جـــامعة أحمـــد درايـــة أدرار – الجزائر-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم العلوم الاجتماعية

أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية: "دراسة تجريبية بالمقاطعة البيداغوجية "بودة" أدرار"

مذكرة مكملة لنيل شهادةالمـاستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعـداد الطالبين:

-بوجمعة مسعودي

- مبارك حيداوي

إشراف الأستاذة:

- رقية بليلة

أعضاء لجنة المناقشة

يوم المناقشة: 13-06-2019

أ بليلة رقية	مشرفـــــــــــاً	جـــامعة أدرار
أ:دحماني مامة	رئيســـــــــــاً و مقرراً	جـــامعة أدرار
أ:قدوري أمحمد	منـــــــــــاقشاً	جـــامعة أدرار

الموسم الجامعي: 2018-2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

إلى الذين لو قدمت لهم حياتي ... لكنت مقصرا ... ما أوفيتهم حقهم

والداي أطال الله في عمرهما

إلى من هم أقرب إلى نفسي مني

إخوتي و أخواتي

إلى من كانت سر استمراري و نجاحي ... من أعطت طعما و لونا لحياتي

زوجتي الغالية

إلى فلذات كبدي بناتي

روميساء – تسنيم - آلاء نور اليقين

إلى كل هؤلاء اهدي هذا العمل المتواضع

بوجمعة مسعودي

اهداء

إلى روح أبي الطاهرة طيب الله ثراه

إلى رمز الحنان أمي الغالية

إلى كل أخواتي ،خادم، فضيلة، مريم، أم الخير وابناءهم .

إلى زوجتي الحبيبة وابني عماد

إلى كل من كان له الفضل في تعليمي

إلى كل الأصدقاء خاصة طلبة علم النفس مدرسي

أهدى هذا العمل المتواضع

مبـــــــــارك حيداوي

شكر

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين ، سيدنا محمد و على آله و صحبه أجمعين و بعد، انطلاقا من قوله تعالى (من شكر فإنما يشكر لنفسه) النمل،الآية 40 ، وقوله صلى الله عليه وسلم (من لم يشكر الناس لا يشكرالله)، فإن هذه الدراسة لم تكتمل إلا بفضل الله و توفيقه فله الحمد أولا وأخيرا.

ومن واجب الاعتراف بالجميل امتثالا لقوله تعالى (ولا تبخسوا الناس أشياءهم)،هود الآية 85 . فإننا نجد لزاما أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذة المشرفة أبليلة رقية لتفضلها بقبول الإشراف على هذه الدراسة.

تم إنه من تمام الشكر أن نتقدم إلى لجنة المناقشة على تكرمهم بمناقشة هذه الرسالة. كما نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذين: قدوري أمحمد والأستاذ محمدي علي اللذان لم يبخلا علينا بالنصح والتوجيه والإرشاد في هذه المذكرة وعلى جهدهما في إتمام المعالجة الإحصائية لهذه الرسالة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى السادة الأساتذة المحكمين الذين لم يضنوا علينا بملاحظاتهم على أن تخرج أدوات الدراسة في صورتها النهائية.

ولا أنسى أن أتقدم بالشكر إلى هذا الصرح العلمي جامعة احمد دراية أدرار وأخص بالذكر قسم علم النفس وأساتذته الكرام على إتاحة لنا هذه الفرصة حتى نرتقي في درجات العلم.

كما ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والتقدير إلىالمدير السيد: مبروكي بوجمعة على سعة صدره وتحمله لنا طيلة تطبيق البرنامج. كما لا ننسى الأستاذ المطبق للبرنامج عليلات عبد الغاني ومن ورائه جميع تلاميذ السنة الخامسة "ب" لمدرسة الجعفري الحاج احمد بالمنصور بودة.

والشكر موصول لكل من أعان بكلمة على إتمام هذا العمل أو بدعوة صادقة فجزاهم الله خيرالجزاء.

ملخص الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للكشف عن أثر برنامج تعليمي وفق نظرية الذكاءات المتعددة في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية.والإجابة عن مجموعة من التساؤلات تتعلق في مجملها بالفروق بين نتائج التلاميذ الذين يدرسون بواسطة برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتلاميذ الذين يدرسون بواسطة الطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية لملائمة أهداف الدراسة مكونة من (42) متعلما من متعلمي السنة الخامسة ابتدائي بالمقاطعة البيداغوجية بودة، ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية ومتكونة من (21) متعلما و ضابطة مكونة من (21) متعلما، استخدم الباحثان مقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ثم اختبار تحصيلي من إعدادهما بالإضافة إلى مقياس الذكاءات المتعددة الذي استخدمه قاسم علي خضر في دراسته و المكون من (42) فقرة.

و بعد التحليل الإحصائي لبيانات الاختبارين باستعمال برنامج الحزم الإحصائية (**SPSS**) توصلت الدراسة لنتائج مفادها :

– توجد عدة أنواع من الذكاءات لدى تلاميذ السنة الخامسة (المجموعةالتجريبية).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ولصالح التطبيق البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

– لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (ذكور – إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بضرورة معرفة المعلمين لنظرية الذكاءات المتعددة وبناء تقويماتهم واختياراتهم وفقها، كما أوصيا بضرورة تضمين كتب اللغة الفرنسية للسنة لأنشطة واستراتيجيات وفق نظرية الذكاءات المتعددة والتي تنمي كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

Résumé de l'étude:

Cette étude cherche à révéler l'impact du programme didactique selon la théorie des intelligences multiples dans l'amélioration du rendement des élèves de cinquième année du primaire en langue française.

Et la réponse à un ensemble de questions liées à la différence totale entre les résultats des élèves qui étudient dans le cadre du programme sur la base de la théorie des intelligences multiples et des élèves qui étudient selon la méthode habituelle .

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, l'échantillon a été choisi en fonction de l'objet de l'étude. Il était composé de 42 élèves formés en cinquième année dans le deuxième circonscriptionadministratif d'Adrar, répartis au hasard en deux groupes expérimentaux composés de 21 instruits et d'un groupe témoin de (21) instruits.

Les chercheurs ont utilisé le QI d'Ahmed Zaki Saleh, puis le test de réalisation de leur préparation, en plus de l'échelle des intelligences multiples utilisée par Kassem Ali Khader dans son étude, composée de (42) paragraphes.

Après analyse statistique des données des deux tests utilisant SPSS, l'étude a conclu que:

- Il existe plusieurs types d'intelligence parmi les élèves de cinquième année (groupe expérimental).

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental dans les tests tribaux et postérieurs au test de

réussite en langue française pour les élèves de cinquième année du primaire et pour ceux postérieurs à la candidature.

- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe témoin et du groupe expérimental dans l'application tribale du test de réussite en langue française aux élèves de cinquième année du primaire.

- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les scores intermédiaires du groupe témoin et du groupe expérimental lors de la post-application du test de rendement en langue française chez les élèves de cinquième année du primaire.

- Il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les scores moyens du groupe expérimental après le test de réussite (mâles / femelles) chez les élèves de cinquième année du primaire.

À la lumière des résultats, les deux chercheurs ont recommandé aux enseignants de connaître la théorie des intelligences multiples et de construire leurs calendriers et leurs choix en conséquence, et ont recommandé l'inclusion de livres de langue française pour l'année pour des activités et stratégies basées sur la théorie des intelligences multiples, développant chaque type d'intelligences multiples.

فهـــرس المحتـــويات

المحتـــوى الصفحة

- إهداء

- شكر

- ملخص الدراسة

- فهرس المحتويات

- قائمة الجداول

- قائمة الأشكال

- مقدمة.....أ

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1- مشكلة الدراسة.....6

2- إشكالية الدراسة.....7

3- فرضيات الدراسة.....7

4- أسباب اختيار الموضوع.....8

5- أهمية الدراسة.....9

6- أهداف الدراسة.....10

7- المفاهيم الإجرائية.....10

8- الدراسات السابقة.....11

9- التعليق على الدراسات السابقة.....18

خلاصة الفصل 19

الفصل الثاني : الذكاءات المتعددة

تمهيد.....20

1- مفهوم الذكاء.....21

2- التطور التاريخي لنظرية الذكاءات المتعددة.....22

3- مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة.....25

4- أسس نظرية الذكاءات المتعددة.....26

5- مفهوم الذكاءات المتعددة.....27

6- أنواع الذكاءات المتعددة.....28

7- قياس الذكاءات المتعددة.....31

8- نظرية الذكاءات المتعددة و استراتيجيات التدريس.....34

9- الفرق بين النظرة التقليدية للذكاء و نظرية الذكاءات المتعددة.....35

10- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة و تطبيقاتها التربوية.....36

خلاصة الفصل.....38

الفصل الثالث : التحصيل الدراسي واللغة الفرنسية

تمهيد.....40

I. التحصيل الدراسي

1- تعريف التحصيل الدراسي.....41

2- أنواع التحصيل الدراسي.....42

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....42

4- شروط التحصيل الدراسي.....45

5- قياس التحصيل الدراسي.....46

II. اللغة الفرنسية

1- تعريف اللغة الثانية (الاجنبية).....48
2- الأهداف في تعليم اللغة 48
3- أهمية دراسة اللغة الفرنسية 49
4- أهداف تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر.....50
5- أسس تعليمية اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية 51
6- عوائق تعليمية اللغة الفرنسية.....52
خلاصة الفصل.....59
الفصل الرابع : البرامج التعليمية
تمهيد.....62
1- تعريف البرنامج.....63
2- أهمية البرنامج.....64
3- مرتكزات تنفيذ البرنامج.....64
4- تعريف البرنامج التعليمي.....65
5-خصائص البرنامج التعليمي.....66
6- أهمية بناء البرامج التعليمية 67
7- تصميم البرامج التعليمية.....67
8- خطوات بناء البرامج التعليمية.....68
9- دور المدرس في بناء البرنامج التعليمي.....71
خلاصة الفصل.....72
الفصل الخامس : الإجراءات الميدانية للدراسة
تمهيد 74

–الدراسة الاستطلاعية 75
1– عينة الدراسة الاستطلاعية 75
2– ادوات الدراسة الاستطلاعية.....75
– الدراسة الأساسية 84
3– منهج الدراسة الاساسية.....77
4– مجتمع الدراسة 84
5– عينة الراسة 85
6– حدود الدراسة 85
7– الأساليب الإحصائية.....86
خلاصة الفصل 87
الفصل السادس : عرض و مناقشة نتائج الدراسة
تمهيد.....89
1– عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 89
2– عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....90
3– عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 92
4– عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 93
5– عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة 95
– استنتاج عام.....97
خاتمة.....99
توصيات و اقتراحات.....100
قائمة المراجع.....102
الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	– يوضح المقارنة بين التقويم الأصيل و الاختبار المقنن	32
02	–مقارنة بين النظرة التقليدية و نظرية الذكاءات المتعددة	35
03	– توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة	85
04	– يحدد أنواع الذكاءات لدى التلاميذ	89
05	– يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ولصالح التطبيق البعدي .	91
06	مستويات حجم التأثير حسب مؤشر (كوهن1980)	91
07	معامل الكسب المعدل و متوسط التطبيق القبلي و البعدي	92
08	– يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.	93
09	– يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .	94
10	– يبين الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي(ذكور – إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	95

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	– يوضح أنواع الذكاءات المتعددة	30
02	– يبين خطوات بناء البرامج التعليمية	69
03	– نموذج جيرلاش وايلي	70
04	– يوضح التصميم التجريبي	84

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	– قائمة بأسماء المحكمين للبرنامج التعليمي
02	– قائمة بأسماء المحكمين للاختبار التحصيلي
03	– مقياس الذكاءات المتعددة
04	– اختبار تحصيلي
05	نماذج لدروس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

مقدمة:

يشهد العالم في العصر الحالي تطوراً وتقدماً وثورة هائلة من الاكتشافات والدراسات والنظريات في كافة المجالات، ومنها المجال التربوي.

ونظراً لأهمية الإنسان ودوره في بناء الحضارات وقيادة المجتمعات و..... ،زاد الاهتمام بتنميته

و الاهتمام برغباته وحاجاته ومراعاة جميع جوانبه، سواء النفسية أو التربوية أوغيرها، والاهتمام بنموه الشامل في جميع النواحي، وكذا الاهتمام بنشاطاته وطرق تفكيره، وكيفية اكتسابه ونقله وتحويله للمعلومات والمعرفة.

