

الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد الدراسات العليا



توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء استراتيجية لتنمية مهارة المحادثة لطلاب المرحلة
المتوسطة الناطقين بغير العربية في مدارس أربيل

رسالة ماجستير

فيكار أحمد حمه رشيد

قسم تعليم اللغة العربية
برنامج تعليم اللغة العربية

آذار 2023

الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد الدراسات العليا



توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء استراتيجية لتنمية مهارة المحادثة لطلاب المرحلة
المتوسطة الناطقين بغير العربية في مدارس أربيل

رسالة ماجستير

فيكار أحمد حمه رشيد

(Y1912.320031)

قسم تعليم اللغة العربية
برنامج تعليم اللغة العربية

المشرف: الأستاذ الدكتور آيسال أرغون كسكين

آذار 2023

صفحة القبول



نص اليمين

أتعهد وأبين لكم أن هذا البحث، المقدم لنيل درجة الماجستير، تحت عنوان "توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء استراتيجية لتنمية مهارة المحادثة لطلاب المرحلة المتوسطة الناطقين بغير العربية في مدارس أربيل"، قد التزمت فيه بالأخلاق العلمية، في كامل الرسالة من الخطة إلى التفاصيل وحتى نهاية الرسالة، وأني ما أخللت بشروط البحث العلمي المعتمدة، وقد أثبت جميع مصادر البحث في الجدول المبين في نهاية الرسالة. (2023-03-01).

فيكار أحمد حمه رشيد

المقدمة

قال الله تعالى: {وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ ألسنتكم ۖ وَإِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ} [الروم، 22]. فاختلاف لغات البشر آية عظيمة، فهم مع اتحادهم في النوع كان اختلاف لغاتهم آية دالة على ما كونه الله في غريزة البشر من اختلاف التفكير وتنويع التصرف في وضع اللغات، وتبدل كفيياتها باللهجات عبر التخفيف والحذف والزيادة، بحيث تتغير الأصول المتحدة إلى لغات كثيرة. وإن تعلم اللغات سبيل لتأمين التواصل بين مختلف الشعوب، وليس هناك أشرف من اللغة العربية كي يتعلمها المسلمون ويتخذوها لغة للتواصل فيما بينهم.

لقد شغلت اختبارات الذكاء اهتمام علماء النفس والتربية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، فوضعوا لها الكثير من النماذج والمعايير، لكنهم لم يتفقوا على معايير موحدة لتقييم ذكاء الأفراد. إذ كانوا يعتمدون على نماذج اختبارية مختلفة بل ومتناقضة أحياناً. فبعض تلك النماذج كانت تختبر قدرة الفرد على التمييز بين الأشكال وسرعة تذكره لها، وبعضها كانت يعتمد على معرفة مسبقة لدى الفرد بتفاصيل مسائل رياضية، وبعضها كانت غريبة وتتطلب من الشخص أداء رقصات وحركات إيقاعية. وعلى الدوام تعرضت هذه الاختبارات لانتقادات من طرف المختصين، لأنها لم تكن تقيس القدرة الفطرية لدى الفرد على التفكير والابتكار، وإنما كانت تصر على إقحام معارف الفرد السابقة وقدراته الحركية وثبات شخصيته وقوة بيانه في معايير تقييم الذكاء، كما كانت تقم أيضاً بنيته الجسدية وشكل عظام فكه وجمجمته وغيرها من الصفات الجسدية. وهذه الأخيرة وإن كان لها أصل بيولوجي تشريحي يتعلق بحجم المخ ومساحة قشرته، فإنها ليست المطلوبة في اختبارات تحديد مستوى الذكاء؛ ويمكننا أن نقول إن علماء النفس جميعاً كانوا يشربون بأبحاثهم معتمدين على مبدأ واحد، وهو تصنيف الناس على مسطرة طرفها الأيمن للأذكىاء جداً ثم يليهم على يسارهم الأقل منهم، وهكذا إلى أن يصلوا إلى منعدمي الذكاء على أقصى طرف اليسار.

وفي غمار هذا التوجه ظهر العديد من النظريات التي ناقشت فكرة تعدد أنواع الذكاء لدى الأفراد، لكنها لم تحظ بالاهتمام الكافي تلك الفترة. ومن تلك النظريات نظرية جاردنر "الذكاءات المتعددة" التي طرحها عام 1983 وادعى فيها أن الأفراد لا يتمتعون بنوع واحد من الذكاء فقط بل بثمانية أنواع مختلفة تشمل كافة نواحي الحياة. إن الاهتمام بهذه النظرية تأخر إلى ما بعد دخول القرن

الواحد والعشرين، وقد كثرت في السنوات الأخيرة الدراسات حول استخدام هذه النظرية في تقييم نجاح العملية التعليمية بمكوناتها الرئيسية: المعلم والطالب والمنهاج.

ونظرا لعملي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكوني باحثة في هذا المجال، فقد كنت أعين دوما ضعف قدرة بعض الطلاب على تعلم اللغة، وكذلك إعراضهم عن الاستماع إلى الدرس والانزواء بأنفسهم داخل الصف. وكثيرا ما أعييتني الحيلة عن إيجاد طريقة تجعل هؤلاء الطلاب يتفاعلون مع الدرس ويندمجون في سياق التعليم، وقد كدت آيس من إمكانية تعليمهم، لولا أنني وجدت الفرصة خلال دراسة الماجستير للاطلاع على الأبحاث المتعلقة بنظرية الذكاءات المتعددة، فعرفت عندئذ أن الحل كامن في تطوير تعليم اللغة لتتوافق مع مبادئ تلك النظرية. وبعد البحث والدراسة رأيت أن البداية تتمثل في جعل المعلم مدركا للفروق الذهنية بين الطلاب، وفي نفس الوقت مؤهلا بالأساليب المناسبة للتعامل مع مختلف الحالات. ولهذا اخترت "توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء استراتيجيات لتنمية مهارة المحادثة لطلاب المرحلة المتوسطة الناطقين بغير العربية في مدارس أربيل" موضوعا للكتابة وللبحث من أجل نيل درجة الماجستير.

وقد تناولت في المدخل من البحث أساسيات البحث ومناقشة الدراسات السابقة وفي الفصل الأول قدمت مفهوم الذكاءات المتعددة وأشهر نظرياته، كما ناقشت أنواع الذكاءات ومعاييرها والمبادئ الأساسية لهذه النظرية في التعليم.

في الفصل الثاني تحدثت عن مفهوم تدريس مهارة المحادثة، فناقشت أسس تعليمها ومستويات هذا التعليم وأساليبه وطرق التقويم فيه. كما تحدثت عن شروطه والصعوبات التي تكتنفه. ثم انتقلت إلى لب البحث المتمثل في مسألة تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة على تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بها. فناقشت جزئيات هذه المسألة متعرضة للمنهاج والأساليب والتقويم ودور المعلم. كما قدمت طرحا حول أنماط تعليم المحادثة وفق الذكاءات المتعددة، وطرحت عددا من القضايا ذات الصلة بالمسألة محل النقاش.

وفي الفصل الثالث عرضت نتائج استبيان أجرته في موضوع تعليم اللغة وفق الذكاءات المتعددة، وقدمت تحليلا مفصلا لهذه النتائج. وفي نهاية البحث أدرجت نتائجها في قسم منفصل.

أود أن أشكر المشرفة على بحثي الأستاذة الدكتورة آيسال أرغول كسكين لما قدمته لي من توجيه علمي وأكاديمي طيلة فترة إعداد البحث، كما أود أن أشكر أسرتي وكل أساتذتي أيضا على دعمهم لي.

فيكار أحمد حمه رشيد

آذار، 2023

توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء استراتيجية لتنمية مهارة المحادثة لطلاب المرحلة المتوسطة الناطقين بغير العربية في مدارس أربيل

الملخص

يهدف هذا البحث إلى وضع إطار نظري لتعليم المحادثة وفق استراتيجية الذكاءات المتعددة. يتألف البحث من مدخل وثلاثة فصول وخاتمة. في المدخل تم تقديم أساسيات البحث ومناقشة الدراسات السابقة في هذا المجال. وفي الفصل الأول تم تناول مفهوم الذكاء ونظرياته، ثم تمت مناقشة نظرية "الذكاءات المتعددة" لجاردنر مع شرح أنواع الذكاء ومميزات كل نوع على حدة. كما تمت مناقشة المبادئ الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة في التعليم. وفي الفصل الثاني تم الحديث عن مهارة المحادثة وأسس تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بها، ثم تمت مناقشة مجموعة من القضايا المتعلقة بتعليم المحادثة وفق استراتيجية الذكاءات المتعددة. وفي الفصل الثالث تم إدراج نتائج استبيان لأراء معلمي اللغة العربية في مدينة أربيل شمال العراق، وكان الهدف من الاستبيان تعيين درجة إدراك معلمي اللغة العربية للفروق الذهنية بين الطلاب، وقدرة هؤلاء المعلمين على تعليم العربية في ظل وجود هذه الفروق. وقد توصل البحث إلى أن تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة ضرورة للتعامل مع ضعف فئة من الطلاب في صف تعلم المحادثة وعدم قدرتهم على فهم الدرس. وقد بين البحث أن عدم قدرة بعض الطلاب على فهم الدرس لا يرتبط بانخفاض مستوى ذكائهم، وإنما بعدم مخاطبة الدرس لنوع ذكائهم، وبالتالي عدم الاستجابة لإمكاناتهم وميولهم. وقد بين البحث أيضا أن الحل يكمن في تنويع أساليب التدريس مع تنويع المحتوى التدريسي، وتأهيل المعلمين تأهيلا جيدا للتعامل مع كافة الطلاب وضمان تعليم عادل لهم. وقد توصل البحث أيضا إلى أن شريحة واسعة من معلمي العربية ليسوا على دراية كافية بحقيقة الفروق الذهنية بين الطلاب وكيفية تعليمهم في ظل وجود هذه الفروق.

الكلمات المفتاحية: مهارة المحادثة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، استراتيجية الذكاءات المتعددة، طرق تعليم اللغة العربية.



المحتويات

المقدمة.....	ت
الملخص.....	ج
المحتويات.....	خ
قائمة الأشكال.....	ز
قائمة الجداول.....	ش
I. المدخل: أساسيات البحث.....	1
أ. مشكلة البحث.....	1
ب. أسئلة البحث.....	1
ت. فروض البحث.....	2
ث. هدف البحث.....	2
ج. أهمية البحث.....	2
ح. خطة البحث.....	3
خ. منهج البحث.....	3
د. حدود البحث.....	3
ذ. مصطلحات البحث.....	4
ر. الدراسات السابقة.....	5
1. دراسة كامل إبراهيم مرسى (2002).....	5
2. دراسة رنا قوشحة (2003).....	5
3. دراسة إيمان الخفاف (2011).....	6
4. دراسة عبد الكريم المناوي (2016).....	6
5. دراسة فاطمة جلال الدين (2019).....	6
6. دراسة عبير بنت صالح السالم (2020).....	7
7. دراسة الشيخ الجيلي الشيخ أمين (2020).....	7
8. دراسة رشيدة ربيعي وهناء هالم (2020).....	7
خ	

8..... ز. الجديد في هذه الدراسة

II. الفصل الأول: الذكاء أو الذكاءات المتعددة.....9

9..... أ. مفهوم الذكاء والذكاءات المتعددة

11..... 1. تعريف الذكاء

13..... 2. نظريات الذكاء

18..... 3. ظهور نظرية الذكاءات المتعددة

20..... 4. الأسس التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة

20..... 5. أنواع الذكاءات المتعددة

25..... 6. معايير أو مقاييس الذكاءات

29..... ب. اكتساب المهارات

30..... ت. العلاقة بين الذكاء واكتساب المهارات

31..... ث. التعليم ونظرية الذكاءات المتعددة

31..... 1. المبادئ الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة

32..... 2. أساليب المعلمين في التعلم وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة

III. الفصل الثاني: مهارة المحادثة.....35

35..... أ. مفهوم المحادثة

36..... 1. أهمية مهارة المحادثة

36..... 2. أسس مهارة المحادثة

37..... 3. أنواع المحادثات

39..... 4. ركائز مهارة المحادثة

41..... ب. تعليم مهارة المحادثة

41..... 1. أهداف تعليم مهارة المحادثة

42..... 2. شروط تعليم مهارة المحادثة

43..... 3. مستويات تعليم مهارة المحادثة

44..... 4. استراتيجيات التعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بها

48..... 5. طرق التقويم

50..... ت. صعوبات تعلم المحادثة

50..... 1. صعوبات تتعلق باللغة

52..... 2. صعوبات تتعلق بالطالب

ث. تعليم المحادثة في المرحلة المتوسطة في مدارس أربيل.....	54
1. وصف حالة تعليم العربية في مدارس أربيل المتوسطة.....	54
2. مشكلات تعليم المحادثة في مدارس أربيل المتوسطة.....	55
ج. الذكاءات المتعددة ومهارة المحادثة.....	56
1. دور المنهاج في استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة.....	57
3. دور المعلم في تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتعليم المحادثة.....	64
4. وضع الطالب في تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة.....	64
ح. تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة في درس المحادثة.....	68
1. أنماط تعليم المحادثة وفق مبادئ الذكاءات المتعددة.....	68
2. قضايا تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة.....	69
خ. توظيف استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة في مدارس أربيل.....	70
IV. الفصل الثالث: الاستبيان ونتائجه.....	73
أ. إجراءات الدراسة.....	73
ب. تحليل مجتمع عينة الدراسة.....	74
1. جنس أفراد العينة.....	74
2. التوزيع الجغرافي لأفراد العينة.....	74
3. مستوى التعليم لدى أفراد العينة.....	75
4. الاختصاص العلمي لدى أفراد العينة.....	75
5. الاختصاص المهني لدى أفراد العينة.....	76
6. جواب سؤال تعريفي: هل اطلعت سابقا ولو بإيجاز على نظرية الذكاءات المتعددة؟.....	76
7. جواب سؤال تعريفي: هل درست بشكل مفصل نظريات تعليم اللغات الأجنبية؟.....	77
ت. تحليل بنود الاستبيان.....	77
ث. تقييم نتائج الاستبيان.....	94
V. نتائج البحث.....	97
VI. المصادر والمراجع.....	99
VII. الملاحق.....	105
i.....ABSTRACT	i
iii.....ÖZET	iii
v.....ÖNSÖZ	v

قائمة الأشكال

- 74.....رسم توضيحي 1: جنس أفراد العينة.
- 75.....رسم توضيحي 2: إقامة أفراد العينة.
- 75.....رسم توضيحي 3: المستوى التعليمي لأفراد العينة.
- 76.....رسم توضيحي 4: الاختصاص العلمي لدى أفراد العينة.
- 76.....رسم توضيحي 5: الاختصاص المهني لأفراد العينة.
- 77.....رسم توضيحي 6: السؤال التعريفي الأول.
- 77.....رسم توضيحي 7: السؤال التعريفي الثاني.
- 78.....رسم توضيحي 8: المحور الأول البند الأول.
- 78.....رسم توضيحي 9: المحور الأول البند الثاني.
- 79.....رسم توضيحي 10: المحور الأول البند الثالث.
- 79.....رسم توضيحي 11: المحور الأول البند الرابع.
- 80.....رسم توضيحي 12: المحور الأول البند الخامس.
- 80.....رسم توضيحي 13: المحور الأول البند السادس.
- 81.....رسم توضيحي 14: المحور الأول البند السابع.
- 81.....رسم توضيحي 15: المحور الأول البند الثامن.
- 82.....رسم توضيحي 16: المحور الأول البند التاسع.
- 82.....رسم توضيحي 17: المحور الأول البند العاشر.
- 83.....رسم توضيحي 18: المحور الأول البند الحادي عشر.
- 83.....رسم توضيحي 19: المحور الأول البند الثاني عشر.
- 84.....رسم توضيحي 20: المحور الأول البند الثالث عشر.
- 84.....رسم توضيحي 21: المحور الأول البند الرابع عشر.
- 85.....رسم توضيحي 22: المحور الأول البند الخامس عشر.
- 85.....رسم توضيحي 23: المحور الأول البند السادس عشر.
- 86.....رسم توضيحي 24: المحور الثاني البند الأول.
- 86.....رسم توضيحي 25: المحور الثاني البند الثاني.

- رسم توضيحي 26: المحور الثاني البند الثالث.....87
- رسم توضيحي 27: المحور الثاني البند الرابع.....87
- رسم توضيحي 28: المحور الثاني البند الخامس.....88
- رسم توضيحي 29: المحور الثاني البند السادس.....88
- رسم توضيحي 30: المحور الثاني البند السابع.....89
- رسم توضيحي 31: المحور الثاني البند الثامن.....89
- رسم توضيحي 32: المحور الثاني البند التاسع.....90
- رسم توضيحي 33: المحور الثاني البند العاشر.....90
- رسم توضيحي 34: المحور الثاني البند الحادي عشر.....91
- رسم توضيحي 35: المحور الثاني البند الثاني عشر.....91
- رسم توضيحي 36: المحور الثاني البند الثالث عشر.....92
- رسم توضيحي 37: المحور الثاني البند الرابع عشر.....92
- رسم توضيحي 38: المحور الثاني البند الخامس عشر.....93
- رسم توضيحي 39: المحور الثاني البند السادس عشر.....93
- رسم توضيحي 40: المحور الثاني البند السابع عشر.....94
- رسم توضيحي 41: المحور الثاني المحور الثامن عشر.....94

قائمة الجداول

- جدول 1: النشاطات التي تلائم أنواع الذكاءات 58
- جدول 2: تصنيف الطلاب 66





I. المدخل: أساسيات البحث

أ. مشكلة البحث

هناك ميل عام لدى معلمي العربية لغير الناطقين بها نحو تفضيل الطلاب القادرين على حفظ النصوص وتقليد الحوارات أكثر من غيرهم، لذا فكثيرا ما يقدمون هؤلاء الطلاب ويهملون الباقي أو الضعفاء من الباقيين. وهذا الوضع يؤدي لفشل مجموعة من الطلاب في تعلم العربية. كما أن الكثير من الطلاب لا يستطيعون التفاعل مع الدرس ولا التعلم منه، لأنهم يشعرون أن الدرس لا يتوافق معهم، وبالتالي يهملون الدرس وينزفون عنه.

هذا البحث يحاول حل المشكلة المذكورة عبر التعريف بمبادئ نظرية الذكاءات المتعددة، وهذه النظرية تقول إن لدى الأفراد عدة أنواع من الذكاء وليس ذكاء واحدا، وبمعرفة المعلم لهذه الأنواع وما يتصل بها من ميول لدى الأفراد يستطيع تطوير عملية التعليم لتضمن تعلم جميع الطلاب. إن البحث يحاول ربط تعليم المحادثة العربية بمبادئ نظرية الذكاءات المتعددة، من أجل تأمين تعليم عادل لجميع الطلاب وضمان تعلمهم على الوجه الصحيح.

ب. أسئلة البحث

1. كيف يمكن تعريف الفروقات الذهنية بين الطلاب، وكيف يمكن تأطير هذه الفروقات نظريا؟
2. كيف يمكن تأمين تعليم عادل لجميع الطلاب في درس تعليم المحادثة رغم الفروق في المقدرات الذهنية التي لديهم؟
3. هل يدرك المعلمون وجود فروق ذهنية بين الطلاب، وما هي الأساليب التي يتعاملون بها مع هذا الوضع؟
4. هل يمكن تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة؟ وهل تمثل الحل لمشكلة الفروق الذهنية بين الطلاب؟

ت. فروض البحث

1. مشكلة تعليم العربية ليست في محتوى الكتاب المدرسي أو في أساليب التدريس المتبعة اليوم، وإنما تكمن في عدم قدرة المنهاج الواحد أو المعلم الواحد على مخاطبة جميع الطلاب بدرجة متساوية وبما يضمن تعلم الجميع.
2. إن المحادثة مهارة يمكن أن يتقنها الجميع، إن توافر لديهم المعلم المؤهل والمنهاج الشامل والأسلوب الذي يخاطب ميولهم وأنواع ذكاءاتهم ومستوياتها.
3. إن سرعة تعلم المحادثة مرتبطة بمستوى الذكاء، أما قابلية التعلم فهي متوفرة للجميع، وبالاكتفاء على هذا المبدأ يتم تصميم مناهج تعليم المحادثة وإعداد معلمها.
4. ليس هناك أي فروق على مستوى جنس الطلاب في تعلم المحادثة العربية.

ث. هدف البحث

يهدف البحث إلى التعرف بأهمية مبادئ الذكاءات المتعددة وتوظيفها في تعليم العربية لغير الناطقين بها في المرحلة المتوسطة، ووضع إطار نظري لاستخدام هذه المبادئ في تعليم المحادثة العربية لهم.

ج. أهمية البحث

إن هذا البحث -في حال نجاحه- سيحل مشكلة عدم قدرة العديد من الطلاب غير الناطقين بالعربية في المرحلة المتوسطة على تعلم المحادثة، وذلك لأنهم يشعرون من البداية أن الدرس لا يخاطبهم ولا يتوافق معهم، فيترجع اهتمامهم بتعلم المحادثة. كما يحل مشكلة الأحكام المسبقة لدى فئة من المعلمين المتعلقة بقدرة الطلاب على تعلم المحادثة. إذ يعتقد بعض المعلمين أن هناك شريحة من الطلاب لا يستطيعون تعلم المحادثة مهما بذلوا من جهد معهم، والأجدى أن يتركوا هؤلاء الطلاب وشأنهم ويهتموا بالطلاب الناجحين.

إن أهمية هذا البحث تكمن في تقديم شرح عن نظرية الذكاءات المتعددة، وتطبيق مبادئها في تعليم المحادثة للطلاب الناطقين بغير العربية في المرحلة المتوسطة. إن هذا البحث سيسهم في توسيع إدراك المعلمين للفروق الذهنية بين الطلاب وكيفية التعامل معهم، كما يسهم في إزالة الصورة

النمطية المتمثلة في أن هناك طلاباً أذكىء قادرين على التعلم وطلاباً آخرين غير أذكىء لا يمكنهم التعلم مهما تهيأت لهم الظروف.

إن أهمية البحث تظهر في وضع الأسس النظرية لتعليم المحادثة للطلاب الناطقين بغير العربية في المرحلة المتوسطة مع مراعاة الفروق الذهنية لدى الطلاب، وفي كشف نظرة معلمي اللغة العربية في شمال العراق لمسائل التعليم مع وجود فروق في القدرة على التعلم بين الطلاب.

ح. خطة البحث

يتألف البحث من تمهيد وثلاثة فصول وخاتمة. يبدأ البحث في الفصل بتعريف مفهوم الذكاء، ثم ينتقل إلى الحديث عن نشوء نظريات الذكاء وصولاً إلى النظرية الأهم وهي نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها جاردنر عام 1983، ثم يتحدث بالتفصيل عن أنواع الذكاء وخصائص كل نوع.

في الفصل الثاني يتناول البحث ثلاث قضايا رئيسية، الأولى مفهوم المحادثة والثانية أسس تعليم المحادثة باللغة العربية لغير الناطقين بها، والثالثة ربط تعليم المحادثة بمبادئ نظرية الذكاءات المتعددة.

أما الفصل الثالث فيحتوي على نتائج استبيان لاستطلاع آراء عينة من معلمي العربية في مدينة أربيل شمال العراق فيما يتعلق بتعليم المحادثة على ضوء الفروق الذهنية بين الطلاب.

خ. منهج البحث

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، فقامت أولاً بدراسة استراتيجيات الذكاءات المتعددة ووصف حالة تعليم العربية في مدارس أربيل، ثم أجرت استبياناً موجهاً لمعلمي العربية في مدارس أربيل، وقامت بتحليل نتائج الاستبيان والتعليق عليها.

د. حدود البحث

هذا البحث يتعلق بتعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بها، تم إعداده في الفترة الممتدة ما بين عامي 2022-2023 في مدينة اسطنبول، وعينة المعلمين الذين استطلعت آرائهم في استبيان موسع هم من معلمي العربية في شمال العراق.

ذ. مصطلحات البحث

الذكاء، هو قدرة الفرد على التعلم، وإقامة العلاقات الناجحة في الحياة، وقدرته على تكييف تفكيره وفق المطالب التي يواجهها، والقدرة على الابتكار في حل المشاكل التي تعترضه. والذكاء مصطلح يشير إلى الإمكانيات الذهنية المرتبطة بالقدرة على تحليل القضايا، والتخطيط للمستقبل، وحل المسائل، واستنباط الاستنتاجات، وسرعة التصرف، كما يشير إلى قدرة الفرد على التفكير المجرد، وبناء الأفكار، وتعلم الجديد، والتمييز بين الصالح والفساد، كما قد يشير أيضا إلى قدرة الفرد على الإحساس بالمؤثرات والاستجابة الصحيحة لها، وكذلك القدرة على التعبير عن المشاعر وفهم مشاعر الآخرين. وقد يشير إلى قدرة الفرد على الحفظ وتذكر الأحداث الماضية وقدرته على استحضار المعلومات المخزنة في عقله عند الحاجة، (الدوني 2018، 8-30).

الذكاءات المتعددة، هي الإمكانيات الذهنية الناتجة عن التفاعل بين عوامل بيولوجية وعوامل بيئية، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به، كما يختلفون في طبيعة هذا الذكاء وسرعة نموه. والناس لديهم مزيج بنسب متفاوتة بين عدة أنواع من الذكاء، يرى بعض علماء الأعصاب وعلماء النفس أنها ثمانية أنواع من الذكاء: الذكاء المنطقي-الرياضي، والذكاء اللغوي، والذكاء البصري، والذكاء السمعي، والذكاء الحركي، والذكاء البيئي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجودي. وقد أضاف البعض الذكاء العاطفي-الحسي والذكاء الأخلاقي، (إيمان 2011، 73).

مهارة المحادثة، هي درجة كفاءة الفرد في استخدام اللغة من أجل التواصل. ومهارة المحادثة نشاط معقد يشمل التنظيم بين الكلمات والمعاني والأصوات وتعابير الوجه وحركات الجسم. ولكي يوصف الفرد بأنه يمتلك مهارة المحادثة يجب أن يتمتع بالسرعة والدقة في الأداء مع الاقتصاد في الجهد والإنسجام مع المؤثرات المحيطة. وعرف البعض المهارة بأنها تتابع لاستجابات تعودها لإنسان نتيجة تغذية راجعة عن استجابات سابقة. والفرد يكتسب المهارة بالتعلم بنفسه أو من غيره، ويحتاج إلى تدريب لإتقانها، (ر. طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها وتدريبها وصعوباتها 2004، 29-34).

غير الناطقين بالعربية، وهم طلاب العربية الذين لغتهم الأم ليست العربية، سواء أكانوا عربا أم ليسوا بعرب. ويخرج من هؤلاء من كان أحد أبويه عربي ونطق بالعربية وهو دون السادسة من العمر، فهو بذلك ناطق بالعربية. ويخرج منهم من كان أحد أبويه أو كلاهما عربي لكنه لظرف ما لم ينطق بالعربية وهو صغير أو نطق بلهجة شديدة التحريف عن العربية. ويخرج منهم من ليس بعربي لكنه نطق بالعربية وهو دون السادسة من عمره.

أساليب التعليم، يقصد بأساليب تلك التقنيات والوسائل المتنوعة اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها المعلم في عرضه لمحتوى المادة العلمية بشكل يراعي جوانب القوة لدى جميع الطلاب ويضفى على التعليم صفة التفاعل الإيجابي مثل التعليم المنظم على أساس خطوة خطوة ، أو التعليم من الكل إلى الأجزاء، (ا. الوقفي 2003، 76).

ر. الدراسات السابقة

1. دراسة كامل إبراهيم مرسى (2002)

وقد أنجز مرسى الدراسة تحت عنوان "الفروق بين الجنسين في الذكاء اللفظي ومداها عند طلبة التعليم العام والجامعة بدولة الكويت" وقد هدف من دراسته إلى التعرف على الفروق في الذكاء اللغوي بين طلاب التعليم المتوسط والثانوي والجامعي كلا على حدة. وقد أشترك في اختباره ما مجموعه 8762 طالبا وطالبة موزعين على مختلف المستويات. وقد توصل من خلال دراسته إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في المرحلة المتوسطة والثانوية لصالح الإناث. وأنه لا توجد فروق تذكر بين الجنسين في الأعمار التي تتجاوز 18 عاما ومن هم في مرحلة الدراسة الجامعية. كما توصل إلى نتيجة مفادها ارتفاع مستوى الذكاء اللغوي مع تقدم المرحلة التعليمية، وأن طلاب العلمي متفوقون بشكل كبير في الذكاء اللغوي على طلاب الأدبي.

2. دراسة رنا قوشة (2003)

وقد عنونت قوشة دراستها بـ "الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية"، وقدمت بحثها لنيل درجة الدكتوراه من معهد الدراسات التربوية في جامعة القاهرة. هدفت قوشة من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق الدلالية في الذكاء المتعدد الممكن ظهورها تبعا لمتغير الجنس والاختصاص الدراسي. وقد تألفت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة من عدد من الكليات النظرية والعملية في جامعة القاهرة. وقد وصلت في النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء المتعدد بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وفروقا بين طلاب الكليات النظرية وطلاب الكليات العلمية لصالح الأخيرين، فوجدت أن متوسط الذكاءات لدى طلاب الكليات العملية أعلى من متوسط ذكاءات طلاب الكليات النظرية.

3. دراسة إيمان الخفاف (2011)

عنونت الخفاف دراستها بـ "الذكاءات المتعددة-برنامج تطبيقي"، ونشرتها في دار المنهاج في مدينة عمان الأردنية. وتناولت في دراستها تشريح الجهاز العصبي ووظائفه من حيث الذكاء والقدرة على التفكير، ثم تحدثت عن مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر وأنواع الذكاءات ومميزاتها، ثم تناولت بالبحث مسألة قياس الذكاءات المتعددة، فتحدثت عن اختبار الذكاء المتعدد لكل نوع من أنواع الذكاء، وتحدثت عن علاقة الذكاءات المتعددة بالذكاء العاطفي والذكاء الأخلاقي. وكذلك علاقة التفكير بالذكاء المتعدد، ودور الذكاء في الموهبة واختتمت ببحثين حول الذكاءات المتعددة وتطبيقها في التعليم.

4. دراسة عبد الكريم المناوي (2016)

عنون المناوي دراسته بـ "استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : رؤية جديدة في التدريس" وقد نشرها بحثاً في المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الانسانية ومركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. وحاولت الدراسة الكشف عن فاعلية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة كإستراتيجية جديدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، والتي تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية وتركز على الفروق الفردية بين المتعلمين. تتمثل مشكلة البحث إذن، في البحث عن الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة والمسلمات المرتبطة بها وأهميتها التربوية، وكذا خطوات تنظيم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل هذه النظرية.

5. دراسة فاطمة جلال الدين (2019)

وقد عنونت جلال الدين دراستها بـ "أثر نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مستوى المبتدئين"، وقدمت بحثها لنيل درجة الماجستير من معهد الدراسات العليا في جامعة اسطنبول آيدن. هدفت جلال الدين إلى دراسة أثر استخدام منهج يعتمد نظرية الذكاءات المتعددة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وحددت تعليم المحادثة من بين المهارات اللغوية. وقد ضمت دراستها 27 طالبة في المجموعة التجريبية و23 طالبة في المجموعة الضابطة، وتراوحت أعمار الطالبات بين 15-17 وهن من طالبات مدرسة الأئمة والخطباء في اسطنبول. وبعد تطبيق منهج تدريسي معتمد على الذكاءات المتعددة أخضعت المجموعتين إلى اختبارات من أجل تعيين الفروق بينهما. وقد توصلت في النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية

على المجموعة الضابطة في اختبار المحادثة التحريري كما تفوقت في الذكاء اللغوي والقدرة على إنتاج الكلام.

6. دراسة عبير بنت صالح السالم (2020)

قدمت د. عبير بنت صالح السالم دراستها تحت عنوان "أثر استخدام استراتيجيات الذكاء اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمات اللغة العربية كلغة ثانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، وقد نشرتها في مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد 110. وقد اعتمدت الباحثة المنهاج شبه التجريبي، فاخترت عينة للدراسة احتوت 15 طالبة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأعدت دليلاً إرشادياً لاستخدام الذكاء اللغوي، كما قامت بإعداد قائمتين إحداهما لمهارة الاستماع والأخرى لمهارة التحدث.

7. دراسة الشيخ الجيلي الشيخ أمين (2020)

نشر د. الشيخ أمين بحثه بعنوان "مستوي الذكاءات المتعددة وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم- محافظة الرس- المملكة العربية السعودية"، وقد هدف إلى تحديد مستوى الذكاءات المتعددة ونوعها لدى طلاب كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم، وقد توصل بعد إجراء عدد من الاختبارات إلى تفوق طلبة التخصصات العلمية في الذكاء المنطقي-الرياضي وتفوق طلبة التخصص الأدبي في الذكاء اللغوي-اللفظي. وكما توصل إلى تفوق الطلاب الذكور على الطالبات الإناث في الذكاء المنطقي، وتفوق الإناث في الذكاء الذاتي والذكاء البصري.

8. دراسة رشيدة ربيعي وهناء هالم (2020)

أعدت ربيعي وهالم بحثهما "الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشاكل لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي" من أجل نيل درجة الماجستير من كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الشهيد حمة لخضر الجزائرية. وقد هدفتا إلى تعيين العلاقة بين الذكاءات المتعددة وحل المشكلات عند طلاب الصف الثالث الثانوي، وقد شملت الدراسة عينة مؤلفة من 137 طالباً وطالبة موزعين على الاختصاصات (علمي وأدبي وتقني)، تم اختيارهم عشوائياً من ضمن طلاب المدارس الثانوية، وقد أسفرت دراستهما عن عدد من النتائج أهمها: أولاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لدى أفراد العينة في الذكاءات المتعددة، وثانياً وجود فروق إحصائية في الذكاء المنطقي-الرياضي والذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص ولصالح طلاب العلمي.

ز. الجديد في هذه الدراسة

تعمل هذه الدراسة على وضع إطار نظري لتطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة العربية للطلاب الناطقين بغير العربية في المرحلة المتوسطة في مدارس أربيل. إن هذه الدراسة تركز أولاً على إثبات أهمية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة، ثم تركز ثانياً على المعلم ودوره فيها، وأخيراً على الشكل التطبيقي لهذه الاستراتيجيات في عملية تعليم اللغة العربية لا سيما المحادثة بها. وهذه النقطة لم يتم تناولها من قبل في الأبحاث المنشورة.



II. الفصل الأول: الذكاء أو الذكاءات المتعددة

أ. مفهوم الذكاء والذكاءات المتعددة

لقد أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعم كثيرة لا تعد ولا تحصى ومن أعظمها نعمة العقل الذي يتميز بقدرته وملكاته المتعددة، ومن منطلق ذلك قد تم تناول الذكاء البشري كأحد الموضوعات الواسعة في الدراسات النفسية والتربوية، فاهتم به الفلاسفة قديما وحديثا. إن مصطلح الذكاء أقدم في نشأته من علم النفس ودراساته التجريبية، أشار إليه بيرت (Burt) إلى أن مصطلح الذكاء يرجع إلى الكلمة اللاتينية (Intelligentia) والتي ابتكرها الفيلسوف الروماني شيشرون (Cheichron) (العيد 2018، 38). وقد أثار مفهوم الذكاء الجدل بين الكثير من العلماء والمشتغلين في علم النفس، ومازال مجالا خصبا للبحث عند العلماء في مختلف التخصصات والاتجاهات العلمية، ومفهوم الذكاء يتضمن إلى القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على تحليل المعلومات واستخدامها بطريقة ملائمة، وحل المشاكل، وسرعة المحاكمات العقلية، واكتساب اللغة واستخدامها، وإصدار أحكام دقيقة واكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين موضوعات الخبرة الحسية أو الفكرية واستخدام أنواع من التجريد أو الوصول إلى المفاهيم العامة والاستدلال، واختلف الباحثون في تعريفه اختلافاً كبيراً، ويعود هذا الاختلاف إلى عدة أسباب منها: أن الذكاء ليس مادياً محسوساً، كما أنه لا يقاس مباشرة، وقد تناوله العلماء من زوايا ومنطلقات مختلفة ومصطلح الذكاء يشير إلى مفهوم يصف الفروق الفردية في السلوك العقلي المعرفي للإنسان (م. حسين، 2003، 22) وبعض من العلماء استخدم مفهوم الذكاء على أنه الاستعداد الفطري للفرد مما لا يمكن قياسه قياساً مباشراً، كما أشار كاتل (1963) إلى مفهوم الذكاء السيل (Fluid) الذي اعتبره استعداداً أساسياً للتعلم وحل المشكلات بشكل مستقل عن التعليم والخبرة. أما الذكاء المتبلور (Crystallized) الذي أشار إليه كاتل أيضاً فقد اعتبره ينمو نتيجة تفاعل الذكاء المائع للفرد مع بيئته أو ثقافته، ويشتمل على المعارف والمهارات المتعلمة (م. حسين 2014، 53)، (ع. السيد 1990، 363). وقال ابن الجوزي (ت 597 هـ) في الذكاء: حدّ الذهن وقوة النفس المهيأة لاكتساب الآراء، وحدّ الفهم جودة التهيؤ لهذه القوة، وحدّ الذكاء جودة حدس من هذه القوة يقع في زمانٍ قصيرٍ غير ممهلٍ، وبهذا حدّدوا الفهم فقالوا حدّ الفهم العلم بمعنى القول عند سماعه، (ابن الجوزي 2003، 10-12).

فالذكاء كلفظ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقل وهو لفظ شامل يشير للملاحظة والفهم والتفكير والتذكر وجميع طرق المعرفة والحصول عليها. والذكاء يعني حدة العقل وسرعة الفهم وتمام العقل وسرعة القبول، وإنَّ الإتقان في استخدام العقل يحقق التوافق الاجتماعي والتكيف مع البيئة. (جدي، نجدة محمد، 2015، 103). كما أن الذكاء يقصد بها القدرة العقلية العامة، كقولنا إن فلانا له عقلية ممتازة، بمعنى أنه لديه مستوى ذكاء مرتفع، (طه 1989، 293).

