هزت، وآخرون، التفكير الفعال، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ت.
42. الجمبلاطي، علي، وأبو الفتوح اتو انسي، الأسلوب الحديث لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975.

43. أنجمي، محمد بن سلام، طبقات فضول الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001.
44. جمهورية العراق، وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية، رقم 2 لسنة 1977 المعدل، بغداد، 1984.
45. —، الأهداف التربوية في القطر العراقي، ط2، مديرية مطبوعة وزارة التربية، 1990.
46. جميل، محمد جهاد، وزيد اليوبي، أسامة، الكشف عن المبدعين والتفوق وتنمية الفكر والإبداع، دار انكساب الجامعي، الإمارات، 2003.
47. حسين، ض. في الأندلس الجاهلي، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1927.
48. حسين، محمد عبد الهادي، قياس وتقييم قرارات الحكومات المتعددة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2003.
49. —، مدخلات العمل اليومي، قوة نظرية الحكومات المتعددة، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2006.
50. —، المدرسة الذكية والتقييم الأصيل، دار النور، القاهرة، 2008.
51. حسين، مسلم حسب، جماليات النص الأممي، دراسات في النثية والرمزية، دار المساء، لندن، 2007.
52. الحفني، عبد المنعم، مجموعه نظم النفس والتحليل النفسي، ص 4، مطبعة اطلس، القاهرة، 1994.

53. الحكييم، توفيق. فن الأدب، بيروت، لبنان، 1966.
54. حمدان، محمد صايل. فضائل النقد الحديث، ط1، دار الأمل، الأردن، 1990.
55. الحمداني، موفق. اللغة وعلم النفس، دار المكتبة، الموصل، العراق، 1982.
56. حمودة، عبد العزيز. علم الجمال والنقد الحديث، الحياة المصرية العامة للمكتاب، القاهرة، 1999.
57. حنورة، مصري. سمكولوجية الشوق الفني، دار المعارف، مصر، 1985.
58. خاطر، محمود رشدي، ومصطفى أرسلان. تعليم اللغة العربية والتربية الفنية، دار الثقافة، القاهرة، 2000.
59. الخالدي، صلاح. نظرية التصوير الفني عند سيد قطيب، دار المناذرة، جدة، السعودية، 1989.
60. خفاجي، محمد عبد المنعم. الحياة الأدبية في عصر مبني الإسلام، ط2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1980.
61. الخوالدة، محمد محمود وآخرون. طرق التدريس العامة، ط1، وزارة التربية والتعليم، مطابع الكتاب، اليمن، 1993.
62. داهينوف، إندال. يوهجن هلم انفس ترجمة سيد الطوائر، ومحمود عمر، دار التريخ، الرياض السعودية، 1983.

63. دروان، روزني. أساليبيات القواعد والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد وآخرون، ط1، دار الأمل، زويد، الأردن، 1985.
64. الدليمي، طه علي. تدريس اللغة العربية في المدارس الإقليمية والابتدائيات الجديدة، عالم الكتب، الأردن، 2009.
65. الدمخ، مليحة سليمان. تطوير برنامج تعليمي قائم على التعلّم المتعمد وقضايا الترميز في تحصيل مادة الثقافة الأدبية والتقوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طائفتين المدرجة الثانوية في الأردن، جامعة عمان للدراسات العليا، 2006، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
66. الدمرداش، فضولون سعد. التدريس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في اللغة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، العلوم جامعة الزقازيق، كلية التربية، 2006، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
67. الروحيم، احمد حسن. الطرق العامة في التربية، مطبعة الآداب، النجف، الأشرف، 1969.
68. رينيه ويلك، وستون وأرين. نظريات الأديب، ترجمة عادل سلامة، دار الترخ للناشر، الرياض، 1991.
69. الزويبي، عبد الجليل، و احمد محمد الغنام. تصايف البحث في التربية، ج2، مطبعة العائلي، بغداد، 1968.
70. —، وآخرون. الاختيارات والمنهج المنصيص للثانوية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار المكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1981.

71. زيتون، كمال عبد الحميد. التدريس الجماعي ومهاراته، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
72. المرحمان، محي هلال. أسس تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1989.
73. السعدي عماد توفيق، وآخرون. أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الأمل، الأردن، 1992.
74. سلامة، عبد الحافظ محمد. تيسيم التدريس، ط1، دار البازوري، عمان، 2001.
75. سليم، مريم. علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 2004.
76. سمارة، نواف أحمد، وعبد السلام موسى العديلي. مناهج ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008.
77. سمك، محمد صالح. فن التدريس لغة العربية واتصافاتها المنطقية وأهميتها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998.
78. السيد، محمود أحمد. الموجه في طرق تدريس اللغة العربية وأدائها، ط1، دار العودة، بيروت، 1980.
79. الشاروتي، يعقوب. الذكريات المتعددة والقراءة بالحواس الخمس، ط1، المركز القومي للبحوث التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2007.