لهذا الاهتمام البالغ بالإنسان كان لابد من مراعاة ذكائه وقدراته وتحصيله وعدم النظر إلى ذكاءه النظرة الأحادية القديمة، على أنه سمة أو خاصية عامة يحكم عليه من خلال مقاييس الذكاء، لتعطي تصورا عن المستوى العام لذكاء الفرد.فازدادت عمليات البحث العلمي اتساعا في مفهوم الذكاء الإنساني في محاولات تهدف إلى الوقوف على حقيقته،وتمثل ذلك في عدد لانهائي من الدراسات والبحوث والنظريات متعددة المناهج والأساليب التي سعت للوصول إلى تصور وواضح عن طبيعة الذكاء الإنساني، من حيث مكوناته وخصائصه ومظاهره وأساليب التعبير عنه وقياسه.

وقد تباينت هذه الدراسات والأبحاث في نظرتها لمفهوم الذكاء.(صباح العنيزات : 2006،ص 26).

وعلى النقيض من النظرة الأحادية للذكاء، هناك من العلماء من يفترضون وجود سلسلة عقلية وفكرية تتعامل مع العديد من الذكاءات وعموما يعرف اليوم باسم الذكاءات المتعددة.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة إحدى النظريات التطبيقية لأبحاث الذكاء الإنساني،والتي يتعاظم دورها في تطوير التعليم بمختلف مراحله، قصد الحصول على تحصيل جيد للتلاميذ. إذا وسعت هذه النظرية في نظرتها للاختلافات بين أنواع البشر في أنواع الذكاءات لديهم وفي أسلوب استخدامها، مما يسهم في إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق فسح المجال لكل أنواع الذكاءات المتعددة بالظهور والتبلور.

وقد أشار جاردنر إلى قياس معامل الذكاء (**IQ**) أنه لا يأخذ بعين الاعتبار سوى جزء يسير من قدرات المتعلم،كالقدرات اللغوية، والقدرات المنطقية الرياضية. وفي نفس الوقت يهمش قدرات أخرى لا

يمكن تجاهلها. فجاءت نظرية الذكاءات المتعددة لتعطي أهمية متساوية لجميع القدرات للمتعلم،بما فيها التي لا تأخذ مقاييس الذكاء بعين الاعتبار.

ولقد أصبحت هذه النظرية أسلوبا معروفا لاكتشاف أساليب التعليم والتعلم المناسبة لكل فرد، وتطوير المناهج، وتحسين أساليب تقويم المعلمين والتلاميذ. ولقد تبنتها العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا.حيث نظمت بيئاتها المدرسية وأساليب تدريسها ومناهجها وطرق تقويمها وتدريب معلميها وبرامجها على أساس هذه النظرية .

كما أن وجود ذكاءات متعددة واختلافها لدى التلاميذ في فصل دراسي واحد يقتضي إتباع أساليب وطرائق تعليمية متنوعة لتحقيق التواصل مع جميع التلاميذ، والابتعاد عن تلقين المعارف وتقديمها بطريقة متجددة تعتمد على تنمية قدرات المتعلم،والاهتمام بفروقاتهم الفردية وجعله أساس العملية التعليمية، مع عدم الاقتصار على طريقة واحدة في التدريس.

وهذا ما دعى إلى استخدام العديد من البرامج التعليمية في التدريس لجميع المراحل، وفي نفس الفصل الواحد تراعي قدرات وميول وذكاء التلاميذ من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف النواتج المرغوبة للتعليم، والتي هي التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية أو بعضها خاصة في اللغات الأجنبية

وتعد اللغة الفرنسية أحد مواد التعليم وأحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم بها الطالب ويظهر فيها أثر التفوق الدراسي. وباعتباره أبرز نتائج العملية التعليمية،ومن خلاله يمكن الحكم على النتائج الكمية والكيفية للعمليةالتعليمية.

ومن الدراسات والمشروعات التعليمية التي وظفت برامج تعليمية نظرية في مجال التطبيق

وأثبتت فاعليتها دراسة الشامي(2008)،دراسة العنيزات(2006)،دراسة الدمرداش(2006).

وفي هذا المجال يرى الزند (2004) أن نشأة البرامج التعليمية لم يكن ترفا فكريا، بل نتيجة الحاجة المحكمة إلى تخفيف من مشكلات التعليم ، و لإيجاد رابط بين نظريات التعلم و الممارسات التربوية ، للوصول إلى حد ممكن من المردودات التعليمية بأقل الكلف و الجهود ، و لتخفيف أعباء التعلم عن طريق تصميم طرائق تدريسية أكثر فعالية و جاذبية تتكيف مع التطور التكنولوجي.

(إيمان كاظم أحمد الربيعي ، 2013 ، ص 4)

ورغم أن هذه الدراسات السابقة شبيهة بدراستنا إلا أنها لم تتطرق إلى موضوع أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة للرفع من تحصيل التلاميذ في اللغة الفرنسية بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي.

وهذا ما شجعنا على طرق هذا الموضوع ونتوقع أن تكون هذه الدراسة لبنة في الدراسات المتعلقة بأثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية، حتى يستفيد منها كل من يعمل في قطاع التربية الوطنية.

وبناء على ما تقدم ومن أجل رفع مستوى التعليم في مدارسنا التي تعاني من مشاكل عدم مواكبة المستجدات في النظريات كنظرية الذكاءات المتعددة ، وضعف الاهتمام بالتحصيل التلاميذ في اللغات الأجنبية ، خاصة الفرنسية ،يريد الباحثان دراسة مدى فاعلية برنامج تعليمي وفق لنظرية الذكاءات المتعددة الذي من شأنه الرفع من مستوى تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة الفرنسية ، لما لهاته النظرية من أهمية في مجال الممارسات التربوية والتعليمية ، ولأنها غيرت نظرة المعلمين إلى تلاميذهم ، كما بينت الأساليب المناسبة لتتعامل معهم وفق قدراتهم العقلية ، بالإضافة إلى ما تتمتع به من مرونة على المعلم في اختيار ما يناسب تلاميذه من استراتيجية تدريسية.

وقد تطرقنا في هذه الدراسة إلى جانبين: جانب نظري وآخر تطبيقي ، أما الجانب النظري فاحتوى أربعة فصول ، في كل فصل تندرج عدة عناوين .

الفصل الأول: تناولنا فيه مشكلة الدراسة و تساؤلاتها وفرضياتها وأهدافها وأسباب اختيار الموضوع ، إضافة إلى التعاريف الإجرائية للدراسة ، وصولا إلى الدراسات السابقة ثم التعقيب عليها .

الفصل الثاني: بعنوان الذكاءات المتعددة (تعريفها،نشأتها،أنواعها،أهميتها، تطبيقاتها التربوية).

الفصل الثالث: يحمل عنوان التحصيل الدراسي و اللغة الفرنسية، و هو ينقسم إلى جزئين : الجزء الأول :التحصيل الدراسي (مفهومه ، أنواعه ، شروط قياسه ...) . و الجزء الثاني خاص باللغة الفرنسية تضمن مفهوم اللغة الثانية (اللغة الثانية) ، و تعليمتها و أهداف و عوائق تعلمها.

الفصل الرابع: بعنوان البرامج التعليمية (تعريفها ، بناءها ،أهميتها و دور المدرس في بناءها) .

أما الجانب الميداني فاحتوى على فصلين: الفصل الخامس بعنوان: الإجراءات المنهجية للدراسة و تطرقنا فيه إلى المنهج المتبع في الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة، مكان الدراسة، الأدوات والأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل السادس: خصص لعرض ومناقشة فرضيات الدراسة توبع بجملة من الاقتراحات في ظل ما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة ثم خلاصة الدراسة، قائمة المراجع والمصادر ثم الملاحق.

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- إشكالية الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع

5- أهمية الدراسة

6- أهداف الدراسة

7- المفاهيم الإجرائية

8- الدراسات السابقة

9- التعليق على الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

1-مشكلة الدراسة

تعد اللغة الفرنسية في الجزائر أول اللغات الأجنبيةلاعتبارات تاريخية،لذ تولي لها المنظومة التربوية الجزائرية اهتماما كبيرا بإدراجهابدءابالمدرسة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية وخصوصا بعد إصلاحات 2004/2003، من أجل رصد عوائق تعلمها وتعليمها،ومن أجل الوصول إلى حلول تكفل تعلمها في أحسن الظروف وبأيسر الحلول.وذلك بهدف صقل ملكته من الصغربهذه اللغة، إلى جانب لغته العربية. إلا أنه على الرغم من ذلك فإن الواقع ينبئ بعكس النتائج المرجوة والتوقعات المنشودة، فلاتزال المدرسة تعاني من تدني تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية.

و بالرجوع إلى التراث السيكولوجي و التربوي المهتم بمجال آليات الرفع من تحصيل التلاميذ في هذه المادة و باقي المواد الأجنبية ، اهتمت لهذا العديد من الدراسات السابقة العربية و الأجنبية منها ما تعلق ببناء البرامج التعليمية ومنها ما تعلق بأهمية نظرية الذكاءات المتعددة وذلك من أجل اقتراح آليات التقويم و العلاج ،و التي حاولت معرفة مدى عدم ملائمة الطرق التقليدية للتدريس وركزوا على أهمية البرامج التعليمية المبنية وفق الذكاءات المتعددة و مدى اثرها في الرفع من تحصيل التلاميذ في كافة المواد و خاصة اللغة الفرنسية .

ومن هذه الدراسات: دراسة قاسم علي خضر(2014)، والتي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة حاكم أم الجيلالي (2017)، فقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات الذين يدرسون البرنامج التعليمي القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة والتلاميذ الذين يدرسون بواسطة الطريقة التقليدية الاعتيادية على التحصيل البعدي المباشر لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

ولان الدراسات العلمية مكملة لبعضها البعض من خلال اقتراحات و توصيات باحثيها فقد حاولنا في دراستنا هذه معالجة أثر هذه البرامج التعليمية المبينة وفق نظرية الذكاءاتالمتعددة في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية ببيئتنا الجزائرية، و ذلك باعتبار هذه النظرية لها

نظرة جديدة وفعالة بالنظر لما يقاس به التحصيل الدراسي فيمدارسنا اليوم.وانطلاقا من كل هذا صغنا إشكالية الدراسة والمتمثلة في ما يلي.

2-الإشكالية:

تتحدد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما نوع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المجموعة التجريبية) في ضوء إجابتهم على مقياس الذكاءات المتعددة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ولصالح التطبيق البعدي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟ .

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (ذكور – إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟ .

3-الفرضيات:

انطلاقا من إشكالية الدراسة و التساؤلات السابقة يمكن صياغة مجموعة من الفرضيات التي تسعى الدراسة إلى التحقق من صحتها و جاءت على النحو التالي:

الفرضية العامة:

للبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة أثر على تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية.

والفرضية العامة تتفرع إلى:

– تتنوع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المجموعة التجريبية) في ضوء إجابتهم على مقياس الذكاءات المتعددة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ولصالح التطبيق البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي(ذكور – إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

4-أسباب اختيار الموضوع:

هناك أسباب موضوعية و أخرى ذاتية دفعتنا لاختيار الموضوع نوجزها فيما يلي:

أ-الأسباب الموضوعية:

– مواصلة البحث في مجال نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقاتها ببناء البرامج التعليمية.

– شح الدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التعليمية وفق نظرية الذكاءات المتعددة واثرها على التحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية.

ب-الأسباب الذاتية:

- رغبة منا في إيجاد آليات للرفع من مستوى التحصيل في مادة اللغة الفرنسية بعدما لاحظنا تدني التحصيل في هذه المادة بمدارسنا.

5-أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة من خلال ما يأتي :

- نذرة الدراسات السابقة في هذا المجال في القطر العربي.

- تعتبر هذه الدراسة على حسب علم الباحثان أول الدراسات في الولاية و الجزائر وفي الوطن العربي التي تتناول بالبحث و الدراسة هذا الموضوع .

- تعديل فكرة المعلمين عن مستوى ذكاء متعلميهم .

- لفت نظر القائمين على العملية التربوية بتطوير المناهج وتعديلها وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

- تفيد الدراسة المعلمين في اختيار استراتيجيات التدريس وطرائقه بما يناسب كل نوع من الذكاءات النمائية.