كما نرى مفهوم الذكاء يتضمن نوعاً من الحكم على درجة الإتقان في استخدام العقل أو العمليات العقلية في تحقيق أنواع التوافق الشخصي والاجتماعي والتكيف مع البيئة المادية، وتطوير هذه البيئة بحيث تصبح أكثر ملاءمة للإنسان، ويرى ابن سينا (ت 427 هـ) أن الذكاء مرادف للعقل، ويرى الفارابي (ت 339 هـ) أن العقل عمليٌّ ونظريٌّ، فالعملي يختصّ بالأمر الجزئية كالأخلاق والانفعالات كالبكاء والضحك والخجل واستنباط الصناعات الإنسانية، وصفة هذا العقل حركة القوة الإجمالية إلى قوة البدن. والعقل النظري هو القوة التي تدرك الصور الكلية المجردة، وجعل له ابن سينا مراتباً: يبدأ بعقل الهيولاني: أن العقل قبل ادراكه للمعقولات يكون عقلاً بالقوة أو هو عبارة عن الاستعداد المطلق الموجود، العقل بالملكة: حينما يدرك العقل المعقولات الأولى وهي المقدمات التي يقع التصديق بها بلا اكتساب، العقل بالفعل: حينما يدرك العقل المعقولات الثواني التي يتوصل إلى اكتسابها بالاستعانة بالمعقولات الأولى فإنه يصبح عقلاً بالفعل، العقل المستفاد: حينما تكون المعقولات حاضرة في العقل بالفعل ويعقلها بالفعل، فالعقل عند الفارابي يقال على أربعة أنحاء وهي: عقل بالقوة وعقل بالفعل وعقل مستفاد والعقل الفَعَال تمثل العقول الثلاثة الأولى القوة الناطقة في العقل الإنساني، أمّا العقل الفَعَال فهو عقل كوني خارج النفس الإنسانية، (الفارابي 1938، 12). واستخدم الفارابي تشبيهاً جميلاً ليقرب إلى الأذهان تسلسل هذه المراحل للعقل حين شبه العقل بالقوة بنفس الطفل فهو على استعداد لإدراك الأجسام حوله، ثم يبدأ بإدراكها بواسطة الحواس، ثم ينتقل بعد ذلك إلى إدراك الكليات فتصيرُ نفسه عالمةً بالفعل، ثم يستطيع أن يستفيد من مخزون المعقولات لديه ليكوّن مفهوماتٍ ومجرداتٍ جديدةٍ وهذه هي مرحلة العقل المستفاد، وهو أعلى رتبةً من العقل بالفعل، فهو أشد بعداً عن المادة ومفارقٌ لها (سليمان 2014، 455-456).

ونظراً للاهتمام البالغ بالإنسان كان لابد من مراعاة ذكائه وقدراته وتفكيره، وعدم النظر إلى ذكاء الإنسان بالنظرية الأحادية القديمة، والتي تعتبر الذكاء كياناً عقلياً موحداً، هناك علماء يفترضون وجود سلسلة عقلية وفكرية تتعامل مع عدد من الذكاءات وهو ما يعرف الآن باسم الذكاءات المتعددة، تعد نظرية الذكاءات المتعددة منظوراً جديداً يظهر قدرات الفرد المتعددة والمتنوعة، فهذه النظرية تستند إلى إطار مرجعي يعيد النظر في الأفكار والتصورات الجاهزة، التي كونها

عن الطفل الذكي، وعن قدرات الذكاء بشكل عام، فإن المخزون البشري يزخر بطاقات وكفايات واستعدادات متنوعة، سخر الله سبحانه وتعالى لبعض عباده. (نوف، 111).

1. تعريف الذكاء

لغة؛ وردَ في لسان العرب: الذكاء مشتق من الفعل "ذكا"، والذكاء معناه الفطنة والتوقد "وذكّت النار" أشتد لهيبها وازداد اشتعالها، وذكّت الشمس اشتدت حرارتها، وذكا فلان زاد فهمه وتوقده، أو ازدادت القوى العقلية المعرفية لديه. ويقال ذكا يذكو ذكاءً، وذكو فهو ذكي، وأصل الذكاء في اللغة كُلُّها إثمُ الشيء، فمن ذلك الذَّكاءُ في السيِّ والفَهْمُ وهو تمام السيِّ، فإن حدّ الذكاء هو: سرعة الفهم وجِدَّتْه، وقد يقصد به كمال الفطنة وتمامها، (ابن منظور 1985، 487).

وقد تعدّدت مفاهيم الذكاء تبعًا لتعدد وظائفه، وكثرة مكوناته ومقوماته، واهتم علم النفس الحديث بهذه المفاهيم؛ ومن أهمها:

- المفهوم الفلسفي للذكاء وشموله لجميع النواحي العقلية والمعرفية، الفيلسوف اليوناني افلاطون يقسم النفس الإنسانية إلى ثلاثة مظاهر رئيسية: العقل، الشهوة، الغضب. والذكاء في العلم الحديث يقابل الإدراك. والعلم يؤكد على الناحية المعرفية والعاطفية في نشاط الإنسان كالانفعال أو الوجدان. أما أرسطو فقد قابل النشاط العقلي بالنشاط الفعلي وهو ما يعرف بفلسفة الوجود بالفعل، ويعتمد عليها النشاط الفعلي ومصطلح القوة في علم النفس الحديث. أرسطو اختزل التقسيم الثلاثي للنشاط الفعلي الذي قدمه أفلاطون وقدمه في مظهرين رئيسيين هما: عقلي معرفي، وخلقى انفعالي. وقد أكدت الفلسفة اليونانية أهمية الناحية الإدراكية في النشاط العقلي، وتمت ترجمة مصطلح الذكاء إلى الاستعداد أو القوة في اللغة اللاتينية وانتقلت إلى اللغات الأوروبية الأخرى. ولقد تأثرت الفلسفة الأوروبية بالفلسفة الإسلامية في العصور الوسطى واعتبرت العقل والذهن الخاصية المشتركة التي يتميز الإنسان بها عن سائر المخلوقات الأخرى (العيد 2018، 37).

- المفهوم البيولوجي للذكاء، وهو يوضح أهمية الذكاء في التكيف مع البيئة المحيطة بالفرد.

- المفهوم الفسيولوجي للذكاء، ويوضح أهمية التكامل الوظيفي للجهاز العصبي في تحديد معنى الذكاء

- المفهوم الاجتماعي للذكاء، وهو يدرس الاتصال الوثيق بين الكفاح الاجتماعي ومستوى الذكاء، ويؤكد المفهوم الاجتماعي أثر الذكاء في التفاعل والكفاح والنجاح الاجتماعي، وذلك لأن الفرد لا يعيش في الفراغ، وإنما يعيش في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به.

- المفهوم الإجرائي، حيث يدل على أهمية الوسائل التجريبية في التحديد الموضوعي لمعنى الذكاء، وقد فطن ثورنديك (Thorndik) إلى تحديد مفهوم الذكاء بالرموز (CAVD) حيث يدل الرمز (C) على اختبار التكملة، ورمز (A) يدل على اختبار الحساب، ورمز (V) يدل على اختبار اللغة، ورمز (D) يدل على اختبار فهم التعليمات. فالذكاء بهذا المعنى هو ما تقيسه هذه الاختبارات الأربعة (ف. السيد 2000).

الذكاء اصطلاحاً: تعددت تعريفات الذكاء ولهذا اختلف العلماء في تعريف الذكاء اختلافاً كبيراً، وكذلك في تحديد مستواه وقدرته على حل المسائل. وإن تعريف السلوك الذكي والتوافقي من هذه الاختلافات. ويتبين لنا أن الذكاء قدرة موجودة في الانسان تختلف من فرد إلى آخر، وأن هذه القدرة يمكن تثبيتها وإبرازها لكي يكون الانسان على دراية بإمكانياته وقدراته، وفي حين كان تعريف جاردنر بأنه القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات لها قيمتها في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر، وأن الذكاء هو القدرة على تحليل أنماط محددة من المعلومات بأنماط محددة من الطرق (Gardner, 1999).

ويتضمن تعريف جاردنر للذكاء جانبين: أولهما تضمن مهارة حل المشكلات التي تسمح للفرد أن يصل إلى الوضع الذي يمكن من خلاله أن ينال هدفه، وأنه المسلك الوحيد للوصول إلى ذلك الهدف، وثانيهما أن خلق النتاج الثقافي مهم للفوز أو للسماح بتوصيل المعرفة التي تمكن الفرد من التعبير عن وجهات نظره أو مشاعره (أ. الخفاف 2011، 33).

ويعرف تيرمان الذكاء على أنه القدرة على التفكير المجرد. بينما يعرفه وكسلر بأنه القدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف والتفكير العاقل الناجح مع البيئة. ويعرف بينيه الذكاء بأنه القدرة على الإبداع المستند إلى الفهم الموجه نحو هدف والمتصف بالحكم الصحيح على الأمور، (نوفل، 2007، 40).

وقد عرفت الموسوعة البريطانية الذكاء بأنه: تنظيم إدراكي معرفي وهو بنية افتراضية يستعمل لوصف الفروق العقلية بين الأفراد في متغير كامن. ويعرفه سبيرمان بأنه المقدرة على فهم العلاقات وإدارتها وخاصة الصعبة أو الخفية. في حين يعرف بيرت الذكاء على أنه قدرة عقلية عامة. وشتينر يقول إن الذكاء مقدرة عامة للفرد يُكَيَّفُ بها تفكيره عن قصدٍ وفقاً لما يستجدُّ عليه من مطالب، أو القدرة العامة على التكيف عقلياً طبقاً لمشاكل الحياة. أما ويجسلر فيقول إن الذكاء هو الطاقة العامة للفرد على أن يتصرف بشكل غرضي وأن يفكر عقلياً وأن يتعامل بفعالية مع البيئة.

وبالنظر فيما سبق من تعريفات تبين أن كل تعريف يعرض فكرة معينة في تعريف الذكاء، فالبعض تناول فكرة القدرة على إدراك العلاقات، والجزء الآخر منها يعرض مقدرة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة، وهذا أمر طبيعي في أغلب القضايا الإنسانية النفسية، نستخلص أنهم أجمعوا على أن الذكاء قوة لها قدرة على الفهم والإدراك ثم توجيه البدن إلى ما يتوافق مع ما فهم من المعقولات. إن تعدد تعريفات الذكاء وتنوعها دفع العديد من علماء النفس إلى تبني تعريف إجرائي للذكاء في محاولة لإزالة الغموض الذي يكتنف هذا الموضوع، ويشير التعريف الإجرائي للذكاء إلى أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

ومهما يكن من أمر فإن معظم تعريفات الذكاء تجمع على وجود القدرات التالية في الذكاء:

- القدرة على التعلم واكتساب الخبرات والمعارف الحسية والمجردة، والاستفادة من التعلم السابق في التعلم اللاحق.
- القدرة على حل المشكلات المألوفة وغير المألوفة من خلال توظيف المعارف والخبرات لمعالجة المواقف المختلفة التي يواجهها الأفراد.
- القدرة على التكيف مع الأوضاع والمواقف المادية والاجتماعية المختلفة من خلال الاستجابة بطريقة فعالة لتلك المواقف، إضافة إلى القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية المستمرة.
- القدرة على التفكير المجرد من خلال استخدام الرموز والمفاهيم والمبادئ المجردة التي ليس لها تمثيل مادي محسوس في الواقع. (الزغلول 2012، 314-315)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: الذكاء فطرة يخلق الله الإنسان بها، وهو مجموعة من القدرات المترابطة موجودة في الإنسان تختلف من الفرد إلى آخر كماً وكيفياً، وهو عبارة عن القدرة معرفية فطرية يولد بها الفرد ويمثل إحدى الخصائص الأساسية للنجاح في مختلف جوانب الحياة.

2. نظريات الذكاء

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير الذكاء ومنها يلي:

a. النظرية الأولى: نظرية فرنسيس جالتون (Frances Galton) 1883

وهو من أوائل من وضع مقاييس كمية للذكاء عام 1883م، وفصل بين النظرية والتطبيق في علم النفس، ثم أضفى قيمة شخصية واجتماعية واقتصادية على الأذكىاء مع سلّبه هذه القيم من غير الأذكىاء، يرى جالتون أن الأفراد والأسر تختلف فيما بينها في القدرات العقلية وفي التوجه المهني، ويعتقد أن هذا الاختلاف فطري ينتقل من خلال الوراثة، وطرح جالتون خاصيتين مهمتين اعتقد

أنهما تميزان القدرات العقلية الأعلى من الأدنى، الخاصية الأولى: هي من لمن يتميزون بمستويات فذة من الطاقة، وفي خاصية الثانية يقول إن الذكاء: طاقة وحساسية، طاقة إذ الأذكاء لديهم مستويات عالية من الطاقة أو القدرة على العمل، وحساسية لأن المعلومات إنما تكسب بالحواس، فكلما كانت الحواس أدق وأجود كان إدراك الفروق والمعلومات أوسع، وقد أسس جالتون نظريته على نظرية داروين وحاول أن يؤكد وجود تدرج في الذكاء إلى أن أصبح للإنسان هذه الملكة العقلية البشرية، إلى أن جاء كلارك ويسلر (clark wissler) وهو ممن اعتقد بنظرية جالتون، فطبقاً لاختباراته التي طورها أحد تلامذته على طلبة من جامعة كولومبيا في عام 1901، فأثبتت عدم ترابط هذه الاختبارات مع المستوى الدراسي للطلبة و لا علاقة لها بقياس مستوى ذكائهم (ستيرنبرج 2010، 40-42)

b. النظرية الثانية: نظرية سبيرمان براون (Sperman Brown) 1904

نشر سبيرمان أفكاره عن الذكاء في بحث ظهر سنة 1904 وصاغ نظريته عن الذكاء سنة 1927 حيث اعتبر أن الذكاء يتكون في العادة من عاملين، ولذلك سميت هذه النظرية بنظرية العاملين وهما: ذكاء عام وذكاء نوعي، فالذكاء العام: مسؤول عن استخلاص العلاقات والقدرة على إدراكها وتظهر في كل أوجه النشاط العقلي للفرد.

أما النوعي: فهو الذي يؤدي إلى الفروق الفردية بين الأشخاص، وإن الاختبارات التي وضعت تقيس القدرات النوعية لحل مختلف المشكلات لدى الأفراد (ع. السيد 1990، 339).

العامل الأول:- عام وهو عبارة عن قدرة عامة توجد عند جميع الأفراد، وتدخل هذه القدرة في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان.

العامل الثاني: خاص وهو ذو علاقة باستعداد الأفراد للقيام بعمل مخصوص أو امتلاك مهارة معينة، وهي قدرة عقلية نوعية ليس له أثر في العمليات العقلية الأخرى، (كوافحة 2005، 229).

c. النظرية الثالثة: نظرية ثورنديك (Thorndike) 1927

ويتكون الذكاء فيها من عدد كبير من العناصر والعوامل المنفصلة، حيث إن كل أداء عقلي عبارة عن عنصر منفصل ويستقل إلى حد ما عن بقية العناصر والعوامل المنفصلة. ويرى ثورنديك استبدال الذكاء العام بفكرة نوعية الذكاء العام، وقام بتصنيفه إلى ثلاث أصناف، وهي:

التصنيف الأول: الذكاء المجرد يتمثل في القدرة على معالجة الألفاظ والرموز.

التصنيف الثاني: الذكاء الميكانيكي يتمثل في القدرة على معالجة الأشياء وإعدادها.

التصنيف الثالث: الذكاء الاجتماعي يتمثل في القدرة على التعامل بفعالية مع الناس الآخرين.
(الزغول و الهنداوي 2014، 319)

d. النظرية الرابعة: نظرية كاتل (Cattell) 1971

نظرية الذكاء السائل والذكاء المتبلور ويفرق فيها بين نمطين من الذكاء، وهما:

النمط الأول: الذكاء السائل (fluid) ويتمثل في الكفاءات والقدرات العقلية غير اللفظية مثل القدرة على تصنيف الأشياء وإدراك العلاقات الزمنية والمكانية وقدرات الاستدلال اللغوية والعديدية.

النمط الثاني: الذكاء المحدد المتبلور (crystallized) ويشير إلى جملة قدرات تتأثر بالعوامل الثقافية وعملية التعليم الرسمي مثل قدرات التحليل والمهارات اللفظية والعديدية وبعض الأدوات والمهارات الحركية. (ع. الزغول 2012).

e. النظرية الخامسة: نظرية فيجوسكي (Vygotsky) 1978 وفويرشتاين (Feuerstein) 1979

أكدت نظريتهما على تفاعل العاملين البيئي والاجتماعي في تكوين الذكاء، فالإنسان يستدمج العمليات الداخلية مع العمليات الخارجية، ومثال الاستدماج عند فيجوتسكي: تعلم الإشارة. وهو أن الطفل أولاً يمدُّ يده إلى الشيء ليُمسكه فلا يستطيع، فتأتي الأم أو شخص آخر فيعطيه له، فيتعلم من ذلك أن يشير إلى الشيء الذي يريده فيحصل عليه. وقد طرح فيجوتسكي مفهوماً مهماً هو منطقة النمو الأقرب الذي يشير إلى وظائف لم تتضج بعد لكنها في مرحلة النمو. ويضيف فويرشتن: أن الآباء والبالغين حول الأطفال لا يمدونهم بالخبرات والمعلومات فقط، بل بالطريقة التي يحصلون عليها أيضاً، وهذا له أثر في تكوين الذكاء عند الفرد (ستيرنبرج 2010، 61-62).

f. النظرية السادسة: نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) 1988

لقد اعترض ستيرنبرغ على الأساليب التقليدية التي تعتمد في تفسير الذكاء الإنساني على استخدام منهج التحليل العامل. حيث يرى أن هذا النهج لا يكشف بصورة واضحة عن العمليات المعرفية الحقيقية التي يشتملها الذكاء، وخصوصاً التي تتعلق بمعالجة المعلومات، ولهذا اعتمد ستيرنبرغ في تحليل بنية الذكاء على أساليب معالجة المعلومات التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المشكلات المتعددة (الحياتية والأكاديمية) التي تشتمل اختبارات الذكاء والمنجزات من هذه المهمات، وتوصل إلى نظرية في الذكاء تدعي بالنظرية الثلاثية للذكاء (Tnachic theory of intelligence) حيث يرى أن الذكاء بنية تتألف من ثلاثة أبعاد (ع. الزغول 2012، 251).

g. النظرية السابعة نظرية الذكاءات المتعددة – نظرية جاردنر (Gardner) 1983

وهي محل البحث في هذه الدراسة. ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة عام 1983، وقد وضعها العالم هوارد جاردنر، وهي تختلف في نظرتها للذكاء عن النظرة التقليدية، وقد أوضح جاردنر في نظريته أن الإنسان لا يمتلك نوعاً واحداً من الذكاء، وإنما لديه مجموعة من الذكاءات المتنوعة بنسب متفاوتة. ولكل فرد توليفة خاصة به من تلك الذكاءات، ويمكن تحسين الذكاء لديه.

وتتحدث هذه النظرية عن أبعاد متعددة في الذكاء، وتركز على حل المشكلات والابداعات، وتعتبر أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج، مع نفي كون الذكاء وراياً أو تطور بيئياً، (عفانة والخزندار، 2004، 67).

وقد سعى جاردنر إلى توسيع الإمكانات البشرية إلى ما وراء حدود العلامات التي تسجلها اختبارات الذكاء (IQ)، وقد شك في مصداقية تحديد ذكاء شخص ما من خلال إبعاد ذلك الشخص عن بيئته التعليمية الطبيعية، والطلب منه أن يقوم بأفعال معزولة متفرقة لم يفعلها من قبل؛ وقد اقترح جاردنر في بداية نظرية الذكاءات المتعددة وجود سبع قدرات عقلية نسبياً، وبعد ذلك أضاف إليه عام 1997 الذكاء الثامن، عام 1999 الذكاء التاسع (أرمسترونج 2006) وهذه الذكاءات هي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي أو الرياضي، الذكاء البصري أو المكاني، الذكاء الموسيقي أو الإيقاعي، الذكاء الشخصي الذاتي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الجسدي الحركي، الذكاء الوجودي.

يعتقد جاردنر أن نظريات الذكاء التقليدية لا تستطيع تقدير الذكاء البشري بشكل كافٍ من خلال اختبارات الذكاء التقليدية، لأنها تعتمد على قدرات عقلية أقل. بالإضافة إلى ذلك، فهي غير عادلة لأنها تتطلب من الأفراد حل المشكلات لفظياً أو لغوياً فقط. فعلى سبيل المثال، وجدنا أن اختبارات القياس لا تسمح للأطفال الصغار بالتلاعب بالأشياء يدوياً أو إنشاء هياكل ثلاثية الأبعاد. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لاختبارات الذكاء التقليدية قياس الأداء المدرسي، لكنها أدوات يستخدمها الخبراء من أجل تقييم الأداء، وقد تؤدي إلى نتائج غير متوقعة، أي هناك فجوة بين قياس قدرة الطالب الذهنية والأدلة الفعلية من ناحية أخرى، (ف. السيد 2000، 213).

ويمكن فهم وجه النظر الجديدة هذه بشكل أفضل الآن، وفقاً لتعريف الذكاء عند جاردنر، الذكاء: هو علامة حيوية محتملة للإمكانات النفسية لمعالجة المعلومات، والتي يمكن تفعيلها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو العثور على منتجات قيمة في الثقافة. وهذا يعني أن الذكاء عبارة عن إمكانات أو قدرات عصبية يمكن تنشيطها بقيم ثقافية معينة وعلى الفرص المتاحة بتلك الثقافة والقرارات الشخصية التي يتخذها أفراد الأسرة ومعلمو المدارس (العنيزات 2009). ويرى جاردنر أن

الناس يتفاوتون في مقدار الذكاء الذي يولدون به، كما يتفاوتون في طبيعة ذكاءهم وكيفية تنميته، ويعتقد جاردنر أن أفضل طريقة لفهم الذكاء هو دراسة عمليات التفكير الثقافية لمصاحبة لجهود الفرد الساعية للتوافق مع البيئة في كل يوم، ويعتقد أن أفضل طريقة لقياس ذكاء في العالم الحقيقي مكافحة الفرد في سبيل تحقيق أهدافه وإنجاز أغراضه، الذكاء عند جاردنر إمكانية معالجة المعلومات التي تأتي من خلال عينين أو أذنين أو يدين حتى تتمكن من حل المشكلات أو صنع الأشياء ذات قيمة ثقافية أو مجتمع واحد على الأقل

ميز جاردنر بين مفهومين تقليديين للذكاء في كتابه (أطر العقل) الأول يتعامل مع الذكاء كوحدة واحدة، والثاني يفضل تقسيمه إلى مكونات متعددة، مفهوم لأول ويعكس هذا المفهوم وجهة نظر من يؤمنون بذلك الذكاء هو كيان واحد (وحدة)، ويولد كل شخص بنسب وكمية معينة. على العكس من ذلك، وجهة نظر أخرى للذكاء يأخذ بها أولئك الذين يرون العقل عبارة عن مصفوفة أكبر من القدرات العقلية البشرية، وقد تولدت مع الزمن المزيد من التعريفات الموسوعة للذكاء (خطابية و البذور 2006، 99).

وسع جاردنر مصطلح الذكاء، ليضم الطاقات القصوى التي كانت تعتبر خارج نطاق الذكاء، واعتبر أنواع الذكاء الإنسانية، بأنها ملكات مستقلة نسبياً إحداها عن الأخرى، وهو يختلف في اعتقاده الذاتي عن الاعتقاد الذي كان يؤمن به كثيرون من علماء النفس، وهو أن الذكاء ملكة عقلية واحدة وأن المرء إما أن يكون ذكياً أو غيبياً، (Gardner، 34).

لقد أصبح توجه جاردنر في فهم الذكاء يحتل مكانة مؤثرة لأنه يؤكد دور القدرات الفريدة التي تميز كل فرد، وأنهم يملكون أنماطاً فريدة من نقاط القوة والضعف في القدرات المختلفة. ويعتقد جاردنر بضرورة توجه التربية لتلائم التبيان النفسي (profile) للقدرات التي يعبر عنها الأفراد، كما يستفاد من ذلك في عالم العمل والوظيفة. فضلاً عن أن هذه النظرية تدعوا واضعي اختبارات الذكاء إلى أن يضمنوا اختباراتهم قدرات أخرى غير القدرات اللغوية والرياضية التي تتشكل منها غالبية اختبارات الذكاء، (ر. الوقفي 2015، 528).

وحدد جاردنر مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية التالية:

- القدرة على خلق منتج أو تقديم خدمة مهمة لثقافة معينة.
- قدرة الفرد على حل المشاكل التي تواجهه في الحياة.
- قدرة الفرد على حل المشكلات حتى يتمكن من اكتساب معرفة جديدة، وأن الذكاء هو القدرة على تحليل أنماط محددة من المعلومات بأنماط محددة من الطرق.

ويعتبر جاردنر أن الذكاء بناء أو تركيبة وله نطاق يعبر عن أنشطة منظمة تتم في إطار ثقافة ما. ويرى أن الذكاء يمثل سعة لها محتوى من العمليات التي يمكن الاستدلال عليها من خلال ملاحظة الموقف الذي يمر به الفرد أو تقييمه من خلاله.

وبالنتيجة إن الذكاء المتعدد هو ظاهرة متعددة الأبعاد وتحدث عند مستويات متعددة في الدماغ. هناك العديد من الطرق التي نعرفها لاستيعاب التعلم ومعالجة المعلومات. هوارد جاردنر مدير المشروع صفر بجامعة هارفارد قام بصياغة عبارة (تعدد الذكاءات) لوصف قدرات المعارف المتعددة، وقد اقترح في بحثه بأننا نمر في الأقل بسبعة مجالات في الذكاء أو سبعة سبل من المعرفة، وأكثر من ذلك، وهو يعتقد باحتمال وجود الكثير من المجالات الأخرى التي لم نخبرها بعد، (ا. الخفاف 2011، 34).

3. ظهور نظرية الذكاءات المتعددة

في عام 1904 طلبت وزارة التعليم في باريس من عالم النفس الفرنسي بينية ومجموعة من زملائه أن يضعوا أداة لتحديد تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر الرسوب بحيث يمكن أن يتلقى هؤلاء عبر الاهتمام بهم بالعلاج التربوي، ولقد أسفرت جهودهم عن وضع أول اختبار للذكاء، ولقد انتقلت هذه الأداة إلى الولايات المتحدة بعد عدة سنوات، وانتشر اختبار الذكاء وكذلك فكرة وجود شيء يطلق عليه الذكاء يمكن قياسه موضوعياً والتعبير عنه بعدد واحد أو بتقدير بنسبة الذكاء (IQ Score) (م. حسين 2014، 103)، وبعد ثمانين سنة تقريباً في سنة 1979 طلبت مؤسسة بيرنارد فان لير من جامعة هارفارد رصد وتقييم وضعية المعارف العلمية المتعلقة بطبيعة الإمكانات الذهنية للإنسان وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانات واستغلالها، وفي هذا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات، قصد استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانات على أرض الواقع. ولقد تمّ بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية، بتمويل من المؤسسة، وهكذا تمّ البحث في مجال التاريخ الإنساني والفلسفي وعلوم الطبيعة والعلوم الإنسانية، كما نظم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدوري، تناولت قضايا تتعلق بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية، أما الباحثون الذين ساهموا في هذه الدراسة الهامة، مدى تحقيقها وعلى إثر ذلك شرع فريق من الباحثين في العمل، ينتمون إلى آفاق علمية متعددة.

فهناك أولاً رئيس فريق مشروع البحث، وهو "جيرال د لير (Gerald.S.Lesser) وهو مرب وعالم نفس، ثم إضافة إلى الباحث الرئيس هوارد جاردنر (H.Gardner) الذي ولد سنة (1943) أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت

لهم بعض التي تسببت في إحداث تلف الدماغ. وهناك أيضا في البحث فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم وهو "إسرائيل شيفلر" (Israel Schiffer)، ثم روبرت لافين (Robert Lavin) المختص في علم الأنثروبولوجيا الاجتماعية والمعروفة بأبحاثه في الصحراء الأفريقية والمكسيك حول الأسرة وطبيعة المساعدة المقدمة للأطفال فيها، (نوفل، الذكاء 2007، 96). نجد ضمن الفريق العلمي كذلك عالمة الاجتماع ميرري وايت (Merry White) المختصة في التربية بالمجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث (Johnson 2007, 40) وتحديث مهمة جاردنر في إطار هذا الفريق في وضع دراسة مفصلة لما توصلت إليه العلوم الإنسانية حول المعرفة الإنسانية، بهدف الوصول إلى تصور للذهن الإنساني أوسع وأشمل مما هو سائد. وكان أول عمل تم إنجازه في ظل مشروع هذا البحث كتاب جاردنر أطر العقل (frames of mind) الصادر (1983)، الذي يؤرخ لميلاد نظرية الذكاءات المتعددة. لقد تمكن جاردنر في بناء هذه النظرية من استثمار معطيات علمية تنتمي إلى حقول عديدة: علم النفس وسيكولوجية الطفل؛ فلسفة وعلوم التربية وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا الاجتماعية والعلوم المعرفية، هو ما أضفى على هذه النظرية قوة إبستمولوجية. وممكن من إدراج مجموعة من الأنشطة الإنسانية تختلف قيمتها حسب السياقات الثقافية. وعلى الرغم من أن نظرية جاردنر جديدة، إلا أن جهوده لتحقيق الأنشطة والمظاهر المختلفة للذكاء البشري قد تم تأسيسها ضمن الإطار التقليدي الذي وضعه الفيلسوف الأمريكي نيلسون جودمان (Goodman) الذي أسس مشروع صفر سنة 1976، (أوزي 2002، 12). ألقى نظرة سريعة على القدرات العلمية للأفراد في هذا الفريق، وقدرتهم على دراسة التفكير البشري تظهر بوضوح اختلافهم في الخبرة والتوسع والعمق. وهذا يعكس طموح المشروع، وكذلك نجاح ونجاح كل منهم في مشروع البحث اكتشاف دور نظرية الذكاءات المتعددة. من الآن فصاعداً، وضع جاردنر أساسه النظري في كتابه (أطر العقل)، الذي نُشر عام (1983)، والذي انتقد فيه الاتجاه التقليدي في البحث الفكري باعتباره عاملاً ثابتاً واحداً. لم يبحث جاردنر كمياً عن مقياس واحد للذكاء، لكنه حاول استكشاف الطرق التي يقدر بها الأفراد ثقافتهم والطرق التي يعرض بها الأفراد نتائجهم، وكذلك الطريقة التي يقدم بها الأفراد من إنتاجاتهم مختلفة أو يخدمون ثقافتهم في قدرات متنوعة. وقد أستمد جاردنر نظريته من ملاحظته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبار الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها، مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المعاقين عقلياً. ثم اشتراكه في مشروع هارفارد الصفري الذي كُلف فيه بكتابة كتاب عما تم تأسيسه عن المعرفة الإنسانية، عن المكتشفات في علمي الأحياء والسلوك. وكان ذلك هو بداية برنامج البحث في الذكاءات المتعددة. فمن خلال أبحاثه يرى جاردنر أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان

كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً يسميها الذكاءات الإنسانية. لقد وسعت نظرية الذكاء المتعدد مفهوم الذكاء البشري متجاوزةً بذلك الحدود التي رسمتها دهاليز النظريات التقليدية التي رعت الذكاء المستند إلى العامل الوراثي، حيث ركزت نظرية الذكاءات المتعدد على أن الذكاء يرتبط بالإطار الطبيعي والاجتماعي الذي يحيا ويتطور فيه. (نوف 07، 95). وحملت هذه النظرية بعض الأفكار الجديدة حيث ترى ان الإنسان يمتلك عدداً من الذكاءات المتميزة تسمح للشخص باستكشاف مواقف الحياة المعيشية والنظر اليها وفهمها بوجهات النظر متعددة، والتي تظهر بدورها في المهارات والقدرات المختلفة، وكل البشر يطبقون هذه الذكاءات في حل المشكلات، وإجراء العمليات، وصنع الأشياء، وطبقاً لهذه النظرية يمكن تطبيق واحد أو أكثر من هذه الذكاءات في وضع تصور لطرق متنوعة للتعلم. ووضع جاردنر في عام (1983) هذه الرؤية الجديدة للذكاء، حيث إنها مختلفة عن الرؤية التقليدية وهي رؤية مبنية على تصور جذري للعقل البشري، وتقود إلى مفهوم تطبيقي جديد ومختلف للممارسة التربوية والتعليمية في المدرسة.

4. الأسس التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة

وضع جاردنر مجموعة من الأسس التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة وهي:

- أن الذكاء غير مفرد وإنما عبارة عن ذكاءات متعددة متنوعة خاصة للنمو والتنمية.
- كل شخص لديه مجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة.
- تختلف الذكاءات في نموها داخل الفرد أو بين الأفراد بعضهم البعض.
- إمكانية التعرف على الذكاءات المتعددة وقياسها وتحديدها.
- ضرورة إعطاء الفرصة لكل شخص للتعرف على ذكاءاته المتعددة وتنميتها.
- استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر من أنواع الذكاءات المتعددة.
- يمكن قياس وتقييم القدرات العقلية المعرفية المتعلقة بكل نوع آخر من أنواع الذكاءات المتعددة. (حسين، 2003، 18).

5. أنواع الذكاءات المتعددة

توصل جاردنر من خلال أبحاثه إلى أن القدرة العقلية عند الإنسان تتكون من عدة ذكاءات وأن هذه الذكاءات مستقلة نسبياً عن بعضها البعض وأن الفكر البشري يشتمل على تسعة ذكاءات ويمكن تعريف الذكاءات على النحو التالي، (محيسن 2015، 564).

a. الذكاء اللغوي

وهو القدرة على تكوين الجمل بشكل سريع وفهم معانيها ضمن السياق واستخدامها للتعبير عن الأفكار والمشاعر، (نوفل، 2007). ويمكننا أن نقول إن الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة سواء أكانت اللغة الأم أو اللغات الأخرى، أو القدرة على استخدام اللغة والكلمات بصورة فاعلة سواء أكان ذلك شفويًا أو كتابيًا، وينطوي في هذا الذكاء المقدرة على التلاعب بتركييب الجمل أو التراكيب اللغوية والفونولوجيا (علم الأصوات) وعلم دلالة الالفاظ أو معاني اللغة والأبعاد العلمية لها أو استخداماتها الواقعية، (الدرمكي 2007، 112). أو استخدامها للتعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل بلاغي أو أدبي، وتعتبر منطقة بروكا بالنصف الايسر للدماغ مسؤولة عن هذا النوع من الذكاء، فيها يتم إنتاج الجمل وفق التركيب النحوي المعهود للغة، وعند تلف هذه المنطقة يمكن للشخص أن يفهم ولكن لا يستطيع إنتاج الجمل إلا الجمل البسيطة والأشخاص الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء تميل مهاراتهم السمعية لأن تكون متقدمة في تطورها، ويحققون أفضل تعلم عندما يتاح لهم أن يتكلموا أو يصغوا أو يقرأوا أو يكتبوا، (سيلفر، سترونج و بريني 2006، 8).

b. الذكاء المنطقي – الرياضي

هو قدرة الفرد على تحليل المشكلات استناداً إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وتفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، (عدس 1997، 52). من خلال وضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة، ويتجلى مستواه البسيط في قدرة الفرد على القيام بعمليات العدد وتصنيف ومعرفة الأرقام وربط الرموز العددية، أو الأشخاص الذين يمتلكون هذا الشكل من الذكاء من المحتمل أن يكونوا دائمي التساؤل، وهم يدركون بشكل سهل الألعاب التي تتضمن مهارات تفكير، أو الألغاز التي تتضمن المنطق والقدرة على التفكير، ويتضح هذا الذكاء لدى علماء الرياضيات والإحصاء ومبرمجي الكمبيوتر والمحاسبين والمهندسين، حيث إن المهارات التي تتميز لديهم: التحليل والحساب، الاستنتاج، التخمين والتوقع والتجريب، استخدام الخوارزميات، حل المسائل المنطقية، استخدام الرموز المجردة، (حسين، 2003، 139). وبعبارة مختصرة إن الذكاء الرياضي هو القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية وتفكير منطقي، ويتضمن هذا الذكاء البراعة في الوصول إلى النتائج بناءً على الافتراضات المنطقية (السبب والنتيجة).

c. الذكاء البصري /المكاني

هو القدرة على اداء العالم البصري بدقة وتصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ، أو القدرة على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكاني بصورة دقيقة، وإدراك الصور ثلاثية

الأبعاد، وينطوي على هذا النوع من الذكاء على الحساسية تجاه اللون والخطوط والشكل والفضاء والعلاقات القائمة بين هذه العناصر، ويتضمن المقدرة على التصوير وعلى التمثيل المكاني للأفكار البصرية أو المكانية، والقدرة على توجيه الذات بصورة ملائمة في قالب مكاني بصري، (أرمسترونج 2006، 2). وهؤلاء الأشخاص الذين يتصفون بهذا النوع من الذكاء يميلون إلى أن ينظموا تفكيرهم بشكل مكاني ويحبون أن يفكروا ويخلقوا الصور، ويرسمون المعلومات التي تقدم لهم في شكل بصري وإدراك الاتجاه، والتعرف على الوجود أو الأماكن، وهذا الذكاء له أهمية خاصة عند الملاحين في الجو والبحر ولدى الجغرافيين، عند الرسامين، ويظهر عند مهندسي الديكور والمعماريين.