80. شاهين، عبد الصبور، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام، القاهرة، 1986
81. الشايبه، احمد، [جول، النقد الأدبي]، ط8، مكتبة النهضة العربية، مصر، 1973.
82. شحاتة، حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993.
83. الشريف، صلاح الدين، التبني بالتحصيل الدراسي في ضوء نظرية معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 86، 1999.
84. شليبي، مصطفى نرسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط3، دار الشمس، القاهرة، 2000
85. الشمالي، نضال محمد فتحى، قراءة النص الأصيل - صيدخل ومينطالقت، دار وائل، الأردن، 2009.
86. صانع، فاسم حسين، الإبداع وتبني الجمال، ط1، دار دجلة، الأردن، 2008 .
87. الصديقي، حسين، فلسفة الجمال، وموسمالات الفهم عند أبي حيان التوحيدى، ط2، دار اتعلم العربي، سوريا، 2003.
88. الصديقي، شياء، وعباس محجوب، فصول في النقد الأدبي وتاريخه، دار الوفاء، مصر، 1989.

89. الصريفي، أنعام قاسم. توسيع المعلومات والتعلم المنظم ذاتياً وصلاتها
بأشكال الذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة، الجامعة المستنصرية،
مكتبة التربية، 2008، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
90. الصمادي، عبد الله، وسامر السراييج. التقويم والتقييم النفسي
والثريويجمن النظرية والتطبيق، دار وائل، عمان، الأردن، 2004.
91. الصويغ، عبد المجيد رشيد. اختبار كيبا 2 واستخداماته في التحليل
الإحصائي، ط2، دار النضال، بيروت، 1985.
92. ضيف، شوقي. الأدب العربي المعاصر في مصر، ط10، دار المعارف،
مصر، 1992.
93. طعمة، رشدي أحمد. وضع مقياس للتذوق الأدبي - من الشعر عند
طلاليد المرجولة الثانية، مصر، 1971.
94. ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف حمادي. التدريس في اللغة العربية،
دار المريخ، الرياض، 1984.
95. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون. التقاييم والتقويم، مطابع الكتاب
المصري، صنعاء اليمن، 1999.
96. العادي، أحمد عبد الجبار. التدريس بطريقة التثقيب الحادري
في حنفية النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة
الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدي، جامعة بغداد،
مكتبة التربية - ابن رشد، 2007، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

97. عاشور، راتب قاسم، ومحمد الحوامدة. أبواب لبيد قنبريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق دار المسيرة، الأردن، 2003.
98. عبد الباري، ماهر شحمان. التذوق الأدبي طبيعة - نظرياته - مقوماته، ط1، دار الفکر، عمان، الأردن 2009.
99. عبد الحميد، شاكر. دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة عالم المعرفة، العدد 267، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001.
100. عبد العزيز، صباح القرية أحدثية - مادتها - مبادئها - تطبيقاتها العملية، ط3، دار المعارف، مصر، 1969.
101. عبد النور، جهور. العجم الأدبي، دار العلم للملايين، مصر، 1979.
102. عبد الهادي، نبيل. التقييم والتقويم واستخدامهما في مجال التدريس، ط1، دار وائل، عمان، الأردن، 1990.
103. نماذج تدريبة تعليمية معاصرة، ط 2، دار وائل، عمان، الأردن، 2004.
104. العيسى، محمد مصطفى. التقويم في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010.
105. عبيد، ماجدة السهد. ولمناهج وأصناف التدريس لنوعي الحاجات الخاصة، ط 1، دار صفاء، الأردن، 2001.
106. عبيدات، ذوقان، وسهيله أبو السعود. استراتيجيات التدريس في الفنون الحرفية والحشرية، دار الفکر، عمان، 2007.