- عرض الدراسة لنظرية الذكاءات المتعددة كتصور حديث للذكاء الإنساني يمكن توظيفه للرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بطريقة تراعي الفروق الفردية في تعليم المتعلمين.

- توجيه أنظار المعلمين نحو ضرورة الكشف المبكر عن أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلاميذهم.

- فتح المجال أمام الباحثين لاستقصاء أثر تطبيق هذه النظرية على مواد أخرى و في مراحل تعليمية مختلفة.

6-أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى:

- بناء برنامج تعليمي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة للرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية.

- التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة للرفع من تحصيل التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية مقارنة بالطريقة الاعتيادية التقليدية السائدة.

7-المفاهيم الإجرائية :

- **البرنامج التعليمي:**هو مجموعة من الدروس المعدة بناء على استراتيجيات التدريس الخاصة بنظرية الذكاءات المتعددة و تشمل الأهداف و الأنشطة و الإجراءات و أساليب التقويم بما يتناسب و تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بهدف زيادة تحصيل التلاميذ الخامسة في مادة اللغة الفرنسية.

- **الذكاءات المتعددة:** مجموعة من المهارات العقلية التي يتميز بها كل شخص و التي أقرها جاردنر في نظريته وهي ثمانية أنواع أساسية تشمل: الذكاء اللغوي ، المنطقي ، الحركي ، المكاني ، الاجتماعي ،الشخصي ، الموسيقي و الطبيعي .تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عيها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية عند استجابتهم للبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة

-**التحصيل الدراسي** :مجموع الدرجات العام التي يحصل عليه التلميذ نهاية السنة الدراسية . و في دراستنا التحصيل الدراسي هو الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي لمادة اللغة الفرنسية المعدين لهذا الغرض .

-**اللغة الفرنسية** :هي تلك الدروس التي وضعتها وزارة التربية الوطنية و الموجهة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي .

- **الأثر:** هوذلك التغيير الايجابي الذي يظهر على التلاميذ بعد الاختبار البعدي نتيجة تطبيق البرنامج التعليمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

– **تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي** :هم التلميذ الذين أتموا سن عشر سنوات من التعليم الابتدائي ، و تتراوح أعمارهم بين (10 – 11) سنة حسب وزارة التربية الوطنية الجزائرية .

– **التعليم الابتدائي** : هو مرحلة تعليمية تتكون من ثلاثة أطوار تعليمية : السنة الأولى ابتدائي و السنة الثانية طور أول ، السنة الثالثة و السنة الرابعة طور ثان و السنة الخامسة طور ثالث .و هو مرحلة تعليمية إلزامية يتعلم فيها التلميذ المعارف و المهارات في مختلف المواد الدراسية (اللغة العربية ، الرياضيات ، الفرنسية .....إلخ) .

8– الدراسات السابقة:

سعت العديد من الدراسات السابقة لتعرف فاعلية و أثر الاستراتيجيات و الأنشطة و البرامج التعليمية و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في مختلف المراحل و المستويات التعليمية.لهذاتتعرض دراستنا لأهم الدراسات الوثيقة الصلة بمجال بحثنا مع ترتيبها تاريخيا من الأقدم للأحدث مع البدء بالدراسات العربية ثم الأجنبية.

أولا : الدراسات العربية

1– دراسة أسماء زين (2009):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أنشطة و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا و بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول و الثانوي بمحافظة جدة . استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، و توصلت نتائج الدراسة لفاعلية أنشطة و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا و بقاء اثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة . و في ضوء ما سبق أوصت الباحثة بضرورة استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة و ما تضمنته من أساليب و أنشطة في تدريس مناهج الجغرافيا للطالبات في المرحلة الثانوية و كافة مراحل التعليم و إعداد دورات تدريبية للمعلمات و المشرفات التربوية للاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس.

(مشعل بدر المنصوري،2016 : ص 458)

2- دراسة الخفاف ناصر 2009 :

الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

تم تطبيق الدراسة على طلبة الصف الثالث المتوسط (الذكور والإناث) في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية التربية الكرخ الأولى والثانية في مدينة بغداد عام 2007 /2008 ، والبالغ عددهم (320) طالب وطالبة في 6 مدارس ، وتم إعداد اختبار الذكاء المتعدد للطلبة . ولتحليل النتائج إحصائيا تم استخدام مايلي: معامل الارتباط الثنائي النقطي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان وتحليل التباين الثنائي لعينة واحدة والاختيار الثنائي لعينة من مستقلين وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) في درجات الذكاء المتعدد لدى الذكور والإناث ، أي أن الذكور تميزوا بثلاث ذكاءات هي: المنطقي والحركي والاجتماعي . في نفس الوقت تميزت الإناث بأربع ذكاءات هي : الشخصي والموسيقي والطبيعي واللغوي ، على الرغم من الفروق في الذكاء المتعدد في الذكاء النظري الصوري غير دالة إحصائيا بين الذكور والإناث.

أن متوسط درجات الذكاء المتعدد لدى الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور.

لم يكن لمتغير التحصيل الدراسي للأب والأم تأثير في إبراز الذكاء المتعدد لعينة البحث.

(إيمان عباس الخفاف : ص 149)

3- دراسة محمد حسين (2009) :

هدفت الدراسة إلى بحث أثر برنامج تعليمي في علاج صعوبات اللغة الانجليزية لدى الأطفال

و تكونت الدراسة من (20) طفلا و طفلة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي في مدرسة حكومية من ذوي صعوبات تعلم الانجليزية الذين يعانون من سوء التوافق النفسي. صنفوا إلى مجموعتين تجريبية (10 أطفال) و ضابطة (10أطفال). وتضمنت أدوات الدراسة الآتي : اختبار رسم الرجل ، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، اختبار تشخيص صعوبات تعلم اللغة الانجليزية لدى الأطفال، اختبار التوافق النفسي و البرنامج التدريبي . وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق جميع فروعها مما يدل

على فاعلية برنامج صعوبات تعلم اللغة الانجليزية و الذي أسهم بدوره في علاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة الانجليزية و صعوبات تعلم الكتابة في اللغة الانجليزية .

4- دراسة علاء و جلنار Jullnar&Ala (2013)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة لطلاب المرحلة الرابعة في قسم اللغة الانجليزية وبين مستوى انجازهم الدراسي كونهم متعلمين أجنبيين للغة الانجليزية . اشتملت عينة الدراسة على (63) طالبا و طالبة من المرحلة الرابعة في قسم الانجليزية بكلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة البصرة . استخدم الباحثان مقياس (**TBIMI**) لتشخيص الذكاءات المتعددة لدى الطلاب بالإضافة لدرجاتهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/2012 لسبع مواد دراسية كأساس لتقدير مستوى انجازهم الدراسي .و توصلت نتائج الدراسة لتأثير الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي للطلاب . وأن الذكاء اللغوي و المنطقي الرياضي هما أكثر أنواع الذكاءات تأثيرا على تحصيل طلاب قسم اللغة الانجليزية .

5- دراسة إيمان عبد الله تايه (2016)

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية و التفكير الاستنباطي . و لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية مكونة من(54) طالبا ، و تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية و ضابطة . و التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها وجود فروق دالة إحصائيا في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في اختبار التفكير الاستنباطي لصالح المجموعة التجريبية . وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي تؤكد أهمية نظرية الذكاءات المتعددة و ضرورة تطبيقها في الميدان التربوي .

6- دراسة حاكم أم الجيلالي (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في معالجة صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي . و تم تطبيق مجموعة من الأدوات على عينة هذه

الدراسة التي تكونت من(60) تلميذا من تلاميذ الثالثة ابتدائي تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية عدد أفرادها 30 تلميذا و ضابطة عدد أفرادها(30) تلميذا .

وأظهرت نتائج الدراسة أنأهم صعوبات تعلم الرياضيات توجد بنسب متفاوتة لدى أفراد العينة، حيث احتلت صعوبة حل المسائل (الجمع مع الاحتفاظ و الطرح مع الإستلاف) المرتبة الأولى و أن بعد الذكاء الاجتماعي حصل على المرتبة الأولى على باقي الذكاءات الأخرى ، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات الذين درسوا بواسطة برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة و التلاميذ الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على التحصيل البعدي المباشر لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي و لصالح المجموعة التجريبية، و يدل ذلك على فعالية البرنامج المقترح ، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام برامج و استراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة .

7- دراسة احمد عليان الحيحي(2018)

عنوان الدراسة : اثر استخدام التعلم الالكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة / عمان .

هدفت الدراسة للكشف عن اثر استخدام التعلم الالكتروني في تدريس مادة اللغة الانجليزية في محافظة العاصمة /عمان . وتكونت عينة الدراسة من(46) طالبا من طلاب الصق الخامس الأساسي في محافظة العاصمة . ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية على مجموعتين تجريبية مكونة من(25) طالبا و ضابطة مكونة من(21) طالبا . استخدمت الباحثة و طورت مقياس تقدير الذكاءات النمائية للأطفال(ميداس) . و أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة. (0.05) بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الالكتروني. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بتضمين كتب اللغة الانجليزية أنشطة تراعي استراتيجيات التعلم الالكتروني و التي تنمي أنواع من الذكاءات المتعددة .(الشيماء ، 2018 : ص)

ثانيا : الدراسات الأجنبية

1- دراسة كامبل (1989) :

المعرفة بـ : أثر استخدام برنامج يستخدم استراتجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس حدة الأرض في مادة الجيولوجيا على دافعية وتحصيل عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي بلغ عددهم

(27) طالبا باستخدام أسلوب الحراكي التعليمية التي تمثل أنواع الذكاء وفي كل مركز من هذه المراكز كانت الواحدة تناقش الصورة تتلاءم مع أساليب كل نوع من أنواع الذكاء. وبعد ثلاث أشهر من البرنامج وجد أن الطلاب قد زاد اندماجهم في عملية التعليم ، وازداد حماسهم ودافعية التعليم والانجاز، الأمر الذي أنعكس بصورة ايجابية على تحصيلهم في الوحدة المعينة. **(وداع علي موسى ، ص 42 – 43)**

2- دراسة دوس(Doss: 1993):

أجرى دوس دراسة لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الجسمي /الحركي لذي عينة بلغت (50) طالبا في طلاب الصفين الرابع والخامس الأساسين من دون التحصيل المتدني في مدارس ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية . وأظهرت النتائج أن هذه الفئة من الأطفال ذوي التحصل المتدني يتميزون بذكاء جسمي حركي أعلى من المتوسط لا يتم استغلاله في الصفوف الدراسية، مما يترتب عليه ضرورة استغلال وتوظيف جوانب القوة في التدريب وتحسين التحصيل الدراسي عند هذه الفئة من الطلاب **(صباح العنيزات: 2009 ، ص 54)**

3- دراسة كيم وايزمنkim&wwiiseman(1997)

تحديد الذكاء المتعدد لدى طلاب المدرسة الثانوية في المقررات التعليمية النظرية والعلمية والتطبيقية . أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية و استهدفت التعرف على الفروق بين طلاب العلوم النظرية والعلوم التطبيقية في الذكاءات المتعددة. وتألفت عينة البحث من (240) طالبا وطالبة يمثلون طلاب المدارس الثانوية لينكولتنن ونبراسكا. ولتحقق من أهداف البحث قام الباحث باعتماد استبانة تيلي **(teele)** للذكاء المتعدد الذي أعده برانتونشيرو (1997)، وقدتم استعمال الاختبار الثاني **(t.test)** وتحليل التباين المتعدد **(manova)** وبعد تحليل البيانات توصل إلى النتائج التالية :

– وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب العلوم النظرية والعلوم التطبيقية في الذكاء المنطقي والذكاء الجسمي والذكاء الشخصي ولصالح طلاب العلوم النظرية حيث كان متوسط درجة طلاب العلوم النظرية أعلى من متوسط طلاب العلوم التطبيقية.**(إيمان الخفاف: ص 103)**

4- دراسة ديكر(1997) :

تهدف الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم في اكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية . أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الرابع وبلغ عددهم (25) طالبا وطالبة من خلال استخدام أداة مسح الذكاءات المتعددة لتسليط الضوء على موطن القوة التي يتميز بها كل طالب ثم توعيته بها ، ثم تعديل البيئة التربوية لتلبي قدراته واحتياجاته ولمدة شهرين متتابعين تم تقييم أداء الطلاب ومدى التقدم الذي أحرزوه من خلال استخدام الملاحظة المباشر واختبار تحصيلي ، حيث أظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائيا بين الأسلوبيين لصالح الطلبة الذين درسوا وفق أساليب الذكاءات المتعددة .