وهذا الذكاء غير مرتبط بالبصر، فالأشخاص المكفوفين لديهم القدرة على التصور المكاني بالرغم من عدم قدرتهم على الرؤية ويتعرفون على الأشكال عبر اللمس، (عدس 1997، 54). وتفيد دراسات علم الأعصاب أن النصف الأيمن للدماغ يملك سيطرة واضحة لدى الأفراد المتصفين بهذا الذكاء. لاشك فيه أن للبيئة دوراً مهماً في تنمية هذا النوع من الذكاء، (نوفل، 2007، 99).

d. الذكاء الجسدي/الحركي

هو القدرة على استخدام القدرات العقلية للفرد مرتبطة مع الحركات الجسمية، والتعامل مع الأشياء بمهارة. أو القدرة على استخدام الجسم أو جزء منه في حل المشكلات والتعبير عن الأفكار والمشاعر. يسمح هذا الذكاء لصاحبه باستعمال الجسم لحل المشكلات والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن الأفكار والأحاسيس واستخدام الأدوات بكفاءة، وهو ينمو بنمو الجسم عند الأطفال، (جارنر 1990، 16). ويظهر هذا النوع من الذكاء عند المقلدين والمهرجين والرياضيين والراقصين والحرفيين والجراحين والمخترعين والرسامين، (جابر، الذكاء ومقاييسه 1997، 11). أصحاب هذا النوع من الذكاء يستخدمون لغة الجسد في غالب حديثهم، ويتميزون بحب الألعاب الرياضية والفنون الحركية، ويحبون أن يفهموا ويتعلموا من خلال لمس الأشياء وتحريكها، (م. حسين 2008، 21). ويتركز هذا النوع من الذكاء في القشرة الدماغية الخاصة بالحركة مع غلبة النصف الأيسر للدماغ بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، وغلبة النصف الأيمن للدماغ بالنسبة للأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى؛ فإصابات التي يمكن أن تلحق بهذه المناطق تؤدي إلى فقدان القدرة على الحركة حيث يعتذر على الفرد القيام بحركات بسيطة، (نوفل، 2007).

e. الذكاء الموسيقي

هو القدرة على تمييز النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة، أو القدرة الفرد على تلقي الأصوات والألحان والنغمات وتمييزها والتعبير عنها والإحساس بوقعها ونوعها والتفاعل معها، وتتضمن مجموعة من المهارات تتمثل في التذكر الجيد والتمتع بصوت غنائي جيد وكذلك الإستمتاع باللعب على الآلات الموسيقية فردياً أو جماعياً، يقومون بحركات إيقاعية، أو تحليل الأشكال الموسيقية أو خلق تعبيرات موسيقية، (سيلفر، سترونج و بريني 2006، 9). وهذا النوع من الذكاء له عدة أماكن في النصف الأيمن من المخ مسؤولة عن فهم الأصوات غير اللغوية (الموسيقية)، وهذا الذكاء يعني القدرة على تمييز النغمات الصوتية والإيقاعية بدقة، أو تأليفها أو التعبير عنها، نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من المتعلمين يحبون الإستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير للأصوات الحيطه بهم. نجد هذا الذكاء لدى المغنيين وكتّاب كلمات الأغاني، (جارنر 1990، 23). وبعبارة أخرى إن الذكاء الموسيقي-السمعي هو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية أو القدرة على التفكير في الموسيقى وسماع القوالب الموسيقية والتعامل معها ببراعة، ويتمثل في القدرة على إنتاج الأنغام والأغاني (حسين، 2003، 16).

f. الذكاء الاجتماعي (البين الشخصي)

وهو القدرة الفرد على التعرف على الحالات النفسية والمزاجية للآخرين، أو التعامل مع الآخرين على تكوين علاقات ناجحة، وفهم دوافعهم ورغباتهم ومشاعرهم واكتشاف مقاصدهم، وتمييز مشاعر الآخرين وأمزجتهم وأغراضهم والحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والقيم، ويتضمن فهم الذات والتحكم فيها واحترامها. والانسان بطبعه كائن اجتماعي، فالاجتماع حاجة نفسية وجسدية عنده، أصحاب هذا النوع من الذكاء يحبون العمل مع الجماعات والعمل بين المنظمات وتحت قيادة الآخرين أو كقيادي لهم، ولديهم شبكة الاتصالات واسعة على نطاق واسع مع الآخرين، (م. حسين 2008، 24). وهذا الذكاء يتمركز في الفصين الجبهيين وذلك عند تعرضها لضربة قوية فإن هذه القدرة تتضرر، أو المصابون بمرض بيك (pick) الذي يظهر لدى الأفراد في مرحلة الشيخوخة يهاجم هذه المنطقة بالذات، الشيء الذي ينجم عنه اضطراب واضح في التفاعل والتواصل الاجتماعي، (نوفل، 2007، 100).

g. الذكاء الشخصي

وهو القدرة الفرد على المعرفة النفس ومعرفة الذات، ويكون الفرد مدركاً لذاته، ومتناغماً مع المشاعر الداخلية، أو هو الوصول إلى مشاعره الذاتي وحالاته العاطفية أو الإنفعالية، (سيلفر، سترونج و بريني 2006، 9)، والتأمل في مكوناتها ومواطن ضعفها وقوتها، وهي القدرة التي تدفع صاحبها إلى تفضيل العمل الفردي، ويقدرّون ذواتهم و استقلاليتهم، ولديهم دائماً اهتماماتهم الخاصة، وينجحون بالتعلم عن طريق العمل المستقل والمشاريع التي تحمل طابعاً ذاتياً ووفق إيقاع الخاص، ويتصرفون باتّزان وتصالح مع النفس والمجتمع، (م. حسين 2008، 23). وهذا النوع من الذكاء يتمركز في فصّي الجبهتين وخصوصاً في المنطقة السفلى، (أوزي 2002، 122).

h. الذكاء الطبيعي /البيئي

وهو القدرة الفرد على تحديد الأشياء الموجودة في الطبيعة من نباتات وحيوانات وتصنيفها. أو هو الخبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحية العديدة، نبات وحيوان في بيئة الشخص، ويتضمن أيضاً الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى مثلاً تشكيلات السحب والجبال، والمقدرة على التمييز بين الأشياء غير الحية كالسيارات والأحذية والرياضية و غلافات الإسطوانات، (آرمسترونج 2006، 3). ونجد هذا النوع من الذكاء عند علماء الآثار والجيولوجيين والفلاحين ومربو الحيوانات، ويتصف هؤلاء بحبّ الطبيعة ومكوناتها والانطلاق في أجوائها والاستمتاع بجمالها، والعمل في تنسيق الزهور أو الزراعة ومشاهدة الحيوانات أو تربيتها، (م. حسين 2008، 25).

i. الذكاء الوجودي

وهو قدرة الفرد على التأمل بطريقة تجريدية في القضايا المتعلقة بالحياة والموت والديانات والتفكير بالكون والخلفية والخلود، (حسين، 2003، 16). وأصحاب هذا النوع يتميزون بذكاء ذاتي عالٍ يمنحهم توجه تفكيرهم، ويتأملون في ذواتهم ووجودهم كثيراً، والقدرة على تحديد موقع الشخص باعتبارات الغايات القصوى للإنسان المطلق والمقيد، (نوفل، الذكاء 2007، 113). لقد اعتبر جاردنر هذا النوع من الذكاء جديداً في نظريته؛ لأنه بدأ منطقياً على نحو جيد مع معظم معايير الذكاء.

ويرى جاردنر أن هذه الذكاءات ليست نهاية العمل، وقد تقود الجهود البحثية مستقبلاً إلى اقتراح كفاءات أخرى. كما يشير لضرورة إعادة النظر في طبيعة الذكاءات في ضوء تطور المعرفة البيولوجية واختلاف الممارسات المعرفية والمجتمعية.

وبالإضافة إلى أنواع الذكاءات السابقة فإن جاردنر قد ترك الباب مفتوحاً أمام اكتشاف أنواع جديدة من الذكاءات، وقد أضاف هو نفسه عدداً من الذكاءات، ومن ناحية أخرى قد تميز ذكاءات جديدة أمام الاختبارات المختلفة، ومن الاختبارات التي اقترحت، (جابر، الذكاء ومقاييسه 1997، 22). وترى الباحثة أن الذكاءات مجموعة من المهارات والقدرات تظهر في مجالات متعددة، وإن كلّ ذكاء له أبعاد متعددة، تميز فرد عن فرد آخر وتكشف مواهبه وقدراته وتظهر نقاط قوته وضعفه، وهذه الذكاءات يساعد الطلاب على التفوق والنجاح و يسهل عملية التعليم)، وعلى الرغم من أن كل شخص يمتلك الذكاءات كافة، إلا أن كل شخص لديه توليفة خاصة به حيث يمكن أن تكون بعض أنواع الذكاء أقوى من الأنواع الأخرى، فقد نجد انساناً يتمتع بالذكاء الموسيقي ولكنه لا يتمتع بالذكاء الرياضي بمعنى أن القدرات العقلية تكون موزعة وليست بالضرورة أن تتوافر جميعها في نفس الشخص، ويتم تطويرها وتعزيزها بمرور الزمن بواسطة الخبرات الجديدة والفرص المتاحة للتعلم.

6. معايير أو مقاييس الذكاءات

إن الممارسة التربوية والتعليمية، والاحتكاك اليومي للمدرسين بطلابهم، في مختلف المستويات التعليمية يساعدهم على التعرف على أنواع الذكاءات التي لديهم. هذا فضلاً عما تقدمه مختلف أنواع القياس وجميع المعطيات المختلفة عنهم، من مصادر مختلفة وبخاصة لدى أفراد الأسرة على توضيح ميولهم واهتمامهم. وفيما يلي نعرض لبعض المؤشرات السلوكية المساعدة على التعرف إلى أنواع الذكاءات لدى المتعلمين، بقصد مساعدتهم على التعلم المثمر الفعال.

a. الذكاء اللغوي

- حب قراءة المجلات والصحف والكتابة.
- القدرة على اكتشاف الأخطاء اللغوية.
- المشاركة في المناقشة والمناظرات والخطب ورواية الطرف.
- القدرة على التعبير والتواصل مع الآخرين كلامياً وكتابياً وبلغة واضحة.
- استخدام اللغة استخدام صحيحاً في مواقف مختلفة، وتوظيفها في هذه المواقف بأساليب متعددة.
- الاستمتاع بكتابة المذكرات والرسائل، (ا. الخفاف 2011، 88).
- اكتساب مفردات جديدة بسرعة.
- الذاكرة الجيدة والتذكر الجيد للأماكن والأسماء، (حسين، 2003، 309).

- استعمال المنطق واللغة بفاعلية في حل المشكلات.
- التفكير بشكل تدريجي ومفاهيمي، والقدرة على اكتشاف العلاقات والأنماط التي لا يكتشفها الآخر.

b. الذكاء المنطقي/ الرياضي

- الاهتمام الدائم بالمقدمات المنطقية والعلمية قبل طرح أي موضوع أو قراءته، (ا. الخفاف 2011، 111).
- اكتشاف الأخطاء المنطقية التي يرتكبها أصدقائه
- السعادة بممارسة حل المسائل الرياضية والألعاب الرياضية باستخدام الحاسوب.
- الاستمتاع بحل الألغاز وألعاب تنشيط المخ أو العقل
- اختبار عمليات التفكير العقلية العليا، (حسين، 2003، 309).
- التفكير بمستويات أكثر تجريدية من نظرائه، (نوفل، 2007).
- الإحساس جيد بالعلاقات من حيث التأثير والتأثر، السبب والنتيجة.
- سؤال الكثير من الأسئلة حول كيفية عمل الأشياء.
- حب التعامل مع الأرقام والتعامل معها ذهنياً.
- تفضيل التعامل مع الأشكال الهندسية، والربط بينها، والقيام بتصنيف الأشياء حسب التناسب بينها.

c. الذكاء المكاني/ البصري

- الاستمتاع بحل الألغاز والأحاجي والمتاهات وغيرها من الأنشطة البصرية المشابهة.
- حب مشاهدة الأفلام المتحركة والشرائح وغيرها من العروض البصرية.
- إدراك صور أو تحليلات ذهنية داخلية.
- رسم صوراً صحيحة للأشخاص أو الأشياء.
- التحدث عن صور بصرية واضحة لهم عند تفكيرهم بشيء ما.
- التخيل أثناء القراءة.
- تفضيل الكتب التي تحتوي على صور كثيرة، والتفكير باستخدام الصور والألوان.
- استخدام آلة تصوير لتسجيل الآراء، (جابر، الذكاء ومقاييسه 1997، 30).

- القدرة على رؤية الأشياء وتصورها بصرياً من منظورات مختلفة ومتعددة، (م. حسين 2008، 20).

d. الذكاء الجسمي / الحركي

- القدرة على السيطرة على الجسم لأداء أي حركة
- حب التدريب على المهارات أكثر من القراءة عنها أو سماعها، (ا. الخفاف 2011، 107).
- استخدام لغة الجسد لنقل الأفكار والانفعالات.
- تذكر المعلومات بسهولة عند استقبال تلميحات حركية. (جابر، 2003، 75)
- عدم الشعور بالتعب من الجري أو السباحة أو التمارين الرياضية.
- التحرك، الدائم وعدم الاستقرار في مكان لمدة طويلة.
- حب تفكيك الأشياء وإعادة تركيبها.
- الاستمتاع بالعمل بالطين أو بالخبرات اللمسية الأخرى مثل (الرسم بالأصابع).
- تقليد بعض الحركات التي تتطلب جهد عضلي يتناسب مع قدرات.
- تقليد إيماءات الآخرين ببراعة ، (عدس 1997، 45).

e. الذكاء الموسيقي

- العزف على آلة موسيقية أو الغناء في مجموعة، (حسين، 2003، 34).
- تمييز الأصوات الموسيقية النشاز بطريقة أخرى.
- الدندنة بطريقة لاشعورية مع النفس.
- الاستجابة المناسبة عند سماع لقطة موسيقية.
- امتلاك طريقة إيقاعية في الحدث أو الحركة.
- معرفة عزف ألحان الكثير من الأغاني المختلفة أو القطع الموسيقية، (جابر، الذكاء ومقاييسه 1997، 32).
- القدرة على أداء النغمات والغناء بصوت جميل.
- القدرة على تقليد الكثير من الأصوات.
- القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة بدقة في البيئة أو بين أصوات الناس.
- السعادة وحضور النفس عند الاستماع إلى الموسيقى، (م. حسين 2008، 22).

f. الذكاء الاجتماعي

- الاستمتاع بصحبة الناس أكثر من الإنفراد
- الاستمتاع بتعليم الآخرين بشكل كبير.
- حب المناقشات الجماعية والاطلاع على وجهات نظر الآخرين وأفكارهم.
- حب الانتماء للنوادي والتجمعات أو أي مجموعات منظمة.
- اختيار الألعاب المشتركة مع الآخرين، (الأنصاري 2018، 18).
- تقديم النصيحة للأصدقاء الذين لديهم مشكلات.
- إنشاء الكثير من الصداقات الحميمة، (م. حسين 2008، 24).
- الاهتمام بالقضايا الاجتماعية.
- القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين، وتسميتها.
- الانتباه لتعبير الحالات المزاجية للآخرين.

g. الذكاء الشخصي

- إظهار الإحساس بالاستقلال أو بالإرادة القوية.
- امتلاك ميل واهتمام أو هواية لا يتحدث عنها كثيراً.
- ترجيح العمل بانفراد على العمل مع الآخرين.
- امتلاك إحساس واقعي بنواحي القوة الذاتية ونواحي الضعف الذاتي.
- إعطاء تقدير عالٍ للذات، (آرمسترونج 2006، 30).
- عدم الاعتماد كثيراً على الآخرين.
- متابعة برامج تطوير الذات.
- استقلالية بالذات، التأمل وتقليب الأفكار داخل العقل دائماً، (م. حسين 2008، 23).
- العمل بشكل جيد عندما يكون وحيداً سواء في اللعب والدراسة.
- القدرة على التعلم من حالات الفشل والنجاح.

h. الذكاء الطبيعي /البيئي

- الإحساس بجمال الطبيعة وحب الطيور والحيوانات.
- الاستمتاع بدراسة الظواهر الطبيعية ومناقشتها مع الآخرين.

- حب دراسة علم الأحياء، الجغرافية، وزيارة حدائق الحيوانات.
- ملاحظة التغيرات التي تحدث في البيئة المحلية، (حسين، 2003، 311).
- حب التواجد في الطبيعة بشكل مستمر.
- مراقبة النباتات والحيوانات في البيئة، (ا. الخفاف 2011، 113).
- هواية جمع مجموعات من الصخور والحشرات والفرشات والطوابع والأوراق.
- ممارسة رياضة المشي وصيد الأسماك والبحث عن الآثار.
- ملاحظة السمات الأساسية للأشياء بشكل فطري تصنيفها بشكل عفوي.
- حب زراعة الأزهار والنبات وغرس الأشجار والاعتناء بها، (نوفل، 2007، 147).

i. الذكاء الوجداني

- حب قراءة الكتب الدينية ومقارنة بين الأديان.
- الميل إلى دراسة بعض الأديان السماوية.
- الاهتمام كثيراً بقراءة القصص الدينية.
- الرغبة بلقاء رجال الدين، (ا. الخفاف 2011، 114).
- حب التأمل في موجودات الكون لفترة طويلة.
- البحث والتفكير في الغاية من وجوده ووجود الخلق عامة.
- البحث عن إجابات عن أسئلة تتعلق بحقيقة الحياة والموت.
- الاهتمام بقضايا الحياة النهائية، (أرمسترونج 2006).
- الإيمان بالتعامل على أساس الصدق مع الآخرين.
- أداء المناسك وفرائض العبادة في دور العبادة أو الأماكن المخصصة لذلك.

ب. اكتساب المهارات

في الواقع إن تحليل اكتساب المهارة معقد جداً. وذلك لأن اكتساب المهارة يرتبط بعدد كبير من عوامل يمكن مشاهدتها وقياسها وأخرى تخفى عن العين ويصعب ملاحظتها. فإكتساب المهارة يتعلق بالميول النفسية لدى الشخص، ودوافعه أيضاً. كما يتعلق بمخاوفه الداخلية وتقييمه للمخاطر. كما أنه مرتبط بشكل وثيق بظروف البيئة المحيطة بالشخص وهذه وحدها تحوي ربما العشرات إن لم يكن المئات من الظروف والشروط. وإن اكتساب المهارة يتعلق بشكل مباشر بقدرات

الشخص الذهنية والبدنية. كما يتأثر بحالاته العاطفية أيضا. لهذا نجد أن مستوى اكتساب الأفراد لنفس المهارة يختلف اختلافا بينا. فاكْتساب المهارة يتأثر بالعوامل المعرفية والعاطفية والجسدية والحركية وغيرها لدى المتعلم. (أ. طعيمة 1999، 30).

إن المهارة شيء قابل للنمو والتطور. ولا بد من إدراك حقيقة أن المهارة تحتاج إلى ممارسة دائمة أو على فترات، إذ من الممكن فقدانها مع الزمن عند عدم ممارستها. ولإكساب الطلاب مهارات معينة في العملية الدراسية شروط يجب أن يدركها المعلمون المختصون، ومنها:

ينبغي في المهارة المراد إكسابها للطلاب أن تكون ذات نفع لهم بالدرجة الأولى ولمجتمعهم في الدرجة الثانية. وليس بالضروري أن تكون منفعة حسية، فالمنافع النفسية والأخلاقية تساوي، ولربما تتفوق في الأهمية على كثير من المنافع المادية.

- يجب أن تتوافق المهارة المراد تعليمها مع مستويات الطلبة سواء من الناحية الذهنية أو البدنية أو غيرها.

- يجب تعليم المهارات بالوسائل المساعدة، فليس كل مهارة يمكن اكتسابها بالتلقين الشفوي.

- ينبغي أن يأتي تعليم المهارة متدرجا متدرجا منطقيا، كما ينبغي عدم السأم من التكرار لتمكين الطلاب من المهارة الهدف.

- ينبغي أن يتفاعل المعلم مع التغذية الراجعة من أجل تصحيح الأخطاء الإدراكية وتقويم عملية التعليم.

- ينبغي للمعلم أن يكون متقنا بدرجة عالية للمهارة التي يريد إكسابها للطلاب.

ت. العلاقة بين الذكاء واكتساب المهارات

المهارة هي سلوك يمكن تعلمه ويكتسب على مراحل، وهي قابلة للتطور والنمو عبر الممارسة والتدريب، وترتبط درجة اكتساب المهارة بمستوى ذكاء الطالب وقدرته على الاستفادة من المعلومات المتعلقة بها، (علي 2008، 32). في الواقع هناك علاقة وثيقة بين الذكاء واكتساب المهارة، مما يسبب الخلط بين المفهومين عند كثير من الناس. فالذكاء هو القدرة الفطرية الكامنة داخل الإنسان، أما المهارة فهي استخدام هذه القدرة الفطرية على وجه منظم يؤدي وظيفة معينة. وبالتالي فإنه ذكاء غير مرئي، ويظهر أثره في اكتساب الشخص للمهارات وأدائه لها. وبالتالي إن الذي يقاس فعليا ليس ذكاء الإنسان وإنما مهاراته أو بعبارة أدق أدائه في مهارات معينة، (إ. الخفاف، 2013، 129).

ث. التعليم ونظرية الذكاءات المتعددة

1. المبادئ الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة

a. التدريس من أجل تنمية الشخصية

يعتبر التدريس من أجل تنمية وصقل الشخصية بمثابة لب التعليم، ومحور تطوير العملية التعليمية، وذلك وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة الذكية من أجل تحقيق التميز في: القراءة، ومهارات الكتابة، والدراسات الاجتماعية، والفنون المتكاملة، والاهتمامات والقدرات الخاصة بكل طالب في المدرسة.

b. الاستيعاب والفهم والتميز

ويتضمن ضرورة التركيز على تنمية قدرات الطلبة؛ من أجل تحقيق أفضل استيعاب ممكن للمواد الدراسية، وكذلك وضع الأهداف التدريسية؛ لتحقيق أفضل استيعاب للمادة الدراسية، ووضع وتصميم أنشطة متعددة الأوجه ومتعددة الجوانب؛ تجعل الطالب يفكر تفكيراً نقدياً، فيقومُ بحل المشكلات والبحث، ويؤدي العديد من المهام المختلفة، (حسين، 2003، 83).

c. المهارات الأساسية

بناءً المهارات الأساسية في المحادثة والقراءة والكتابة والعلوم والرياضيات، وتنمية القدرة على التعامل مع الموضوعات الدراسية المعقدة، بالإضافة إلى تصميم التدريس القائم على التعلم من خلال الاستفادة من الخبرات التعليمية المتعددة.

d. تنمية القدرات العقلية المعرفية

ويتم من خلال وضع الإطار العام الذي يُمكن من خلاله تنمية قدرة الطالب على: البحث، والاستكشاف، والابتكار، وحل المشكلات بنفسه، واكتشاف الأفكار الجديدة. بالإضافة إلى الاهتمام بالتكامل بين العلوم التطبيقية والعلمية، والدراسات الفنية والأدبية والاجتماعية، (الزيات 2006، 411-413).

e. التعلم التعاوني

يتم تشغيل الفصول وإدارتها وفقاً لنموذج التعلم التعاوني لدى جاردنر، حيث يعمل الطلبة من خلال العمل الفرقي، واستثمار الأدوات المتاحة في البيئة المحلية، واكتشاف المعلومات، والقدرة على حل المشكلات، ومناقشة الكتب، وقراءة القصص، وإكمال المشروعات، وتعليم الآخرين والاستفادة منهم.

f. تنمية الشخصية

من أهداف الذكاءات المتعددة تنمية شخصية الطالب، وتعويدَه على تحمل المسؤولية، والأمانة العلمية والأخلاقية، والنزاهة، والشخصية المتميزة، واحترام الآخرين، والتعرف على الظروف البيئية المحيطة بالطالب، واحترام حقوق الآخرين، (الزيات 2006، 592-595).

g. الاندماج والتفاعل مع المجتمع ومشكلاته وقضاياها

ويمكن تحقيق هذا الاندماج من خلال: مشروعات خدمة البيئة، والرحلات المدرسية، والمعامل والمختبرات، ومعامل العلوم، كذلك يتحقق هذا الاندماج من خلال مؤسسات المجتمع المدني، والمنظمات غير الحكومية، والمؤسسات الأهلية الموجودة في المجتمع.

h. التقييم الأصيل

التقييم وفقاً لنموذج جاردرنر يعتمد على تحديد دقيق للأهداف، ثم تصميم تدريس جيد، ثم وضع المعايير اللازمة لكل مادة دراسية ولكل صف دراسي، والعلاقات أو الدرجات اللازمة، لكل مادة دراسية. حيث يشترك كل من المعلمين والطلبة في وضع تحديد المعايير الخاصة بكل طالب أو كل فرد أو كل جماعة، وكذلك المشروعات الفردية والجماعية اللازمة، ووضع توقعات واضحة أمام الطلاب والمعلمين، (عدس 1997، 153-156).

2. أساليب المعلمين في التعلم وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة

تسعى نظرية جاردرنر لتحسين أداء المعلم قدر الإمكان من خلال فهم مهامه وأدواره المتعلقة بدراسة الشخصيات المختلفة للمتعلمين وتنميتها في نفس الوقت. فهي تعطي تفسيراً دقيقاً لكل أنواع الذكاءات، مما يساعد على التعامل مع المتعلمين كل حسب ذكائه مما يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة. حيث يختلف دور المعلم من ذكاء إلى آخر أثناء تقديم المعرفة، وبداية يمكن للمعلمين أخذ ذكاء واحد من الذكاءات، ويكون هذا الذكاء قد سبق عدم التركيز عليه في مناهج الدراسة التقليدية، ويخلقون فرصاً لهؤلاء الطلاب لاستخدام هذا الذكاء خلال فصل دراسي أو سنة دراسية، ويمكن للمعلمين تعريض الطلاب لخبرات ذكاء متعدد من خلال مراكز مختلفة في الفصل وكل مركز يركز على نوع محدد من الذكاءات وطريقة أخرى تكمن في استخدام إطار الذكاء المتعدد في التخطيط لوحدة دراسية في حين يقوم المعلم بتوليد المهام لكل فكرة مفتاحية مستفيداً من كل نوع من أنواع الذكاء وسيرغب الطلاب في العمل من خلال هذه الأنواع المختلفة من المهام، وبالنهاية سيكونون قد صاغوا أو شكلوا فهماً نشطاً وقوياً للأفكار المفتاحية للوحدة، (ا. الخفاف 2011، 308).

وتفتتح نظرية الذكاءات المتعددة مجموعة من الأدوار المعلم ومنها:

- وفق هذه النظرية لابد من إعداد تقني وتربوي متميز لمعلم أنواع الذكاء، مما يجعله يختلف عن المعلم التقليدي، الذي تقتصر مهامه على الشرح والتوضيح. لابد من أن تكون لديه ذخيرة من الاستراتيجيات التعليمية المستندة إلى أنواع الذكاء المختلفة، مما يمكنه من مرونة التعليم في داخل الغرف الصفية وخارجها، ويمكنه من إطلاق العنان لطاقت طلبته الإبداعية الكامنة. كما لابد من أن تتوفر لديه طرائق مختلفة تتناسب مع جمهور الطلبة من جهة ومع طبيعة المادة الأكاديمية من جهة أخرى.
- إن معلم أنواع الذكاء لابد أن يتسلح بالتقنيات الحديثة في التعلم والتعليم، حتى يكون مؤهلاً لاستخدام تقنية الحاسوب وجهاز العرض وتوظيف الأقراص المدمجة (CD) ولديه القدرة على متابعة مواقع المواد الدراسية على شبكة الإنترنت العالمية، وقادر على تصميم برامج تعليمية تعليمية للتعلم الذاتي للطلبة، (م. حسين، 2008، 49-51).
- يتمتع معلم أنواع الذكاء بمستوى تأهيل عالٍ يمكنه من إحداث تغيير نوعي في تفكير الطلبة، وقدرته على نقل أثر التعلم إلى مواقف حياتية خارج حدود المدرسة.
- يجب على المعلم أن تكون لديه كفاءة في إدارة الوقت، أو أن يتسلح نفسه مع أنواع الذكاء بمجموعة من أدوات التعلم التي يختلف به المعلم التقليدي، فلكل ذكاء له أدوات خاصة به، وإن يتوفر البيئة الملائمة لكل ذكاء من أنواع الذكاءات. (نوفل، 2007، 171).
- والاستفسار ليضمن حدوث التعلم، وعدم حفظ المعلومات فقط، كما تنادي أن يكون على المعلم أن يشجع الطلبة على التدريب واكتشاف البدائل ومن دوره أيضاً أن يستخدم التعلم التعاوني في الصف لاعتباره عنصراً متكاملًا.
- يجب على المعلم أن يصمم نماذج التقييم للتقييم الذاتي لكل طالب يمكن من خلاله التنبؤ بسلوك الطلبة أو التنبؤ بظهور نوع جديد من الذكاء المتعدد.
- أن يربط معلم الذكاء المتعدد والمنهج الدراسي بوضع مفاهيم وأهداف ومعاني ووسائل جديدة تساهم في تقوية قدرات الطلبة على القراءة، مع اختصاره لبعض الأنشطة التي تصلح لعرض نشاط عليهم مع مشاركتهم في ذلك، (حسين، 2003، 144).
- ينبغي على المعلم أن لا يكلف الطلاب ما ليس لهم به علم، أو ليس لديهم الكفاية اللغوية لأدائه.

- يجب على المعلم أن يهتم بجميع الطلاب بشكل متساوي، وألا يهمل أيا منهم، كما ينبغي ألا يسمح بأي مظاهر السخرية من أحد في الصف. كي يشعر الجميع بالاطمئنان والثقة بالنفس أثناء التعلم، (هلال الحربي 2017، 225).



III. الفصل الثاني: مهارة المحادثة

من المعلوم أن شريحة واسعة من المتعلمين يتوجهون لتعلم اللغات الأجنبية بغرض استخدامها تواصلياً بشكل مباشر. بل إن رؤية وسماع المتحدثين بها في مواقف مختلفة يشكل الدافع الأول عندهم لتعلم تلك اللغات. لذا نرى أن رغبة المتعلمين الأولى هي إتقان التحدث باللغة الأجنبية التي يتعلمونها. كما أن كثيراً من اللغويين والمعلمين من منتسبي المدرسة السلوكية وما جاء بعدها يعتبرون المحادثة أهم المهارات اللغوية الأربع أو الخمس عند من يعدون القواعد مهارة لغوية. وتكتسب مهارة المحادثة عن طريق السماع والتقليد، أي إنها تأتي في الترتيب بعد مهارة الاستماع وقبل القراءة والكتابة.

أ. مفهوم المحادثة

تعرف طائفة من الباحثين المحادثة بأنها الكلام المحكي الذي يعبر به المتحدث عما يجول في ذهنه، أو هي الصياغة اللفظية لمشاعر الإنسان وانفعالاته، أو هي الكلام المنطوق المترجم لأفكار الشخص بغرض نقلها إلى شخص آخر، ويشترط فيها تعارف الطرفين على مدلولات ألفاظها وصياغة جملها، (صلاح الدين 1980، 233). ويعرف آخرون المحادثة بأنها مهارة نقل الشعور والفكر والمعنى المتمثل في ذهن من المتكلم إلى المستمع بسلاسة في النطق وصحة في استخدام الألفاظ مع مدلولاتها، (الشنطي 1995، 194).

ويعرف علي الحلاق المحادثة بأنها قدرة الشخص على إيصال المعلومات والأفكار من ذهنه إلى الآخرين بشكل منطقي ومقبول عندهم، مع مراعاة شروط صحة اللغة وسلامة النطق والتعبير، (الحلاق 2001، 46).

ويعرفها رشدي طعيمة بأنها كلام حر تلقائي بين شخصين حول مسألة محددة، (ر. طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه 1989، 163).

ويمكن تلخيص ما سبق بالقول إن المحادثة عبارة عن نشاط لغوي يقوم على نقل الأفكار بشكل منطوق، ويتطلب التزام قواعد اللغة وأصواتها ودلالة ألفاظها، من أجل ضمان الفهم المتبادل بين المتحدث والسامع.

1. أهمية مهارة المحادثة

مهارة المحادثة هي لب اللغة، فكما يقول ابن جني في تعريف اللغة إنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. والكلام هو وسيلة لنقل الأفكار والمشاعر والأحداث من ذهن الشخص إلى أذهان الآخرين مع ضرورة وجود الطلاقة وصحة تسلسل الألفاظ مع سرعتها، (الشنقيطي 1995، 194). والكلام أو المحادثة أحد أنشطة الاتصال الرئيسة لدى البشر، وهو وسيلة لإفهام المخاطب بينما الاستماع هو وسيلة لفهم المتكلم، وهما طرفا عملية الاتصال، (طعيمة و الناقة 2006، 60). وقد أوضحت الكثير من الدراسات الاجتماعية أن المحادثة تمثل ما يقارب 95% من التواصل اللغوي بين البشر، (حلاق 2010، 152). كما أن المحادثة هي الركيزة والهدف الأساسي من تعلم اللغات الأجنبية عند أصحاب النظرية السلوكية في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. وكانت هذه النظرية قد أنتجت بداية القرن العشرين الطريقة المباشرة ومن ثم الطريقة السمعية الشفهية اللتين تعتمدان الاستماع والمحادثة أساسا لتعلم وتعليم اللغات. وقد راجت الطريقة السمعية الشفهية إبان الحرب العالمية الثانية بفضل دعم الجيش الأمريكي لها. إذ رأى فيها ما يقابل احتياجاته المتمثلة في تسريع إتقان الجنود الأمريكيين التحدث بلغات البلدان التي يجدون فيها، (براون 1994، 125).

إن المحادثة هي الطريقة الأسرع في شرح الأفكار وهي السبيل الأكثر فعالية في تكوين العلاقات الاجتماعية. بل إن التحدث فن يستطيع متقنوه تغيير مسار مجتمعات بأكملها. ونحن نرى أهمية هذا الفن في إدارة الأعمال التجارية والقيام بالنشاطات السياسية وغيرها، (جلال الدين 2019، 40).

موقع تعليم مهارة المحادثة

2. أسس مهارة المحادثة

إن لتعليم مهارة المحادثة في اللغة العربية لغير الناطقين بها مجموعة أسس يجب أخذها بالاعتبار، يمكن تلخيصها بالآتي:

- النطق السليم لأصوات الحروف ومقاطعها، وإتقان المد والحركات، وإخراج الحروف من مخارجها وبصفتها.
- إتقان النبر في مواضعه، وذلك لدوره في إفهام السامع المعنى المقصود فيما إذا كان سؤالا أو طلبا أو تعجبا أو غير ذلك.

- فهم دلالات الألفاظ الحالية، وإدراك أنها تتغير بتغير الموضع، مع استيعاب النظام الصرفي في اللغة العربية.
- ضبط لغة المحادثة بقواعد العربية الضرورية.
- التحدث بطلاقة، وتكوين الجمل بسلاسة، واستحضار الألفاظ وتجميعها بشكل تلقائي دون جهد في التذكر والبحث.
- إتقان استخدام لغة الجسد وتعابير الوجه أثناء المحادثة، (أبو عمشة، معايير اللغة العربية للناطقين بغيرها 2018، 97).
- التفريق بين المجاز والحقيقة، وفهم الكنايات والاستعارات الشائعة.
- القدرة على تنظيم الأفكار التي هي الذهن ومن ثم نقلها نقلا منظما إلى اللسان مع استخدام الألفاظ المناسبة.
- إتقان السرعة في الكلام دون انقطاع أو تلعثم أو تأتأ.
- القدرة على إجراء محادثات طويلة مع أبناء العربية، (الحلبوسي 2020، 37).

3. أنواع المحادثات

للمحادثة أنواع عدة ينبغي على المعلم معرفتها واستخدامها في تدريس الطلاب هذه المهارة، ويجب عليه أن يستخدم الأساليب المناسبة أو يبتكر ما هو ضروري لتعلم هذه الأنواع. ويمكن تلخيصها بالآتي، (الحلبوسي 2020، 39):

a. التقليد

يتمثل هذا النوع من المحادثة في تكرار الطالب ما يتلقاه من معلمه، محاولا الالتزام بالنطق الصحيح للألفاظ وتقليد بنفس الجمل التي يلقنها إليها المعلم. وهذا النوع من المحادثة مفيد في أول مراحل تعليم اللغة. وهذا ما يقصده يصر عليه أصحاب الطريقة السمعية الشفوية من أن تعلم اللغة هو تقليد ومحاكاة لما يسمعه الشخص في الوسط المحيط به.

b. السؤال والجواب

وهذا النوع يقوم على توجيه الأسئلة من طرف والإجابة عليها من طرف آخر، أو على إعطاء التعليمات من طرف إلى آخر دون انتظار رد منه. وهذا أسلوب واقعي يمكن رؤيته في الحياة اليومية. فكثيرة هي المحادثات القصيرة القائمة على سؤال شخص عن الطريق أو عن الساعة أو عن ثمن منتج وغير ذلك. أما في الصف فيمكن للمعلم أن يستخدم هذا الأسلوب في تعليم الطلاب المحادثة، وخصوصا أنهم في مراحلهم الأولى والمتوسطة يكونون غير قادرين على بدء

المحادثات باللغة الأجنبية، ويترددون في طرح الأسئلة بها. فالمعلم هنا يقوم بطرح أسئلة قصيرة ويوزع إجابات قصيرة عنها، حتى لو كانت بنعم أو لا. فيسألهم مثلاً، هل تناولت فطورك؟ في أي ساعة تتناول الفطور؟ ماذا أكلت على الفطور؟ هل تحب المربي على الفطور؟ وهكذا بمواضيع مختلفة. ويمكن أن يوجه المعلم تعليمات للطلاب كمثال: افتح الكتاب، ضع القلم فوق الدفتر، اكتب على السبورة اسمك، وهكذا. ويتوقع من الطالب فهم التعليمات وتنفيذها دون

c. التفاعلي

هذا النوع من المحادثة يتمثل في الحوار بين شخصين أو أكثر. وهو ما نراه في المحادثة بين صديقين وفي التفاوض بين البائع والمشتري، وفي المقابلات وغير ذلك. ويمكن للمعلم استخدام هذا النوع في المراحل المتوسطة والمتقدمة من تعليم المحادثة، فيحث الطلاب على الحديث عبر تبادل أطراف موضوع ما معهم. وينبغي على المعلم أن يعد هذه المواضيع سلفاً سواء من ناحية المحتوى أو اللغة. فيتجنب مثلاً ما يثير الجدل أو النفور لدى الطلاب أو قسم منهم، ويضمن استخدام اللغة التي علمها للطلاب، ولا يتوقع منهم أن يبتكروا شيئاً لم يتعلموه.

d. الإنتاجي

ويظهر هذا النوع في إدارة الحوارات وسرد القصص والترجمة. وعلى المعلم استخدام هذا النوع من المحادثة في الصف عبر تكليف الطلاب بالقراءة الجهرية لنص معين، أو ترجمته ترجمة حرفية، أو عبر تكليفهم بإلقاء منولوج أو قصة يعدونها مسبقاً، وغير ذلك من الأساليب التي تحت الطالب على صياغة الكلام بالعربية، ويمكن تطبيق هذا النوع في المراحل فوق المتوسطة من التعليم.

e. الابتكاري

يمكن معاينة هذا النوع في الخطب الارتجالية، والمداخلات التلفزيونية والترجمة الفورية وغيرها. وينبغي على المعلم استخدام هذا النوع في تعليم العربية في مرحلة التخرج وما بعدها (عند تقييم المستوى اللغوي مثلاً)، فيطلب من طلابه إلقاء موضوع أو الحديث عن حادثة أو تقييم تجربة دون أن يعطيهم فرصة للإعداد المسبق. وذلك كي يجبرهم على ابتكار الجمل والسياقات، ومن ثم تقييم مستواهم. إن ابتكار المحادثات والسياقات هو أعلى مستوى للمحادثة، فإذا أتقنه الطالب فقد أصبح يتحدث اللغة العربية كمثقفي أبنائها، (الحلبوسي 2020، 44).