107. عثمانه، محسن علي هود. تدريس النظم ككل من استراتيجيات نظرية المنهجيات التكيفية واستراتيجيات التعليم التعاوني. في تقنية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مجتمعات الحضر القبلية في الأردن، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2005، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
108. العزاوي، نعمه رحيم. أصول تدريس المنهج الموضوع الأثني، وزارة التربية، معهد التدريب والتطوير التربوي، بغداد 1988 بحث مطبوع بالرونيو
109. العشاوي، محمد زكي. تضمين النقد الأدبي في المنهج القديم والحديث، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009.
110. عصمر، حسني عبد الهادي. الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، مركز الإسكندرية، مصر، 2000.
111. عطا، إبراهيم محمد. المراجع في تدريس اللغة العربية، ط 2، القاهرة، 2006.
112. عطوي، جودت عزت. أساليب البحث العلمي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن: 2000.
113. عطية، محسن علي. الكتابة في أساليب اللغة العربية، ط 1، دار الشروق، عمان، الأردن: 2006.
114. —. اللغة العربية مهارات عالية، دار المناهج، عمان، الأردن: 2009.

115. عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة الخزندار، مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها، التدبير التربوي بالخطابات النقدية، عفانة ونائلة، دار المسيرة، الأردن، 2004.
116. عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة الخزندار، التدبير التربوي بالخطابات النقدية، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009.
117. عفيصي، عبد الفتاح، الذوق الأدبي - أطوار - تقارن - مجالات، مطبعة الأمانة، القاهرة، 1987.
118. عفرسي، محمد الصادق، النقد التطبيقي والموازنة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1978.
119. علام، صلاح الدين محمود، التحليل والتدبير التربوي والنقدي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
120. عمار، سام، اتجاهات جديدة في تدريس اللغة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2002.
121. عفيرات، مباح، نظرية الخطابات المتعددة وصعوبات التعلم، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009.
122. العيسوي، سيف طارق، مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في تحليل التصور الأدبي، جامعة بابل، كلية التربية الاسامية، 2005، رسالة ماجستير غير منشورة.

123. عيسى، فوزي سعد. **النصر الشعري وآليات القرينة**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009.
124. الغريب، رمزية. **التقويم وقياس النفسي والذنبوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1977.
125. خزوان، عناد. **التجليل التقدي والجمالي للأدب**، دار الشؤون الثقافية بغداد، 1985.
126. هايد، عبد الحميد. **رائد التربية العاصم وأصول التدريس**، ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975.
127. الفحام، شامس. **ملاحظات على التقويم والتجليل**، جامعة الإمارات، 1998.
128. قطامي، نايبة. **التجليل والتكوير والتجليل**، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010.
129. قطامي، يومسنة. **ونايفه الشطامي تصانف التدريس الصفي**، دار زهران، عمان، 1993.
130. قطب، سيد. **في التاريخ في مصر وتونس**، ط7، دار الشروق، القاهرة، 1987.
131. —. **التقويم الأدبي - أصوله ومناهجه**، ط6، دار الشروق، القاهرة، 1990.

132. قزوه، حسين سامان، مراحمات تحولية ومواقف تعليمية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط5، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2001.
133. ككارينز، هوارد، نظية الذكاءات المتعددة بعد ميفر عشرون سنة - ورقة عمل قدمها هوارد ككارينز ترجمة محمد السيد عبد الجواد أبو حلاوة، أفضال الخليج ذوو الاحتياجات الخاصة، 2003. www.Gulfkids.com
134. الكسواتي، مصطفى خليل وآخرون، في تدريس النص الأدبي، دار صفاء الأردن، 2010.
135. الكلز، رجب أحمد، المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المطالب الجامعي، السعودية: 1989.
136. لطفي، عبد البديع الشعر والنقد، ط1، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1969.
137. اللقاني، أحمد حسن، وعلي الجمل، مفهوم المصيحات القرآنية المعرفية في الفصحى وطرائق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
138. مجاور، محمد صلاح الدين تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية - أسسه وتطبيقاته النظرية، دار المعارف، مصر، 1969.
139. مجيد، مومن شاكر، تعدد وتدریس الذكاءات المتعددة للأطفال، دار صفاء، الأردن 2009.

140. —. الاختبارات النفسية (تقنيات)، ط1، دار صفاء، الأردن، 2010.
141. محمد، جميل مهدي. الإبداع ومشكلات البحث فيه، ندوة علمية في دور التربية في تنمية الابتكار، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 1991.
142. محمد، داود مناصر، ومجيد مهدي محمد. أساسيات في طرائق التدريس، تعليمية، كلية التربية، جامعة الموصل، 1991.
143. محمد، صباح محمود. التقويم، مفهومي، أهدافي، أدواتي، بغداد، 1999.
144. محمد، عشقار داود. الإشارة الجمالية في المثل القرآني، جامعة الموصل، كلية الآداب، 2004، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
145. محمود، زكي نجيب. في فلسفة النقد، دار الشروق، د.ت.
146. محيي، زينة منائم. أثر استعمال أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلابيات الصف الثاني معمد إعداد المعلمات مادة الأريز والتصور، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، 2005، رسالة ماجستير غير منشورة.
147. مدكور، علي أحمد. شرح تدريس اللغة العربية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007.
148. —. تدريس فنون اللغة العربية - النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009.