5- دراسة سنايدر Snyder(2000):

العلاقة بين أساليب التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددةو مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من أساليب التدريس التقليدية و غير التقليدية(المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة) و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تكونت عينة الدراسة من (35) تلميذا تم توزيعهم على مجموعتين متكافئتين ، المجموعة الأولى تدرس بالأساليب التقليدية و المجموعة الثانية تدرس بأساليب أعدت أنشطتها وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة. و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى التحصيل الدراسي في المجموعتين و لصالح المجموعة التي اعتمدت على أساليب التدريس فيها على نظرية الذكاءات المتعددة و التي أدتإلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ العينة .

(عبد الرحمان عبد الهاشمي ، 2015: ص 41)

6- دراسة باس و بيهان (Baç and Beyhan ، 2010)

أثر الذكاءات في دعم التعليم القائم على المشروعات في تحصيل تلاميذ واتجاهاتهم نحو دروس الانجليزية .

هدفت الدراسة التعرف إلى اثر الذكاءات المتعددة في دعم التعليم القائم على المشروعات في تحصيل التلاميذ و اتجاهاتهم نحو دروس الانجليزية في تركيا . تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا من المرحلة الابتدائية و تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية و ضابطة . اشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي و مقياس اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانجليزية . أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة سواء في التحصيل أو في المواقف نحو اللغة الانجليزية ، و أن الطلاب الذين يتلقون تعليمهم عن طريق الذكاءات المتعددة المدعومة القائمة على المشاريع أسلوب التعلم أكثر نجاحا، ويكون على مستوى أعلى من التحفيز للطلاب الذين يتلقون تعليمهم وفقا لأساليب التدريس التقليدية .(**قاسم علي خضر،2014 : ص**24)

7- دراسة كوركتkorkut، (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة الأجنبية و ذلك على عينة من طلبة السنة الأولى و السنة الرابعة قدرها(220) طالبا في جامعة غازي التركية . و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي . و قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة . و أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الأكثر شيوعا لدى الطلبة هو الذكاء الاجتماعي تلاه الذكاء اللغوي . كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة السنة الأولى و الرابعة في الذكاءات المتعددة . كما بينت النتائج فعالية مراعاة الذكاءات المتعددة للطلبة أثناء دراستهم للغة الأجنبية .

8- دراسة ديليكوكامورانDilek&kamura(2009)

هدفت الدراسة لتعرف أثر استخدام دراسة الذكاءات المتعددة و التعليم التعاوني على تحصيل بعض المهارات الرياضية لدى طلبة الصف الرابع من المرحلة الأساسية بالولايات المتحدة . و استخدمت الدراسة المنهج التجريبي . و كان من أهم نتائج الدراسة أن الذكاءات المتعددة لها تأثير كبير على

التحصيل الأكاديمي مقارنة بالطريقة التقليدية، و قد وجد أن استخدام الذكاءات المتعددة له الأثر الكبير و كذلك استخدامها يؤدي إلى بقاء اثر التعلم الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة.

(مشعل ،2016 :ص 461)

9-التعليق على الدراسات السابقة :

أشارت معظم الدراسات السابقة إلى فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل التلاميذ مقارنة بالطرق التقليدية الأخرى . كما أشارت إلى الآليات الواجب إتباعها حتى تؤدي الاستراتيجيات نتائجها المنشودة .

تتفق هذه الدراسة مع دراسة حاتم أم الجيلالي(2017) من حيث المتغيرات التالية : البرنامج التعليمي ، الذكاءات المتعددة . وتختلف معها من حيث المتغيرات التالية : التحصيل الدراسي ، اللغة الفرنسية ، المستوى التعليمي وميدانيا تتفق مع هذه الدراسة من حيث المنهج المتبع وخطوات بناء البرنامج وتختلف معها من حيث عينة الدراسة .

وتتشابه هذه الدراسة أيضا مع دراسة قاسم علي(2014) خضر من حيث تناول الذكاءات المتعددة ، البرامج التعليمية ، وتختلف معها من المدة الدراسية و المستوى التعليمي و عينة الدراسة .

أما دراسة وردة يامين (2013) فتتشابه مع دراستنا من حيث الذكاءات المتعددة و التحصيل الدراسي و تختلف معها في البرامج التعليمية و المادة الدراسية و المستوى التعليمي .

في حين دراسة أماني محمد ناصر (2016) فتتشابه مع هذه الدراسة في مادة الدراسة (اللغة الفرنسية) وتختلف معها من حيث البرنامج الحاسوبي ومهارة القراءة و صعوبات التعلم و مرحلة التعليم الأساسي.

و قد استفادت دراستنا من الدراسات السابقة في الجانب النظري المرتبط بالبرامج التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في علاقتها بالرفع من تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية ، كذا استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجانب التطبيقي الميداني من حيث اختيار المنهج و أدوات الدراسة والإجراءات الواجب إتباعها ميدانيا.

ورغم اختلاف الدراسات السابقة في توجهاتها إلا أنه يمكن أن نستخلص منها ما يلي:

- جميع الدراسات السابقة أجريت في الدول العربية والأجنبية.

- جميع الدراسات السابقة التي قامت على أنشطة و استراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة أسفرت نتائجها على تحسن واضح فيمستوى التحصيل لدى أفراد عيناتها مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

- أغلب الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية من استعمال المنهج التجريبي الذي يتسم بالموضوعية و الصدق .

- تنوع أدوات الدراسات السابقة من حيث الاختبارات التحصيلية و المقابلات و الاستبيانات و مقياس الذكاءات المتعددة و البرامج التعليمية .

إلا أن استفادة دراستنا من هذه الدراسات السابقة فتجلت في:

- بناء الإطار النظري لهذه الدراسة.

- تصميم أدوات الدراسة وبنائها وطريقة المعالجة الإحصائية و كيفية تحليل معطياتها .

- في مقارنة نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة و أخيرا في صياغة مقترحات الدراسة.

الفصل الثاني

الذكاءات المتعددة

الفصل الثاني : الذكاءات المتعددة

1- مفهوم الذكاء

2-التطور التاريخي لنظرية الذكاءات المتعددة

3-مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة

4-أسس نظرية الذكاءات المتعددة

5-مفهوم الذكاءات المتعددة

6-أنواع الذكاءات المتعددة

7-قياس الذكاءات المتعددة

8-نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التدريس

9-الفرق بين النظرة التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة

10-أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية.

تمهيد:

من المؤكد وجود متعلمين داخل البيئة الصفية الواحدة ، ذوي سلوكيات و رغبات يختلفون فيها فيما بينهم، و يتفاوتون بقدراتهم في فهم و استيعاب المشكلات و حلها ، و في درجة الانتباه لما يقدم في الدرس .

وتدل هذه الفروق الفردية بين المتعلمين على ضرورة استخدام أساليب و طرائق متنوعة في العملية التعليمية التعلمية . و انطلاقا من هذا الاختلاف ظهرت الدراسات و الأبحاث حول الذكاءات المتعددة التي يمتلكها المتعلمون. (**الشيماء ، 2018 : ص 12 – 13**)

وسنتناول في هذا الفصل المبادئ والأسس التي تقوم عليها نظرية الذكاءات المتعددة ، وذلك من أجل الاستفادة منها في بناء البرامج التعليمية . ويتم هذا من خلال عرض الجذور التاريخية لنظرية الذكاءات المتعددة بداية بالبدايات الأولى للاهتمام بالذكاء ، وصولا إلى نظرية الذكاءات المتعددة ، وكذا الدراسات السابقة التي تناولت الذكاءات المتعددة ، وأخير الأهمية التربوية لهذه النظرية وأبرز تطبيقاتها التربوية.

1- مفهوم الذكاء :

تعددت تعريفات الذكاء نظرا لاختلاف الاتجاهات النظرية التي ينتمي إليها المنظرون .فالذكاء كما عرفه بياجيه هو : التكيف مع البيئة ، وهو عملية موازنة بين التمثيل و المواءمة.

(إيمان عبد الله تايه،2016،ص4)

أما وكسلر فيعرف الذكاء بأنه : القدرة على التفكير العاقل و السلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة . بينما تيرمان فيرى أنه : القدرة على القيام بالتفكير المجرد.

و الذكاء عند بينيه : هو الميل أو القدرة على اتخاذ وجهة محددة و الحفاظ عليها و الاستمرار فيها ، و القدرة على التكيف ، من أجل الوصول إلى الهدف المطلوب و القدرة على النقد الذاتي .

كما أن الذكاء هو نشاط عقلي يتميز بالقدرة و الاستدلال و الحكم السليم في مواقف مختلفة و جديدة نسبيا و في زمن معين .(غبازي ، ثائر و أبوشعيرة : 2008، ص 27-32)

أما فاخر عاقل فيعرف الذكاء على أنه : القدرة على مواكبة المواقف الجديدة و التكيف معها بسرعة و نجاحه هو القدرة على استعمال المفاهيم المجردة بحكمة . (فاخر عاقل ،2003 : ص 239)

كما وجدت تعاريف أخرى للذكاء و هي :

تعريف ديف كوهلر :الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات عن طريق الاستبصار و التوافق العقلي في المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته .

أما تشالز سبيرمان **(Spearman Charles)** فيرى أن الذكاء يمكن فهمه من خلال عاملين الأول هو العامل العام والذي يعني القدرة على أداء مهمات مختلفة ، وإدراك العلاقات . وهو قدرة يستخدمها الأشخاص في انجاز أعمالهم . والعامل الآخر هو العامل الخاص و الذي يعني القدرة على أداء نوع معين من المهمات مثل : الحساب و الذاكرة .(نوفل ، 2006 : ص 40-43)

وعرفه أخر بأنه جملة من الوظائف الفكرية الضرورية لإدراك المفاهيم والقدرة على التحليل.

أما جاردنر فيرى أن الذكاء يتمثل في النقاط التالية :

– القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية .

– القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات .
– القدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة.
(بن زينة رفيقة ، 2016 :ص 10-11)

وخلاصة هذه التعاريف أن العلماء التربويون لم يلتزموا بتعريف محدد للذكاء فتعريفاتهم جاءت بعدد العلماء الذين اهتموا بدراسته ، فبعضهم عرفه بأنه استخدام لقدرات بطرق متميزة أو هو وصف للفروق الفردية في السلوك العقلي المعرفي

2- التطور التاريخي لنظرية الذكاءات المتعددة:

من الناحية التاريخية تعود أولى الأبحاث إلى للعالم الفرنسي بروكا(1861) الذي أشار إلى وجود علاقة بين وقوع خلل أو تلف في منطقة معينة من الدماغ ، وفساد وظيفة ذهنية محددة . فالتلف الذي يصيب الجزء العلوي من اليسار للقشرة الدماغية يؤدي إلى فقدان القدرة اللغوية ، والمرضي الذي يصابون في النصف الأيسر من الدماغ قد يفقدون القدرة على الكلام ، لكنهم يظلون مع ذلك قادرين على غناء الأناشيد والأغاني . لأن نصف الدماغ يظل سليما ، والمرضي المصابين في النصف الأعلى من الدماغ قد يستطيعون القراءة بطلاقة ،لكنهم قد يعجزون عن تفسير ما يقرؤون. **(إيمان عباس الخفاف،2015: ص 22)**

وتعتبر نظرية العامل الواحد التي تبناها كل من الفريد بنيه(1908) وتيرمان(1916) من أولى النظريات التي تطرقت إلى مفهوم الذكاء وقياسه، وهي تقوم على افتراض أن الذكاء أحادي الأصل أو قدرة عامة **(Q)**تقف خلف جميع النشاطات العقلية. وهذه القدرة تمثل أحدى الأبعاد المميزة للشخصية ، وتظهر في النمو الفردي ويمكن قياسها باستخدام اختبارات الذكاء . ونظرا لعدم تقديم هذه النظرية تفسير ا مقنعا للنشاط العقلي ومكوناته ومحدداته ، ولم تخضع منهجيا أو إجرائيا لدرجة كافية من التجريب. فقد هيأت محدوديتها إلى ظهور نظرية العاملين التي نشرها سبيرمان (1927) والتي تلخص النشاط العقلي المعرفي في عاملين رئيسين هما العام **(G)** والذي يعتبر عنصرا مشتركا فيه جميع القدرات العقلية والمعرفية ويكمن وراءها. أما العامل الثاني فهو العامل الخاص **(S)** الذي يميز كل نشاط عقلي عن الآخر ويختص كل عامل منها في مظهر واحد من مظاهر النشاط العقلي .