4. ركائز مهارة المحادثة

لمهارة المحادثة ثلاث ركائز أساسية، ينبغي على المعلم والطالب إدراكها، وهي:

a. النطق

ينبغي على المعلم والطالب على حد سواء العناية بالنطق السلم في الكلام العربي، وذلك من ناحية إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بصفات الأصلية والعارضة، مع إتقان النبر والتنغيم كما هو متعارف عليه بين الناطقين بالعربية. فإذا أهملت هذه الناحية نشأ الطالب على النطق العليل وصعب عليه تصحيحه. وليس محتما على الطالب الأجنبي أن يتقن اللفظ العربي كما ينقطه العرب، وإنما عليه امتلاك القدرة على إخراج الأصوات بالدرجة التي تجعل السامع العربي يفهم كلامه دون التباس، (ر. طعيمة، 1990، 137). على أننا نرى أن معظم المتقنين لقراءة القرآن من غير العرب قادرين على نطق الحروف والألفاظ القرآنية تماما كما ينطقها العرب. ومن هنا ندرك عدم استحالة نطق الأجانب بالعربية كأبنائها.

ولا بد أن ندرك أن نطق الطلاب للعربية تبع لنطق معلمهم بها، أي أن الطالب يقلد نطق معلمه ويحاكيه في اللفظ وإخراج الألفاظ. فإذا كان المعلم غير متقن للنطق العربي أو أنه درس العربية لطلابه دون تصحيح الحروف وتعليم المخارج والصفات فإنه نطق الطلاب سيكون سقيما خاطئا، لأنهم لم يدركوا النطق السليم ليصححوا السقيم لديهم، (العلالي 2018، 29).

وإن تعليم قراءة القرآن الكريم بما يشتمل عليه من تعليم مخارج الحروف وصفاتهما وغير ذلك من تفاصيل علم التجويد يضمن اكساب الطلاب النطق العربي بشكل سليم، (بن أحمد و غبريد 2021).

b. المفردات

إن جمع ذخيرة وافرة من المفردات في الذهن يشكل الركيزة الثانية لإتقان التواصل بطلاقة. وبشكل مماثل إن التواصل الفعال مع أبناء العربية يساعد في امتلاك ذخيرة جيدة من المفردات الضرورية للمحادثة. أي أننا الأمر تفاعلي فكلما تعلم الطالب مفردات أكثر كان أكثر قدرة على التواصل باللغة، وكلما تواصل أكثر كلما تعلم مفردات أكثر.

ولابد من الإشارة إلى أن المفردة سواء أكانت فعلا أم اسما أم حرفا هي أصغر وحدة دلالية في اللغة. وقد ترتبط الدلالة بتركيب مؤلف من مفردتين أو أكثر، مثل الأفعال المتعدية بحرف الجر (رغب في، رغب عن)، والمتلازمات اللفظية (ارتكب جرما، أدلى بتصريح، من كل حدب وصوب، حل محل)، أو تعبيرات اصطلاحية (غلى الدم في عروقه أي غضب، نكص على عقبيه أي تراجع).

c. القواعد

هناك الكثير من الانتقادات لتعليم قواعد اللغة من صرف ونحو وغير ذلك، أثناء تعليم العربية لغير الناطقين بها. والذريعة المتخذة غالباً هي أنه لا حاجة لتعلم القواعد من أجل تعلم المحادثة، وإنما على المعلم أن يعلم الطلاب اللغة العربية كما يكتسبها أبنائها، أي بالسماع ومن ثم التقليد والمحاكاة. ويصر المنتقدون على أن المدرسين يعلمون طلابهم قواعد لغوية لن يستخدمونها أبداً، وأن قواعد اللغة العربية صعبة التعلم على الأجانب وعلى أبنائها أيضاً، (قورة 1969)، (فيشر 1980).

وعلى الرغم من المنتقدين على حق في أن بعض المعلمين يدرسون الطلاب قواعد لا يحتاجونها، وهذا مشاهد في بعض الممارسات التعليمية الخاطئة، إلا أن المنتقدين ليسوا على حق بشأن صعوبة قواعد العربية. وليسوا محقين كذلك بخصوص تعليم اللغة الثانية كما تكتسب اللغة الأولى. ومجال البحث هنا لا يتسع للرد على تلك الانتقادات، لكن الباحثة تشير إلى الدراسات المنجزة في النصف الثاني من القرن العشرين والتي أكدت أن تعليم اللغة الثانية لا يتطابق مع اكتساب اللغة الأولى، وإن تشابها في بعض النواحي الظاهرية، كما أكدته نعوم تشومسكي وشيرن ودوجلاس براون وآخرون، (سويد 2020، 72).

والحقيقة أن المنتقدين لتدريس القواعد العربية يستندون إلى دراسات وآراء غربية في شأن تعليم قواعد اللغات الأوروبية، وترى الباحثة أن هذا الاستناد خاطئ، لأن قواعد العربية من نحو وصرف وإملاء وبلاغة وعروض وتجويد وغيرها هي انعكاس صادق للغة، وضابط دقيق لها. في حين أن قواعد الإنكليزية مثلاً لا تعكس واقع اللغة الإنكليزية المستخدمة ولا تضبط مبانيها ومعانيها، كما بينه الدكتور عبد المجيد الطيب عمر في كتابه منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة، (ع. عمر 2010).

وهناك أسباب واقعية تعلق تعليم القواعد أثناء تعليم العربية لغير الناطقين بها، يمكن تلخيصها بالآتي:

- إن العربية تتميز عن غيرها من اللغات بقواعد منطقية ثابتة توصف اللغة بدقة.
- يؤدي علمي النحو والصرف دوراً حيوياً في تسهيل استنباط معاني الألفاظ وصياغة الكلام على المتعلم.
- إن تعلم القواعد العربية الضرورية دون التفاصيل المهمة يضبط فهم النصوص. وبدون معرفة القواعد لا يمكن فهم النصوص.

- إن دراسة القواعد العربية وفهمها ممكن لانتظاميتها، ولأنها حظيت بعناية فائقة من العلماء على مر العصور من أجل إيضاحها ونظمها وتبسيطها، (سويد 2020، 85).

ولابد من الإشارة إلى أن تعليم القواعد ليس الهدف منه هو معرفة القواعد نفسها، وإنما استخدامها في فهم الكلام وتوليده. لذا يجب على معدي البرامج التعليمية والمدرسين مراعاة أهمية تعليم القواعد التي يحتاجها الطالب دون غيرها، وأن يتم تيسر شرح القواعد دون الإخلال ببنيتها، وأن يتم التعليم على مراحل ويدعم بالتكرار والأمثلة التطبيقية الوافرة.

ب. تعليم مهارة المحادثة

1. أهداف تعليم مهارة المحادثة

إن لتعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بالعربية جملة من الأهداف التي يجب قياسها وتقويمها خلال العملية التعليمية، ويمكن تلخيص هذه الأهداف بالنقاط التالية:

- أن يمتلك الطالب القدرة على نطق الأصوات العربية بإخراج الحروف من مخارجها وغير ذلك، مع التنغيم الصحيح للكلام كما هو عند أبناء العربية.
 - أن يميز الطلاب بين الحروف المتجاورة في المخارج وأن يميز بين الحركات وأحرف المد.
 - أن يتعلم الطالب التعبير باستخدام الصيغ النحوية والصرفية الصحيحة. مع إتقان ترتيب الألفاظ في الجملة كما يفعل أبناء العربية.
 - أن يمتلك الطالب خزينة من الألفاظ في ذهنه، وأن يكون قادراً على استحضارها عند الحاجة، واستخدامها بدلالاتها الصحيحة وفق السياق، (هلال الحربي 2017).
- ولاكتساب مهارة المحادثة جملة من الأهداف أيضاً، وهي:

- أن تزيد قابلية الطالب على البدء بالمحادثات دون انتظار من أن يبدأ الآخرون بالكلام.
- أن يستخدم الطالب ما تعلمه في توليد المحادثات، وأن يميز بين السليم والسقيم من الألفاظ، وأن يميز أيضاً بين الحقيقة والمجاز مع القدرة على التعبير مستخدماً الأدوات اللغوية المختلفة.
- أن يشعر طالب العربية بالثقة في نفسه أثناء المحادثة، وألا يتردد أو يتراجع عن مواصلة الحديث بشكل لبق ومناسب.
- أن يمتلك القدرة على توليد الجمل الجديدة، واختيار الألفاظ الأنسب للتعبير عن مراده.
- إثراء الذخيرة اللغوية لدى الطلاب،

- أن يتحقق التواصل الفعال بالعربية بين الطلاب والناطقين بالعربية، (جلال الدين 2019، 41).

2. شروط تعليم مهارة المحادثة

ولتعليم المحادثة بعض الشروط الهامة التي يجب مراعاتها حتى يكتسب الطالب هذه المهارة ويستخدمها بشكل فعال. ويمكن اختصار هذه الشروط بالآتي:

- ينبغي على المعلم أن يكون ذا رصيد لغوي كاف يسمح له بإدارة المحادثات حول الموضوع المطلوب في المنهاج.
- ينبغي أن يكون المنهاج التعليمي غنيا بالأمثلة تمثل المواقف الحياتية التي تحتاج إلى محادثة.
- يجب التدرج في تعليم المحادثة مع الأخذ بالاعتبار المعايير الدولية الضابطة لتعليم اللغات الأجنبية.
- ينبغي على المعلم مراعاة التجديد في مواضيع المحادثات حتى تغطي جميع نواح الحياة ولا تسبب سأم الطلاب.
- ينبغي على المعلم تنويع الأساليب التي يستخدمها في الشرح والتعليم، فتارة يستخدم الصور وتارة ثنائية التمثيل وأخرى يستخدم الترجمة وغيرها من الأساليب بحسب ظروف الدرس.
- يجب تعليم الطلاب استخدام الألفاظ التي تعلموها في سياقات وظروف مختلف، مع توليد وصياغة الجمل الجديدة.
- يجب على المعلم تعليم الطلاب صيغ المجاملة والاعتذار وغيرها مما يكثر استخدامه في المحادثة، وتعليمهم الفرق بين الحقيقة والمجاز.
- ينبغي على المعلم شرح آداب المحادثة لطلابه مراعيًا عادات الشعوب العربية والاختلافات بينها دون الخوض في التفاصيل غير المهمة.
- على المعلم تدرس مهارة المحادثة ضمن إطار ثقافة الشعوب العربية، فيستغل ذلك للتعريف بثقافة العرب ومعاداتهم من ناحية، ويفتح الطريق لقبول الطلاب في المجتمعات العربية وذلك عبر تعليمهم ما هو مناسب وضروري في تلك المجتمعات
- على المعلم أن يستقبل التغذية الراجعة ويعمل على تقويم عملية تعليم المحادثة، (جلال الدين 2019، 44).

3. مستويات تعليم مهارة المحادثة

بين اللغوي رشدي طعيمة أن لمهارة المحادثة باللغة العربية ثلاث مستويات رئيسة تبعا لمستوى الطلاب في اللغة، وتختلف هذه المستويات من ناحية المطالب والخصائص، ويمكن أن تلخصها بالآتي، (ر. طعيمة 1990، 495):

المستوى الأول، وهو من أجل الطلاب الذين بدأوا لتوهم في تعلم اللغة العربية، وهنا يعمل المعلم على تلقين الطلاب جمل المحادثة عبر قراءتها قراءة بطيئة وصحيحة، مع شرحها بالأساليب المناسبة، ثم يدرسه الطلاب على جمل المحادثة عبر طلب تكرارها أو تمثيلها، إلى أن تثبت في أذهانهم. وعلى المعلم مشاهد من بيئة افتراضية للمحادثة، وذلك عبر الصور والفيديو وغير ذلك، ولكن عليه أن يحرص على عدم الانتقال إلى مشاهد جديدة دون أن يتقن الطلاب المشاهد السابقة. وفي هذه المرحلة يختار المعلم أبسط أنواع المحادثات وأكثرها شيوعا، كالتحية والسؤال عن المعلومات الشخصية والتعريف بالنفس والعائلة وما شابه ذلك. ويجعل جمل الحوارات قصيرة وبسيطة نحويا، والحوار كله ينبغي ان يكون قصيرا لا يجاوز بضع جمل.

المستوى الثاني، وهو للطلاب الذين تخطوا المرحلة التمهيدية في تعلم العربية. وهنا يختار المعلم مواضيع أكثر تقدما من المستوى السابق، ويتوسع أكثر في مسألة طول الجمل في المحادثة ودرجة تعقيدها لغويا. ويمكن أن يكون موضوع المحادثة يدور حول قضية تشغل الرأي العام وقت الدرس أو قضية اجتماعية يعرفها الجميع، مثل قضايا المناخ والهجرة وقضايا الزواج والمعيشة، ولكن يراعى ظروف الطلاب من ناحية العمر والجنس وظروف الصف أيضا. في هذا المستوى يتعلم الطلاب توظيف ما تعلمه من اللغة توظيفا حقيقيا، وفي هذه المرحلة يكتسب الطالب الثقة بالنفس من أجل إجراء حوارات جديدة، ونجاح الطالب هو انعكاس لنجاح المعلم في عملية التدريس.

المستوى الثالث، وهو أعلى مستويات تعليم المحادثة، وفيه يدرّب المعلم الطلاب على المحادثة الحرة، ويديرهم على التنقل بين أجزاء الموضوع بشكل منطقي وسلس، كما يديرهم على التفكير والتحدث باللغة العربية بشكل تلقائي، والمعلم هنا هو مدير للحوارات، وموجه لها، كما يقوم بتصحيح مسار موضوعها أو أخطائها اللغوية عند الحاجة. وفي نهاية هذا المستوى ينبغي أن يصبح الطالب قادرا على ابتكار الجمل في المحادثة وتوجيه المناقشة والدفاع عن أفكاره بلغة سليمة ونطق صحيح، كما ينبغي ان يكون قادرا على الحديث بكل المواضيع في نطاق معارفه وثقافته ودون الشعور بعائق اللغة، (هلال الحربي 2017).

4. استراتيجيات التعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بها

ينبغي في أساليب تعليم المحادثة أن تكون تفاعلية، بحيث يشترك الطالب فيها بشكل مكثف. كما ينبغي على المعلم الابتكار ومزج الأساليب في الدرس أو الدور بشكل عام، وينبغي عليه الابتعاد عن الأساليب العقيمة في التعليم والتي تبعد الطلاب عن التمرس في المحادثة، (جيولك و قدوم 2016، 623). ومن أهم أساليب تعليم المحادثة:

a. أسلوب التلقين

على الرغم من أن هذا الأسلوب ليس تفاعلياً، وإنما يقوم على مبدأ إلقاء المادة التعليمية من قبل المعلم والإصغاء من قبل الطلاب، إلا أنه مهم جداً في حالتين. الأولى مع الطلاب بالمستوى صفر، أي الطلاب الذين بدأوا لتوهم في تعلم العربية. فهؤلاء الطلاب غير قادرين على تأليف جملة من كلمتين حتى. وهم غير قادرين على فهم أي سؤال مهما كان بسيطاً. فيلزم المعلم في هذا الوضع يلقنهم أبسط جمل المحادثة، كالتحية، والسؤال عن الأشياء والأشخاص، وطلب شيء بجملة قصيرة وبسيطة، (الدياب 2015، 21).

والحالة الثانية هي افتتاح الدرس. إذ يتحتم على المعلم أن يبدأ درس المحادثة بشيء من التلقين، وبحيث يبين للطلاب موضوع الدرس ومخططه، والجمل الأساسية الجديدة وغير ذلك من المواضيع التي لا يعرفها من قبل الطالب ويحتاج إليها للتفاعل مع الدرس أولاً ولاستخدامها في الحياة بعد ذلك.

b. أسلوب السؤال والجواب

هذا الأسلوب مفيد جداً في المراحل التعليمية الأولى. إن هذا الأسلوب هو بالفعل تدريب تفاعلي على المحادثة. إذ أن الحوارات والنقاشات فعلياً تبدأ بالأسئلة والأجوبة، (أحمد 2022، 61). كما أن هذا الأسلوب يتيح للمعلم التحكم بشكل كامل بمحتوى الدرس وفق ما خطط له. ويريح الطالب من الضغط النفسي الناتج عن مطالبته بالشرح وابتكار المواضيع أو التعليق عليها.

يقوم هذا الأسلوب على سؤال من طرف المعلم عن شيء باستخدام مختلف أدوات الإستفهام لتغطية جميع نواح الموضوع. ويمكن أن يستخدم وسائل مساعدة، مثل الصور والفيديو ومجسمات في غرفة الصف. ويمكن أن يكون السؤال عن قصة تمت قراءتها في الصف أيضاً. وبجميع الأحوال يمكن أن نضع بعض الضوابط العامة لاستخدام هذا الأسلوب:

- وضوح السؤال من ناحية الموضوع، فلا ينبغي سؤال الطالب عن موضوع مبهم، أو عن شيء بعيد عن متناوله من الناحية المعرفية. وينبغي للمعلم أن يمهّد بطرح موضوع السؤال بإحاطة وافية.
- بساطة صياغة السؤال وقصره، إذ ينبغي في السؤال أن يكون بسيطاً من ناحية الصياغة والألفاظ المستخدمة فيه، وأن يكون مما درسه الطالب سابقاً كي يستطيع فهمه والإجابة عنه. فلا يفضل استخدام التقديم والتأخير ولا سلاسل الإضافة التي تحتوي أكثر من ثلاثة عناصر، وغير ذلك من التعقيد اللغوي. أي ينبغي في السؤال أن يكون مناسباً لمعلومات الطالب اللغوية.
- التدرج في السؤال عند كل موضوع، إذ ينبغي على المعلم أن يبدأ بالأسئلة البسيطة المتعلقة بالموضوع الذي هو محل البحث، مثل: (ماذا يوجد في الصورة؟ ماذا يحمل الولد الذي في الصورة؟ لماذا ذهب خالد إلى الدكان؟)، ثم يتعمق بالتدرج في الموضوع. وعليه دوماً تقديم المحسوس على المجرد، وأن يحدد السؤال بشكل واضح ويتبعه عن العموميات والغموض، لا يصح أن يسأل الطالب (ما رأيك في كذا؟) وإنما يسأله (من فعل كذا؟ أين فعل كذا؟)، وهكذا. ويتبعه عن طلب التعليق على جزئية ما، كي لا يتحول الدرس من درس تعليم المحادثة إلى درس مبارزة فكرية. فليس من مهمة معلم العربية اختبار تنمية القدرات الذهنية للطالب من حضور للبدئية وقدرة على التحليل وغيرها، وإنما تعليمهم استخدام اللغة وفق إمكانياتهم. أما تنمية القدرات الذهنية وتقويمها فهو راجع لبرامج تربوية أخرى لا علاقة لها بدرس العربية.
- تنويع الأسئلة من حيث الصياغة، فيمكن للمعلم أن يعيد السؤال نفسه بصياغة أخرى لتمكين الطالب من الأساليب اللغوية، كما ينبغي على المعلم أن يسأل بصيغ كثيرة (متى وكيف ولماذا وأين)، وذلك من أجل تغطية كافة جوانب الموضوع محل النقاش.
- إعطاء تلميح عن الأجوبة، ومن ثم إعطاء جواب كامل من طرف المعلم. إذ غالباً من يحتاج الطالب للمساعدة في الجواب، وذلك من ناحية أن يمدّه المعلم بالفكرة أو بالكلمات المناسبة لإتمام جوابه. وعوماً لا يستطيع الطالب في الدرس إعطاء جواب كامل مضبوط من الناحية اللغوية. لأنه بالأساس طالب يتعلم اللغة، ولو استطاع الطالبة الإجابة بشكل متقن على الأسئلة جميعها في الدرس فسيكونون إما في مستوى أعلى من مستوى الدورة التي هم فيها، أو أنهم متقنين للغة العربية بشكل كامل ولا يعدون طلاباً بمفهوم تعليم العربية لغير الناطقين. وبالنتيجة نرى أن على المعلم إعطاء الجواب الكامل للسؤال بعد سماع جواب الطالب وإن كان صحيحاً، حتى يتمكن باقي الطلاب من فهم الجواب بشكل سليم وتدوينه إن لزم الأمر.

- يمكن للمعلم أن يبدأ بتوجيه أسئلة مغلقة، وهي الأسئلة التي أجوبتها قصيرة جدا بنعم أو لا، أو قصيرة بحيث تحتوي كلمتين فقط، مثل من في الصف الآن؟ فالجواب يكون: العلم، أو معلم العربية. وهكذا. وها مناسب لافتتاح الأسئلة أو لتوجيه أسئلة للطلاب المبتدئين. فهؤلاء غير قادرين على تكوين الجمل، لكنه سؤلهم يحفزهم للتركيز ومحاولة فهم الأسئلة، عبر إجاباتهم القصيرة يستطيع المعلم تقييم تقدمهم في تعلم العربية.

- وعلى المعلم أن يراعي توجيه أسئلة قياس مستوى التذكر كأن يسأل الطلاب عن مفردات من الدرس السابق. وعليه أيضا أن يقيس عبر الأسئلة مستوى فهم الطلاب لبنية الجمل العربية، فمثلا يعطيه جملة بعد أن يحذف منها الفاعل أو المفعول أو الفعل نفسه، ثم يسأل من الطالب عن تمام الجملة، أو يعطيه جملة فيها تركيب مثل: "كاد الرجل في الحفرة" ويطلب منه إكماله بما يتفق مع قاعدة كاد وأخواتها، (الدياب 2015، 24).

c. أسلوب الحوار والمناقشة

إن أسلوب الحوار يتيح الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن أفكارهم مستخدمين اللغة العربية التي هم بصدد تعلمها، كما يتيح للمعلم تقييم مستوى الطالب من حيث قدرتهم على ابتكار الجمل للتعبير عن أفكارهم. إن أسلوب الحوار يفتح المجال أمام الطلاب لطرح الأسئلة وإبداء الرأي ومناقشة المواضيع مما يشكل حافزا لتطوير قدراتهم اللغوية. كما أن هذا الأسلوب يدمج الطلاب في عملية تعليم اللغة بشكل أكبر، لأنها تحت الطالب على البحث عن المعلومات أولا ومن ثم ترتيبها وصياغتها بالعربية من أجل مناقشتها في الصف، (يوجال 2021، 86).

إن هذا الأسلوب مناسب للطلاب في المرحلة فوق المتوسط، لأنه يتطلب معرفة باللغة العربية وقدرة على التعبير بها. كما أن هذا الأسلوب يتطلب من المعلم حرصا شديدا في توجيه مسار المناقشات في الصف، وضبطها للحيلولة دون وقوع جدال وخلاف بين الطلاب أو ضياع زمن الدرس دون الوصول إلى الهدف المنشود منه. لذا ينبغي على المعلم الإعداد جيدا للمناقشة من حيث التمهيد الموضوع واللغوي المناسب ومن ثم افتتاح المناقشة بالأسئلة المعدة مسبقا، وتقسيم الزمن بشكل عادل بين الطلاب، والابتعاد على المسائل الجدلية والخلافية، وتدوين الملاحظات المتعلقة بمستوى لطلاب اللغوي وليس المعرفي، وذلك من أجل استخدامها لاحقا كتغذية راجعة في تقويم التعليم. وعلى المعلم أن يراعي في هذا الأسلوب مجموعة من النقاط نجملها بالآتي:

- تنظيم جلسة الطلاب في الصف إن أمكن ذلك، بأن يجعل الجلسة على شكل صندوق مفتوح، يتحاور فيه الطلاب وجها لوجه. بحيث يمكن تبديد الشرود الذهني لدى الطلاب أو ميل بعضهم للإنعزال عن المشاركة.
- الحرص على عدم إحراج الطالب الضعيف لغويا أو معرفيا، كي لا يتسبب في إحباط الطالب ومن ثم انعزاله عن الدرس، بل عليه أن يساعده بمختلف الوسائل.
- اختيار المواضيع المناسبة لاهتمام الطلاب من حيث العمر والبيئة، والابتعاد عن المواضيع الجدلية كالحديث عن القوميات أو الفارق بين حقوق المرأة والرجل. لأن هدف درس العربية هو تعليم اللغة وليس تقييم المواضيع الجدلية.
- التحكم الكامل بسير النقاشات، وإنهائها بأسلوب مناسب دون إحراج أحد عندما يتطلب الأمر. فعلى المعلم أن يتقن فن الكلام اللبق من أجل إدارة جلسة النقاش، وأن يحذر كل الحذر من توجيه الانتقاد لأحد الطلاب بناء على فكره أو توجهاته. وعليه أيضا أن يوزع الفترات الزمنية بالعدل بين الطلاب، وغير ذلك من مستلزمات إدارة الجلسة.

d. أسلوب التمثيل أو لعب الأدوار

يمكن تعريف أسلوب التمثيل بأنه أسلوب يقوم على لعب أدوار مأخوذة من الحياة اليومية في مختلف جوانبها، ومن خلال حوار الشخصيات يتم تعلم مهارة المحادثة باللغة الأجنبية، (الكخن و هنية 2016). إن التمثيل من الأساليب الحديثة التي تطبق في برامج تعليم اللغات الأجنبية لتجنب التلقين ولضمان تفاعل الطلاب مع الدرس. إن أسلوب التمثيل يعزز لغة الطالب وقدرته على تذكر المفردات واستخدامها بالشكل الصحيح، كما يقوي ثقة الطالب بنفسه، ويخلق بيئة داخل الصف تعكس الحياة اليومية في المجتمع، أي أن أسلوب التمثيل يجعل عملية تعليم اللغة الأجنبية أكثر واقعية، ويهيئ الطلاب لاستعمال اللغة بشكل أسرع في شؤون الحياة الواقعية، (منصور 2019، 35).

كغيره من الأساليب يبدأ تطبيق أسلوب التمثيل بإعداد المعلم للمادة المناسبة، فيمكن للمعلم أن يعتمد مسرحية تناسب مستوى الطلاب، وله أن يتصرف بمحتواها اللغوي والفكري، وللمعلم أن يستخدم الحوارات المضمنة داخل منهاج التعليم، وله أيضا أن يكتب بنفسه سياقاً درامياً ليمثله الطلاب في الصف. ولا بأس بأن يترك للطالب مساحة للارتجال إن قدروا على ذلك، وكذلك تغيير بعد الجمل في السيناريو أو حتى تأليف مسرحية كاملة. وكل هذا يصب في مصلحة الطلاب التعليمية.

وفي هذا الأسلوب أيضا على المعلم أن يراعي عدة أمور مهمة، ويمكن تلخيصها بالآتي:

- على المعلم أن يركز على تعليم الطلاب النطق السليم، والطلاقة في الكلام، مع تعليمهم أماكن الوقف وشكل التنغيم والنبر أثناء الكلام.
- أن يكون موضوع التمثيل قصيرة ينتهي في أقل من حصة دراسية واحدة، وذلك من أجل المحافظة على زمن الدور ووحدة المواضيع.
- ألا يخل السياق الدرامي بأي من المبادئ الأخلاقية المتعارف عليها، وألا يشتمل النص على أي مسائل تثير الخلاف بين الطلاب أو امتعاض أحد منهم. كما ينبغي في التمثيلية ألا تحتوي تنمرا أو سخرية من أحد داخل الصف أو خارجه.
- أن يكون نص الأدوار داخل في حصيلة الطلاب اللغوية السابقة، فليس هدف التمثيل هو تعلم شيء جديد كلياً وإنما هو التدرب على استخدام المعلومات اللغوية السابقة من شيء قليل من الإضافة بحسب الضرورة.
- أن يكون هناك فرصة مسبقة أمام الطلاب للتدرب على أداء الأدوار، وأن تقسم الأدوار بينهم بالعدل.
- ليس هدف لعب الأدوار هو اكتشاف المواهب التمثيلية ولا التدريب عليها، وإنما تعليم اللغة العربية. وبالتالي لا ينبغي للمعلم أن يركز على حركات الطلاب وطريقة تمثيلهم، وإنما على طريقة نطقهم باللغة العربية.

5. طرق التقويم

تتمثل عملية التقويم في جمع المعلومات من العملية التعليمية بطريقة منظمة من أجل تحديد ما تم إنجازه من أهداف وتصحيح أوجه القصور والأخطاء، (العصيلي 2002، 418).

ومن هنا نرى أن على المعلم إجراء عملية تقويم لتعلم الطلاب طالما أنه يدرسهم، وذلك من أجل استقبال تغذية راجعة من الطلاب، وتعديل مادة التعليم وأساليبها بناء على هذه التغذية الراجعة. وهناك ثلاث طرق أساسية لإجراء تقويم المحادثة، ويهدف تقييم المحادثة أساساً إلى قياس درجة فهم الطلاب للكلام وقدرتهم على توليد محادثة. أي تقييم حصيلة الطلاب من المفردات وقدرته على استحضارها من ذهنه بسرعة وقت الكلام واستخدامها بدلا لاتها الصحيحة، وكذلك تقييم قدرته الطلاب على النطق بشكل سليم والكلام بسرعة وطلاقة. ويمكن تلخيص طرق تقويم المحادثة كالآتي:

a. الاختبارات

وهي أشهر طرق التقويم وأسهلها. ويتمكن المعلم من خلال الاختبارات تقييم مستوى الطلاب وكشف الخلل في تعلمه إن وجد. وعلى الرغم من أن المهارة الهدف هنا هي المحادثة، إلا أن اختبارات التقويم يمكن أن تكون كتابية كما يمكن أن تكون شفوية. في الاختبارات الشفوية يوجه المعلم مجموعة أسئلة مدروسة إلى الطالب، وبناء على الإجابة يحدد المعلم مستوى الطالب في المحادثة. ويمكن تجرى الاختبارات الشفوية لكل طالب على حدة، أو لكل مجموعة طلاب معاً، (الزويني 2014). إن الاختبارات الشفوية تتميز بسهولةها، وانخفاض الغش فيها. إلا أنها تحتاج إلى وقت كبير يصرفه المعلم في الصف، مع تركيز كبير من طرفه. كما قد يشوب عملية التقييم بعض الأخطاء، فقد يفشل الطالب في إعطاء جواب صحيح بسبب عدم منحه وقتاً كافياً أو بسبب الارتباك أو ظروف أخرى خارجة عن قدراته الذهنية. وهذا يؤدي إلى تقييم خاطئ من قبل المعلم وعدم الحصول على النتيجة المطلوبة من إجراء التقييم، (الشيخ 2010، 197).

يمكن الاختبارات تقييم قدرة الطالب على النطق وإخراج الحروف من مخارجها وبصفتها الأصلية والعارضة. كما يمكن تقييم معرفة الطلاب للتنغيم الصحيح للسؤال والتعجب والمزاح وغيرها، كما يمكن تقييم قدرته على ترتيب الألفاظ في الجملة ترتيباً صحيحاً والكلام بطلاقة وسرعة. وإن جميع المعايير العالمية لتعلم اللغات الأجنبية تحتوي اختبارات لتقييم المحادثة، (أبو عمشة 2015).

b. الملاحظة

وتعتمد طريقة التقويم هذه على ملاحظة المعلم لأنشطة الطلاب في الصف، وقدرتهم على التفاعل والكلام. أي على المعلم ملاحظة سلوك الكلاب اللغوي أثناء الدرس من أجل تقييم مستواهم، وهذه الطريقة في التقييم أصعب من طريقة الاختبارات، لكنها أكثر دقة، لأن المعلم يقيم الطلاب بشكل مستمر ودون أن يشعروا بذلك، لا يقعون في توتر الاختبارات وخوفها. ولأن مهارة المحادثة هي مهارة تعتمد على الأداء المباشر، فيمكن للمعلم عبر إدارة جيدة لتوزيع تمرينات المحادثة على الطلاب والاستماع إليهم أن يقيم أداءهم وبالتالي مستواهم في مهارة المحادثة، (البداينة 2005، 141).

c. المقابلة

ومبدأ هذه الطريقة في التقويم إجراء حوار تقابلي بين المعلم والطالب، فيوجه المعلم مجموعة أسئلة أو استفسارات ويطلب تعليق الطالب عليها. ومن خلال هذا التعليق يقيم المعلم مستوى الطالب من حيث النطق وتكر الكلمات وسلامة التعبير وصحة التنغيم وطلاقة الكلام لدى الطلاب. ويمكن

أن تكون هذه المقابلة وجها لوجه، ويمكن أن تكون عن بعد عبر الإنترنت، ويمكن أن تكون مباشرة أو مسجلة، ويستحسن أن تكون مقابلة فردية لكل طالب على حدة أو لثلاثة طلاب معا على الأكثر، (أمجد 2011).

ويمكن للمعلم في المقابلة استخدام الصور وسائط الصوت والفيديو، من أجل إغناء المقابلة وإضفاء جو من الواقعية على مادتها.

ت. صعوبات تعلم المحادثة

1. صعوبات تتعلق باللغة

كثيرا ما يشتكي متعلمو اللغة العربية من صعوبتها واستعصائها على التعلم. والحق أن في اللغة العربية وظروفها ما يستدعي تلك الشكوى، ويمكننا تلخيص صعوبات العربية بالنقاط الآتية:

a. اختلاف اللهجات المحكية عن الفصحى

أول واقع يصدم طالب العربية هو عدم استخدام الفصحى بين الناس في حياتهم اليومية. وبالتالي مهما تعلم المحادثة بالعربية فلن يكون قادرا على فهم محادثات العرب. والأسوء من هذا أن لكل إقليم عربي لهجته الخاصة، وهذه اللهجات تتباين بشدة كلما ابتعدت الأقاليم جغرافيا عن بعضها. وعلى الرغم من وجود مؤسسات تعلم اللهجات العامية – خصوصا المصرية-، فهذا لن يعطي طالب العربية سوى مزيدا من العبء الدراسي. عدا أن هذه اللهجات في تغير مستمر وليس لها قواعد، وتفتقر إلى أدب مكتوب بها، ولا تستعمل في الميادين العلمية، كما أن الألفاظ المشتركة بينها تحمل دلالات مختلفة تبعا للهجة، بل إن العرب أنفسهم كثيرا ما يقعون في سوء الفهم نتيجة هذا الاختلاف، (سويد 2020، 17).

b. استخدام الأمثال والمجاز

المثل عبارة عن قول يشبه قولاً في شيء آخر، بينهما مشابهة، ليبين أحدهما الآخر ويصوره، (الفيروز آبادي 1996، 482). وينشأ المثل ي الغالب عن قصة طريفة انتشرت في المجتمع ثم تواضع الناس على استخدام عبارة منها للتعبير عن شيء مشابه بعبارة موجزة. أي أن الناس تستخدمون المثل ذو الألفاظ القليلة للتعبير عن معانٍ كثيرة أو معقدة، كقولهم: يداك أوكتا وفوك نفخ. والمجاز هو اللفظ المستعمل في غير ما وضع له لعلاقة، مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي، (الجارم و أمين 1999، 71). أي أن للكلام المجازي معنى ظاهرة يفهمه الجميع، ومعنا آخر خفيا يفهمه بعض الناس الذين لديهم دراية مسبقة بدلول هذا الكلام.

إذاً يستحيل على طلاب العربية من غير الناطقين بها أن يدركوا معان الكلام المجازي إذا لم يشرح لهم مراراً وعلى فترات متقطعة، وباستخدام الأساليب المناسبة. فالقواميس وكتب التعليم لا يمكنها تقديم هكذا شروح، ولن تفيد في غير إعطاء المعنى الظاهري للكلام. مما يترك الطالب في حيرة من أمره، إذ لن يكون قادرة على فهم ما يسمع أو يقرأ فهما متسقاً.

c. وجود فصحي تراثية وفصحي حديثة

هناك واقع للغة العربية نشأ بشكل طبيعي نتيجة تباعد التباعد الزمني الكبير بين الزمن الحاضر وزمن العرب الفصحاء قبل الإسلام وفي بداية انتشاره. وإن العربية كغيرها من اللغات الإنسانية كانت خاضعة لقانون اجتماعي يحتم عليها التغير مع الزمن، بل والانقسام إلى لهجات ومن ثم تطور هذه اللهجات إلى لغات منفصلة على بعضها مستقلة في تكوينها وإن اتحدت في الجذر، وفي النهاية موت هذا الجذر ونسيانه مع تعقب القرون، (وافي 2004، 172). إلا أن نزول القرآن بالعربية حفظ العربية من الاندثار، وأبقاها متقدة منيرة عبر القرون حتى وصلت إلينا. فالإسلام يقوم على ما جاء في القرآن الكريم والحديث الشريف، ولذا فقد ارتبطت العربية منذ الفتح الإسلامي بالدين الجديد، وكان تعلمها شرطاً حتمياً لمن أراد دراسة علوم الشريعة، كما أن تعلمها كان شرطاً للعمل في الدواوين الحكومية، (حجازي 1978، 48).