149. معلم، سامي محمد. بيولوجية التعلم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيق، ط2، دار المعيرة، عمان، الأردن، 2006.
150. منصور، مصطفى. اللغة والحضارة مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، د.ت.
151. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. احتياج خبراء متخصصين في اللغة العربية، عمان، الأردن، 1972.
152. الناف، محمود كامل. أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة، القاهرة، 1981.
153. نوفل، محمد بكر، إذكاء المتعلم في غرفة الصف - النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، 2007.
154. التويهي. ثقافة الناقد الأبيي، ط2، مكتبة الخانجي، مصر، 1949.
155. الهاشمي، أحمد. جواهر الأبيات وأبيات وأنشاء اللغة، ط2، دار المعرفة، بيروت - لبنان، 2007.
156. الهاشمي، عابد. توفيق النجدة العملي لتدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1972.
157. طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وأدائها للمرحلة الابتدائية، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2006.
158. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وطه علي حسين. استراتيجيات حديثي القرن للتدريس، دار الشروق الأردن، 2008.

159. همام، طلعت ميهة: وجه من مشاهير البحث العلمي، ط2، دار عمان، الأردن، 1984.
160. لواتلي، سعاد عبد الكريم. عرائق تدريس الأدب والبلاغة والتصوير بين النظرية والتطبيق، دار المشروق، عمان، 2004
161. وجيه، إبراهيم. إقتدرات العقلية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1977.
162. الوحيدي، ميسون سليمان. أثر استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الإبتعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، الأردن، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2009، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
163. وهبي، مجدي، وكامل المهتمس. معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط2، بيروت، 1984.
164. ويست جون. الفيلاسوف والتفكير، ترجمة محمد سعيد، دار العودة، الأردن، 1993.
165. يحيى، مصطفى. التذوق الفني والمصنفات، دار غريب، القاهرة، 1991.

المصادر الأجنبية

166. Armstrong. multiple intelligen the classroom (2ed)
Alexandria va; association for supervision and curriculum
development. 2000.
167. Bloom b s ndothers: handbook on formative and summative
evaluation of student learning. New-York: mcgraw-hill,
1971.
168. Buzan. the power of spintnal. London thorsons, 2001.
169. Chaplinp. dictionary of _psychology. New-York.
dellpublishing, 1972.
170. Christon. multiple intelligences theory and practice in
adains. eric digest. 1999, ed 441350.
171. Dercer. students with learning disabilities. colombia; merril
publishing pany. (1997)
172. Doss. the relationship between low achievement and bodily
kinesthetic inflbntia and fifth- graders (fourth - graders.
motor development), dissertation abstract international.
(1993)
173. Forini. what kind of multiple intelligence is formed
instruction and assessment can be developed that will help
adult learners deal with math anx-lety so they reach their
gated goals, Boston; national center for learning (eric
documents reproduction service no(2001) ed 453386.

174. Frank, Marcella, an interactive procedure for developing literary appreciation and language skills, a paper presented at the annual meeting of teachers of English to speakers of other language (14-15 march), or-London, 1997.
175. Gaillet, a history lesson in l it comp: a nineteenth century ecological model of writing instruction, paper presented at the annual meeting of ferege on college composition and communication 12-15 the mar phoenix, 1997.
176. Gardener, multiple of mind, New-York, basic book, 1983.
177. Gardener, multiple intelligences as a partner in a school improvement educational leader ship 55(1), 1997.
178. Good, dictionary of education zaded, New-York, 1959.
179. Ring, salience and critical thinking skills; changes during the student-teaching experience "paper presenteca the annual meeting of the mid- south educational research association Nov. 10-12 th , now Orleans, 1993.
180. Webster's encyclopedic unabridged Pictionary of the English language, litera - ture, New-York; dilithium press, 1994.

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي



دار المنهجية

الدار المنهجية للنشر والتوزيع

عمان - شارع الملك حسين - مجمع القصور التجاري

تلفون: +962 6 4611169

E-mail: info@Alwanhajjah.com

فاكس: 922762 شارع 11192 عمان