في عام(1930) قدم كل من (تورنديك) و (ثيرستون) نظرية العوامل المتعددة(**Theory multi factor**) ، التي يعتقد بها أن الذكاء عبارة عن عدد كبير من القدرات الخاصة المستقلة عن بعضها البعض، والتي تربيط فيما بينها بوصلات عصبية ، وأن الذكاء في جوهره يعتمد على عدد ونوعية هذه الارتباطات أو الوصلات التي يمتلكها الفرد، والتي تصل بين المثيرات والاستجابات. وقد ميز بين ثلاثة أنواع من الذكاء على أساس تشابهها في طبيعة المشكلة أو المواقف أو المواضيع التي يهتم بها وهي: الذكاء المجرد ،و الذكاء العملي أو الميكانيكي والذكاء الاجتماعي أو التفاعلي .

وقدم ثيرستون عام(1938) نظريته المعروفة بنظرية القدرات العقلية الأولية (**primary mental abilities**) التي خالف فيها سبيرمان، وذهب إلى القول أن ما قاله سبيرمان عاملا عاما هو نفسه مكون من عدة عوامل .(**صباح العنيزات، 2009 : ص26- 27**).

ومن خلال التحليل الإحصائي أستنبط (ثيرستون) سبع قدرات عقلية أساسية منفصلة هي : الاستيعاب اللفظي والطلاقة اللفظية ، والقدرة العددية والتطور المكاني والذاكرة الترابطية والسرعة الإدراكية، والمحاكاة العقلية .(**إيمان عباس الخفاف، 2015 : ص 23**)

ويعتبر النموذج الذي قدمه جيلفراد (**Guilford**)عام (1958) نموذجا فريدا أطلق عليه نموذج المصفوفة أو النموذج المورفولوجي للتكوين والذي يسميه "بنية العقل " (**Structure intellecuel**)والذي يضم(150) قدرة عقلية منفصلة . وتتألف كل قدرة من هده القدرات من عملية ومحتوى ونتاج ، واعتقد بوجود عوامل كثيرة في الذكاء، كما أن كل نشاط عقلي يتضمن عملية من خمس عمليات عقلية ، وأن هذه العملية تتناول محتوى معين قد يتعلق بالأشياء ، أو الرموز أو اللغة ، ثم أن كل عملية عقلية تستهدف تحقيق إنتاج معين قد تضيف للمعلومات أو تنظم لها أو إيجاد علاقات بينها.

وأكد(كاتل) **R.cattell** عام (1975) وجود عاملين أو مجتمعين من الذكاء هما: الذكاء السائل **flwid intelligence** الذي يتكون من : المهارات الفراغية والتصورية والذاكرة الصماء ، ويقاس باختبارات الإدراك والتقدير والفهم والاستدلال. والذكاء المتبلور **Grystallized intellegence** الذي يقاس عن طريق المهارات العددية واللغوية، والمعلومات الميكانيكية، واستخدام المترادفات. وكنتيجة لذلك فإن(كاتل)يعتقد أن الذكاء المتبلور يتأثر تأثراً كبيرا بالخبرة والتعليم الرسمي وينمو مع الخبرة لا مع التقدم في العمر .

أما روبرت (ستيرنج) فقد نحى منحا منحى أخر في محاولته تفسير طبيعة الذكاء ، واقترح نظريته التي تقوم على تحليل مكونات الذكاء ، استلهمها من تحليله للأسباب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في حياته العامة ، والمشكلات التي ترد في اختبارات الذكاء وأطلق عليها :" النظرية الثلاثيةفي الذكاء " ، تتكون في نظريات فرعية تميز بين ثلاث مظاهر من الذكاء : هي النظرية الحركية (الذكاء الداخلي) النظرية التجريبية (ذكاء الخبرة) ، والنظرية القرنية (الذكاء الخارجي).

(صباح العنيزات: 2009 ، ص 28)

وفي عام (1979) طلبت مؤسسة فان لير(**Bernatd Van Leer**) في جامعة هارفارد القيام بانجاز بحث علمي يستهدف تقيم وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانيات الذهنية للإنسان ، وإبراز مدى تحقق هذه الإمكانيات واستغلالها. وفي هدا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين في الجامعة أبحاثهم التي استغرقت عدة سنوات ، وتم بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية (مجال التاريخ الإنساني ، والفلسفي ، والعلوم الطبيعية والإنسانية) ونظم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدوري.

(إيمان عباس الخفاف ،2012 : ص 279)

ومن الباحثين الذين ساهموا في هذه الدراسة الهامة رئيس فرع مشروع البحث وهو« جيرالدسير »(**Gerald.S.Lesser**) أستاذ علم النفس المعرفي ، فاهتم بدراسة مواهب الأطفال و أسباب غيابه لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسببت في إحداث تلف بالدماغ . وهناك أيضا في البحث فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم، وهو إسرائيل شيفلر(**IsraelSchefflr**) ثم روبرت لافين (**Robert Lavine**) المختص في علم الأنثربولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه في الصحراء الإفريقية والمكسيك ونجد ضمن الفريق العلمي العاملة الاجتماعية (فيري وليت) المختصة في التربية بالمجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث .(**محمد بكر نوفل ، 2010 : ص 96**)

وفي مطلع الثمانينيات دفع جاردنر(1983) مسألة تعددية الذكاء إلى أفاق جديدة وهو يقول« إن عدم الرضي عن مفهوم معامل الذكاء وعن الآراء التي في الذكاء ماهية موجودة وعلى سبيل المثال أعمال (ثرستون) و (جيلفرد) وغيرهم وانتقاداتهم لا تكفي، فمن وجهة نظري أن علينا أن نتحدى المفهوم برمته بل علينا أن نستبد له في الواقع .

ويمكن تحديد أهم الميادين التي يشملها البحث في نظرية الذكاء المتعدد والتي دعامة علمية لهذه النظرية:

1- النمو الذهني للأطفال العادين نمو مختلف الكفاءات
2- دراسة للكيفية التي تعمل بها القدرات العقلية من خلال الإصابات الدماغية وحدوث تلف في بعضها
3- دراسة تطور الجهاز العصبي.
4- دراسة الأطفال الموهوبين والعادين والذين يظهرون صعوبات تعلميه.
5- دراسة النشاط الذهني لمختلف الشعوب المتميزة بثقافات متنوعة .(**الدليمي : ص 36**)

ويمكن أن نلخص التطور التاريخي لنظرية الذكاءات المتعددة في ما يلي:

1- أن الذكاء ثابت وليس فيه مرونة إذ كان يعتقد أن ذكاء الشخص وراثي يقاس بالخضوع إلى اختبارات التحصيل الكمي لمعدل الذكاء ، إلا أن هذه الفكرة لم يتم أخدها بعين الاعتبار للتنوع الكبير الذي حصل في البيئة الثقافية ، والعوامل الاجتماعية التي تؤثر في تنمية القابليات الفكرية ، ويشعر الكثير من الآن أن الذكاء قد تم تعريفه في زاوية ضيقة وأنه مرن .**(صباح العنيزات : 2009 ، ص30)**
2- أن الذكاء يمكن أن يتعلم ويعلم.

3- مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:

تقوم نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من المبادئ أهمها :

- الذكاء ليس نوعا واحد بل ذكاءات متعددة ومتنوعة.
- تعمل الذكاءات بشكل مستقل وتتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد .
- تختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور إن كان على الصعيد الداخلي للفرد أو على الصعيد البيئي فيما بين الأفراد. (**رندة محمود الشيخ ، 2003 : 38**)
- أنواع الذكاءات لها حيوية وديناميكية .
- يمكن التعرف على أنواع الذكاءات وتمييزها ووصفها وتعريفها .
- يمكن تنمية الذكاءات المتنوعة والارتقاء بمستوياتها إذا توفر الدافع لدى الفرد، وإن وجد التدريب والتشجيع المناسبين لتنميتها.

- إن مستوى الذكاء المتعدد يختلف من شخص لآخر، كما أن كل شخص يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذا الذكاءات وأن استعمال أحد أنواع الذكاء يمكن أن يسهم في تنمية نوع آخر.
- يمكن قياس القدرات العلية المعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وتقسيمها، وكذلك قياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة بأنواع الذكاءات المتعددة.

(عادل عطية ريان ، 2013: ص197)

4- أسس نظرية الذكاءات المتعددة :

قدم جاردنر (1993) مجموعة من الأسس التي بنيت عليها نظرية الذكاءات المتعددة و هي:

– إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف المخ : بمعني أن كل ذكاء من الذكاءات المختلفة لدى الفرد إذا ما تعرض لتلف دماغي فمن المحتمل أن يحافظ على استقلاله النسبي عن الذكاءات الأخرى .

– وجود الأطفال غير الاعتياديين مثل الطفل المعجزة : إن وجود الكفاءات المختلفة للأفراد تؤكد إمكانية ملاحظة الذكاء الإنساني في أشكاله المستقلة و المنعزلة ، و إنها على الرغم من ارتباطها بالعوامل الوراثية أو بالمناطق العصبية الموجودة في الدماغ تؤكد على وجود ذكاء محدد . فمثلا الطفل الذي لديه تلف في الفص الجبهي الأيسر والذي يطلق عليه منطقة بروكا قد يكون لديه تلف جوهري في الذكاء اللغوي وبالتالي يجد صعوبة في التحدث و القراءة و الكتابة ، ومع ذلك نلاحظ أنه قادر غلى الغناء و حل المسائل الرياضية و الرقص و التأمل .(**جابر : 2003 ، ص 12**)

– تاريخ نمائي متميز و مجموعة من الأدوات واضحة التحديد و الخبرة : إذ يتم صقل الذكاءات خلال نشاط تحدده الثقافة ، و نمو الفرد في ذلك النشاط يتبع نمط نمائي ، و كل نشاط يستند إلى ذكاء له مسار نمائي و هذا النشاط له وقت لنشأته في الطفولة المبكرة ووقت لبلوغ ذروته في أثناء حياة الفرد .

– مساندة من النتائج السيكومترية : بمعنى أن الاختبارات المقننة تقوم ذكاء معينا ،و ترتبط بصورة فائقة مع ذكاء آخر، و ترتبط بصورة أقل مع تلك التي تقوم أشكالا أخرى من أنواع الذكاءات مثل اختبار (وكسلر) لقياس ذكاء الأطفال التي تعطي مؤشرا على توافر بعض أنواع الذكاء لدى الأفراد

– دعم من المهام السيكولوجية التجريبية : أظهرت بعض الدراسات النفسية أن بعض الذكاءات يمكن أن تعمل بصورة مختلفة عن الذكاءات الأخرى ، أي يمكن للفرد أن يتقن مهارة القراءة كذكاء لغوي في حالة عدم تمكنه من تسخير هذه المهارة لذكاء آخر مثل الذكاء الرياضي .

– عملية محورية يمكن تمييزها و تحديدها أو مجموعة من العمليات و الإجراءات : أي أن كل ذكاء يحتاج إلى مجموعة من العمليات و الإجراءات المحورية التي تمكن الأنشطة المتنوعة من القيام بمهامها نحو ذلك الذكاء ، فمثلا الذكاء الموسيقي يحتاج إلى مكونات تتمثل بالحساسية لطبيعة الصوت و القدرة على تمييز الإيقاعات ، و هذا ينطبق على باقي الذكاءات .

– القابلية للترميز في نظام رمزي : يرى جاردنر أن قدرة الإنسان للترميز هي أحد الجوانب التي تميزه عن بقية المخلوقات . ولكل نوع من أنواع الذكاءات انسياقات رمزية فريدة تميزه عن غيره ، فمثلا الذكاء الرياضي يتضمن مجموعة رموز منطوقة ومكتوبة في لغات شتى . وكذلك الذكاء المكاني يتضمن مجموعة رموز يستعملها المهندسون و المصممون .

– تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق : فلكل ذكاء من الذكاءات جذور تاريخية ، فمثلا الذكاء المكاني تتضح جذوره في الرسوم الموجودة في الكهف ، وكذلك الذكاء الموسيقي يمكن إرجاعه إلى الشواهد الأثرية توجد في الأدوات الموسيقية القديمة . **(نوفل ، 2007 : ص 95)**

5- مفهوم الذكاءات المتعددة:

لقد عرف جاردنر الذكاءات المتعددة :أنه يتكون من مجموعة القدرات الاستيعابية البيونفسية الكامنة لمعالجة المعلومات والتي يمكن تنشيطها في البيئة ثقافية لحل المشكلات، وتشكيل أو ابتكار نواتج ذات قيمة من المواقف طبيعية، في نطاق ثقافة واحدة على الأقل.

(رندة محمود الشيح،2011، ص33-34)

وعرفها أيضا جاردنر (1997) بأنها: إمكانية بيولوجية تجد لها تعبيرا فيما يعد نتاجا للتفاعل بين العوامل التكوينية و العوامل البيئية، و يختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه، كما يختلفون في طبيعته و يختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكاءهم، ذلك أن معظم الناس يتفقون على المزج بين أنواع الذكاء لحل شتى المشكلات التي تعترضهم في حياتهم .**(صباحمرشود، ص 370)**

وقد عرف جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة :بأنها نموذج يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم لحل مشكلة ما, وترتكز على العمليات يستعيبها العقل فيتناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل. إن الذكاءات المتعددة هي : المهارات العقلية القابلة للتنمية والتي توصل إليها هوارد جاردنر, والمتمثلة في الذكاء اللغوي , والذكاء المنطقي الرياضي ,والذكاء المكاني ,والذكاء الجسمي الحركي, الذكاء الموسيقى والذكاء الاجتماعي , والذكاء الشخصي ,والذكاء الطبيعي.

(جابر عبد الحميد جابر, 2003 , **ص 35)**

ونظرة جاردنر المتعددة في الذكاء توحي أن جميع الأفراد لديهم على الأقل سبع ذكاءات مختلفة تعمل بدرجات متفاوتة , و هذا يعتمد على بروفيلاتهم الشخصية.

فكتب جاردنر في(عام) **1979** أن الأفراد يختلفون في بروفيلات الذكاء الخاصة بهم بسبب الوراثة والظروف البيئية , فلا يوجد شخصان لديهم نفس الذكاءات و حتى لو كانوا توأمين , فقد تم تطوير نظرية الذكاءات المتعددة لتسمح لكل الأفراد أن تساهم في المجتمع من خلال نقاط قوتهم الخاصة والخصائص . المرتبطة بكل واحد من الذكاءات التي حددها جاردنر..**(بن زينة رفيقة ، 2016 :ص 13)**

ولقد وسع (جاردنر) بذلك مفهوم الذكاء ليتجاوز الحدود التي رسمتها له الاختبارات ، فإذا كانت هذه الأخيرة تقيس بشكل موضوعي بعض القدرات العقلية فإنها لا تقيس كل القدرات . وقد ربط (جاردنر) الذكاء بالإطار الطبيعي والاجتماعي أو الشخصي الخارجي الذي نشأ فيه الفرد ، ويتطور من خلاله ، مع القدرة على حل المشكلات والإنتاج وسطبيعي وغني بالمثيرات. كما عارض (جاردنر) الطرق الكمية التقليدية لقياس الذكاء المتعدد على ما يعرف بـ**(IQ)** ، كونها تركز على المجال الفظي والمنطقي وتهميش وظائف سيكولوجية ومواهب أخرى قد تكون بنفس الأهمية ، مشيرا إلى ضرورة متابعة وملاحظة الفرد ضمن البيئة التي يعيش فيها والاستمرار في ابتكار وتطوير أدوات ليست مألوفة للكشف عن البروفيل الخاص بالفرد .

(رندة محمود الشيخ ، 2010 : ص33)

أنواع الذكاءات المتعددة :

لقد اقترح جاردنر مجموعة من الذكاءات ، وفي ما يلي عرض لهذه المجموعة من الذكاءات :

أ- الذكاء اللغوي/ اللفظي:Verbal/Linguisticintellegence: ويتعلق بالقدرة على استعمال اللغة سواء كانت اللغة الأم أو اللغات الأجنبية بفاعلية والبراعة في تركيب الجمل ونطق الأصوات ، والتعرف على

معاني الكلمات والألفاظ ، ويشمل على جميع القدرات اللغوية (الكتابة، القراءة،المحادثة، الاستمتاع. ويرى هذا النوع بوضوح عند الشعراء والمحامين والصحافيين والسياسيين والمدرسين و كتاب الإدارة) وذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة.(**محمد بكر نوفل، 2010 : ص 29**)

ب- الذكاء المنطقي / الرياضيLogical/Mathematicalintellegence: ويعني القدرة على فهم المبادئ الضمنية وراء أنواع معينة من الأنظمة السببية ، أو الطريقة التي يعمل بها عالم المنطق أو أي عالم أخر، أو القدرة على التعامل مع الأرقام والكميات والعمليات الحسابية التي يعمل على أساسها عالم الرياضيات .(**محمد عبد الهادي حسين ، 2003 : ص15**)

ج- الذكاء البصري / المكانيSpatial/Visual intellegence: هو القدرة على التصور الفراغي البصري ، وتنسيق الصور المكانية ، وإدراك الصور ثلاثية الأبعاد، إضافة إلى الإبداع الفني المسند إلى التخيل . ويتطلب هذا النوع من الذكاء توفر درجة من الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمجال والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر . ويلاحظ هدا النوع من الذكاء لدى التجار وربانية الطائرات والنحاتين والرسامين والمهندسين المعماريين .(**محمد بويكر ، 2010 : ص99**)

د- **الذكاء الموسيقي/النغمي الإيقاعيMusical intellegence:** القدرة على التعرف إلى الأصوات والنغمات الموسيقية والإيقاعات والتجاوب معها، وتقليدها وإنتاج الألحان والأغاني، والتمكن من فهم الرموز والمفاهيم الموسيقية واستعمال الموسيقى للتعرف على المواهب والأفكار. (**عادل عطية ريان ،2013 : ص198**)

هـ- **الذكاء الشخصي/الذاتيIntrapersonalintellegence:** هو معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة ، ويتضمن أن يكون للفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده ، والوعي بمشاعره ودوافعه وحالاته الانفعالية وقدرته على الضبط الذاتي. ويستطيع صاحب هذا الذكاء التعلم من خلال الملاحظة والاستماع ، ويبدو هذا النوع واضحا لدى علماء النفس والزعماء الدينين والكتاب ، ويقل عند الانعزاليين والمرضى النفسين. (**محمد بكر نوفل ، 2010 : ص 100**)

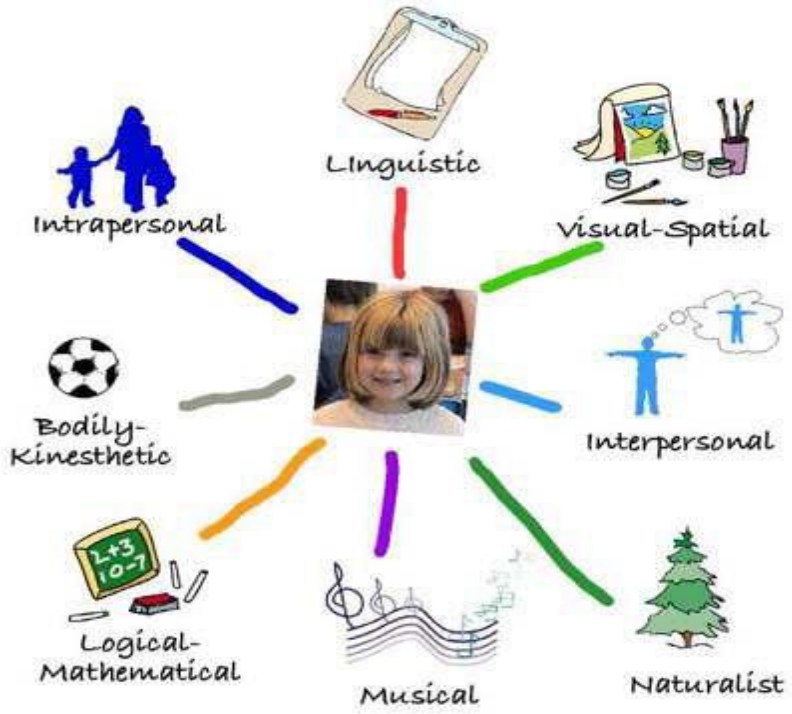
و- الذكاء الاجتماعي / التفاعلي Interpersonalintellegence: ويتمثل في قدرة الفرد على التعرف على الحالات النفسية والمزاجية للآخرين ، وفهم دوافعهم ورغباتهم ومشاعرهم ، واكتشاف مقاصدهم ، وإقامة علاقات متميزة مع الآخرين.**(عادل عطية ريان 2013 : ص 198)**

ز- الذكاء الطبيعي Naturalist intelligence: هو القدرة على التعرف والتميز والتصنيف للنباتات والحيوانات وللأشياء الطبيعية الموجودة في الطبيعة ، . كما الحال عند علماء الفلك وعلماء الطبيعة وأخصائيي التغذية والفلاحين. ويتمثل هذا النوع في ميل الفرد إلى قضاء وقت في ملاحظة الأشياء الطبيعة والأصوات التي يحدثها العالم الطبيعي، و الاهتمام بالظواهر الطبيعية ، وتصنيفها وإدراك العلاقة بينها فهم نمط سلوكها و نشاطها .**(رندة محمود الشيخ ، 2010 : ص36)**

ح- الذكاء الجسمي الحركي Bodily/Kinestheticintellegence:ويتضمن قدرة الفرد على استخدام قدراته الحركية الجسمية للتعبير عن أفكاره ومشاعره ، واستخدام يديه لإنتاج الأشياء ويشتمل على مهارات القوة والتآزر والتوازن والمرونة والسرعة ، والإحساس بحركة الجسم ووضعه .

(عادل عطية ريان ، 2013 : ص198)

و فيما يلي يوضح الشكل رقم (01)أنواع الذكاءات المتعددة :



و يشير جاردنر إلى نوعين من الذكاء هما : الذكاء الروحي و الذكاء الوجودي

- **الذكاءالروحي** : يتضمن الاهتمام بالقضايا الكونية و الخبرات فوق الحسية و تقديرها .

(وردة يامين ، 2013 : ص 25)

- **الذكاء الوجودي** :هو القدرة على التأمل في القضايا المتعلقة بالموت والحياة والديانات والتفكير بالكون والخليقة والخلود ولعل أرسطو وجان بول سارتر نماذج تجسد هذا النوع من الذكاء .

(محمد بوبكر نوفل ، 2010 : ص 101)

ويتوقع أن يؤدي مزيدا من البحث فيهما إلى إثبات توافر المحكات الثمانية اللازمة لتعريف الذكاء .(مشعل بدر المنصوري ،2016 ص 466)

7- قياس الذكاءات المتعددة :

يتم قياس الذكاء لدى الأفراد في ضوء النظرية التقليدية عن طريق اختبارات الذكاء العام شائعة الاعتماد، في حين يرى جاردنر أن الذكاء لا يتم قياسه بدرجة كافية بواسطة الاختبارات التقليدية ، وصاغ أدلة تبرز احتجاجه على تلك الاختبارات و هي :

- إن اختبارات الذكاء تستند إلى عدد محدد من القدرات العقلية .

- إنها ليست عادلة نحو الذكاء ، فهي في الأصل تتطلب من الأفراد أن يترجموا حلا لمشكلاتهم إلى صور لغوية ورمزية ، فمثلا الاختبارات الجمعية للقدرات المكانية لا تسمح للأطفال بمعالجة الأشياء أو بناء مكون ثلاثي الأبعاد ، كما أن الاختبارات الجمعية تتطلب من الأطفال إكمال فراغات أكثر من سرد قصص .

- إنها لا تقيس جوانب الذكاءات الأخرى ، كالقدرة على حل المشكلات و إدراك النغمات و إنتاجها .