ومنذ أول الفتوحات الإسلامية ظهرت العامية في الأمصار الإسلامية وكانت أول عهدها لحنا صرفاً، لما بقي في أهلها من آثار السليقة، وعلى حساب هذه الآثار كانت درجتها في القرب من الفصحى والبعد فلما جاءت الدولة العباسية بدأ شيوع الألسنة الحضرية التي هي اللهجات العامية، (الرافعي 2000، 203). وإن بقاء العربية لغة حية لم يمنع نشوء لهجات عربية تتأثر بالظروف الديموغرافية في الأقاليم العربية، وبالتالي تتغير عبر الزمن متأثرة بالظروف وقد تندثر وينشأ مكانها لهجات أخرى، مع بقاء العربية الأصلية سليمة.

إن وجود اللهجات ومحاولة تهذيبها لتوافق قواعد العربية وتنسجم مع تطور العصر، قاد إلى ظهور وضع خاص وهو الفصحى الحديثة والفصحى التراثية. وبالتالي إن الفصحى التراثية هي العربية الأصلية، والفصحى الحديثة هي اللغة العربية المتفقة مع التراثية مع احتوائها على أساليب وألفاظ مستحدثة، وهي التي تستخدم اليوم في المحادثات الرسمية وفي وسائل الإعلام، (طعيمة، 1982، 38).

d. عدم النطق بالحركات الإعرابية

تقريبا جميع متحدثي الفصحى الحديثة لا ينطقون بالحركات آخر الكلمات، ويستخدمون النبر والتنغيم وسياق الحديث بدلا من علامات الإعراب. وهذا مما قد يصعب الأمور على طالب العربية من غير أبنائها.

e. كثرة الترادف والمشارك اللفظي

تكثر في العربية الألفاظ المترادفة، والترادف كما عرفه الرازي هو الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد، كالسيف، والباتر، والصارم، والمهند. فهي ألفاظ مفردة تدل على شيء واحد. وعكسه الاشتراك اللفظي، ويعني أن يحمل لفظ واحد معنيين متباينان أو أكثر، كمثل لفظ "العين" فهي للدلالة على عين الإنسان وعين الماء وعين المال الذهب والفضة وكذلك تدل على الجاسوس والشمس أيضا. وقد أنكر البعض وجود ترادف تام بين لفظين بحيث يستخدمان مكان بعضهما دون أن يوجد بينهما فرق يذكر على مستوى المعنى أو الأسلوب أو الإيحاء أو غير ذلك، (أ. عمر 1988، 259). وليس موضوع بحثنا هنا اختلاف اللغويين حول ظاهرة الترادف، وإنما تبين أن العربية بسبب تعدد لهجاتها في أصل نشأتها والاقتراض من اللغات الأخرى، والتطور الدلالي لألفاظها، فقد كثرت فيها المترادفات. والواقع أنها ليست مترادفات تامة، أي أنها لا تحل مكان بعضها البعض في جميع النواحي، وهذا مما يصعب تعلم العربية بشكل عام والمحادثة بشكل خاص على الطلبة. إذ يجد الطالب أمامه الكثير من الألفاظ المترادفة، ولا يستطيع التمييز بينها من حيث موضع الاستخدام، كما أنه يرى المشارك اللفظي ولا يدرك أماكن تغير دلالاته. والحل يكمن في الشرح المبسط مع استخدام الأساليب المناسبة ومن بينها الترجمة للغة الطالب الأم، وكذلك في إدراج الكثير من الأمثلة والتدريبات على المترادفات والمشارك اللفظي، بعد استبعاد النادر والغريب من تلك الألفاظ.

2. صعوبات تتعلق بالطالب

ينبغي استبعاد اضطرابات النطق الخلقية وضعف الإدراك الذهني ومشاكل الحواس لدى بعض الطلاب. لأنها ليست من صعوبات تعليم المحادثة العربية، وإنما هي مشاكل يعاني منها بعض البشر لأسباب صحية خارجة عن مسائل التعليم. كما نرجح عدم تناول مشاكل تعلم العربية من قبل عدم رغبة بتعلمها واستخفافه بأهميتها، أو ضغوط الحياة التي يعاني منها الطالب، فهذه كلها مسائل تربوية لا تتعلق بصلب تعليم العربية. وإنما يمكن بحث صعوبات تعليم المحادثة العربية المتعلقة بالطالب في النقاط الآتية:

a. عدم التخلص من النظام الصوتي للغة الأم

عموما يصعب على الطلاب التخلص من النظام الصوتي في لغاتهم الأم، (بوجال 2021، 50). وهذا مشاهد في عدم قدرة كثيرا من الطلاب الأتراك على نطق الأحرف اللثوية "ث، ذ، ظ" وكذلك "ح، خ، ض، ع، غ" لخلو اللغة التركية من هذه الأحرف. وكذلك يصعب على الإنكليز نطق الأحرف "ح، ص، ض، ط، ع، غ، ق" لنفس السبب.

وهكذا نرى أن الطلاب من غير العرب لا يستطيعون التمييز بسهولة بين (الطين والتين) وبين (الصيف والسيف) وذلك بين (الضرب والدرب)، ونفس بين (التمين والسمين) وغير ذلك اعتمادا على اختلاف الأصوات في لغاتهم الأم عن الموجودة في العربية.

إن نطق الكلام العربي بشكل سليم يتعلق بثلاث مسائل، وهي: مخارج الحروف، وصفاتها الأصلية والعارضه، وتغير نطقها وظهورها أو خفائها وكذلك طولها وقصرها اعتمادا على موقعها في الكلام. وإن علم التجويد وتعلم التلاوة يحل هذه مشكلة عدم النطق السليم. وهذا ما نراه فعليا لدى الطلاب الذين تعلموا التلاوة أولا ثم بدأوا بتعلم العربية.

ويمكننا ملاحظة هذه المشكلة بسهولة لدى العرب الذين يتعلمون التركية، فالعربي متعود على أن حروف المد طويلة أي (الألف والواو والياء) إذا سكنت وحرقت ما قبلها بالحركة المناسبة. لكن الأحرف الصوتية في التركية كلها قصيرة. وبالتالي يجد العربي صعوبة في نطقها على الوجه المطابق للأتراك. كما أن العربية يعرف أن تقخيم الألف يعتمد على الحرف الذي قبلها، في حين أن التركية ليست كذلك. فنراه يرقق لفظ الألف في كلمات مثل "yılmaz" لأن اللام في العربية مرققة -خصوصا أنها بعد الياء- وبالتالي الألف كذلك. لكن حروف الكلمة في التركية كلها مفخمة.

b. تطبيق النسق اللغوي للغة الأم على العربية

إن النسق اللغوي هو ترتيب الألفاظ في الجملة ومن ثم ترتيب الجمل في الكلام لإفادة المعنى، وإن النسق اللغوي يرتبط بشكل وثيق مع قواعد اللغة. وفي الغالب يقوم طلاب اللغات الأجنبية بتطبيق النسق اللغوي للغاتهم الأم على اللغات الأجنبية التي يتعلمونها. ويمكننا مشاهدة هذه الظاهرة بوضوح عند طلاب اللغة التركية من العرب. إذ يجد هؤلاء الطلاب صعوبة في وضع الفعل آخر الجملة، إذ الفعل في العربية على عكس التركية يكون أول الجملة أو الكلمة الثانية فيها على الأغلب. كما يجدون صعوبة في التأقلم مع نظام الملحقات الذي تقوم عليه التركية. كذلك الأمر عند طلاب العربية من الأتراك وغيرهم يجدون صعوبة في نقاط عدة تتعلق بسياق الجمل العربية. لهذا يجب

على المعلم أن يقدم نماذج وافية على الجمل العربية ومن ثم يدرّب الطلاب بصبر على إتقان إنتاجها، (ر. طعيمة 2007، 69).

من الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم العربية التفريق بين تعريف الجملة وتنكيرها. فهم يستخدمون "جاء رجل" و"جاء الرجل" مكان بعضهما دون ملاحظة الفرق، والأمر يزداد في مسألة التعريف والتنكير في مواضع الصفة والموصوف والمضاف إليه والخبر. كذلك الأمر يجدون صعوبة في المذكر والمؤنث، فيقولون مثلاً "فاطمة تلميذ مجتهدة". كما يجدون صعوبة في تحديد الخبر في الجملة في جمل من قبيل "فوق السطح قطة". ويجدون صعوبة في تحديد المضاف إليه في جمل مثل: "المنظمة الأممية للعلوم والثقافة"، كما يجدون صعوبة في فهم جمل المحادثة عند تقديم المفعول به خصوصاً أن المحادثات غالباً لا تراعي حركات الإعراب، مثل: "الثعلب قتل الصياد" فإذا لم يعرف الطالب معنى كلمة الثعلب أو الصياد عجز عن معرفة من قتل من. كما يجد الطالب صعوبة في ضبط حالة العدد والمعدود وهذه الصعوبة موجودة عند العرب أيضاً. ومن أكبر الصعوبات التي يعاني منها طلاب العربية من غير الناطقين بها هي تعدية الفعل بحرف الجر، فهم أولاً لا يستطيعون تخمين حرف الجر المناسب، وثانياً لا يدركون بسهولة اختلاف معنى الفعل باختلاف حرف الجر، كمثّل (ذهب إلى، ذهب بـ) و(رغب في، رغب عن)، (أبو عمشة 2015، 119).

ث. تعليم المحادثة في المرحلة المتوسطة في مدارس أربيل

1. وصف حالة تعليم العربية في مدارس أربيل المتوسطة

إن سكان أربيل الذين ولدوا في وما قبل من القرن العشرين والثمانينات يتقنون اللغة العربية، لأنهم تلقوا تعليمهم المدرسي في اللغة العربية، ولأن المواد المقروء والمكتوبة باللغة العربية كانت متوفرة وشائعة في زمانهم.

وتختلف ساعات تدريس العربية في المدارس أربيل التي تعتمد لغة للدراسة فيها بين ساعتين إلى ثمان ساعات في الأسبوع، كما يتراوح عدد الطلاب في الصف بين عشرين وأربعين طالباً. ومعلمو العربية في أربيل يعتمدون في الغالب على مناهج تعليم العربية التي وضعتها الوزارة في بغداد من أجل تعليم العرب، كما أنهم في الغالب هم من المنتمين إلى الناطقين بغيرها.

وعموماً يعتمد معلمو العربية على نموذج الإلقاء في التعليم، أي الإلقاء من قبل المعلم والإصغاء من طرف الطلاب. كما أن الامتحانات كتابية في الأساس، ولا يوجد تركيز على مسألة المحادثة

واختباراتها بشكل عام، ما عدا تلك الحوارات المبنية على الأسئلة الشفهية التي يوجهها المعلم للطلاب ومن ثم تقييم الأجوبة الصادرة عنهم.

2. مشكلات تعليم المحادثة في مدارس أربيل المتوسطة

يواجه تعليم العربية – خصوصا تعليم المحادثة بها - في مدارس أربيل المتوسطة جملة من المشاكل والصعوبات. وبعض هذه الصعوبات خاصة ببيئة التدريس في أربيل وبعضها الآخر مشتركة مع عموم بيئات التدريس حول العالم. ويمكن تلخيص هذه المشاكل بالآتي:

- إن مادة دراسية واحدة للغة العربية وعددا قليلا من الساعات المخصصة لها لا تكفي لإكسابها للطلاب. فمنهاج العربية يحتوي النحو والصرف ودراسة النصوص والشعر وكذلك التمرين على المحادثة. إن انخفاض عدد الساعات المخصصة لدرس العربية يجعل المعلمين يهملون تدريب الطلاب على المحادثة، ويركزون على تلقين النحو والصرف وبعض الإملاء. لأنها إلقاء درس القواعد أسهل ولأنه يشكل أولوية لدى المعلمين بسبب ارتبائه بدرس القراءة.
- هناك نسبة من سكان أربيل –خصوصا القادمين من الريف- ليس لديهم روابط اجتماعية سابقة مع السكان العرب، ولهذا تبدو العربية لأبناء هؤلاء غريبة جدا وصعبة الفهم.
- غياب الدافعية لدى شريحة من الطلاب، إذ يميلون إلى التركيز على الإنكليزية من أجل الحصول على الوظائف في المستقبل.
- غياب الفصحى عن الاستخدام بين العرب في أربيل، وهذا يصعب تدريس المحادثة العربية للناطقين بغيرها.
- إن المناهج المعتمدة لتدريس العربية في أربيل هي مناهج تعليم العربية للعرب التي وضعتها وزارة التعليم في بغداد. وهذه المناهج لا تراعي خصوصية غير الناطقين بالعربية. كما أن هذه المناهج تحوي أبوابا في النحو والصرف لن يحتاجها الطالب نهائيا، مما يشكل عبئا على الطالب وهدرًا لطاقته في مواضيع لا يحتاجها على حساب التدريب والتمرين اللغوي.
- عدم استخدام الوسائل التعليمية الحديثة مثل السبورة الذكية وتطبيقات الهاتف الذكي، والإصرار على استخدام الكتاب الورقي والسبورة البيضاء أو السوداء، مما يتسبب في إهدار جزء من وقت الدرس، وعدم تفاعل الطلاب بشكل كامل مع المادة الدراسية.

ج. الذكاءات المتعددة ومهارة المحادثة

إن نظرية الذكاءات المتعددة وضعت من قبل العالم جاردنر كي يستطيع التربويون تطوير طرائق التعليم تضمن اكتساب كافة الطلاب المهارات والمعارف التعليمية، ولكي يستطيعوا إنشاء بيئة تعليمية منسجمة مع تنوع ذكاءات الطلاب، والتي حددها جاردنر بثمانية أطر: الذكاء اللغوي- اللفظي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء البصري-المكاني، الذكاء الموسيقي-الإيقاعي، الذكاء الجسدي-الحركي، الذكاء الشخصي-الاجتماعي، الذكاء الشخصي-الذاتي، الذكاء البيئي-الطبيعي. وقد أوضحت النظرية أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية تضمن تعلم جميع الطلاب بشكل متساو مع اختلاف ظروفهم. ونحن نرى أن طريقة معينة قد تحقق نجاحا ملحوظا مع فئة من الطلاب في حين لا تحقق هذه النجاح مع فئة أخرى. وهذا الوضع يفرض على للمعلم تنويع الأساليب والطرائق التي يطبقها في الصف كي يعلم كافة الطلاب، آخذا بالاعتبار اختلاف ذكاءاتهم.

وإن نظرية الذكاءات المتعددة مهمة لأنه لاحظت مسائل غفلت عنها نظريات التعليم المعروفة. وتظهر فاعلية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم من خلال تحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى عموم الطلاب، وجب اهتمامهم أكثر نحو المادة الدراسية. كما ظهر أن هذا التطبيق يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقا وبالتالي يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم. كما تجعل المناخ العام في الصف إيجابيا وتنقص السلوك السلبي لدى الطلاب أو ميلهم إلى الإنزواء عن نشاط الدرس. وإن نظرية الذكاءات المتعددة توجه المعلم لاكتشاف جوانب النجاح لدى الطلاب وبالتالي تنمية مواهبهم في مناخ سليم. وإن تطبيق النظرية ساهم بشكل فعال في تنشأ الطالب المفكر، ودعمه من أجل أن يحقق ذاته في المدرسة أولا ثم في المجتمع بعد ذلك، (بوطه 2011، 195).

وإن تعليم اللغات الأجنبية ليست بمنأى عن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة، بل هي من أكثر مجالات التعليم حاجة لهذا التطبيق. وتزداد الحاجة أكثر مع تعليم المحادثة، لأن هذه المهارة هي أساس تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، بل هي الغاية النهائية من تعلمها عند أصحاب النظرية السلوكية. لهذا سنناقش في الفقرات التالية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة باللغة العربية لغير الناطقين بها. ولابد من الإشارة إلى قلة الأبحاث المنجزة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها وفق مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة، لها السبب وجدت الباحثة نفسها مضطرة إلى اعتماد آرائها التي تشكلت لديها بعد الاطلاع على دراسات تعليم العربية ودراسات الذكاءات المتعددة كلا على حدة.

1. دور المنهاج في استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة

أولى مراحل إعداد العملية التعليمية هي أعداد المناهج. إن المناهج التي تراعي في تخطيطها تحقيق مبادئ التعليم عبر الذكاءات المتعددة تسهل دور المعلم في عملية التعليم. فينبغي في هذه المناهج أن تحتوي مادة دراسية ذات طيف واسع من حيث المحتوى والأنشطة والتدريبات. ويجب على مخططي المناهج تقديم مجموعة من أساليب التعليم كي يعتمد عليها المعلم في صفه تبعاً للحاجة والظروف. كما ينبغي في هذه المناهج أن تحتوي طرقاً للتقويم تختلف عن طرق التقويم المتبعة في المناهج التقليدية.

a. المحتوى

ترى الباحثة أن محتوى تعليم المحادثة لن يختلف عن محتوى تعليم المحادثة في المناهج الحديثة. والفرق يكمن في نوع التدريبات على المحادثة، وبأنماط التفاعل المطلوبة بين الطلاب والمادة الدراسية. كما أن إخراج المحتوى بصورته النهائية يلعب دوراً وظيفياً في التعليم. إذ إن الصور والخطوط والألوان وتنسيق الصفحات، تسهم في استيعاب الطلاب للمحتوى التعليمي.

b. الأساليب

ينبغي على معد المناهج والمعلم حد سواء أن يكونا مدركين لوجود فروق في طرق التفكير بين الطلاب. فلكل طالب أو شريحة من الطلاب طريقتهم الخاصة في التعاطي مع المسائل. وهنا يكمن دور المنهاج والمعلم، إذ ينبغي تطبيق أساليب متعددة تناسب ذكاءات الطلاب، وتدفع بهم نحو التعلم. إن ذكاء-أو مهاراته- الطالب ينمو بالتعلم، وإن الطالب يتعلم إذا ما وجد الدافع لذلك. ولن يكون هناك دافع دون أسلوب مناسب للتعليم. إن الأسلوب المناسب يمنح المعلم القدرة على رفع كفاءة الذكاءات المنخفضة عند الطلاب، (المدھون 2018، 47). فعليه مثلاً أن يقدم بشكل مستمر تمرينات في التحليل اللغوي للطلاب الذين لا يستطيعون تحليل المسائل، ثم يستدرج معهم ببطء نحو النصوص والمسائل الأكثر صعوبة. وبنفس المبدأ على المعلم تقديم تمرينات النطق للطلاب الذين لديهم مشاكل في نطق الكلام العربي، وعليه أن يؤكد على مسائل النطق حسب مشكلهم فيها، مثل نطق الحروف اللثوية أو المدات أو غير ذلك من التحقيق السليم للتتغيم والنبر في الكلام وسلاسة القراءة. وكل ذلك باستخدام الأساليب المناسبة والمحتوى المناسب. ولا بد من الإشارة إلى أن إعداد الأساليب تم عبر التعاون معد المنهاج ومعلم العربية، وينبغي أن يكون مرناً وخاضعاً للتغيير تبعاً لظروف الطلاب. أي إن إعداد الأساليب ليس موضوعاً أكاديمياً ثابتاً يقرره الباحث في مختبره ثم يفرضه على العملية التعليمية. بل إن دور الباحث هو مراقبة مخرجات الأساليب

المتبعة، كالخلق الدافعية عند الطلاب والتوافق مع مادة الدرس وقدرات المعلم والوسائل التعليمية المتاحة بين يديه.

وقد تناول التربويون مسألة الأساليب والأنشطة التي تلائم كل نوع من أنواع الذكاءات، مع تقديم الأدوات التعليمية الملائمة لكل أسلوب. وقد قدموا ثمان استراتيجيات شاملة تحوي الأساليب والأدوات والأنشطة، ورأوا أنها تناسب أنواع الذكاءات الثمانية الموضحة في نظرية هاورد جاردنر، (م. حسين، دليلك العملي إلى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة 2007، 13). وهي كما في الجدول الآتي:

جدول 1: النشاطات التي تلائم أنواع الذكاءات

نوع الذكاء	نشاط التعليم	أدوات التعليم	أسلوب للتعليم
لغوي	المحاضرات، الحوارات، اللغوية، قراءة القصص والروايات، المقالات.	الكتب، المجلات، الأشرطة، الكراسات، مواقع الإنترنت.	أقرا عن التالي، أكتب حول، تحدث عن، استمع إلى.... الخ
رياضي - منطقي	العصف الذهني، تحليل المسائل، التجارب، الألعاب الرقمية.	آلات حاسبة، وأدوات وأجهزة اختبار علمية، حواسيب.	حدد الكمية، فكر بشكل دقيق، أعط قيمة..
مكاني - بصري	الرسم والتصميم، ألعاب تخيلية، تخطيط عقلي، تنظيم فعاليات.	ادوات الرسم، اللوحات، والخرائط، الفيديو، الكاميرا، الصور.	أنظر إلى الرسم التالي، ألاحظ، أرسم خريطة عقلية.
حركي - جسدي	الدراما، الرقص، الأعمال اليدوية في التعليم، الرياضة، التمثيل	أماكن خشبية مسرح أو ملعب أوساحة. أدوات الأعمال اليدوي.	أبن.. ارقص، مثل بشكل ظاهر، المس
موسيقي	الغناء، عزف الألحان، تعلم النغم، تأليف الأغاني واستخدامها كجزء تعليمي.	الأدوات الموسيقية، والوسائط المتعددة.	غن مقطع... اقرع، استمع إلى...

اجتماعي	المحاكاة، التمثيل، فعاليات اجتماعية، إجراء الحوارات الشخصية.	أماكن للحوار والحفلات وأجهزة ومواقع للتواصل الاجتماعي.	تعلم ذلك، تفاعل مع الأخذ بعين الاعتبار، تعاون في...
ذاتي - تأملي	تعليمات فردية، دراسة منتقاة، وتقدير الذات. رياضات التأمل.	أماكن مناسبة للتأمل، مثل الطبيعة المفتوحة، متاحف.	اربط ذلك مع حياتك، اتخذ قراراً على اعتبار أن...
طبيعي - بيئي	دراسة الطبيعة، التوعية البيئية، العناية بالنبات والحيوان، الرحلات في الطبيعة، متابعة الظواهر الطبيعية.	الأماكن الطبيعي، حدائق الحيوانات، المشاتل وأماكن استنبات البذور. وأدوات مثل المناظير وغيرها.	معايشة الأحياء (نبات+حيوان) متابعة الظواهر الطبيعية.

ونرى هنا لكل نوع من أنواع الذكاءات الثمانية استراتيجية معينة للتعليم. وعلى معلمي ومعدي برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها أن يكونوا على دراية كاملة بهذه الاستراتيجيات من أجل تطوير أساليب فعالة في تعليم اللغة.

تفترض نظرية الذكاءات المتعددة أنه لا توجد مجموعة واحدة من الإستراتيجيات يمكن تقديمها لجميع التلاميذ في جميع الأوقات نظراً لاختلاف الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، لذلك فإن استخدام استراتيجيات محددة يحتمل أن تكون ناجحة نجاحاً كبيراً مع مجموعة من التلاميذ وتكون أقل نجاحاً مع مجموعات أخرى إن استخدام استراتيجيات متعددة في التدريس يتطلب استخدام وسائل تعليمية متنوعة، وتؤكد استراتيجيات وأنشطة التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة بحيث يؤدي إلى عمق التعلم، (جابر، الذكاء ومقاييسه 1997، 87).

2. خطوات تطبيق الذكاءات المتعددة في تعليم مهارة المحادثة

وفي شأن تعليم المحادثة يمكن للمعلم أن يستخدم الألعاب اللغوية مع الطلاب ذوي الذكاء اللغوي، ويستخدم تحليل وتعليل الحوارات مع ذوي الذكاء المنطقي، ويكثر من الرسوميات والتدريبات المعتمدة عليها مع ذوي الذكاء البصري. وقد نظم بعد المعلمين أغاني قصيرة بالحن بسيطة لتعليم العربية، فمن المفيد أيضاً استخدام هذه الأغاني مع طلاب ذوي الذكاء الموسيقي. ومن الممكن أن تجعل نصوص الحوارات في تعليم العربية تدور حول الطبيعة من نبات وحيوان، وذلك لجذب

الطلاب ذوي الذكاء البيئي. ولابد من الإشارة إلى صعوبة وضع أساليب كاملة ومستقلة لكل نوع من أنواع الذكاءات. لذا ترجح الباحثة استخدام الاستراتيجيات المذكورة آنفا لإثراء الأساليب، أي إضافة نكهة ولون عليها بحيث تجذب اهتمام الطالب، وتزيد من دافعيته للتعلم. فيمكن اعتماد الأساليب الأساسية من سؤال وجواب وتمثيل وتبادل للأدوار وغيرها، ثم إضافة تدريبات عليها أو إرفاق وسائل معها أو جعل موضوعها مناسباً لنوع ذكاء الطالب. وفي الفقرات الآتية تطبيقات داخل الغرفة الصفية بحسب نوع الذكاء:

الذكاء اللغوي: ويوجد استراتيجيات مناسبة لكي يساهم المعلم في تنمية الذكاء اللغوي، كالمناقشات في مجموعات صغيرة أو كبيرة، والألعاب المعتمدة على الكلمة، والأحاديث المرتجلة، والقراءة الجهرية، والعصف الذهني. في أثناء العصف الذهني ينتج المتعلمون كمّاً من الأفكار اللفظية، التي يمكن جمعها وإثباتها على السبورة أو على الشاشة (م. حسين، 2008، 44)، مثل كلمات لقصيدة تُولف في الصف، أو أفكار لتطوير مشروع مجاني وإجراء تجارب تسجيل صوتي، أو كتابة اليوميات. وكذلك لغويا كإيجاد المرادف والعكس والمفرد والجذر والوزن، وأيضاً الضبط بالحركات. إن تدريس القواعد مثلاً له قاعدة أحياناً تعرب بالحركات القصيرة ثم بالحركات طويلة ثم يأتي بأمثلة والقراءة الجهرية والتلخيص والتعليق على الصور وإعادة الصياغة والتصنيف والترتيب، (أبو عمشة 2021).

الذكاء المنطقي الرياضي: مثل استخدام الأرقام، حل المشكلات، التصنيف، السبب والمسبب، جمع المعلومات والكلمات المتقاطعة. يوجد كتب كثيرة حول كلمات متقاطعة يأتي منها ضمن مجالات دلالية أو الحقول الدلالية. كما يمكن اعتبار الإنفوغراف من الأساليب الإبداعية وكذلك تدريبات المقارنات ووصف الصور المتشابه وغير المتشابه. وأيضاً إيجاد الخطأ وتصحيحه عندما نقدم بعض الكلمات. وهناك استراتيجيات مختلفة مثل تخمين المعاني والتخمين في سياق القبلي والبعدي والتخمين من خلال الجذر مثل: ما جذر كلمة يتفوقن ويفكرون ويعرفون، إنه (فوق) إذن اشتق من الجذر فوق كذا وكذا. ومن الاستراتيجيات أيضاً إعادة الترتيب الكلمات في الجملة لإنتاج جملة جديدة، (أبو عمشة 2021).

الذكاء البصري: يجب على الأستاذ استخدام الأيقونات والتصور البصري، واستخدام الألوان والأشكال. هناك عدة طرق لاستخدام الصور المتحركة والقصص المصورة كأداة للتعليم، يمكن للمعلم أن يستخدم الطباشير الملونة والأقلام اللامعة وأوراق ملونة، والقصص المصورة ورسم تخطيط للفكرة على السبورة، واستخدام الفيديوهات صامتة ثم يطلب الأستاذ من الطلاب أن يشاهد هذا الفيديو ثم أن يضعوا سيناريو لهذا الفيديو، يلاحظ كم فيه متعة فائدة كمية لإنتاج الذي يمكن أن

يقدم الطلاب الرسم والرسومات. ومن الاستراتيجيات التعليمية الرموز المرسومة: إذ يترجم المعلم الفكرة أو المفهوم المجرد إلى رمز مرسوم كوسيلة مساعدة للطالب في تذكر المفهوم واسترجاعه بسرعة مثلاً (الإشارة إلى حروف العلة في كلمة ما، فيرسم المعلم على السبورة صورة رجل مريض عليل يضع يده على بطنه)، (الأنصاري 2018، 25). وتوظيف الخرائط والصور والرسومات وكذلك الوصل بين الكلمات والجمل والفقرات والرموز والعباء الرسم والمتاهات وإعادة الترتيب.

الذكاء الموسيقي: الأغاني والشعر مثلاً، كاستخدام الشعر في تقديم الأصوات. فلكي يدرس المعلم حرف الصاد، يسجل لهم بيتاً من الشعر ثم يطلب منهم التعرف على حرف ص في البيت الشعري. وكذلك تقليد الأصوات في الاستماعات مختلفة. وكذلك التمييز السمعي من حيث الكلمات المتقاربة، مع استخدام الأغاني والأنشيد، والشعر، والإملاء الإسماعي، والفيديوهات العادية والصامتة، كذلك تمييز النبر والتنغيم مثل: وعد، عدّ، فهناك تمييز سمعي هل هي مع الواو أو أن الواو هي جزء منها. ولدينا أيضاً موضوع الأوزان وموضوع الألحان، فهناك كثير من الشعر فيه الذي يمكن تلحينه وغناؤه وفي هذا الباب يدخل الكثير من النبر والتنغيم. كما أن قراءة القرآن الكريم يطبقون في الحقيقة تقليد الأصوات، أي أنهم يحاولون فهم التغير في أنماط الصوت من حيث مخارج الحروف وصفاتها الأصلية والعارضة وما يطرأ عليها من إخفاء أو إدغام أو مد بحسب وقوعها في الكلام.

الذكاء الحركي الجسمي: الطلاب يفكرون بطريقة الاحساس بالحركات الجسمية، فمن الاستراتيجيات القائمة على الحركة الرقص والتمثيل، ولعب الأدوار، وأداء العروض، وتقديم المشاريع. وكذلك المسابقات والتقليد والمحاكات ولعب الأدوار، (Gardner، 1999). يجب على المعلم أن يكون موجوداً في النطاق الطلاب، فالمعلم يوزع الأدوار ويقيم الأداء. فمثلاً عندما يدرس موضوعاً قواعدياً يجعل نصف الجواب عن اليمين ونصف الجواب عن اليسار في مجموعتين، ثم كل مجموعتين يجب تجمع مجموعة أكبر من الجمل الصحيحة بشكل عام:

- إجابات الجسم: والأكثر استخداماً لهذه الاستراتيجية أن نطلب من الطلاب رفع أيديهم دلالة على الفهم، ويمكن تنويع هذه الاستراتيجيات بعدد من الطرق، فبدلاً من رفع الأيدي يستطيع المتعلم أن يبتسم أو بطرف إحدى العينين، وبرفع الأصابع (إصبع واحد ليبين فهماً قليلاً، وأصابع خمسة ليظهر فهماً تاماً).

- مسرح حجرة المدرسة: لكي نظهر الممثل الموجود في داخل كل متعلم، نطلب منهم تمثيلاً حركياً للنصوص والمسائل وغيرها من المواد التي عليهم تعلمها، أو عن طريق لعب الدور

الذي يتناول المحتوى، وعلى سبيل المثال قد يمثل المتعلمون مسألة حسابية تتطلب ثلاث خطوات لحلها بإعداد وتمثيل مسرحية من ثلاث فصول.

- مفاهيم حركية: وتتضمن استراتيجيات المفاهيم الحركية وتتطلب تقديم المتعلمين مفاهيم معينة عن طريقة الحركة الجسمية. والطلاب هنا مطالبون بالتعبير أفكارهم عبر الإيماءات، أو عن ألفاظ الدرس، ويتطلب هذا النشاط من المتعلمين أن يترجموا المعلومات من نظم رمزية لغوية أو منطقية إلى تعبيرات جسمية حركية.

الذكاء الاجتماعي: يمكن ان ندمجها في المناقشات في الاجتماعات أو في الاستبانات لربط التعلم بالخبرات ووسائل التواصل الاجتماعي والتمثيل، وكذلك في المجموعات التعاونية، إذ يمكن استخدام المجموعات التعاونية لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة وهو المكون المحوري للتعلم التعاوني، وربط المعلومات بمجال من مجالات الحياة المختلفة، (اسماعيل 2017، 9).

الذكاء الذاتي أو الشخصي: تدريس الذكاء الشخصي يحتاج إلى تأمل أثناء التدريس. إذ يحتاج المعلم أثناء المحاضرات وقت مستقطع للتأمل والتفكير لتقييم حالات الطلاب الذهنية. وعلى المعلم أن يقيم أيضا:

- الروابط الشخصية: يرافق المعلم المتعلمين من ذوي الذكاء الشخصي العالي، وهذه الاستراتيجية تقتضي منه أن ينسج روابط شخصية مع المتعلمين الكبار على وجه الخصوص، ويشارك معهم المشاعر والخبرات أثناء التعليم، ويستطيع أن يقوم بهذا عن طريق سؤالهم عن أحوالهم الشخصية، (م. حسين 2008، 48).

- وقت الاختيار: إن إتاحة الفرص للاختيار مبدأ أساسي للتدريس الجيد كما أنه إستراتيجية تدريس خاصة للذكاء الشخصي. وربط الطلاب بالعالم الخارجي والرحلات الميدانية.

- اليوميات الأسبوعية والمدونات بأنواعها والمهام الفردية وتدوينات وسائل التواصل والمهام الفردية القراءة الصامتة والرحلات الميدانية من أجل ربط الطلاب بالعالم الخارجي، (أبو عمشة 2021).

الذكاء البيئي: القيام بوضع نشاطات لدراسة البيئة عن طريق القيام برحلات المدرسية لدراسة المعالم الطبيعية والمواقع التاريخية والتعرف على الظواهر الطبيعية ودراساتها على أرض الواقع مما يساهم في ترسيخ المادة الدراسية في عقول الطلبة. واستخدام أدوات التعلم ودراسة النباتات والحيوانات والظواهر الطبيعية لاستخدام أدوات مراقبة الطبيعية مثل المناظير وأدوات الحقائق الطبيعية. توفير الكتب والمجلات والبرامج التلفزيونية التي تظهر الطبيعة وتشجيع الطلبة على

القيام بمشروعات مستوحاة من الواقع البيئي مما يساهم في تعزيز الذكاءات وترسيخها وتنميتها لدى الطلبة.

الذكاء الوجداني: يجب علي المعلم أن يهتم بهتذيب السلوك الوجداني والأخلاقي والاجتماعي لدي المتعلمين من خلال تنمية الاتجاهات والقيم والميول والاهتمامات والمشاعر والعادات السليمة، وعلى المعلم دراسة أديان السماوية ومقارنتهما لاستخراج المحتوى الأمثل وتوجيهه للطلاب في عملية التعليم.

وقد جاءت نظرية الذكاءات المتعددة لتقدم المعرفة العلمية من خلال الانتقال من ذكاء إلى آخر ليتم تنشيط كل ذكاء على حدة، وبالتالي يتم تقديمها بأساليب التدريس التي تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة حتى يتسنى مخاطبة ذكاء كل طالب من المدخل الذي يناسبه (حسين، 2003، 216)

مما سبق ترى الباحثة أن استخدام الذكاءات المتعددة تفتح المجال لأنواع واسعة من الاستراتيجيات التعلم التي يمكن تطبيقاتها في الغرفة الصفية أن استخدام الذكاءات المتعددة تشكل دوراً فعالاً في التدريس الغرفة الصفية يساهم في تحقيق غاية التربية التي تسعى إلى تفعيل أدوار كل متعلم، ويوظف بها كل واحد منهم كفاءته لتحديد الطريق الملائم للوصول إلى أهداف التي يتوخاها، ويوفر كماً هائلاً من الآليات والاستراتيجيات المتنوعة التي غفلت عنها النظريات الأخرى، وتوفير رعاية تعليمية مناسبة، التي توفر للطلبة خيارات واسعة اثناء تعلمهم، بما ينسجم مع قدراتهم وذكاءاتهم المتعددة.

حيث لا يوجد مجموعة واحدة من الاستراتيجيات تلائم جميع المتعلمين في كل الأوقات. كل المتعلمين يملكون مواهب بمستويات مختلفة في أنواع الذكاءات المتعددة. ولذلك فإن استراتيجية معينة قد تبدو ناجحة جداً لمجموعة من المتعلمين لن تكون ناجحة لمجموعات أخرى.

c. التقويم

إن عملية التقويم في برامج تعليم المحادثة وفق مبادئ الذكاءات المتعددة ينبغي أن تأخذ بالاعتبار تقنيات التقويم ومفاهيم الذكاءات المتعددة بأن معاً. فعلي المعلم أن يطلب تعليل شيء ورد في المحادثة أو الاستنتاج منها ليناسب ذلك أصحاب الذكاء المنطقي-الرياضي، وعلى المعلم أن يسأل أموراً تتعلق بالحفظ واسترجاع الألفاظ من الذهن ليناسب أصحاب الذكاء اللغوي، وعليه أيضاً أن يكثر من الصور في أسئلة الاختبار ليناسب أصحاب الذكاء البصري. وترجع الباحثة أن يتم دمج أساليب متعددة في اختبار الواحد. وذلك لأن تحديد نوع ذكاء الطالب أمر في غاية الصعوبة، إذ

كل طالب يتمتع بجميع أنواع الذكاء ولكن بنسب مختلفة، كما أن أجوبة الطلاب لا تعتمد فقط على نوع ذكاء وإنما على معارفه السابقة وحالته النفسية وقت الاختبار وغير ذلك من العوامل المؤثرة. إن تنوع أسئلة الاختبارات لتشمل أنواع الذكاء يضمن عدالة أكبر في تقويم الطلاب، ويساعد على تنمية جميع أنواع الذكاء عند الطلاب بشكل متزامن.

3. دور المعلم في تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتعليم المحادثة

للمعلم دور أساسي في تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم، إن يشمل دوره فهم أسس علم النفس من أجل دراسة شخصيات الطلاب وإدراك وجود اختلافات بينهم. وذلك في سبيل تنمية مهاراتهم أو إزالة ما يعوق تعلمهم. فيما يلي أهم أدوار المعلم عند تطبيق مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة، (البركاتي 2007، 88):

- ينبغي على المعلم أن يعمل من أجل اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم كلا على حدة، مع تحديد نقاط القوة والضعف عندهم، وذلك من أجل تعزيز نقاط القوة، وتلافي جوانب الضعف عندهم.
- على المعلم أن يكون ملماً بأساليب تنمية مهارات الطلاب ومعالجة مشاكلهم في التعليم.
- على المعلم أن يكون قادراً على تشخيص حالة الطالب النفسية، من أجل معالجة آثارها على تعلمه.
- ينبغي على المعلم أن يكون قادراً على اختيار الاستراتيجية المناسبة لنوع الذكاء عند الطالب.
- على المعلم تطوير الأساليب والأنشطة وطرق التقويم من أجل رفع كفاءة عملية التعليم.
- على المعلم أن يخطط جيداً للدرس بشكل مسبق، بحيث يكون درسه موافقاً لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة.

4. وضع الطالب في تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة

لقد أكدنا في الفقرات السابقة على أهمية وجود الأساليب المناسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات. وهنا يطرح تساؤل منهم: ماذا لو كان الطلاب في الصف الواحد مختلفين في أنواع الذكاءات؟ كيف سيتعامل المعلم مع هذا الوضع؟ وأي الأساليب سيستخدم في التعليم؟

في الواقع إن معظم الصفوف تحوي طلاباً بذكاءات مختلفة. وقد بدأ هذا الوضع مشكلة عند كثير من المعلمين الذين أرادوا تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة في التعليم. لذلك اقترح البعض تصنيف الطلاب بناءً على نوع ذكائهم.

a. تصنيف الطلاب

اقترح بعض المعلمين ومعدّي المناهج تصنيف الطلاب حسب نوع الذكاء ودرجته. واقترحوا لهذه المهمة ثلاث طرق: الأولى أن يقوم المعلم بتصنيف الطلاب بناء على ملاحظته الشخصية. والثانية أن يقوم المعلم بالتصنيف بناء على نتائج مهام يكلفها للطلاب، والثالثة هي أن يجري المعلم للطلاب مجموعة اختبارات ثم يصنفهم بحسب نتائجهم، (المدهون 2018).

وقد لاحظ هؤلاء المعلمون ومعدو البرامج أنماطا سلوكية لكل نوع من أنواع الذكاء، (البركاتي 2007، 45-67). وقد دونوها كما يلي:

- إن الطالب ذا الذكاء اللغوي يحب الحديث عادة، ويحب سماع الكلام، ويميل إلى الألعاب اللغوية، ويستطيع حفظ الشعر بسرعة، ويهتم بقراءة كل ما يصادفه، كما أنه بارع بإعادة رواية القصص وتأليفها.
- إن الطالب ذا الذكاء المنطقي يحب الأعداد وتصنيف المجموعات، ويحب القوانين الرياضية والفيزيائية، ويميل إلى الألعاب التي تعتمد على التحليل والاستنتاج، ويهتم بإجراء القياسات وتدوينها.
- إن الطالب ذا الذكاء البصري يستجيب بسرعة للصور وتغير الألوان، ويصنف الأمور بمعايير تخيلية، يحب تصوير العناصر ورسمها، يلاحظ بدقة اختلاف شكل العناصر، ويكثر من تأمل الصور في الكتب وغيرها.
- إن الطالب ذا الذكاء البيئي يحب النباتات والحيوانات، ويصرف جل وقته بالاهتمام بها، يلاحظ سلوك الحيوانات ويفهمه، يميل إلى البقاء في الطبيعة أكثر وقت ممكن، يحب إجراء المقارنات بين الحيوانات وتدوين الفروق.
- إن الطالب ذا الذكاء الحركي يحب الرياضة والأنشطة الحركية، لا يفضل الجلوس وقتا طويلا، يحب ممارسة الأعمال اليدوية من طبخ وترتيب وتزيين وغير ذلك، يكثر من الحركة عند التفكير، ويحتاج إلى الحركة أثناء التعلم.
- إن الطالب ذا الذكاء الاجتماعي، يحب تكوين الصداقات وهو ماهر بها، يستطيع فهم شعور الآخرين وتحليل مزاجهم، يميل إلى الإصلاح بين الناس عند حدوث سوء تفاهم، يميل إلى الفعاليات الجماعية، ويرجح الأماكن المليئة بالناس، يحب مائدة الآخرين ومشاركتهم المعرفة والتعلم من خبراتهم.

- إن الطالب ذا الذكاء الموسيقي، يجب الغناء والإنشاء وترديد الألحان، يستطيع حفظ الأغاني بسرعة، يحب الإيقاعات ويستجيب لها، بل يستخدمها لتنظيم تفكيره وتعلمه.
 - إن الطالب ذا الذكاء التأملي، يحب الاستغراق في التأمل، وله وجهات نظر تختلف عن المؤلف غالباً، يميل إلى التخطيط المتأن في كل شؤون حياته، قادر على تحليل نقاط القوة والضعف عنده وعند غيره، يرحح الأنشطة الفردية، يميل إلى الاستقلال والاعتزاز بالنفس.
- ويمكن للمعلم أن يدون تصنيف الطلاب كما في الجدول الآتي:

جدول 2: تصنيف الطلاب

اسم الطلاب	نوع الذكاء	الاستراتيجية
يونس	بصري	الرسم، قراءة الخرائط
اسماعيل	لغوي	الإلقاء، قراءة القصص
سمير	حركي	لعب الأدوار، التمثيل

ثم ينبغي على المعلم توزيع الطلاب على صفوف مختلفة بحسب نوع ذكائهم. وينبغي عليه أيضاً أن يبتكر أنشطة صفية متعلقة بموضوع الدرس وتساعد على تنمية الذكاءات التي لدى الطلاب.

b. نقد تصنيف الطلاب

ترى الباحثة صعوبة تصنيف الطلاب بناء على نوع ذكائهم، بل وعدم جدواه أيضاً. لأن معلم العربية كغيره من معلمي المواد الأخرى، هو جزء من عملية تعليمية شاملة، تحتوي مواداً وحصصاً وفعلات جماعية للطلاب، وبالتالي لا يمكنه تصنيف طلابه في صفوف، لأن هذا بطبيعة الحال لن ينسجم مع تصنيف معلم الرياضيات الذي بدوره سيختلف عن تصنيف غيره من المعلمين.

كما أن مبدء تصنيف الطلاب بحسب نوع ذكائهم غير متماسك. لسببين اثنين: الأول هو أن الطلاب والناس عموماً لا يتمتعون بنوع واحد من الذكاء دون غيره، وإنما هم يملكون كل الأنواع لكن بنسب متفاوتة، وقد يتساوى نوعان لدى طالب معين، فيصعب تصنيفه عندئذ. والسبب الثاني هو أن عملية فهم العقل البشري عملية صعبة للغاية بل مستحيلة، لأن نمط تفكير الإنسان وأجوبته لا تتعلق بذكاء فحسب، بل وبمعلوماته السابقة وحالته النفسية والجسدية أيضاً. وبالتالي كيف لمعلم العربية أن يصنف الطلاب من خلال الجلوس معهم ساعة أو ساعتين، فهذا أمر غاية في الصعوبة على أعظم الخبراء النفسيين حتى لو جلسوا عشرات الساعات مع الطلاب.

لذا ترى الباحثة عدم جدوى تصنيف الطلاب، وبدلاً منه تقترح أن يستخدم المعلم أساليب متعددة للتعليم في الدرس، فيتجاوب الطلاب -ولو بنسب مختلفة- مع محتوى الدرس بناءً على نسب ذكائهم. إن تنوع الأساليب في الدرس الواحد سيضمن جذب اهتمام جميع الطلاب على اختلافهم، ويخلق لديهم الدافع نحو التعلم. بل إن تنوع الأساليب سيضمن مخاطبة ذكاءات الطالب المتعددة كلها، وبالتالي تنميتها جميعاً وزيادة كفاءتها. وترى الباحثة أن تنوع الأساليب يضمن أيضاً تعليماً عادلاً لكل الطلاب في الصف، ويقلص احتمال انعزال بعضهم أو تراجعهم في التعليم.

c. دور الطالب

على المعلم أن يُلْقِن الطالب دوره في عملية التعليم ويمرّنه عليه، ودوره مع تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة يختلف نوعاً ما عن دوره في التعليم التقليدي. فينبغي في الطالب أن يكون نشطاً وإيجابياً في التعامل مع المسائل، وأن لا يتردد في مناقشة معلمه وزملائه مع الحفاظ على ضوابط النقاش، وعلى الطالب أن يحب العمل والتفاعل مع القضايا، وعليه أيضاً أن يجتهد في جمع المعلومات المتعلقة بموضوع المسألة ويحللها لاستنتاج الحل، وعليه أيضاً أن لا يبخل بمشاركة زملائه ما حصل عليه من معلومات وأن يتعاون معهم في اتخاذ القرارات، وينبغي على الطالب أيضاً التمرن على توظيف طاقاته وإمكاناته بشكل فعال في عملية التعلم، وعليه أن يتعلم التحكم بمشاعره والتعبير عنها بالطرق الصحيحة والمقايير المناسبة، (بوطه 2011، 196).

وترى الباحثة أن على الطالب في صف المحادثة أن يركز على التعلم عبر المحاكاة والتكرار، فيستمع لمعلمه وكذلك يتابع المواد الصوتية المرفقة مع المادة الدراسية، ثم يعمل على محاكاة ما سمع، وتكرار ذلك، مع الطلب من زملائه بالاشتراك معه والاستماع إليه. وليس على الطلاب نهائياً التفكير بنوع ذكائه، أو تقييم قدرته على الحفظ وبالتالي تقييم قدرته على تعلم المحادثة.

وترى الباحثة أيضاً أنه يمكن لجميع الطلاب تعلم المحادثة بالصف أو حتى بشكل شفوي وبدون معلم أيضاً. وهذا الأمر مشاهد في الناس المهاجرين من أوطانهم إلى أوطان ناطقة بلغة غير لغتهم. فيمكننا مثلاً مشاهدة تعلم العراقيين وكذلك السوريين وغيرهم المحادثة باللغة التركية بعد هجرتهم إلى تركيا، دون توفر مواد ومعلمين حتى. أي أن نوع الذكاء ومستواه قد يحدد ما يستطيع الشخص تعلمه ولكن لا يشكل ليس عائقاً أمام تعلم المحادثة باللغة الأجنبية. لأن المحادثة تعتمد على المراسم والتدريب بشكل أساسي، ولتحوي مادة كبيرة ليتم حفظها وتذكرها، فقد يكفي الشخص 500 كلمة ليتحدث في شؤون حياته اليومية من طلب طعام أو سؤال عن طريق، ويكفيه ألفي كلمة للتحدث عن مختلف شؤون الحياة. وإن الطلاقة بالحديث ترتبط بالتمرن الدائم على نطق الكلام، وها التمرن يفيد في إتقان النطق وإتقان التسلسل الصحيح للألفاظ عند الكلام.

ح. تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة في درس المحادثة

1. أنماط تعليم المحادثة وفق مبادئ الذكاءات المتعددة

إن الباحثة بعد استقرار الأبحاث في مجال التعليم الموافق للذكاءات المتعددة، وملاحظة التجارب المنجزة في هذا المجال، ترى أن تجمع تقنيات واستراتيجيات التعليم ذات العلاقة ضمن أربعة أنماط، وهذه الأنماط الأربعة تخطط لاستخدام مبادئ الذكاءات المتعددة وتنسجم مع طرق تفكير الطلاب وتعاطيهم مع المسائل التي . إن أخذ أنماط التعليم الأربعة هذه بعين الاعتبار عند تدريس المحادثة، سيسهم برفع قدرة الطلاب على فهم المادة الدراسية والتجاوب مع المعلم. ويمكن صياغة هذه الأنماط الأربعة بالشكل التالي:

النمط التحليلي، في هذا النمط يعتمد المعلم وكذلك معد المنهاج إلى جعل المحادثات معللة. أي في هذا النمط يكون المنهاج والمعلم جاهزين للإجابة عن الأسئلة التي تبدأ بـ "لماذا؟". وهذا هو السؤال المفضل لدى أصحاب الذكاء المنطقي-الرياضي. فعلى المعلم مثلاً أن يملأ درس المحادثة بحوارات تتضمن إجابات عما يطرح فيها، كأن يقول أحدهم "طعم هذا الشاي فظيع" فيجيب الآخر: "هذا لأنه مصنوع من ماء البركة وليس من ماء الشرب".

النمط التجريدي، في هذا النمط ينبغي أن يكون المنهاج والمعلم محيط بتفاصيل المادة الدراسية، لأن أصحاب الذكاء التأملي وكذلك البصري والمنطقي يميلون إلى طرح سؤال يبدأ بـ "ماذا؟". أي يسألون عن جزئيات الموضوع وتفاصيله. وهنا يضمن المعلم يجري على لسان المتحاورين في الدرس جملاً تستجيب لفضول أصحاب الذكاء التأملي والبصري، كأن يجعل أحدهم يقول: "هذا الصندوق ثقيل" فيجيب الآخر: "نعم لأن فيه أدوات المطبخ من قدور وأطباق وملاعق".

النمط النشط، والمادة الدراسية وكذلك أسلوب التعليم في هذا النمط ينبغي أن تتوقع الأسئلة التي تبدأ بـ "كيف؟"، إذ أن أصحاب الذكاء الاجتماعي وكذلك أصحاب الذكاء البيئي يكثر من السؤال عن كيف يمكن أن يحدث هذا، وكيف يمكن أن نفعل ذلك. وهو يريدون تجربة الأمور بأنفسهم. لذا ينبغي أن يكون المنهاج ملئاً بالمواقف الاجتماعية الحقيقية، والتي يمكن تطبيقها في الواقع من قبل الطلاب، وعلى المعلم ومعد البرامج أن يكون يقظاً في هذه النقطة، فلا يقدم إلا ما هو أخلاقي وفي صالح الطلاب. فيمكن أن يجعل المعلم مادة الدرس على شكل مسرحية كوميدية ملئية بالحركات، وفيها أغاني أيضاً.

النمط الحسي، وفي هذا النمط ينبغي أن يكون المنهاج مليئاً بالتجارب اليدوية والصور وغيرها من المواد المساعدة، وهو مناسب لذوي الذكاء الحركي وكذلك الذكاء البيئي. فهؤلاء الطلاب يحبون

ممارسة الأنشطة اليدوية أثناء التعلم. وغير قادرين على التصورات التجريدية. وهنا يمكن للمعلم استخدام الألعاب التعليمية، كأن يأتي بأدوات معينة ويستخدم اللغة العربية بإصدار التعليمات "ركب القطعة الحمراء جانب القطعة الخضراء" ونحو ذلك بغرض تعليم المحادثة بالعربية.

ولا بد من التأكيد هنا أيضا أن تطبيق هذه الأنماط لا يتم بشكل منفصل، بحيث يخصص نمط لكل مجموعة من الطلاب بحسب نوع ذكائهم. وإنما ينبغي تطبيق هذه الأنماط جميعها في الصف الواحد حتى يتجاوب جميع الطلاب مع المادة الدراسية ولا يبقى أحد منعزل عن الدرس. إن هذه الأنماط جميعها تخاطب كل طالب لأنها تخاطب جميع أنواع الذكاء عنده، واستجابته للمادة الدراسية سيكون متوافقا مع نوع الذكاء المتطور لديه. أي أن تطبيق جميع تلك الأنماط في الدرس سيضمن تعلم جميع للمحادثة بالعربية.

2. قضايا تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة

ترى الباحثة أنه عند تطبيق مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم المحادثة العربية لغير الناطقين بها، تبرز جملة من القضايا التي يجب مراعاتها، وهي:

1. إن طرح المعلم للكثير من الأسئلة المتنوعة على الطلاب يسهم بشكل مباشر في الكشف عن مكامن القوة والضعف لديهم من ناحية الفهم والحفظ والتركيز. وينبغي في الأسئلة أن تكون متنوعة وشاملة من حيث المضمون والصياغة حتى تخاطب جميع أنواع الذكاء لدى الطلاب.
2. إن تطبيق طيف واسع من الأنشطة في الدرس يضمن جذب جميع الطلاب إلى المادة الدراسية. وينبغي تنويع هذه الأنشطة كأن تكون حركية ثم غنائية ثم أنشطة تتعلق بالرسم أو التشكيل أو الكتابة والخط وغير ذلك.
3. إن تطوير التعليم بما ينسجم مع مفهوم الذكاءات المتعددة لا يعني تأليف مناهج جديدة كلياً، ولا يعني إلغاء الصيغ التدريسية المستخدمة حالياً، وإنما تعني تأهيل المعلمين لإدراك وجود فروق في أنواع الذكاء، ومن ثم تزويدهم بالتعليمات والأساليب والمواد من أجل جعل عملية تعليم المحادثة أكثر فعالية.
4. إن التعليم وفق مبادئ الذكاءات المتعددة يحتاج إلى تركيز ونشاط دائمين من طرف المعلم، فهذا التعليم يحتم عليه مراقبة سلوك الطلاب اللغوي وغير اللغوي وتدوين ملاحظاته لإجراء التقويم، ويحتم عليه الإعداد للدرس بشكل جيد، وتطبيق ما يلزم دون ملل أو تعب.
5. إن التعليم وفق مبادئ الذكاءات المتعددة يفيد المعلم أولاً، إذ يمرنه ليصبح تربوياً حقيقياً، ويوسع مداركه ويدعم مسيرته المهنية.

6. ينبغي مزج الأساليب والأنشطة التعليمية من أجل أن تشمل كافة نواحي اهتمامات الطلاب وتلبي تطلعاتهم من تعليم المحادثة.

7. يقع على عاتق معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تنمية الذكاء اللغوي عند طلابه بطرق مباشرة أو غير مباشرة. فحفظ الكلام وفهمه ومن ثم إنتاجه هو أساس تعلم المحادثة.

خ. توظيف استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة في مدارس أربيل المتوسطة

من أجل تطبيق مبادئ الذكاءات المتعددة في درس المحادثة في المدارس المتوسطة ترى الباحثة المنهج الآتي:

تأليف منهاج لتعليم المحادثة العربية خاص بالطلاب في مدينة أربيل الناطقين بغير العربية، بحيث يتم الأخذ بعين الاعتبار ظروف لغتهم من حيث النطق والألفاظ والقواعد وصياغة الجمل والإملاء وغير ذلك. وكذلك وضعهم الثقافي وأغراضهم من تعلم العربية. وترى الباحثة إبراز أهمية تعليم التلاوة في تسهيل تعلم المحادثة العربية.

ينبغي أن يحتوي منهاج تعليم المحادثة على المواد الدراسية متنوعة بحيث تجذب الطلاب جميعا مهما اختلف نوع ذكائهم. بل إن المحتوى الواحد ينبغي أن يقدم في سياقات وأشكال عدة، بحيث يتمكن الطالب من فهمه وإتقانه، لأن كل طالب -كما أسلفنا في البحث- يمتلك نسبا متفاوتة من أنواع الذكاءات جميعا.

ينبغي أن يحتوي المنهاج على نماذج اختبارات وافية وتعريفا بطرق التقويم، وينبغي أن يتم تحديث هذه الاختبارات بشكل دوري.

لا ترى الباحثة فصل الطلاب إلى مجموعات بناء على نوع ذكائهم البارز. إذ يصعب هذا من الناحية اللوجستية، كما أنه قد يتسبب في تدهور التحصيل الدراسي لديهم جميعا. فالطلاب يتأثرون ببعضهم في الدرس من حيث لا يشعرون، فيخلقون بسبب التنافس دافعية التعلم، ويرفعون عبر التعاون فرص التعلم لدى الكل.

ينبغي توفير تدريب مهني خاص لمعلمي اللغة العربية من أجل إدراك مسألة الاختلافات الذهنية بين الطلاب في مدارس أربيل المتوسطة، وفهم أكبر لحقيقة وجود الذكاءات المتعددة لدى الأفراد. وترى الباحثة عدم رفع سقف التوقعات بشأن قدرة الطلاب على تعلم المحادثة. فبالنهاية ليس لدى المعلم سوى عدد ساعات محدود لتعليم العربية ومنها المحادثة. كما لا يجوز لأحد أن يحكم على

استراتيجية الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة بالفشل إن وجدت شريحة من الطلاب غير مهتمة بالدرس وغير مكترثة بالتعلم.





IV. الفصل الثالث: الاستبيان ونتائجه

هذا القسم يمثل الجزء الميداني من البحث، وقد أنجز على شكل استبيان لآراء معلمي العربية فيما يخص " توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء استراتيجيات لتنمية مهارة المحادثة لطلاب المرحلة المتوسطة الناطقين بغير العربية في مدارس أربيل ". إن هذا القسم هو تنمة للبحث النظري والتطبيقي الذي سبق، ويأتي في سياق استطلاع آراء معلمي اللغة العربية شمال العراق لتطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة . إن معرفة هذه الآراء ودراستها تحليليا مهم جدا من أجل إجراء التقويم النظري لمحتوى البحث.

إن الغرض من هذه الدراسة هو تشكيل تصور واقعي عن مدى إدراك شريحة معلمي العربية لمفهوم الذكاءات المتعددة، ومن ثم تقويم هذا التصور بحسب الأسس الموضوعية للنظرية، وكل ذلك بهدف الوصول إلى وضع إطار نظري لتعليم العربية وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة، وهذا الإطار سيكون مفتاح حل مشاكل التعلم لدى فئة ليست بالقليلة من متعلمي العربية الناطقين بغيرها في المرحلة المتوسطة.

أ. إجراءات الدراسة

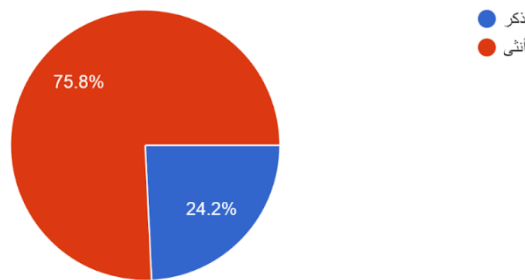
تتناول الباحثة هنا خطوات الاستبيان وإجراءاته التي اتبعتها لاستكمال الشق الميداني من البحث، فأوضحت بداية خصائص عينة الدراسة التي اشتركت في الدراسة، مع استبيان درجة اطلاعهم على تقنيات التعليم ونظرية الذكاءات المتعددة. استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أداة الاستبيان، فقامت بوضع أربعة وثلاثين بنداً موزعة على محورين محاور لاستبيان آراء عينة من مجتمع الدراسة. ثم خاطبت هذه العينة عبر تطبيق غوغل فورم، وطلبت من المستطلعة آراؤهم اختيار واحد من خمس خيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) بحيث يظهر رأيهم بالبند المعين محل البحث. وقد أجرت الباحثة أيضا تحليلا لنتائج الاستبيان وعلقت عليها عقب كل بند. وأخيرا دوّنت تقييمها للنتائج التي استخلصتها من الدراسة.

ب. تحليل مجتمع عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من المعلمين العاملين في حقل تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها في شمال العراق، وقد اعتمدت الباحثة عينة عشوائية من مجتمع الدراسة من أجل استطلاع آرائهم عبر استبيان محدد البنود. كما وجهت عدة أسئلة لعينة البحث بغرض تحديد الخصائص العامة لأفرادها. وقد استطاعت من خلال هذه الأسئلة الحصول أرقام تبين الخصائص المراد معرفتها في العينة الدراسية، الفقرات الآتية توضح هذه الخصائص بالأرقام.

1. جنس أفراد العينة

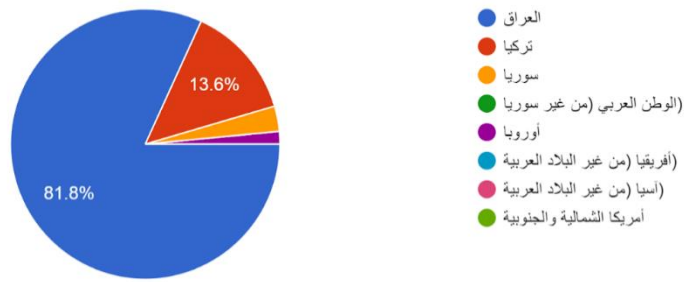
تكونت عينة الدراسة من 121 مشتركاً. توزعوا بنسبة 75.8% إناثاً، و24.2% ذكوراً. كما هو موضح في الرسم رقم (1). وتؤكد الباحثة أنها لم تلاحظ فروقاً إحصائية مرتبطة مرتبطة بعامل الجنس عند أفراد العينة. كما أنها تعزو الفارق بين نسبة الذكور ونسبة الإناث في عينة الدراسة إلى المجموعات التي أرسلت إليها طلب المشاركة في الاستبيان، إذ إن العدد الأكبر كانوا من زميلات الباحثة في الدراسة والعمل في التدريس في مدينة أربيل شمال العراق.



رسم توضيحي 1: جنس أفراد العينة

2. التوزيع الجغرافي لأفراد العينة

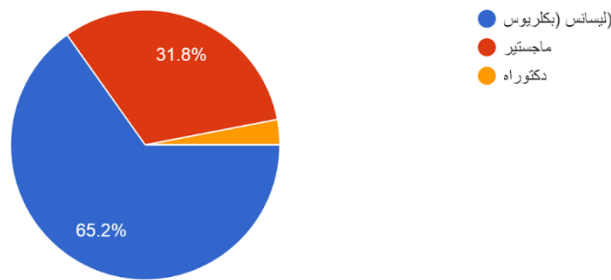
معظم أفراد العينة يقيمون في شمال العراق والبعض منهم في تركيا لكنهم في الأصل من معلمي شمال العراق بنسب 81.8% و13.6% على التوالي. وقد شارك ثلاثة أفراد من سوريا وواحد مقيم في أوروبا. كما هو موضح في الرسم رقم (2).



رسم توضيحي 2: إقامة أفراد العينة

3. مستوى التعليم لدى أفراد العينة

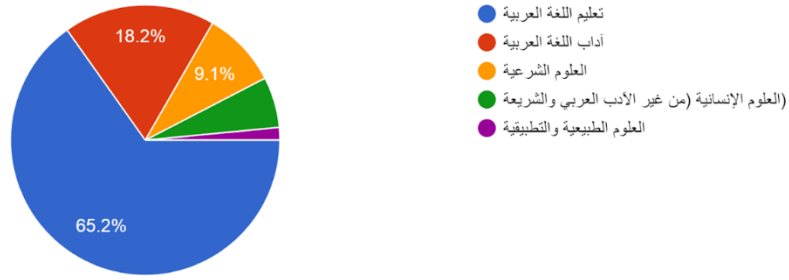
توزع مستوى التعليم عند أفراد العينة إلى 65.2% بكالوريوس و31.8% ماجستير، و3% دكتوراه، كما هو موضح في الرسم رقم (3). وتجدر الإشارة إلى أن هناك نسبة عالية من حملة درجة الماجستير ضمن أفراد عينة الدراسة وهذا يعزز من مصداقية نتائج الاستبيان.



رسم توضيحي 3: المستوى التعليمي لأفراد العينة

4. الاختصاص العلمي لدى أفراد العينة

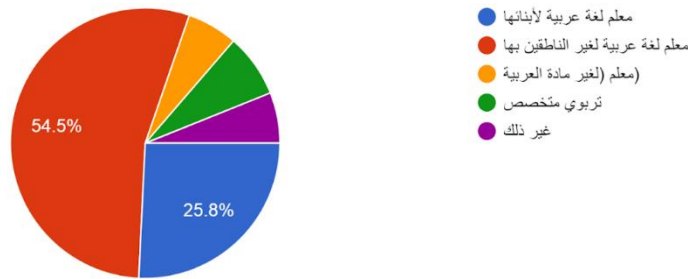
توزعت اختصاصات أفراد العينة إلى 65.2% تعليم اللغة العربية، و18.2% تعليم العربية لغير الناطقين بها، و9.1% العلوم الشرعية، والباقي العلوم الاجتماعية من تاريخ وحقوق وفلسفة وغيرها، مع وجود فرد واحد مختص بالعلوم الطبيعية وغير ما سبق، وكلهم ممن يمارسون/أو مارسوا في وقت سابق مهنة تعليم العربية في مدارس أربيل، كما هو موضح في الرسم التوضيحي رقم (4). وتجب الإشارة إلى أن الاهتمام بتعليم اللغة العربية هو قاسم مشترك يجمع بين جميع أفراد العينة.



رسم توضيحي 4: الاختصاص العلمي لدى أفراد العينة

5. الاختصاص المهني لدى أفراد العينة

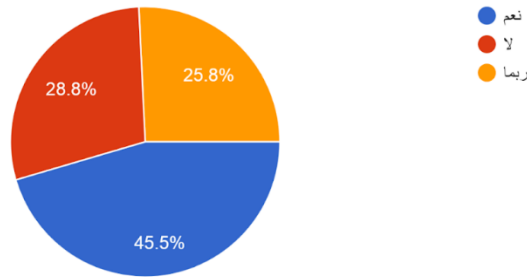
توزعت مجالات عمل أفراد العينة حالياً إلى 25.8% تعليم العربية لأبنائها، و54.5% تعليم العربية لغير الناطقين بها، و5% تربوي متخصص، و5% معلم لغير مادة العربية، والباقي في مجالات أخرى غير التعليم، علماً أن جميع أفراد العينة هم ممن يمارسون الآن أو مارسوا سابقاً مهنة تعليم العربية. كما هو في الرسم التوضيحي رقم (5)



رسم توضيحي 5: الاختصاص المهني لأفراد العينة

6. جواب سؤال تعريفي: هل اطلعت سابقاً ولو بإيجاز على نظرية الذكاءات المتعددة؟

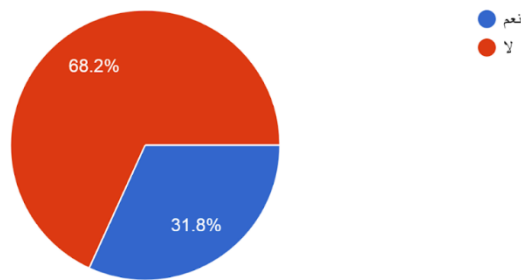
أجاب 45.5% من أفراد العينة على هذا السؤال بـ "نعم" و28.8% بـ "لا" و25.6% بـ "ربما" كما هو موضح في الرسم رقم 6، وستعود الباحثة للتعليق على هذه النسب عقب نهاية الاستبيان.



رسم توضيحي 6: السؤال التعريفي الأول

7. جواب سؤال تعريفي: هل درست بشكل مفصل نظريات تعليم اللغات الأجنبية؟

وقد توزع أفراد عينة الدراسة في الإجابة على هذا السؤال بنسبة 68.2% أجابوا بـ "لا" و 31.8% أجابوا بـ "نعم". كما هو موضح في الرسم رقم 7، وستعود الباحثة للتعليق على هذه النسب أيضا عقب نهاية الاستبيان.



رسم توضيحي 7: السؤال التعريفي الثاني

ت. تحليل بنود الاستبيان

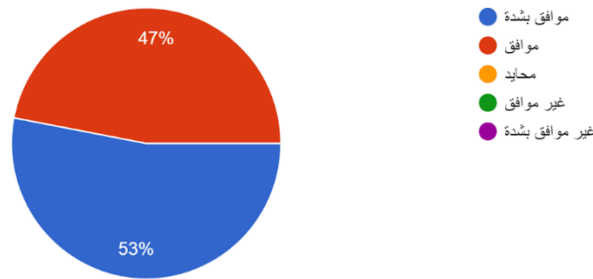
المحور الأول: استراتيجية التعلم النشط

تضمن المحور الأول ستة عشر بنداً، وهي مع نتائجها كالآتي:

1. هناك فروق واضحة في أنواع الذكاء بين الطلاب، فالبعض يملك ذكاء رياضيا والبعض الآخر يملك ذكاء لغويا، وآخرون أذكاء في مجالات أخرى حسب نظرية جاردنر

رأى جميع أفراد العينة أن هناك فروقا في انواع الذكاء بين الطلاب، فقد اختار 53% من الأفراد الموافقة بشدة، و 47% منهم الموافقة على البند المذكور. كما هو موضح في الرسم رقم (8). إن

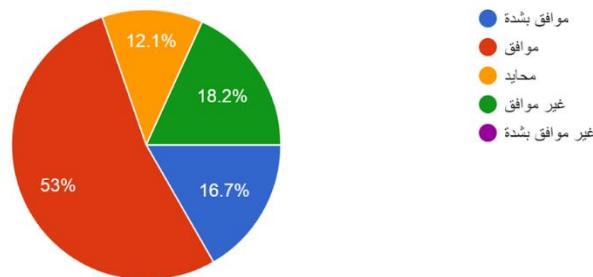
هذه النسب تعكس إدراك مجتمع معلمي العربية لحقيقة وجود فروق في نوع الذكاء عند الطلاب بمعزل عن مستواه.



رسم توضيحي 8: المحور الأول البند الأول

2. إن الطلاب الأذكياء في الحفظ أكثر قدرة على التحليل اللغوي، أي القدرة على شرح الشعر والنثر واستخراج الصور البلاغية منهما.

رأى 69.7% من أفراد العينة أن أصحاب الذكاء اللغوي أكثر قدرة على تحليل النصوص. واختار نحو 12% من الأفراد الحياد في هذا البند، بينما رجع 18.2% منهم عدم الموافقة. كما هو ظاهر في الرسم التوضيحي رقم (9)، وللباحثة في هذا نقد وتقييم ستذكره عقب الاستبيان.

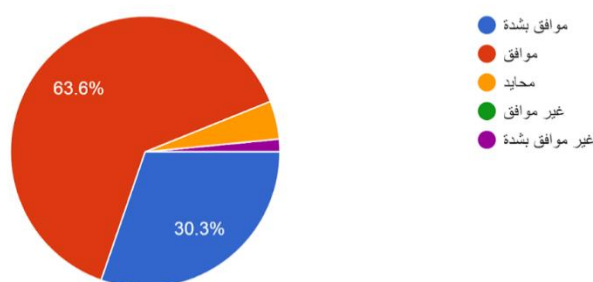


رسم توضيحي 9: المحور الأول البند الثاني

3. يمكن ملاحظة اختلاف أنواع الذكاء بين الطلاب الناطقين بغير العربية في سنوات التعليم المتوسط والثانوي والجامعي

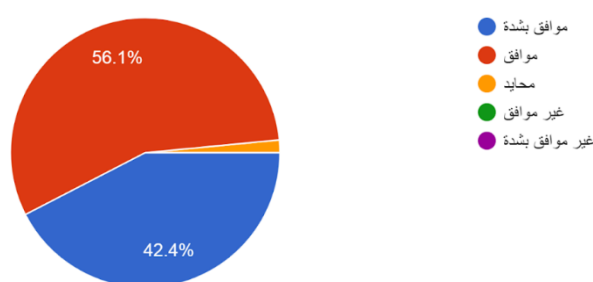
تبين أن معظم أفراد العينة يلاحظون وجود اختلاف في أنواع الذكاء بين الطلاب في سنوات التعليم المدرسي والجامعي. فقد أجاب 30.3% من الأفراد بموافق بشدة، و63.6% بموافق، في حين

اختار 4% من العينة البقاء على الحياد، ورجح فرد واحد عدم الموافقة بشدة. كما هو واضح في الرسم رقم (10).



رسم توضيحي 10: المحور الأول البند الثالث

4. ينبغي على المعلم العربية عدم التقليل من شأن الطالب الضعيف، وعزو ذلك إلى قدراته الذهنية الضعيفة، بل ينبغي عليه أن يكتشف نوع ذكاء الطالب لتلافي مواطن الضعف عنده. رأى تقريبا جميع أفراد العينة أن على المعلم عدم إهمال الطالب الضعيف بحجة ضعف إمكاناته الذهنية، وإنما يجب عليه معرفة النوع البارز من ذكاء الطالب بهدف استثماره في عملية التعلم. وقد اختار فردان من أفراد العينة البقاء على الحياد فيما يخص هذا البند. والنتائج موضحة في الرسم رقم (11).

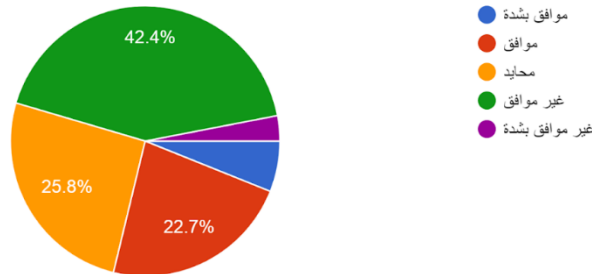


رسم توضيحي 11: المحور الأول البند الرابع

5. إن الطلاب الأذكياء في الرياضيات أكثر قدرة على تعلم مهارات اللغة.

ظهر أن أكثر من 43% من العينة غير موافقة أو غير موافقة بشدة على أن الطلاب ذوي الذكاء المنطقي-الرياضي أكثر قدرة على اكتساب مهارات اللغة من غيرهم، ورجح 25.8% من العينة

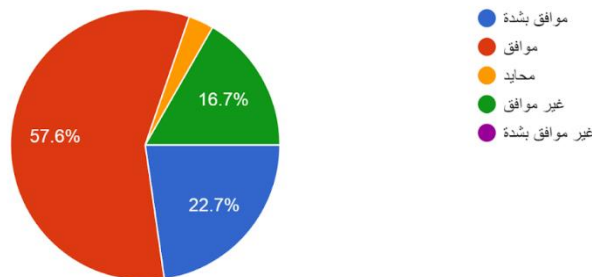
البقاء على الحياد بخصوص هذه النقطة، بينما وافق على البند ما نسبته 24.8% من أفراد العينة. كما هو موضح في الشكل رقم (12). وفي الواقع إن ترجيح أفراد العينة هنا يتعارض مع الدراسات العلمية في هذا الشأن، وللباحثة في هذا توضيح وتقييم آخر الاستبيان.



رسم توضيحي 12: المحور الأول البند الخامس

6. إن نمو ذكاء الطالب وكذلك ضموره وتدهوره مرتبط بالعملية التعليمية من منهاج ومعلم وتقويم وغير ذلك.

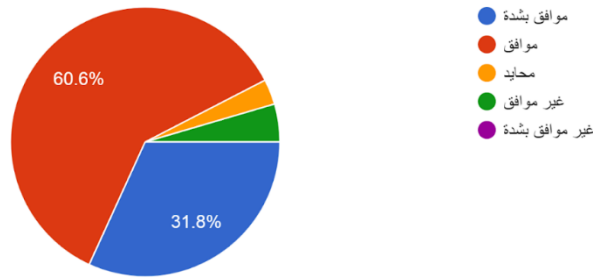
في الرسم رقم (13) تبين أن معظم أفراد معظم يعتقدون أن المنهاج الدراسي وكذلك أداء المعلم يؤثران على نمو ذكاء الطلاب أو تدهوره. وقد رفض 16.7 بالمئة من افراد العينة هذا البند.



رسم توضيحي 13: المحور الأول البند السادس

7. إن اختلاف نوع الذكاء هو جزء من الفروق الفردية بين الطلاب، لأن المتساويين في نوع الذكاء ومستواه قد يختلفان بالقدرة على التركيز نتيجة عوامل صحية أو مادية.

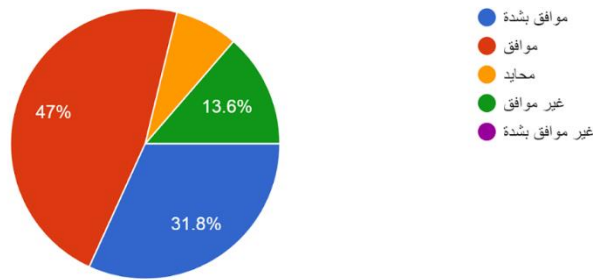
في الرسم التوضيحي رقم (14) تبين أن 92.4% من أفراد العينة موافقين أو موافقين بشدة على أن العوامل النفسية والمادية تؤثر على تركيز الطالب وتعيق أدائه رغم ذكائه.



رسم توضيحي 14: المحور الأول البند السابع

8. إن الدافع نحو التعلم يتأثر بالحالة النفسية لدى الطالب أكثر من نوع ذكائه ومستواه

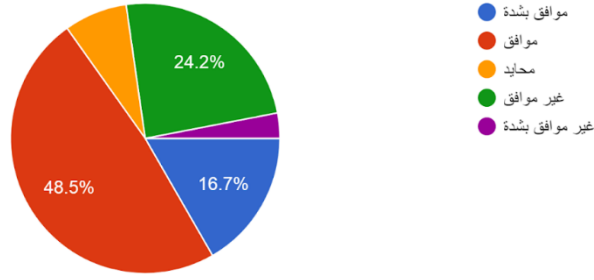
يبين الرسم رقم (15) أن معظم أفراد العينة موافقون على أن دافعية التعلم عند الطلاب ترتبط بحالتهم النفسية أكثر من مستوى ذكائهم ونوعه. فقد أجاب 31.8% من أفراد العينة بموافق بشدة، و47% بموافق، وبقي 5% منهم على الحياد، واختار 13.6% من الأفراد عدم الموافقة.



رسم توضيحي 15: المحور الأول البند الثامن

9. إن المعلم المؤهل جيداً يستطيع تعليم جميع الطلاب بدون استثناء مهما اختلف مستواهم الذهني

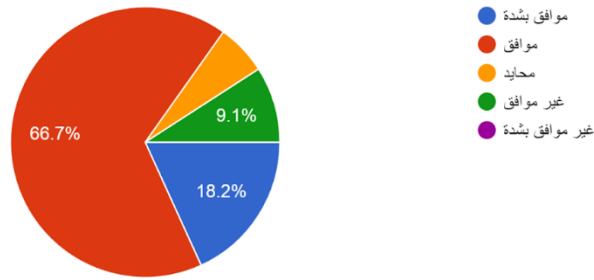
يبين الرسم التوضيحي رقم (16) أن ما نسبته 50% من أفراد العينة يوافقون بشدة و41.2% يوافقون على أن التعليم النشط يسهم في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب. واختار 7.9% من العينة الحياد في هذا البند.



رسم توضيحي 16: المحور الأول البند التاسع

10. إن الطالب الذي يملك ذكاء منطقيًا - تحليليًا أكثر قدرة على اكتساب مهارات اللغة.

بيّن الرسم رقم (17) أن 84.9% من أفراد العينة تقريبًا موافقون على أن الطالب والذكاء المنطقي- التحليلي أكثر قدرة على اكتساب مهارات اللغة، وفي حين رجح 9.1% فقط عدم الموافقة. وهذا يتعارض مع ما اختاره هؤلاء الأفراد فيما يتعلق بالبند رقم 5. وستعود الباحثة لهذه النقطة بالتعليق آخر الاستبيان.

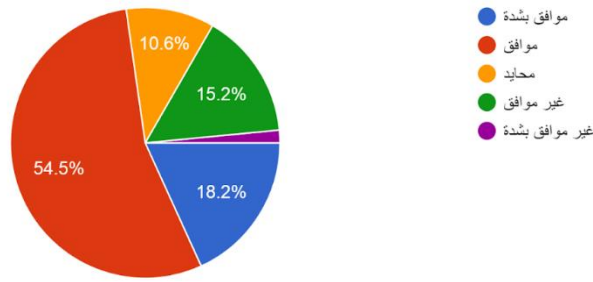


رسم توضيحي 17: المحور الأول البند العاشر

11. إن فصل الطلاب ذوي الذكاء المتشابه في مجموعات سيتسبب في تراجع العملية التعليمية

كلها، لأن الطلاب يتأثرون ببعضهم البعض.

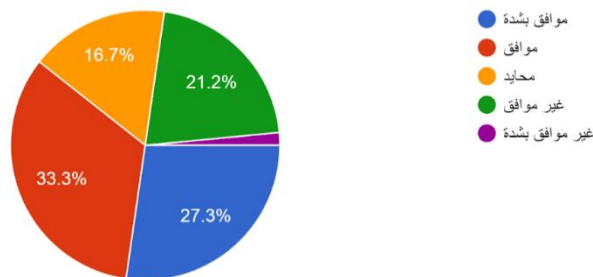
في هذا البند اختار 72.7% من أفراد العينة الموافقة أو الموافقة بشدة على أن تصنيف الطلاب في مجموعات بناء على ذكائهم ثم تدريس كل مجموعة على حدة سيتسبب في انخفاض أداء جميع الطلاب. وقد رجح 10.6% من أفراد العينة الحياد، بينما رفض البند حوالي 15% من الأفراد. والنتائج موضحة في الرسم رقم (18)



رسم توضيحي 18: المحور الأول البند الحادي عشر

12. إن تقييم نوع ذكاء الطالب صعب جداً، لأن ذكاء الطالب مرتبط بحالته النفسية والمواد الدراسية التي تلقاها سابقاً وكذلك بكفاءة معلميه.

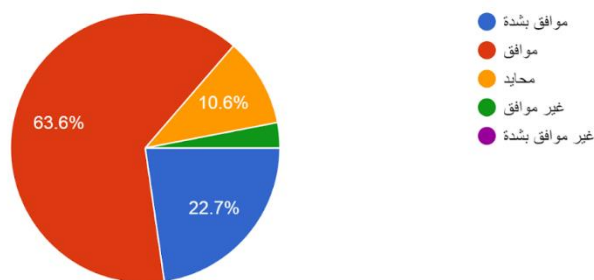
اختار ما نسبته 27.3% من أفراد العينة الموافقة بشدة أو 33.3% منهم الموافقة على صعوبة تقييم نوع ذكاء الطلاب لأنه مرتبط بالكثير من العوامل المعقدة مثل حالته النفسية والمادية وكفاءة التعليم الذي تلقاه سابقاً. وقد اختار 16.7% من العينة البقاء على الحياد بخصوص هذا البند، فيما رفضه 21.7% من أفراد عينة الدراسة. كما هو ظاهر في الرسم التوضيحي رقم (19).



رسم توضيحي 19: المحور الأول البند الثاني عشر

13. الذكاءات المتعددة تختصر الوقت في التعليم، وتزيد من نشاط المتعلمين في الحصة الدراسية، وتشجع التعلم التعاوني

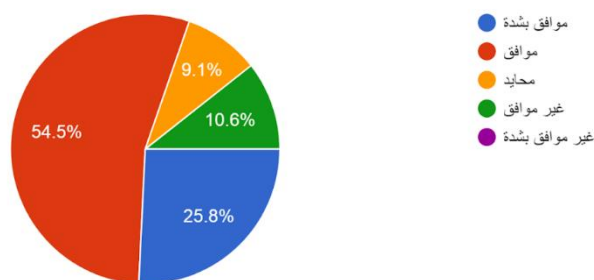
الشكل التوضيحي رقم (20)، بين أن 85.3% من أفراد العينة بين موافق وموافق بشدة على أن استراتيجيات الذكاءات المتعددة تختصر وقت التعليم وتزيد من تفاعل الطلاب مع الدرس. وقد اختار 10.6% من الأفراد البقاء على الحياد، ورفض فردان فقط هذا البند.



رسم توضيحي 20: المحور الأول البند الثالث عشر

14. إن الطلاب مختلفون في نوع الذكاء وليس في مستواه.

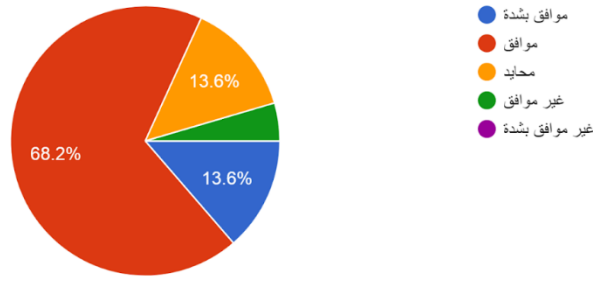
اختار تقريباً 80% من أفراد العينة الموافقة والموافقة بشدة على أن مختلفين في نوع الذكاء وليس مستواه، واختار 9.1% الحياد، في حين رفض 10.6% من أفراد العينة هذا البند. كما هو موضح في الرسم رقم (21). إن ترجيح الموافقة يتعارض مع نتائج الدراسات النفسية ذات الصلة، وستعود الباحثة لهذه النقطة بمزيد من لتوضيح لاحقاً.



رسم توضيحي 21: المحور الأول البند الرابع عشر

15. إن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة أفضل مدخل للتفكير في كيفية ترجمة المادة العلمية حيث تنقل من ذكاء إلى آخر، ليتم تنشيط الذكاءات حيث يتم مخاطبة ذكاء كل طالب من المدخل الذي يناسبه

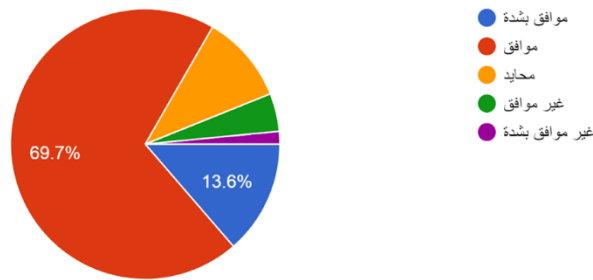
وافق معظم أفراد العينة بنسبة 84.8% على أن نظرية الذكاءات المتعددة هي أفضل مدخل تعليمي، لأنه يضمن مخاطبة جميع الطلاب بما يناسب ذكاءاتهم. واختار ما نسبته 13.6% البقاء على الحياد. فيما رفض ثلاثة أفراد هذا البند. كما هو موضح في الشكل رقم (22).



رسم توضيحي 22: المحور الأول البند الخامس عشر

16. إن فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة تتمثل في زيادة تحصيل التلاميذ مقارنة بالطرق التقليدية

وافق معظم أفراد العينة كما هو موضح في الرسم رقم (23) على أن استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة يرفع كفاءة الطلاب في التعلم مقارنة باستخدام الطرق التقليدية. فيما اختار 12.9% من الأفراد الحياد، وأقل من 10% رفضوا هذا البند.

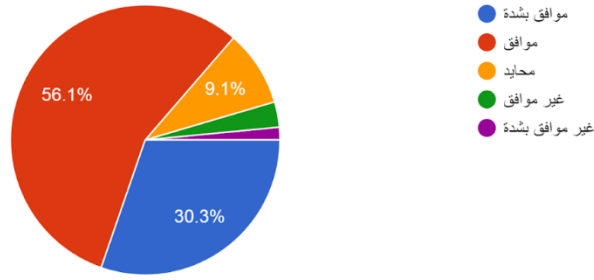


رسم توضيحي 23: المحور الأول البند السادس عشر

المحور الثاني

1. إن إدراك المعلم لوجود فروق نوعية في الذكاء بين الطلاب عامل مهم في كيفية تعليم المحادثة باللغة العربية.

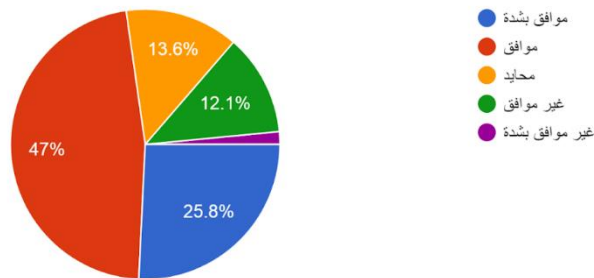
وافق أفراد العينة بنسبة 86.4% بين موافق وموافق بشدة على أن إدراك المعلم للفروق في الذكاء بين الطلاب يسهم في صياغة أسلوب المناسب في تعليم العربية، وذلك كما هو موضح في الشكل رقم (24).



رسم توضيحي 24: المحور الثاني البند الأول

2. إن الطلاب الأذكياء لغويا أكثر قدرة على تعلم المحادثة من الطلاب الأذكياء رياضيا أو اجتماعيا

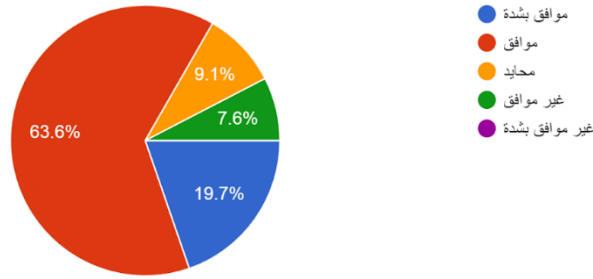
نص هذا البند على أن الطلاب ذوي الذكاء اللغوي المرتفع أكثر قدرة على تعلم المحادثة من ذوي الذكاء المنطقي-الرياضي أو الذكاء الاجتماعي. وقد وافق معظم أفراد العينة على هذا البند بنسبة 72.8% بينما اختار الحياد 13.6% وعدم الموافقة نحو 12%، كما هو موضح في الشكل رقم (25). وهذه الاختيارات تتعارض مع اختيارات نفس أفراد العينة في بنود سابقة.



رسم توضيحي 25: المحور الثاني البند الثاني

3. هناك بعض أساليب تعليم المحادثة مفيدة مع أنواع من الذكاء وغير مفيدة مع غيرها.

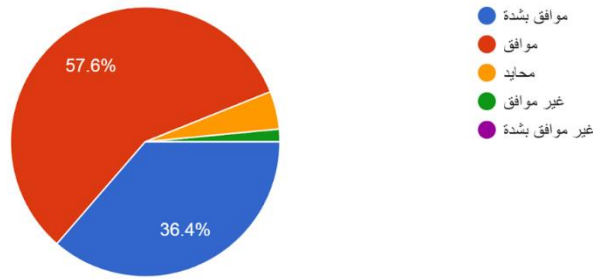
وافق معظم أفراد العينة على وجود أساليب في تعليم المحادثة تفيد أنواعا من الذكاء دون سواها. وقد رجع 9.1% من العينة البقاء على خيار الحياد في هذا البند، ورفضه 7.6% منهم، وقد وافق الباقي ونسبتهم 63.6% موافق و 19.7% موافق بشدة، كما هو مبين في الرسم التوضيحي رقم (26).



رسم توضيحي 26: المحور الثاني البند الثالث

4. ينبغي على المعلم أن يبعث الدافعية لدى الطلاب من أجل تعلم المحادثة، مما يهيء حالة نفسية إيجابية للتعلم وهذا يساعده في تخطي مشاكل عدم الاهتمام واختلاف الذكاء.

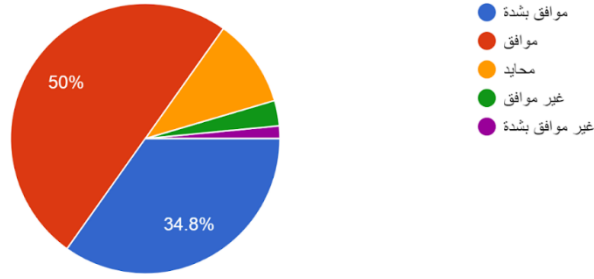
وافق معظم أفراد العينة على وجوب العمل من أجل خلق الدافع لدى الطلاب الموجه لتعلم المحادثة. كما هو موضح في الرسم رقم (27).



رسم توضيحي 27: المحور الثاني البند الرابع

5. ينبغي إعداد مناهج متعددة لتعليم المحادثة بحيث يناسب كل واحد منها نوعاً من أنواع الذكاء.

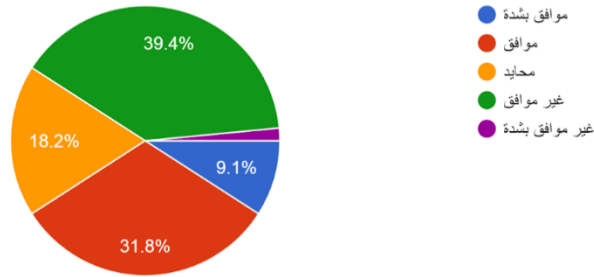
كما هو واضح في الرسم رقم (28) المبين أدناه، وافق أفراد العينة بنسبة 84.8% على وجوب إعداد مناهج متعددة لتعليم المحادثة كي تناسب كل نوع من أنواع الذكاء، وبقي نحو 11% من الأفراد على الحياد، ورفضه ثلاثة أفراد فقط. وهذه النتيجة أيضاً تتعارض مع ما اختاره الأفراد من عدم صحة فصل الطلاب إلى مجموعات بحسب نوع الذكاء من أجل تدريسهم بشكل منفصل باستخدام مناهج وأساليب مختلفة.



رسم توضيحي 28: المحور الثاني البند الخامس

6. إن المحادثة متعلقة بالجهاز النطقي وإن تعلم المحادثة غير مرتبط بنوع ذكاء الطالب.

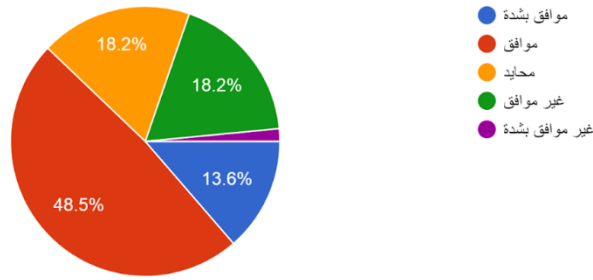
ظهر هنا أن 31.8% من أفراد العينة موافقين و 9.1% منهم موافقين بشدة على أن تعلم المحادثة ليس مرتباً بنوع ذكاء الطلاب، وأن المحادثة هي نتاج الجهاز النطقي. وقد اختار 18.2% من أفراد العينة الحياد في هذا البند، في حين رفضه أكثر من 39.4% منهم. كما هو موضح في الرسم رقم (29). وللباحثة تعليق على هذه النتيجة في آخر الاستبيان.



رسم توضيحي 29: المحور الثاني البند السادس

7. هناك فئة من الطلاب لا يستطيعون تعلم المحادثة وإن بذلوا الجهد وتوفر لهم المنهاج المناسب والمعلم الجيد.

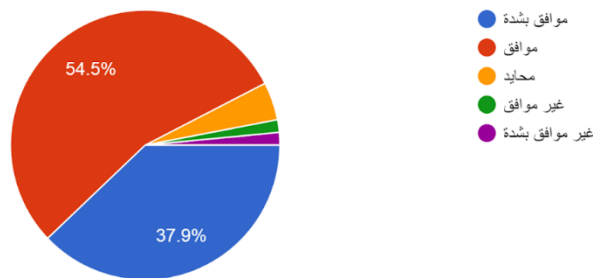
أكثر أفراد العينة اختاروا الموافقة والموافقة بشدة على أن المناهج المعتمدة على أن هناك من الطلاب من لا يستطيعون تعلم المحادثة وإن بذلوا الجهد وتوفرت لهم الوسائل. وقد رجع 18.2% من العينة خيار الحياد، ورفض نحو 18% منهم هذا البند. كما هو واضح في الرسم رقم (30).



رسم توضيحي 30: المحور الثاني البند السابع

8. ينبغي إعداد أساليب جديدة في تعليم المحادثة تراعي تعدد أنواع الذكاء لدى الطلاب فكلما كانت الأساليب جديدة ومتنوعة كانت النتائج أفضل.

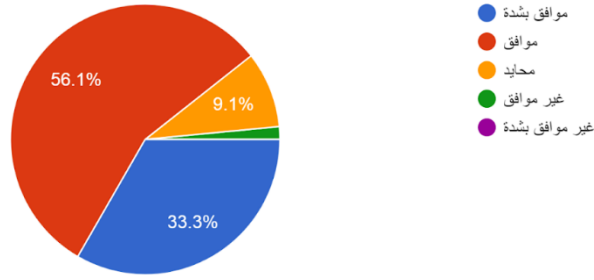
اختار معظم أفراد العينة الموافقة أو الموافقة بشدة على هذا البند، بنسب 37.9% من الأفراد الموافقة بشدة و 54.5% منهم الموافقة على أن وجوب تطوير أساليب جديدة في تعليم المحادثة من أجل الاستجابة لفروق الذكاء بين الطلاب. وقد اختار نحو 4% من العينة الحياد، ورفض فردان فقط هذا البند. والرسم رقم (31) يوضح النتيجة.



رسم توضيحي 31: المحور الثاني البند الثامن

9. إن اختلاف قدرات الطلاب في الصف يحفز الرغبة لدى الجميع في التعلم لأجل المنافسة، ويرفع المستوى اللغوي لدى عموم الطلاب.

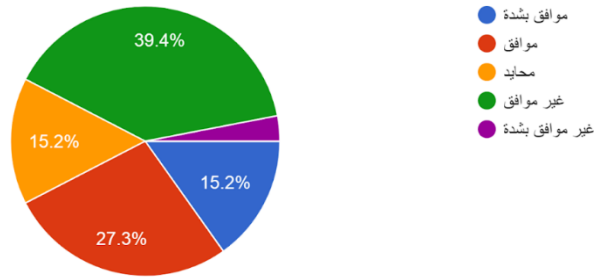
إن اختلاف مستويات الطلاب وقدراتهم على التعلم يحفز الجميع على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية ويزيد من كفاءتهم في التعلم، وقد أثبت أفراد العينة ذلك، فظهرت نسبة الموافقين 56.1%، والموافقين بشدة 33.3%، والمحايدين 9.1%، ولم يرفض هذا البند سوى فرد واحد، كما هو واضح في الرسم رقم (32).



رسم توضيحي 32: المحور الثاني البند التاسع

10. إن من لديهم مشاكل في النطق كالتأتأة والحبسة وقصر النفس يصنفون غالباً على أنهم متأخرون في الذكاء اللغوي والمحادثة، مما يجعل المعلم يهملهم ويركز على غيرهم في الصف.

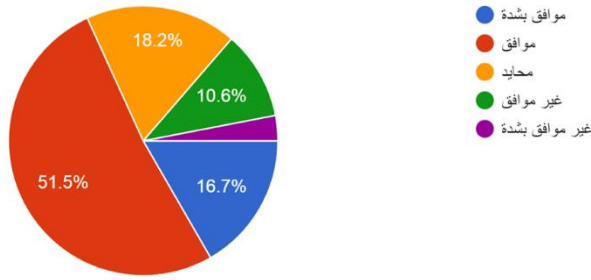
وكانت اختارت أفراد العينة بخصوص هذا البند هي 15.2% موافق بشدة، و 27.3% موافق، و 15.2% محايد، و 39.4% غير موافق، و 0.9% غير موافق بشدة، كما هو موضح في الرسم رقم (33). وستعود الباحثة بالإشارة إلى هذه النتيجة لاحقاً.



رسم توضيحي 33: المحور الثاني البند العاشر

11. ينبغي تأهيل جميع معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بحيث يكونون قادرين على التعامل مع مختلف أنواع الذكاء لدى الطلاب، مع وجود المنهاج الذي يحتوي على المادة المناسبة والأساليب الصحيحة.

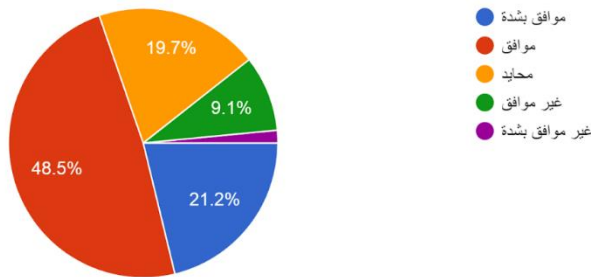
إن أحد أهم مشكلات تعليم العربية هي ضعف تأهيل المعلمين. إن 51.5% من أفراد العينة اختاروا الموافقة و 16.7% منهم اختاروا الموافقة بشدة، وقد رجح 18.2% الحياد ورفض نحو 11% هذا البند الذي نص على وجوب تأهيل المعلمين تأهيلاً خاصاً للتعامل مع فروق الذكاء بين الطلاب. كما هو واضح في الرسم رقم (34).



رسم توضيحي 34: المحور الثاني البند الحادي عشر

12. إن منهج تعليم العربية الذي يحتوي على المادة المناسبة والأساليب الصحيحة يحل مشكلة عدم قدرة المعلمين على التعامل مع الذكاءات المتعددة عند الطلاب.

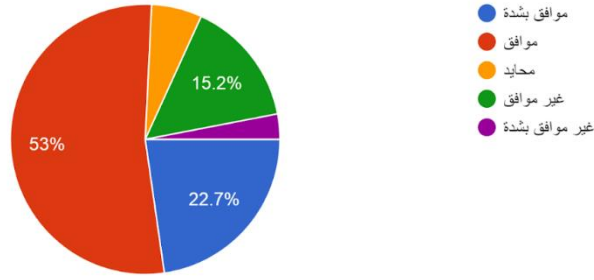
اختار 48.5% من أفراد عينة الدراسة الموافقة و21.2% منهم الموافقة بشدة على أن المنهج المعد جيداً هو الحل لضعف تأهيل المعلمين فيما يخص التعامل مع فروق الذكاء بين الطلاب. وقد اختار 19.7% الحياد، بينما رفض البند نحو 9.9% من أفراد العينة، كما هو واضح في الرسم رقم (35)



رسم توضيحي 35: المحور الثاني البند الثاني عشر

13. إن مهارة المحادثة أسهل في التعلم من غيرها من مهارات اللغة.

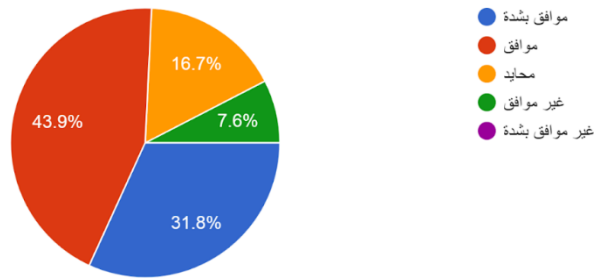
اختار 53% من أفراد عينة الدراسة الموافقة و22.7% منهم الموافقة بشدة على تعلم المحادثة أسهل من تعلم المهارات اللغوية الأخرى. وقد رفض نحو 16% من أفراد العينة هذا البند 16.7%، كما هو واضح في الرسم رقم (36)



رسم توضيحي 36: المحور الثاني البند الثالث عشر

14. إن الطالب المضطر لتعلم المحادثة سيتقنها في وقت أقصر من غير المضطر، مهما كان نوع الذكاء الذي يملكه. وهذا يوضح أهمية الدافعية في التغلب على مشكلة اختلاف الذكاء.

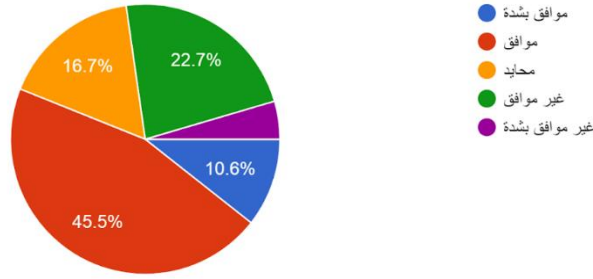
نص البند على أن من اضطر لتعلم المحادثة تعلمها بشكل أسرع من غيره، أي أن الحاجة تشكل دافعا مهما لتعلم المحادثة. وقد وافق 43.9% من أفراد العينة على هذا البند ووافق بشدة 31.8% منهم، واختار الحياد 16.7% منهم، ورفضه 7.6% من مجموع أفراد العينة، كما هو واضح في الرسم رقم (37)



رسم توضيحي 37: المحور الثاني البند الرابع عشر

15. إن الطلاب الأذكياء لغويا يهملون تعلم المحادثة لشعورهم بعدم الحاجة لها، وبالتالي قد لا تنفع محاولات تدريسهم هذه المهارة لعدم اهتمامهم بها أصلا.

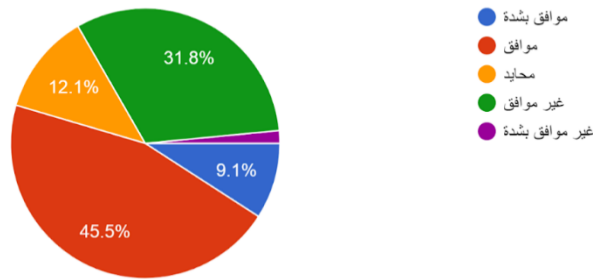
وافق معظم أفراد العينة على أن مناهج تعليم العربية المعتمدة على أسلوب المسرح تفيد في تنمية الذوق الفني والحس الجمالي لدى الطلاب. وقد اختار 7% من أفراد العينة الحياد، ورفض 0.8% منهم هذا البند. كما هو موضح في الرسم رقم (38)



رسم توضيحي 38: المحور الثاني البند الخامس عشر

16. إن تعلم المحادثة غير مرتبط بذكاء الطالب.

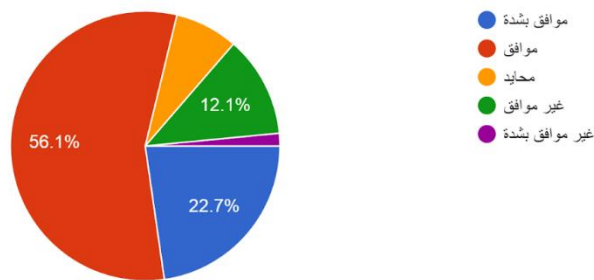
اختار 45.2% من أفراد عينة الدراسة الموافقة بشدة و 9.1% منهم الموافقة بشدة على تعلم المحادثة ليس مرتبطا بالذكاء. وقد اختار 12.1% الحياد، ونحو 32% من العينة عدم الموافقة على البند المذكور، كما هو واضح في الرسم رقم (39). وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة البند السادس من المحور الثاني، وستعود الباحثة بالإشارة إلى ذلك لاحقا.



رسم توضيحي 39: المحور الثاني البند السادس عشر

17. إن إتقان مهارة المحادثة ممكن للجميع مهما اختلفت أنواع ذكاءاتهم، وهذا بخلاف مهارة الكتابة والإنشاء التي تحتاج إلى إمكانيات ذهنية ومعرفية لدى من يتعلم.

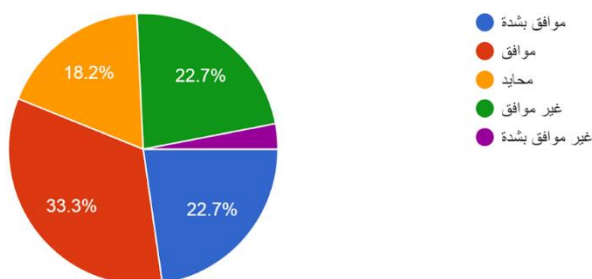
اختار معظم أفراد العينة الموافقة على هذا البند، بنسبة 56.1% موافق و 22.7% موافق بشدة على اكتساب مهارة المحادثة متاح لجميع الطلاب، على عكس غيرها من مهارات اللغة التي تحتاج إلى إمكانيات ذهنية. وقد اختار نحو 12.5% عدم الموافقة، بينما رجع الباقي الحياد في هذا البند، كما هو واضح في الرسم رقم (40)



رسم توضيحي 40: المحور الثاني البند السابع عشر

18. ينبغي على معلم العربية تصنيف الطلاب إلى صفوف وفق نوع ذكائهم ومستواه، كي يستطيع تعليم كل صف بالأساليب المناسبة.

اختار 22.7% من أفراد عينة الدراسة الموافقة بشدة و33.2% منهم الموافقة على وجوب فصل الطلاب في درس العربية إلى مجموعات بحسب نوع ذكائهم ومستواه، ثم تدريس كل مجموعة بشكل منفصل بالأساليب والمواد المناسبة لها. وقد اختار 18.2% الحياد، بينما رفض البند نحو 23% من أفراد العينة، كما هو واضح في الرسم رقم (41).



رسم توضيحي 41: المحور الثاني المحور الثامن عشر

ث. تقييم نتائج الاستبيان

إن الغاية من الدراسة كانت استطلاع آراء معلمي العربية فيما يخص تدريس اللغة -ومنها مهارة المحادثة- في ظل وجود فروق ذهنية بين الطلاب. وقد هدفت الباحثة من هذا الاستطلاع استنتاج ما يدركه معلمو العربية حول الفروق بين الطلاب من ناحية الذكاء، وكيفية التعامل مع هذا الوضع أثناء تدريسهم اللغة العربية وبالأخص تدريس مهارة المحادثة. وقد أكرت الباحثة من البنود وجعلت فيها شيئاً من التعارض والتكرار مع الرابط بين بعضها البعض وعدم تسلسلها بشكل

منطقي. وكل ذلك من أجل جمع واقعي لآراء أفراد العينة، وليس تلقينهم الخيارات ضمن صيغة البنود. وبعد تحليل نتائج الاستبيان توصلت الباحثة إلى جملة من الاستنتاجات ستلخصها في الفقرات الآتية، كما أنها مقصدها هو النقد البناء الذي يقوم العملية التعليمية ويزيد من كفاءتها.

على الرغم من أن معظم أفراد العينة كانوا من معلمي العربية لأبنائها أو لغير الناطقين بها، إلا أن المطلعين على أساليب تدريس العربية كانوا أقلية بين هؤلاء الأفراد. وهذا يشير إلى تقصير على مستوى تعليم الذات وتحمل المسؤولية المهنية وعلى مستوى التعليم المتخصص الذي تلقاه أفراد العينة في الجامعة وما بعدها. وهنا تبدي الباحثة شكوكا في آراء عدم المطلعين على أساليب تدريس العربية، خصوصا آرائهم في مسائل التعليم الدقيقة. إن الكشف عن عدم اطلاع معظم أفراد العينة على أساليب تعليم العربية لغير الناطقين بها، لا يخل يؤثر على صحة إختيار عينة الدراسة، إذ أن هدف الدراسة هو الكشف عن مستوى إدراك معلمي العربية لوجود فروق ذهنية بين الطلاب، وكذلك نظرة هؤلاء المعلمين لطرق التعامل مع هذه الفروقات أثناء التعليم. وإن هذه الدراسة اعتمدت على نتائج الاستبيان من أجل إبراز أهمية الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة العربية. اتفق معظم المعلمين على أنهم يلاحظون وجود فروق بين الطلاب من ناحية نوع الذكاء ومستواه. كما هو واضح من إجاباتهم على معظم البنود وخاصة ذات الأرقام 1، 3، 7، 14 من المحور الأول. وتؤكد الباحثة أن هذه الملاحظة في محلها، ومجمل الأبحاث الحديثة تنص على ذلك.

رجح معظم أفراد العينة أن أصحاب الذكاء اللغوي أكثر قدرة على تعلم اللغة وحفظ النصوص من أصحاب الذكاء الرياضي، كما هو واضح من إجاباتهم على البنود ذات الأرقام 2، 5 من المحور الأول. وهذه النتيجة تتعارض بشكل صريح مع الأبحاث التطبيقية التي أجريت في السنوات الأخيرة وتوصلت إلى أن الكفة في تعلم اللغات ترجح لصالح أصحاب الذكاء المنطقي الرياضي، كما هو واضح في دراسة (مرسي 2002). ثم إن أفراد العينة عادوا وناقضوا أنفسهم في البند الثاني من المحور الأول، إذ أجاب معظمهم بأن أصحاب الذكاء الرياضي أكثر قدرة على تعلم المحادثة من أصحاب الذكاء اللغوي.

اختار معظم أفراد العينة الموافقة على البند رقم 11 من المحور الأول القائل بأن فصل الطلاب في مجموعات بحسب نوع ذكاءاتهم سيؤدي لتأخر الجميع في التعلم، لأنهم في الواقع يتأثرون من بعضهم في الدرس. وذلك وافقوا على البند رقم 9 من المحور الثاني بأن اختلاف قدرات الطلاب في الصف يحفز الجميع على التعلم. ثم إن هؤلاء الأفراد عادوا وعارضوا أنفسهم في موافقة أكثر من نصفهم على البند رقم 18 من المحور الثاني القائل بوجوب فصل الطلاب إلى مجموعات بناء على نوع الذكاء وتدريب كل مجموعة على حدة.

اختلفت آراء الافراد في مسألة ارتباط تعلم المحادثة بذكاء الطالب، ويظهر هذا الاختلاف في نتائج البند رقم 6 من المحور الثاني، وهذا الاختلاف يتفق مع اختلافهم في البند رقم 7 من المحور الثاني القائل بأن فئة من الطلاب لا يستطيعون تعلم المحادثة مهما بذلوا من جهد ووجدوا من مواد وأساليب. وتؤكد الباحثة أن في هذا النقطة بالتحديد تكمن مشكلة البحث. إذ أنه فعلا هناك طلاب ينصرفون عن تعلم العربية ومهارة المحادثة بها لشعورهم ومعلميهم بعدم قدرتهم على ذلك. لكن البحث العلمي في مجالي علم النفس والتربية أثبت أنه يمكن تعليمهم إذا كان المعلم مدركا لخصائص الطلاب الذهنية ومؤهل بأساليب التعليم المناسبة لهم.

إن نتائج الدراسة تبين بوضوح وجود ضعف في إدراك معلمي العربية لمسألتي الذكاءات المتعددة، وطرق تدريس اللغة ومهارة المحادثة في ظل وجود فروق بين الطلاب من ناحية نوع الذكاء ومستواه. وهذا يؤكد أهمية البحث في استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة من أجل تطوير تعليم العربية، وكذلك أهمية نشر الوعي الصحيح بين المعلمين فيما يخص التعامل مع الفروق الذهنية بين الطلاب، مع وجوب تأهيل المعلمين بأساليب التعليم المناسبة وتزويدهم بالمواد والأدوات الحديثة.

V. نتائج البحث

وصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى أن استراتيجيات الذكاءات المتعددة تمثل حلاً لمشكلة التفاوت الذهني بين الطلاب. كما توصلت إلى أن تطبيق هذه الاستراتيجيات في تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بها يضمن تجاوب جميع الطلاب مع الدرس واندماجهم بالتعليم.

وترى الباحثة أن تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة يؤمن تعليمًا عادلًا لجميع الطلاب، ويحقق توزيعًا متكافئًا لموارد الدرس بينهم. كما ترى أن تطبيق هذه الاستراتيجيات يحل مشكلة انزواء الطلاب عن الدرس لعدم فهمهم إياه، وكذلك انشغال المعلم عنهم لعدم اهتمامهم بالدرس. أي أن استراتيجيات الذكاءات المتعددة تجعل العملية التعليمية تستجيب لحاجات جميع الطلاب وإمكاناتهم رغم اختلاف الإمكانيات الذهنية بينهم، وبالتالي تجعل جميع الطلاب متفاعلين مع الدرس راغبين في التعلم. إذ إن استراتيجيات الذكاءات المتعددة تخاطب كل نوع من أنواع الذكاء بالطرق والأساليب المناسبة له، آخذة بالاعتبار أن الفرد لا يتمتع بنوع واحد من الذكاء وإنما بثمانية أنواع مختلفة، وهذه الأنواع تتفاوت عند الفرد من حيث المستوى. وبالتالي تجعل الناس متفاوتين من حيث القدرات الذهنية ومختلفين من حيث الاهتمامات والمهارات.

وفي المحصلة يمكن تلخيص نتائج البحث بالنقاط الآتية:

- بين البحث وجود دراسات عديدة طرحت مبدأ تنوع الذكاء عند الأفراد، وأنه ليس ذكاء واحدًا. ورفضت تلك الدراسات تصنيف الأفراد إلى مرتفع ومنخفض الذكاء، وإنما نادى بتصنيفهم حسب نوع الذكاء الذي يتميزون به. وبحسب عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر صاحب أشهر تلك الدراسات فإن أنواع الذكاء ثمانية: رياضي، لغوي، حركي، اجتماعي، سمعي، بصري، ذاتي، بيئي. وإن كل فرد يتمتع بهذه الأنواع كلها لكن بنسب متفاوتة، وفي نفس الوقت كل فرد يتميز بواحد أو أكثر من الأنواع الذكاء.
- إن التعليم المتفق مع استراتيجيات الذكاءات المتعددة يؤمن تفاعل كافة الطلاب مع الدرس، وبالتالي تعلمهم جميعًا ولو بسرعات ونسب مختلفة. كما يضمن تعليمًا عادلًا للجميع، لأنه يخاطب جميع الطلاب على اختلاف ميولهم وإمكاناتهم ولا يهمل أحداً بذريعة عدم جدوى إنفاق الجهد معه من أجل تعليمه.

- إن تحديد نوع ذكاء الطالب أمر بالغ الصعوبة، لأن أجوبة الطلاب تتأثر بحالتهم النفسية والمادية والصحية. لذا من الأصح أن يدوّن المعلم ملاحظاته حول ذكاء الطلاب دون أن يعتمد عليها حقيقة ثابتة. ثم عليه أن يتوجه إلى الصف بأساليب تخاطب جميع أنواع الذكاء، وبالتالي يضمن تجاوب الطلاب جميعاً في الدرس وبالتالي تعلمهم جميعاً.
- هناك طيف واسع من الأساليب التي تتفق مع استراتيجيات الذكاءات المتعددة ويمكن للمعلم استخدامها في تعليم المحادثة العربية لغير الناطقين بها. مثل تدريبات الاستنتاج يستخدمها من أجل الذكاء المنطقي-الرياضي، وتمارين الحفظ والمحاكاة من أجل الذكاء اللغوي، وتدريبات ربط المحادثة بالصور من أجل الذكاء البصري، والتعليم عبر الأغاني لأجل الذكاء السمعي، واستخدام النصوص الدينية من أجل الذكاء الوجداني.
- لا يصح تصنيف الطلاب بناء على ما يتميزون به من أنواع الذكاء، ثم تدريس كل مجموعة مهارة المحادثة بأساليب خاصة وبشكل منفصل عن المجموعات الأخرى. إن اختلاف الطلاب في الصف من حيث الذكاء عامل مهم لتحفيز الجمع على الدراسة، وسبب للمنافسة بينهم، وإن فصلهم في مجموعات سيقضي على هذا العامل. كما أن تقييم نوع الذكاء لدى كل طالب صعب بحد ذاته، ويحتاج وقتاً طويلاً وبمشاركة متخصصين في علم النفس. كما درس العربية ليس إلا واحداً من عشرات الدروس في برنامج المدرسة، وإن التصنيف المقبول لدى معلم المحادثة لن يكون مقبولاً لدى غيره من معلمي المواد الأخرى، مما يشكل مشكلة إدارية في وجه التصنيف.
- أظهر الاستبيان عدم إدراك شريحة من معلمي العربية لحقيقة الفروق الذهنية بين الطلاب، وبالتالي هم لا يدركون للأسس الصحيحة لتعليم المحادثة في ظل هذه الفروقات، وهؤلاء المعلمين يعتمدون على الحس الذاتي في تقييم الموقف والتعامل معه. وهذا الحس على أهميته لا يكفي لضمان تعليم فعال وعادل لجميع الطلاب. بل ينبغي على معلمي العربية أن يتلقوا تأهيلاً ولو سريعاً من أجل التعامل مع الفروق الذهنية بين الطلاب وتعليمهم بنجاح رغم وجود هذه الفروق التي لا بد منها في الواقع.
- إن تعليم المحادثة ضمن استراتيجيات الذكاءات المتعددة يتطلب قيام المعلم بجملة من المهام تشمل الإعداد الجيد للمادة التدريسية مع إتقان الأساليب وتطويرها كما يتطلب دقة ملاحظة من قبل المعلم من أجل مراقبة الأداء الدراسي لدى كل طالب.
- إن تعليم المحادثة ضمن استراتيجيات الذكاءات المتعددة يتطلب إعداد وتطوير أساليب متنوعة في التعليم، حتى يتمكن المعلم من مخاطبة جميع الطلاب على اختلاف أنواع ذكائهم.

VI. المصادر والمراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم.

الأنصاري. مؤيد بن خالد، 2018. الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات. القاهرة: الوتس.

البداينة. فيصل خير الله، 2005. المدرسة المعاصرة. عمان: مطبعة أمواج.

أبو عمشة. خالد، 2015. تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية. عمان: دار كنوز المعرفة.

أبو عمشة. خالد، 2018. معايير اللغة العربية للناطقين بغيرها. غيرسون: المنتدى العربي التركي. ابن الجوزي. جمال الدين ابوالفرج، 2003. أخبار الأذكياء. المجلد الطبعة الأولى. بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن منظور. محمد بن مكرم، 1985. لسان العرب. المجلد 3. بيروت: دار صادر.

البهي السيد. فؤاد، 2000. الذكاء. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد طعيمة. رشدي. 2004. المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد طعيمة. رشدي، 1982. الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

أحمد طعيمة. رشدي، 1989. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظومة الإسلامية للتربية والعلوم.

أحمد طعيمة. رشدي، 1990. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

أحمد طعيمة. رشدي، 2007. المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها ومهاراتها وتدريسها. عمان: دار المسيرة.

أحمد طعيمة. رشدي، الناقة. محمود كامل 2006. تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات . الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

آرمسترونج. توماس، 2006. الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. المجلد الاولي. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

إسماعيل. محمد، 2017. "تدريس المفردات-النظرية والتطبيق." الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها. الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.

أمجد. قاسم، 2011. "تعريف المقابلة وانواعها وخطورتها وأهميتها." أفق علمية.

أوزي. أحمد، 2002. التعليم والتعلم الفعال. القاهرة: مجلة علوم التربية.

بوطه. شذى، 2011. الذكاء المتعدد أنشطة عملية ودروس تطبيقية. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.

الجارم. علي، و أمين. مصطفى. 1999. البلاغة الواضحة. القاهرة: دار المعارف.

الخفاف. إيمان، 2011. الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخفاف. إيمان، 2013. الذكاء الإنفعالي تعلم كيف تفكر إنفعاليا. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الدوني. محمود، 2018. علم النفس - الذكاء. القاهرة: دار العلم والإيمان.

الرافعي. مصطفى صادق، 2000. تاريخ أدب العرب. بيروت: دار الكتب العلمية.

الزغول. عماد عبد الرحيم، 2012. مبادئ علم النفس التربوي. العين -الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الزغول، عماد عبد الرحيم، و علي فالح الهنداوي . 2014. مدخل الى علم النفس. المجلد الثامنة. العين الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الزويني. ابتسام، 2014. الاختبارات الشفوية. جامعة بابل،

الزيات. فتحي، 2006. الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشنقيطي. محمد صالح، 1995. المهارات اللغوية. حائل: دار الأندلس.

الشنقيطي. محمد صالح، 1995. مدخل إلى خصائص اللغة العربية. الرياض: دار الأندلس.

الشيخ. محمد عبد الرؤوف، 2010. معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. عمان: دار
الامل.

العصيلي. عبد العزيز، 2002. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة:
جامعة أم القرى.

العنيزات. صباح، 2009. نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم: برنامج تعليمي لمهارة
القراءة والكتابة. المجلد الاولي. عمان: دار الفكر.

العيد. وليد، 2018. الذكاء والذكاءات المتعددة. لبنان: دار الكتب العلمية.

الفارابي. أبو نصر محمد، 1938. رسالة في العقل. تحرير الاب موريس بويج. بيروت: المطبعة
الكاثوليكية.

الفيروز آبادي. 1996. بصائر ذوي التمييز. تحرير م ع نجار. المجلد 4. القاهرة: المجلس الأعلى
للشؤون الإسلامية.

الوقفي. الرضي، 2003. صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: دار المسيرة.

جابر. عبد الحميد، 1997. الذكاء ومقاييسه. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

جابر. عبد الحميد، 2003. الذكاءات المتعددة وفهم التنمية والتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.

جارنر. هوارد، 1990. الذكاءات المتعددة في القرن الحادي والعشرين. ترجمة عبد الحكم
الخزامي. بيروت: دار الكتب.

جيولك، يعقوب، و قدوم. محمود، 2016. ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة. اسطنبول:
مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها.

حجازي. محمود فهمي، 1978. اللغة العربية عبر القرون. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

حسين. محمد عبد الهادي، 2003. تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر.

حسين. محمد عبد الهادي، 2007. دليلك العملي إلى قوة سيناريوهات دروس الذكاءات المتعددة.
القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

حسين. محمد عبد الهادي، 2008. إيقاظ العبقرية داخل فصولنا الدراسية. القاهرة: دار العلوم.

حسين. محمد عبد الهادي، 2008. مبادرة الذكاءات المتعددة ومجتمع التعلم الذكي. القاهرة: دار
العلوم.

حسين. محمد عبدالهادي، 2014. نظرية الذكاءات المتعددة. القاهرة: دارالجمهورية للنشر والطباعة.

حلاق. علي سامي، 2010. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب: طرابلس-لبنان.

دوجلاس براون. 1994. تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة علي شعبان. بيروت: دار النهضة.

راضي الوقفي. 2015. صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: دار المسيرة.

صلاح الدين. محمد، 1980. تدريس اللغوية العربية في المرحلة الابتدائية. دمشق: دار القلم.

طعيمة. رشدي أحمد، 1999. المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوبتها. القاهرة: دار الكتب.

طه. فرج عبدالقادر، 1989. معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

عديس. محمد عبد الرحيم، 1997. الذكاء من منظور جديد. عمان: دار الفكر.

عمر. أحمد مختار، 1988. علم الدلالة. القاهرة: عالم الكتب.

فتحي. سوفي أحمد. 2022. أساليب تدريس مهارة المحادثة للأطفال الناطقين بغير العربية وفق معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك - اسطنبول: جامعة اسطنبول آيدن.

فيشر. فولد، 1980. "معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية." ندوة تأليف كتب تعليمية للغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. الرباط.

قورة. حسين سلمان، 1969. تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف طبيعية. القاهرة: دار المعارف.

كوافحة. تيسير، 2005. علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.

محمود السيد. عبد الحليم، 1990. علم النفس العام. القاهرة: مكتبة غريب.

نوفل. محمد بكر، 2007. الذكاء المتعدد في الغرفة الصف النظرية التطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هارفي سيلفر، ريتشارد سترونج، و ماثيو بريني. 2006. كي يتعلم الجميع. دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة. السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

وافي. عبد الواحد، 2004. علم اللغة. القاهرة: نهضة مصر.

الأطروحات

البركاتي. نيفين، 2007. ثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط - رسالة ماجستير . مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الحلبوسي. محمد علي، 2020. أثر طريقة المناقشة في تطوير المحادثة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين. اسطنبول: جامعة اسطنبول آيدن، رسالة ماجستير.

الدياب. أحمد، 2015. المنهج التحليلي في تعليم المحادثة- رسالة دكتوراه. أنقرة: جامعة غازي. العلال. المعتمد، 2018. المحادثة وأساليب تدريسها للناطقين بغيرها. يلوا: جامعة يلوا رسالة ماجستير.

المدهون. إيناس، 2018. مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في أنشطة وتدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها - رسالة ماجستير. غزة: كلية التربية بالجامعة الإسلامية.

جلال الدين. فاطمة، 2019. أثر الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. اسطنبول: جامعة اسطنبول آيدن دراسة ماجستير.

سويد. محمد باسل، 2020. أهمية استخدام اللغة الأم للأجانب أثناء تعليمهم العربية. اسطنبول: جامعة اسطنبول آيدن رسالة ماجستير.

علي. خيرية، 2008. الذكاء الشخصي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية. مكة المكرمة: رسالة ماجستير جامعة أم القرى.

منصور. سارة، 2019. استخدام أسلوب أداء الأدوار في تطوير مهارات المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها - رسالة ماجستير. أنقرة: جامعة غازي.

يوجال. محمد، 2021. علاج مشكلة ضعف تدريس مهارة المحادثة في اللغة العربية للناطقين بغيرها - دراسة ماجستير. جامعة ماردين أرتكلو.

المقالات

أمين الكخن، و لينة هنية. 2016. "أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية." المجلة الأردنية في العلوم التربوية 201-216.

الدرمكي. عائشة بنت حمد بن سعيد، 2007. "الذكاءات المتعددة". مجلة وزارة التربية والتعليم العمانية، 111 - 117.

خطابية. عبدالله، البدور. عدنان، 2006. "أثر استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الاساسي لعمليات العلم". السعوية ، ابريل 66-13.

علي بن أحمد، و سيد غبريد. 2021. "أثر القرآن الكريم في اكتساب مهارة الكلام والقراءة لغير الناطقين باللغة العربية". دراسات لسانية 10-21.

سليمان. الضاهر، 2014. "نظرية العقل عند الفارابي". مجلة جامعة دمشق، 456-455.

ستيرنبرج. روبرت، 2010. الحكمة والذكاء و الابداعية رؤية تركيبية. المجلد 1. القاهرة مصر: المركز القومي للترجمة.

عمر. عبد المجيد، 2010. منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة دراسة تقابلية. مكة المكرمة: مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

عون عوض محيسن . 2015. "انماط التعلم والتفكير المتعمد على نصفي الدماغ وعلاقته بالذكاءات المتعددة". الكويت، 598-559.

مرسي. كامل إبراهيم، 2002. الفروق بين الجنسين في الذكاء اللفظي ومداهما عند طلبة التعليم العام والجامعة بدولة الكويت. مصر: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي.

هلال الحربي. خالد بن ذبيان، 2017. "تدريس مهارة المحادثة النظرية والتطبيق". تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. 240-203.

مواقع الإنترنت

أبو عمشة. خالد، 2015. اختبار الكفاءة الشفوية للغة العربية للناطقين بغيرها. تاريخ الوصول 15 1, 2023. <https://learning.aljazeera.net/ar/node/987>.

المراجع الأجنبية

Gardner, Howard. 1999. *Intelligence Reframed Multiple' Intelligences for the 21st Century*. NewYork: Basic Books.

1999. *Multiple Intelligences*. Performed by Howard Gardner.

Johnson, Marisa. 2007. *An Extended Literature Review: The Effect of Multiple Intelligences on Elementary Student Performance*. California: Dominica University.

VII. الملاحق

الأستاذة محكمي الاستبيان

المحكم	الجامعة	القسم
1. أ. د. حسين إلمالي	جامعة إسطنبول آيدن	كلية التربية – قسم تعليم العربية
2. أ. د. عابد يشار	جامعة إسطنبول آيدن	كلية التربية – قسم تعليم العربية
3. أ. د. كوليزار كاكل عزيز	جامعة صلاح الدين (أربيل)	كلية اللغات – قسم اللغة العربية

طلب تحكيم الاستبيان

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم طالبة الماجستير فيكار أحمد بإعداد دراسة كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة إسطنبول آيدن تحت عنوان "توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء استراتيجيات لتنمية مهارة المحادثة لطلاب المرحلة المتوسطة الناطقين بغير العربية في مدارس أربيل"، وتهدف هذه الدراسة البحث إلى التعريف بأهمية مبادئ الذكاءات المتعددة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ووضع إطار نظري لاستخدام هذه المبادئ في تعليم المحادثة العربية لهم. وقد أعدت الباحثة أسئلة الاستبيان وفق معايير لا يكرت لمعرفة أهم المهارات التي يجب ان تتوفر في طلاب المستوى المتوسط. ومن خلال خبرتكم يرجو منكم الباحث التكرم بوضع علامة (✓) أمام العبارات التي يحتاجها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها لتكوين نظرة دقيقة عن دور استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تطوير مهارة المحادثة لدى طلاب المستوى المتوسط في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي نهاية كل محور تتفضلون بتبيان اقتراحاتكم والتي سيستفيد منها الباحث عند إعداد بحثه لتلافي نقاط النقص التي غفل عنها. وستوضع ملاحظاتكم القيمة ضمن تقييم الدراسة. وشكرا جزيلا لحسن تعاونكم وسريع استجابتكم. وسيتم تحكيم القائمة في ضوء العناصر الآتية:

- ارتباط المؤشر بالمحور .
- وضوح المؤشر من الناحية المعرفية والناحية اللغوية .
- الإضافة بالتعليق أو التعديل أو الحذف بما ترونه مناسباً.

الطالبة فيكار أحمد

جامعة إسطنبول آيدن

تنص نظرية الذكاءات المتعددة على وجود ثمانية أنواع مستقلة من الذكاء وليس ذكاء واحداً، وهذه الأنواع هي: الذكاء (المنطقي، اللغوي، البصري، السمعي، الاجتماعي، الذاتي، الحركي، البيئي). وإن كل فرد من البشر يملك هذه الأنواع بنسب متفاوتة، ويستخدمها فعليا في حل المسائل التي تواجهه. وتنص النظرية أيضا على أن عاملي الوراثة والبيئة يؤثران بشكل مباشر على درجة هذه الذكاءات عند الفرد، كما أنه من الممكن تنمية جميع الذكاءات عبر التدريب والتعلم.

يهدف هذا الاستبيان إلى استطلاع آراء شريحة المهتمين بتعليم العربية لغير الناطقين بها، من أجل تطوير الأساس النظري لتعليم المحادثة العربية بما يوافق نظرية الذكاءات المتعددة.

	معلومات مطلوبة من عينة الدراسة	
	الاسم والكنية	
	بلد الإقامة	
	الجنس	
	التحصيل العلمي	
	الاختصاص العلمي	
	المهنة	
	هل اطلعت سابقا ولو بإيجاز على نظرية الذكاءات المتعددة؟	
	هل درست بشكل موسع نظريات تعليم اللغات الأجنبية؟	

المحور	الاستبانة		ارتباطه بالمحور		وضوحه		التعديل المقترح
	المؤشر		مرتبط	غير مرتبط	واضح	غير واضح	
المحور الأول: الذكاءات المتعددة	هناك فروق واضحة في أنواع الذكاء بين الطلاب، فالبعض يملك ذكاء رياضيا والبعض الآخر يملك ذكاء لغويا، وآخرون أذكاء في مجالات أخرى حسب نظرية جاردنر .						
	إن الطلاب الأذكاء في الحفظ أكثر قدرة على التحليل اللغوي، أي في شرح معاني الشعر والنثر واستخراج الصور البلاغية منهما.						
	يمكن ملاحظة اختلاف أنواع الذكاء بين الطلاب الناطقين بغير العربية في سنوات التعليم المتوسط والثانوي، والجامعي.						
	ينبغي على المعلم العربية عدم التقليل من شأن الطالب الضعيف، وعزو ذلك إلى قدراته الذهنية الضعيفة، وكما ينبغي عليه أن يكتشف نوعية ذكاء الطالب لتلافي مواطن الضعف عنده.						
	إن الطلاب الأذكاء في الرياضيات أكثر قدرة على تعلم مهارات اللغة.						
	إن نمو ذكاء الطالب وكذلك ضموره وتدهوره مرتبط بالعملية التعليمية من منهاج ومعلم وتقويم وغير ذلك.						
	إن اختلاف نوع الذكاء هو جزء من الفروق الفردية بين الطلاب، لأن المتساويين في نوع الذكاء ومستواه قد يختلفان بالقدرة على التركيز نتيجة عوامل صحية أو مادية.						
	إن في الدافع نحو التعلم مرتبط بالمزاج والحالة النفسية أكثر من الذكاء.						
	إن المعلم المؤهل جيدا يستطيع تعليم جميع الطلاب بدون استثناء مهما اختلف مستواهم الذهني						
	إن الطالب الذي يملك ذكاء منطقيا - تحليليا أكثر قدرة على اكتساب مهارات اللغة.						
	إن فصل الطلاب ذوي الذكاء المتشابه في مجموعات سيتسبب في تراجع العملية التعليمية كلها، لأن الطلاب يتأثرون ببعضهم البعض.						
	إن تقييم نوع ذكاء الطالب صعب جدا، لأن ذكاء الطالب مرتبط بحالته النفسية والمواد الدراسية التي تلقاها سابقا وكذلك بكفاءة معلميه.						

					الذكاءات المتعددة تختصر الوقت في التعليم، وتزيد من نشاط المتعلمين في الحصة الدراسية، ويشجع تعلم التعاوني	
					إن الطلاب مختلفين في نوع الذكاء وليس في مستواه.	
					استخدام نظرية الذكاءات المتعددة أفضل مدخل للتفكير في كيفية ترجمة المادة العلمية حيث تنقل من ذكاء إلى آخر، ليتم تنشيط الذكاءات حيث يتم مخاطبة ذكاء كل طالب من المدخل الذي يناسبه	
					فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل التلاميذ مقارنة بالطرق التقليدية	
						الاقتراحات
					إن إدراك المعلم لوجود فروق نوعية في الذكاء بين الطلاب عامل مهم في كيفية تعليم المحادثة باللغة العربية.	المحور الثاني: تعليم مهارات المحادثة
					إن الطلاب الأذكياء لغويا أكثر قدرة على تعلم المحادثة من الطلاب الأذكياء رياضيا أو اجتماعيا	
					هناك بعض أساليب تعليم المحادثة مفيدة مع أنواع من الذكاء وغير مفيدة مع غيرها.	
					ينبغي على المعلم أن يبعث الدافعية لدى الطلاب من أجل تعلم المحادثة، مما يهيئ حالة نفسية إيجابية للتعلم وهذا يساعده في تخطي مشاكل عدم الاهتمام واختلاف الذكاء.	
					ينبغي إعداد مناهج متعددة لتعليم المحادثة بحيث يناسب كل واحد منها نوعا من أنواع الذكاء.	
					إن المحادثة متعلقة بالجهاز النطقي وإن تعلم المحادثة غير مرتبط بنوع ذكاء الطالب.	
					هناك فئة من الطلاب لا يستطيعون تعلم المحادثة وإن بذلوا الجهد وتوفر لهم المنهاج المناسب والمعلم الجيد.	
					ينبغي إعداد أساليب جديدة في تعليم المحادثة تراعي تعدد أنواع الذكاء لدى الطلاب فكلما كانت الأساليب جديدة ومتنوعة كانت النتائج أفضل.	
					إن اختلاف قدرات الطلاب في الصف يحفز الرغبة لدى الجميع في التعلم لأجل المنافسة، ويرفع المستوى اللغوي لدى عموم الطلاب.	

المحور الثاني: تعليم مهارة المحادثة					إن من لديهم مشاكل في النطق كالتأتأة والحبسة وقصر النفس يصنفون غالبا على أنهم متأخرون في الذكاء اللغوي والمحادثة، مما يجعل المعلم يهملهم ويركز على غيرهم في الصف.
					ينبغي تأهيل جميع معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بحيث يكونون قادرين على التعامل مع مختلف أنواع الذكاء لدى الطلاب، مع وجود المنهاج الذي يحتوي على المادة المناسبة والأساليب الصحيحة.
					إن منهاج تعليم العربية الذي يحتوي على المادة المناسبة والأساليب الصحيحة يحل مشكلة عدم قدرة المعلمين على التعامل مع الذكاءات المتعددة عند الطلاب.
					إن مهارة المحادثة أسهل في التعلم من غيرها من مهارات اللغة.
					إن الطالب المضطر لتعلم المحادثة سيتقنها في وقت أقصر من غير المضطر، مهما كان نوع الذكاء الذي يملكه. وهذا يوضح أهمية الدافعية في التغلب على مشكلة اختلاف الذكاء.
					إن الطلاب الأذكى لغويا يهملون تعلم المحادثة لشعورهم بعدم الحاجة لها، وبالتالي قد لا تنفع محاولات تدريسهم هذه المهارة لعدم اهتمامهم بها أصلا.
					إن تعلم المحادثة غير مرتبط بذكاء الطالب.
					إن إتقان مهارة المحادثة ممكن للجميع مهما اختلفت أنواع ذكائهم، وهذا بخلاف مهارة الكتابة والإنشاء التي تحتاج إلى إمكانيات ذهنية ومعرفية لدى من يتعلم.
					ينبغي على المعلم العربية تصنيف الطلاب إلى صفوف وفق نوع ذكائهم ومستواهم، كي يستطيع تعليم كل صف بالأساليب المناسبة.
الاقتراحات					

قرار لجنة الجامعة

Firefox

about:blank

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.02.2023-76385



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-76385
Konu : Etik Onayı Hk.

02.02.2023

Sayın FIGAR AHMED HAMA RASHID
HAMA RASHID

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 26.01.2023 tarihli ve 2023/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sencer GİRGİN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSF4ZHKMZ Pin Kodu : 10813 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>
Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ
Telefon : 444 1 428 Ünvanı : Yazı İşleri Uzmanı
Web : <http://www.aydin.edu.tr/>



السيرة الذاتية



METHODS OF TEACHING ARABIC LANGUAGE FOR NON-NATIVE SPEAKERS TOWARDS USING THE STRATEGY OF THE MULTIPLE INTELLIGENCES IN CONVERSATION AT MIDDLE SCHOOLS IN ERBIL

ABSTRACT

This study aims to develop a theoretical framework for teaching foreigners to speak Arabic according to the multiple intelligence strategy. The study consists of introduction, three chapters and conclusion. In the introduction, the basics of the research and previous studies in the field are presented. In the first chapter, the concept of intelligence and its theories are discussed. Then, Howard Gardner's "Multiple Intelligences" theory is discussed and the types of intelligence and the characteristics of each are explained. At the same time, the basic principles of the theory of multiple intelligences in education are discussed. In the second part, speaking skills and the basics of teaching Arabic speaking to foreigners are discussed. In addition, many issues related to teaching Arabic speaking according to the multiple intelligence strategy were also discussed. In the third chapter, the results of a survey on the opinions of Arabic teachers in the city of Erbil in northern Iraq are explained. The aim of the study is to evaluate the degree of awareness of Arabic teachers of mental differences among students and their ability to teach Arabic in the light of these differences. The study concluded that the application of the principles of Multiple Intelligences is important for solving the problem of students' inability to understand speech lessons. The research showed that the inability of some students to understand the speaking lesson does not mean that they are not intelligent, but rather that the content of the lesson and the teaching method do not respond to their potential and inclinations.

As a result, the research showed that the solution was to diversify the course contents and teaching methods according to the students' abilities and dispositions. At the same time, the importance of qualified teachers was emphasized in order to be able to take care of all students and give them a fair education. Because he concluded that most of

the Arabic teachers are not sufficiently aware of the reality of differences between students and how to teach them in the presence of these differences.

Keywords: Speaking Skill, Teaching Arabic for Foreigners, Multiple Intelligences Strategy, Methods in Teaching Arabic.



ERBİL OKULLARINDA ANADİLİ ARAPÇA OLMAYAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN BİR STRATEJİ OLUŞTURMADA ÇOKLU ZEKA TEORİSİNİ KULLANMAK

ÖZET

Bu çalışma, çoklu zekâ stratejisine göre yabancılara Arapça konuşmayı öğretmek için teorik bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma giriş, üç bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Girişte bölümde araştırmanın temelleri ve alanda daha önce yapılmış çalışmalar sunulmuştur. Birinci bölümde zekâ kavramı ve teorileri ele alınmıştır. Daha sonra da Howard Gardner'in "Çoklu Zekâ" kuramı ele alınarak zekâ türleri ve her bir türün özellikleri açıklanmıştır. Aynı zamanda eğitimde çoklu zekâ teorisinin temel prensipleri tartışılmıştır. İkinci bölümde konuşma becerisi ve yabancılara Arapça konuşma öğretiminin temelleri ele alınmıştır. Ayrıca çoklu zeka stratejisine göre Arapça konuşma öğretimi ile ilgili birçok konu da tartışılmıştır. Üçüncü bölümde Irak'ın kuzeyindeki Erbil kentindeki Arapça öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bir anketin sonuçları açıklanmıştır. Anketin amacı, Arapça öğretmenlerinin öğrenciler arasındaki zihinsel farklılıkların farkında olma derecelerini ve bu farklılıkların ışığında bu öğretmenlerin Arapça öğretme yeteneklerini değerlendirmektir. Çalışma, Çoklu Zekâ prensiplerinin uygulanmasının, öğrencilerin konuşma derslerini anlayamama sorununu çözmek için önemli olduğu sonucuna varmıştır. Çalışma, bazı öğrencilerin konuşma dersini anlayamamasının zeki olmadıkları anlamına gelmediğini, aksine dersin içeriğinin ve öğretim yönteminin onların potansiyellerine ve eğilimlerine cevap verememesinden kaynaklandığını göstermiştir.

Sonuç olarak araştırma çözümün, öğrencilerin yetenek ve eğilimlerine uygun olacak şekilde ders içeriğini ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirmek olduğu göstermiştir. Aynı zamanda, tüm öğrencilerle ilgilenmek ve onlara adil bir eğitim sağlamak için öğretmenleri nitelikli hale getirmenin önemi vurgulanmıştır. Çünkü Arapça öğretmenlerinin büyük bir bölümünün öğrenciler arasındaki farklılıklar gerçeğinin ve bu farklılıkların varlığında onlara nasıl öğretileceğinin yeterince farkında olmadığı sonucuna varmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Becerisi, Yabancılar Arapça Öğretimi, Çoklu Zeka Stratejisi, Arapça Öğretiminde Yöntemler.



ÖNSÖZ

Zeka testleri, yirminci yüzyılın ikinci yarısında psikologların ve eğitimcilerin ilgisini çekti ve bunlar için birçok model ve kriter belirlediler, ancak bireylerin zekasını değerlendirmek için tek tip kriterler üzerinde anlaşılamadılar. Farklı ve bazen çelişkili test modelleri kullandılar .Bu modellerden bazıları bireyin şekilleri ayırt etme yeteneğini ve onları hatırlama hızını test ediyor, bazıları bireyin matematik problemlerinin ayrıntılarına ilişkin ön bilgilerine dayanıyor ve bazıları da kişinin dans ve ritmik hareketler yapmasını gerektiriyordu. Bu testler her zaman uzmanlar tarafından eleştirilmiştir, çünkü bireyin doğuştan gelen düşünme ve yenilik yapma yeteneğini ölçmemiş bunun yerine bireyin önceki bilgilerini, motor becerilerini, karakter istikrarını ve ifade gücünü zekayı değerlendirme kriterlerine dahil etmekte ısrar etmişlerdir. Ayrıca bazı zekâ testleri kişinin fiziksel yapısı, çene kemiklerinin şekli, kafatası ve diğer fiziksel özelliklerini de hesaba katıyordu.

İkincisi, beynin boyutu ve korteksinin alanı ile ilgili anatomik bir biyolojik kökene sahip olmasına rağmen, zekâ seviyesini belirleme testlerinde gerekli değildir. Bütün psikologların araştırmalarına tek bir prensibe dayalı olarak başladıklarını söyleyebiliriz, bu da insanları en zekilerin sağ tarafta, onlardan daha az zeki olanları solda ve zekâsı olmayan insanların ise en sol tarafta olduğu bir cetvel üzerinde sınıflandırmaktır. Bununla birlikte, yirminci yüzyılın aynı döneminde bireylerde çoklu zekâ türleri fikrini tartışan birçok teori ortaya çıktı, ancak o zamanlar yeterince ilgi görmediler. Bu teorilerden biri de Howard Gardner'ın 1983 yılında ortaya koyduğu ve bireylerin tek tip zekâyâ sahip olmadığını, hayatın tüm yönlerini kapsayan sekiz farklı zekâ tipine sahip olduğunu iddia ettiği "çoklu zekâ" teorisidir. Bu teoriye ilgi yirmi birinci yüzyılın yüzyıla kadar gecikti ve son yıllarda bu teorinin bu teorinin ana bileşenleri olan öğretmen, öğrenci ve müfredatla birlikte eğitim sürecinin başarısını değerlendirmede kullanımı üzerine birçok çalışma yapıldı.

Yabancılar Arapça öğretimi alanında çalışan bir araştırmacı olmam nedeniyle bazı öğrencilerin dili öğrenme dili öğrenme yeteneklerinin zayıf olmasının yanı sıra dersi dinleme konusundaki isteksizliklerini ve kendilerini sınıfta izole ettiklerini her zaman

fark etmişimdir. Çoğu zaman bu öğrencileri dersle etkileşime sokmanın ve öğrenme bağlamına entegre etmenin bir yolunu bulmakta çaresiz kaldım. Yüksek lisans çalışması sırasında çoklu zekâ teorisi üzerine yapılan araştırmalarla tanışma fırsatı bulmamış olsaydım, onlara öğretme olasılığı neredeyse mümkün olmazdı. O zaman çözümün, dil eğitiminin bu teorisinin ilkelerine uygun olarak geliştirilmesinde yattığını anladım. Araştırma ve incelemeden sonra başlangıç noktasının öğretmeni öğrenciler arasındaki zihinsel farklılıkların farkına varması ve aynı zamanda onu çeşitli durumlarla başa çıkması için uygun yöntemlerle donatmak olduğunu gördüm. Bu yüzden yüksek lisans tezi olarak “Erbil Okullarında Anadili Arapça Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Bir Strateji Oluşturmada Çoklu Zekâ Teorisini Kullanmak” konu olarak seçtim.

Bu çalışmanın giriş bölümünde araştırmanın temellerini ve önceki çalışmaların tartışılmasını ele aldım ve ilk bölümde çoklu zekâ kavramını ve en ünlü teorilerini sundum ve ayrıca zekâ türlerini, kriterlerini ve eğitimde bu teorisinin temel ilkelerini tartıştım.

İkinci bölümde konuşma becerisini öğretme kavramından bahsettim. Konuşma öğretiminin temellerini, bu eğitimin düzeylerini ve değerlendirme yöntemlerini izah edip konuşma öğretiminin koşullarından ve onu kuşatan zorluklardan bahsettim. Ardından çoklu zekâ ilkelerinin anadili Arapça olmayanlara Arapça konuşmayı öğretmek için uygulanması konusunda temsil edilen araştırmanın özüne geçtim. Müfredatı, yöntemleri, değerlendirmeyi ve öğretmenin rolünü ortaya koyarak bu konunun ayrıntılarını açıkladım. Bu bağlamda, çoklu zekâ teorisine göre konuşma öğretimi ile ilgili birkaç konuyu tartışıp bu teoriye göre Arapça konuşmayı öğretme çerçeveleri hakkında detaylı açıklama yaptım. Üçüncü bölümde, çoklu zekâyâ göre Arapça öğretimi konusunda yaptığım bir anketin sonuçlarını ortaya koyarak bu sonuçların ayrıntılı bir analizini yaptım. Araştırmanın sonunda sonuçları ayrı bir bölümde sundum.

Çalışmamın başlangıcından itibaren bilimsel metot ve akademik bakış açısıyla çalışmama rehberlik eden çok değerli danışmanım Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN’e, Desteklerinden dolayı aiyleme ve tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Mart, 2023

Figar Ahmed HAMA RASHID

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Erbil Okullarında Anadili Arapça Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Bir Strateji Oluşturmada Çoklu Zeka Teorisini Kullanmak” adlı çalışmanın, proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yola başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (01– 03 – 2023).

Figar Ahmed HAMA RASHID



ONAY FORMU



T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ERBİL OKULLARINDA ANADİLİ ARAPÇA OLMAYAN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN BİR
STRATEJİ OLUŞTURMADA ÇOKLU ZEKA TEORİSİNİ KULLANMAK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Figar Ahmed HAMA RASHID

(Y1912.320031)

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Arap Dili Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN

MART, 2023

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ERBİL OKULLARINDA ANADİLİ ARAPÇA OLMAYAN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN BİR
STRATEJİ OLUŞTURMADA ÇOKLU ZEKA TEORİSİNİ KULLANMAK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Figar Ahmed HAMA RASHID

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Arap Dili Eğitimi Programı

MART, 2023