و بما أن المجتمع تطور من الاقتصاد الصناعي و الزراعي إلى الاقتصاد التكنولوجي، فإن الطلاب يحتاجون إلى حاجات تربوية منها توسيع تعريف الذكاء المبني على القدرات المتنوعة و إدراجه في تقسيم كفاءات الطلبة الذين يدخلون الألفية الجديدة .

و يتميز الاتجاه الحديث في تقسيم الذكاء للتخفيف من عيوب اختبارات الذكاء التقليدية بما تسميه

(انستازي) النظرة الفارقة في زيادة عدد الاختبارات التي تقيس جوانب مختلفة من الذكاء، بحيث لا تعطي درجة واحدة كلية مثل نسبة الذكاء ، و إنما مجموعة من الدرجات لشتى جوانب النشاط العقلي ، بحيث تسمح برسم تخطيطي نفسي يوضح نواحي الضعف والقوة من المفحوص .

في حين يتم قياس الذكاء في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة بواسطة اختبارات التقويم البديل ، و هو التقويم الذي يعكس أداء الفرد في مواقف حقيقية ويقيسه في مجالات أو مواقع تربوية حقيقية ، ودائما ما تكون في ميزان التقدير و هي مجموعة اختبارات تدور حول الذكاءات لدى الفرد و أما كل منها بدائل ، و يطلب من الفرد وضع إشارة (*) أمام كل عبارة تحت البديل الذي يراه مناسبا مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي ما تعبر عنه وجهة نظر الفرد . و قد يكون المقياس في صورة قائمة تقدير وهي مجموعة من العبارات تدور حول الذكاءات المتعددة لدى الفرد كما في ميزان التقدير ، غير أن الفرد هنا لا يقوم بتقدير مدى توافر السمة ، و إنما يسجل ما إذا كانت السمة موجودة أم لا . **(إيمان كاظم أحمد الربيعي ،2013 ،ص 45- 46)**

و يذكر جابر عبد الحميد (2003) مجموعة اختلافات لاختبارات التقويم من وجهة نظر نظرية الذكاءات المتعددة (التقويم الأصيل البديل) عن تقويم الاختبار المقنن . والجدول التالي يوضح المقارنة بين التقويم الأصيل و الاختبار المقنن.

جدول رقم (01) يوضح المقارنة بين التقويم الأصيل و الاختبار المقنن

ت	التقويم الأصيل	ت	الاختبار المقنن
1	يوفر خبرات مشوقة و مثيرة و نشطة و حية .	1	يخلق ضغوطا تؤثر سلبا في أداء المتعلمين .
2	يتيح للمدرسين أن يطورا مناهج ذات معنى ويقومون في سياق ذك البرنامج .	2	يضغط على المدرسين ليضيقوا المنهج ليكون هو ما يختبر في الامتحان .
3	يقوم على أساس مستمر بطريقة توفر صورة أكثر دقة لتحصيل المتعلمين .	3	التقويم لا يتكرر ويتم تقويم المعرفة في عقل مفرد و في لحظة زمنية مفردة .
4	يؤكد نواحي قوة كل متعلم ، و يخبر عما يستطيع عمله ، وعما يحاول عمله .	4	يركز على تفسير الأغلاط و التقديرات المنخفضة و الأشياء الأخرى التي لا يستطيع المتعلم عملها
5	يوفر مصادر عديدة للتقويم تقدم نظرة أكثر	5	يركز بدرجة كبيرة على مجموعة واحدة من

	دقة عن تقدم المتعلم .		البيانات عند اتخاذ قرارات تربوية .
6	يعامل المتعلم كإنسان فريد .	6	يعامل جميع المتعلمين بطريقة واحدة .
7	يوفر تقويما عادلا ثقافيا لأداء المتعلم .	7	متحيز ضد بعض المتعلمين بسبب الخلفية الثقافية و أسلوب التعلم .
8	ينظر إلى التقويم و التدريس كجانبين للعملية نفسها .	8	ينظر إلى الاختبار و التعلم كنشاطين منفصلين .
9	يصف أداء المتعلم بألفاظ يسهل على الآباء الآخرين فهمها .	9	يقدم نتائج يمكن فهمها فهما تاما على يد مهني متدرب .
10	يسفر عن نتائج لها قيمتها للمتعلم والآخرين	10	يسفر عن تقديرات للمواد كثيرة ما لا يراها المتعلم مرة ثانية
11	يتناول العمليات كما يتناول النتائج النهائية .	11	يركز على الإجابة الصحيحة .
12	يفحص المتعلم بطرائق مقحمة في سياق بيئات تعلمهم الطبيعي .	12	يضع المتعلمين في بيئات تعلم صناعية .
13	يشمل مهارات التفكير العليا و المجالات الذاتية المهمة .	13	يركز عادة على مهارات التعلم ذات المستوى المنخفض .
14	يشجع التعلم لذاته .	14	يشجع التعلم الخارجي المصدر .
15	يشجع التعلم التعاوني .	15	بصفة عامة يمنع المتعلمين من التفاعل .
16	يقارن المتعلمين بإبداعاتهم الماضية .	16	يعزز المقارنات غير المقيدة .
17	يزود المدرس بإحساس يشعر به أن لكل متعلم خبرة فريدة كمتعلم .	17	ينقص حياة المتعلم الثرية والمركبة إلى مجموعة من التقديرات .

(جابر عبد الحميد ، 2003 :ص 149-151)

و يتضح من خلال الجدول أهمية اعتماد التقويم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ن إذ أنه يركز على التلميذ و ما يمتلكه من نقاط قوة و مهارات ، و يتيح لجميع التلاميذ فرصا للتعبير عما يعرفونه و يفهمونه من المواد الدراسية بالطرائق التي تناسبهم .

وخلال هذا يتبنى الباحثان نظرية الذكاءات المتعددة و ذلك لأنها تعتبر المتعلم محور العملية التربوية كما أنها تساعد على الكشف على مواهب المتعلمين و تنمية ما لديه من إمكانيات .

8- نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التدريس :

يوجد لكل نوع من أنواع الذكاءات السالفة الذكر إستراتيجية تدريس محددة ، و يذكر جابر(2003 ، ص99-100) ، (وداع علي موسى ، 2013 : ص 73-81) ، (وفاء حافض عشيش العويضي ، ص1066-1096)، (منال محمد علي ، 2011: ص 23-29)عددا من استراتيجيات التدريس يمكن بسهولة تنفيذها في حجرة الدرس ، و يمكن عرض هذه الاستراتيجيات على النحو الآتي :

أ- استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي اللفظي : يني القدرة على استخدام الكلمات و المفردات اللغوية شفويا وكتابيا بفاعلية ، ويضم القدرة على تناول بناء اللغة و أصواتها و معانيها ، و يمكن أن يناسب هذا الذكاء استراتيجيات التدريس الآتية :

- القص (السرد القصصي) ، المناقشة بأنواعها (الفردية و الجماعية) ، التسجيلات الصوتية ، أنشطة القراءة و الكتابة المختلفة

ب – استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي الرياضي : يعني القدرة على استخدام الأعداد و الأرقام بفاعلية ، و القدرة على الاستدلال الجيد و يكون التفكير المنطقي مقصورا على الرياضيات و العلوم . و يمكن أن يناسب هذا الذكاء استراتيجيات التدريس الآتية :

- التصنيف و الوضع في فئات ، التمثيل البياني، الألعاب المنطقية و الألغاز ، ألعاب الكلمات المتقاطعة .

ج – استراتيجيات الذكاء البصري المكاني : يضم القدرة على التفكير البصري ، الذكاء المكاني يستجيب للصور ، إما كصور في عقل الفرد أو صور في العالم الخارجي ، و يمكن أن يناسب هذا الذكاء استراتيجيات التدريس الآتية :

- تأمل الصور و الأشكال المعروضة ، الرسم و تخطيط الأفكار ، الألوان المميزة ، قراءة الصور و التعليق عليها ، الألغاز البصرية .

د – استراتيجيات الذكاء الجسمي الحركي : يضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية متنوعة و محددة كالتآزر و التوازن و المهارة و القوة و السرعة . و يمكن أن يناسب هذا الذكاء استراتجيات التدريس الآتية :

– التعبير عن الكلمات باليدين ، تمثيل (لعب الأدوار) ، القيام بالزيارات الميدانية ، استخدام المواد اللمسية و غيرها .

هـ – استراتيجيات الذكاء الموسيقي الإيقاعي : يضم هذا الذكاء الحساسية للإيقاع و الطبقة و اللحن و الجرس ، أو لون النغمة لقطعة موسيقية ما. و يمكن أن يناسب هذا الذكاء استراتيجيات الذكاء الآتية :

– الغناء و الإيقاع ، القراءة الجماعية ، التسجيلات الصوتية ، الموسيقى التصويرية ، موسيقى المؤثرات الصوتية .

و – استراتيجيات الذكاء الاجتماعي : تعني القدرة على إدراك أمزجة الآخرين و مشاعرهم ومقاصدهم ، والتمييز بين العلاقات المختلفة بين الأشخاص و الاستجابة لها بفاعلية . ويمكن أن يناسب هذا النوع من الذكاء إستراتيجيات الذكاء الآتية :

– التعلم التعاوني ، المناقشات الجماعية ، مشاركة الأقران ، الغناء الكورالي ، تمثيل الأدوار الجماعي .

ز– استراتيجيات الذكاء الشخصي : يتضمن هذا النوع من الذكاء تصورا دقيقا لدى الفرد عن نواحي قوته و حدوده ، الوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده و دوافعه ورغباته ، القرة على الضبط الذاتي وفهم الذات . و يمكن أن يناسب هذا الذكاء استراتيجيات الذكاء الآتية :

– أنشطة الكتابة الفردية ، فترات التأمل و التفكير ،

9– مقارنة بين النظرة التقليدية و نظرية الذكاءات المتعددة

لم يعد ينظر إلى الذكاء النظرة التقليدية التي كانت سائدة قديما ، والتي تعتمد على أساليب التدريس التقليدية ، و التي تركز على جوانب الضعف و تهمل جوانب القوة ، وكانت تعبر فقط عن قدرة الإنسان على اكتساب المعرفة الجديدة و التعامل مع المواقف المختلفة ، فقد ظهرت نظرية حديثة في الثمانيات وضعها العالم هوارد جاردنر تسمى نظرية الذكاءات المتعددة وظلت سائدة حتى العصر الحالي و أقرت بوجود ذكاءات تختلف نسبة ظهورها لدى الفرد ، و هذا ما يوضحه الجدول رقم(02) التالي :

م	وجهة النظر التقليدية للذكاء	نظرية الذكاءات المتعددة
1	يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة و الإجابات القصيرة .	تقييم الذكاءات المتعددة من خلال أنماط التعلم و أنماط و نماذج حل المشكلات .
2	يولد الإنسان و لديه كمية ذكاء ثابتة .	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات و لكن كل إنسان

		لديه بروفيل أو مجموعة فريدة تعبر عنه .
3	مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة .	يمكن تحسين و تنمية كل أنواع الذكاءات و هناك بعض الأشخاص يكونون مميزون في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين من أقرانهم .
4	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية .	هناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء والتي تعكس طرق مختلفة للتعامل مع العالم .
5	يقوم المعلمون بشرح و تدريس وتعليم نفس المادة بنفس الإستراتيجية لجميع التلاميذ .	يهتم المعلمون بفردية المتعلم و جوانب الضعف و القوة لديه و التركيز على تنميتها .
6	يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية .	يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط للتعلم تدور حول سؤال ما وربط الموضوعات بعضها بالبعض . و يقوم المعلمون بتطوير الاستراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب أو أنماط ذات قيمة لهم و لمجتمعهم . (حسين 2003 : ص 36)

و مما سبق يتضح أن الذكاءات المتعددة راعت العديد من الجوانب التي أغفلت عليها وجهة النظر التقليدية و التي منها عدم تساوي قدرات المتعلمين (الفروقات الفردية) و التعلم الذاتي .

10- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية

تتجلى الأهمية التربوية لنظرية من كونها تنقلنا من تعليم مباشر لطلاب إلى مجال تعليم واسع يشارك فيه المتعلم ، فالمعلم الذي يعطى الدرس بشكل إيقاعي ويستخدم استراتيجية الذكاء الموسيقي ، والذي يرسم الصورة على السبورة للتوضيح ويستخدم استراتيجية الذكاء المكاني البصري ، والذي يتحرك بشكل دائري أثناء الكلام يستخدم استراتيجية الذكاء الجسدي الحركي ، أما من يعطي التلاميذ وفقا للتفاعل فهو يستخدم استراتيجية الذكاء الشخصي ، والذي يشكل مجموعات التفاعل يستخدم الذكاء الاجتماعي ، وبذلك نجد أن نظرية الذكاءات المتعددة لها أثر هام في دعم الأهداف التعليمية للمعرفة ، من خلال أساليب متنوعة تتوافق مع طرق وأساليب تعلم الطلبة . **(قاسم علي خضير : 2014 ، ص 48)**

- تعد هذه النظرية نظرية معرفية تحاول وصف كيفية استخدام الأفراد لذكائهم المتعدد في حل مشكلة ما ، وتركز على العمليات التي يتبعها العقل غي تناول الموقف وصول إلى الحل .

– تحسين مستويات التحصيل لدى المتعلمين و رفع مستويات اهتمامهم تجاه المحتوى التعليمي .

– مساعدة المدرسين على تحسين أداءهم في عملية التعلم .

– تنطلق من اهتمامات المتعلمين و تراعي ميولهم و قدراتهم .

– تراعي طبيعة كل المتعلمين في الفصل الدراسي .(**محمد بن عبد العزيز الناجم ، 2016: ص 36**)

ويعرض جاردنر ثلاث طرائق أكثر ايجابية تؤكد الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة وهي كما يلي :

– تنمية المهارات التي تتطلبها الأدوار الاجتماعية ، ومثال ذلك إذا كان المجتمع يعتقد أن الأطفال ينبغي أن تكون لديهم القدرة على العزف على آلة موسيقية معينة ، فإن تنمية الذكاء الموسيقي المؤدي إلى تحقيق هذه الغاية يصبح ذا قيمة في المدرسة .

– تقريب المفاهيم و المواد والمجالات المعرفية المنظمة بطرق متنوعة . وذلك لتعميق عملية الفهم ويصبح الطلاب على وعي كامل بتلك الطرق ، وذلك من خلال تقريب كل موضوع بطرق متنوعة تتراوح بين سرد القصص ، والاستكشاف الفني والتجريب المباشر أو المحاكاة ، والمناقشة بغرض التنوع في طرق التعليم.

– مستوى التعليم : تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة أننا لسنا جميعا متشابهين ، وأن التعليم يصبح في أوج فاعليته إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الفرق في التفكير، والقدرات بدل إنكارها أو تجاهلها.

(قاسم علي خضر، 2014 : ص 48–49)

خلاصة الفصل :

ما يستخلص من هذا الفصل أن نظرية الذكاء المتعددة تتعارض و وجهة النظر التقليدية للذكاء التي تنظر إلى الذكاء كوحدة عامة يقاس بمجموعة من الاختبارات . وعلى العكس من ذلك ما جاءت به نظرية الذكاءات المتعددة أن كل فرد يمتلك مجموعة من الذكاءات تتفاوت في الظهور لدى كل متعلم ويقاس بمجموعة مت الأنشطة و المهارات و المعارف التي تقدم للمتعلمين ضمن استراتيجيات تدريس تتناسب و تراعي قدراتهم فروقاتهم الفردية.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد مجمل مفاهيم التي تناولت الذكاء و الذكاءات المتعددة، بالإشارة إلى التطور التاريخي لنظرية الذكاءات المتعددة ثم مبادئها و أسسها، فالنظرية واستراتيجيات التدريس ، فأنواع الذكاءات المتعددة ، إلى مقارنة و جهة النظر التقليدية مع نظرية الذكاءات المتعددة و أخيرا أهميتها و الفوائد التربوية عند تطبيقها .

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي واللغة الفرنسية

الفصل الثالث : التحصيل الدراسي واللغة الفرنسية

تمهيد

I. التحصيل الدراسي

1- تعريف التحصيل الدراسي

2- أنواع التحصيل الدراسي

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

4- شروط التحصيل الدراسي

5- قياس التحصيل الدراسي

II. اللغة الفرنسية

1- تعريف اللغة الثانية (الأجنبية)

2- الأهداف في تعليم اللغة

3- أهمية دراسة اللغة الفرنسية

4- أهداف تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر

5- أسس تعليمية اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية

6- عوائق تعليمية اللغة الفرنسية

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر التحصيل الدراسي أهم المؤشرات الدالة على صلابة وفاعلية المناهج والبرامج التربوية ،وبالتالي فاعلية المنظومة التربوية . حيث أنه يقيس كمية التعلم ومدى تحقيق الأهداف التربوية.مما اعتبر الشغل الشاغل للمربين عموما و المختصين في علم النفس التربوي خصوصا

و من خلال هذا ما سنحاول التعرف عليه في هذا الفصل والذي قسم إلى جزئين : جزء خاص بالتحصيل الدراسي، وجزء خاص باللغة الفرنسية.

سنتناول في الجزء الخاص بالتحصيل الدراسي : تعريف التحصيل الدراسي ، مبادئه فأنواعه و شروطه ثم طرق قياسه و أخيرا العوامل المؤثرة فيه .

وفي الجزء الآخر الخاص اللغة الفرنسية باعتبارهاإحدى اللغات الحية و تحتل مكانة متقدمة بين اللغات العالمية وإحدى اللغات المعترف بها عالميا . ومن أجل تسليط الضوء على هذه اللغة سنتناول مفهوم اللغة و اكتسابها و أهميتها و الأهداف في تعليمها و الأهداف في تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر فأسس تعليميتها في المرحلة الابتدائية و أخيرا العوائق و الصعوبات في تعليميتها.

I. التحصيل الدراسي

1- تعريف التحصيل الدراسي :

هناك عدة تعريفات للتحصيل الدراسي تختلف باختلاف وجهات نظر منظريها ، ومن بين هذه التعريفات نذكر ما يلي :

أ- **تعريف "فاخرعاقل"** : التحصيل اكتساب و هو الحصول على المعارف و المهارات . ويحدد بالفرنسية (**Acquisition**) و بالانجليزية (**Attaittement**) .(**فاخر عاقل ، 1971 : ص 106**)

ب- تعرفه موسوعة علم النفس و التحليل النفسي بأنه : بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة ، و تحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنين معا .

(لوناس حدة ،2013، ص 17)

ج- تعريف "صلاح الدين علام": هو مقدار استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ، ويقاس بالدرجات التي تحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية.

(عبدي سميرة، 2011 : ص 23)

ويعرف التحصيل الدراسي: على أنه مستوى من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم والعمل الدراسي ، ويصل إليه المتعلم خلال العملية التعليمية التي يشارك فيها مجموعة من الطلاب والمعلم ، ويجري تقدير هذا التحصيل بواسطة المدرسين بصورة شفوية أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة المخصصة لذلك.

كما عرف التحصيل الدراسي على أنه :المستوى الذي وصل إليه الفرد في تحصيله للمواد المدرسية ، والذي يقاس بالامتحانات التحصيلية التي تتم في نهاية العام الدراسي. ويعبر عنها بالمجموع الكلي لدرجات الفرد في جميع المواد الدراسية. **(عمر عبد الرحيم نصر الله ، 2010 : ص 401)**

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن التحصيل الدراسي هو: مجموع المعارف التي اكتسبها التلميذ في نهاية السنة الدراسية و يمثل مدى استيعابه للمعلومات و المواد الدراسية .

2- أنواع التحصيل الدراسي :

يقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع هي :

أ- التحصيل الدراسي الجيد:

يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه من نفس المستوى وفي نفس القسم ،ويتم استخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على المستوى الأعلى للأداء المرتقب منه ، حيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية ، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه .

ب- التحصيل الدراسي المتوسط :

في هذا النوع من التحصيل الدراسي تكون الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ نصف الإمكانيات التي يمتلكها ،ويكون أداؤه متوسط ، وتكون درجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة .

ج- التحصيل الدراسي المنخفض:

يعرف هذا النوع بالتحصيل الضعيف ، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه . فنسبة استغلالا له واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام . وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيف على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات. **(لوناس حدة ، 2013 : ص 18)**

إذا التحصيل الدراسي المنخفض أو الضعيف يظهر من خلال تدني الدرجات والذي يظهر من خلال التأخر الدراسي .

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

هناك عدة عوامل متداخلة فيما بينها تؤثر في التحصيل الدراسي ، ومن بين هذه العوامل نذكر:

3-1- العوامل العقلية :

تتمثل في كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية وأهمها :

3-1-1- الذكاء:

يعتبر من أهم العوامل الذاتية المهمة في التحصيل إلى الجد الذي اعتبره بعض الباحثين محكا للتحصيل الجيد أو التفوق الدراسي، وهذا حسب ما أكدته الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

(رابح مدقن، نعيمة لعور: 2014، ص 4)

3-1-2- القدرات الخاصة:

تشير معظم الدراسات والبحوث إلى طبيعة العلاقة بين التحصيل والقدرات الخاصة ، ومن بينها القدرات اللغوية التي تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني المتغيرات اللغوية ، وكذلك القدرة على الاستدلال العام .

3-2- العوامل الجسمية:

تتمثل العوامل الجسمية في مختلف العاهات الخلقية ،ومن أكثر العاهات المنتشرة في مدارسنا ضعف حاستي السمع والبصر، وكذلك عيوب النطق.(**عبدي سميرة : 2011 ، ص 122)**

ثم إن صحة التلميذ وسلامة حواسه وخلوه من العاهات الجسمية أي كان نوعها عامل مساعد على التحصيل الجيد .

3-3- العوامل التربوية :

إضافة إلى العوامل المذكورة سلفا توجد عوامل تربوية تتمثل في الظروف المدرسية التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة والمتمثلة فيما يلي :

3-3-1- المعلم كمؤثر في عملية التحصيل :

للمعلم دور أساسي ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيلهم ، إما سلباً أو أإيجابا . وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس ، ومدى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، وحالته المزاجية العامة ، ونمط شخصيته ومدى قدرته على وضع الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية.

(أماني محمد ناصر ، 2006 : ص 67)

3-3-2- الجو الاجتماعي المدرسي :

يعتبر من أهم العوامل الهامة المؤثرة على التلاميذ ، فإذا كان القسم يتسم بالتفاعل الايجابي بين أفراده (الأستاذ والتلاميذ) ، (التلميذ وزملاؤه) ، (التلميذ والهيئة الإدارية) ، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل لديهم . أما إذا اضطربت العلاقة بين أفراد المجتمع المدرسي ،فالتلميذ يصبح عاجزا عن التكيف مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي .

3-3-3- المناهج :

المناهج المبنية على أسس سليمة وتراعى فيها طبيعة نمو التلميذ في المرحلة التي أعد من أجلها ،بحيث تكون متكيفة مع النمو الفيزيولوجي والنفسي يكون تحصيله فيها جيد وإذا حصل العكس يكون تحصيله ناقصا .(**عبدي سميرة : 2011 ،ص 123)**

3-3-4- الإدارة المدرسية :

يمكن للنظام الإداري أن يوثر سلبا أو إيجابا في أداء التلاميذ ومستواهم ،فإذا كانت العلاقة بين فريق العمل من إدارة ومعلمين جيدة ، أثر ذلك إيجابا على تحصيل التلاميذ . أما إذا كانت العلاقة غير جيدة فإنها تؤثر سلبا على التلاميذ ، كما أن نمط الإدارة السائد (ديكتاتوريا، متسيبا، فوضويا) له أثر مباشر في تراجع أو انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ . كما أن نظام الامتحانات من التقويم والموضوعية والظروف الملائمة يؤدي دورا في التحصيل ، من حيث رفعه أو خفضه .

(أماني محمد ناصر : 2006 ، ص 73)

3-4- العوامل الأسرية

تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية و الجسمي و العقلية لدى التلميذ، وتتحدد هذه الأوضاع في ما يلي:

3-**4-1 المستوى الثقافي للأسرة :** يقصد بالمستوى الثقافي للأسرة المستوى التعليمي للوالدين ، ذلك لما لهم من تأثير كبير على تحصيل التلميذ من حيث مساعدته على مراجعة دروسه ، و مراقبة مختلف نشاطاته المدرسية ، و هو بذلك يتلقى العناية الكافية للدراسة .

3-4-2 الجو السائد داخل الأسرة :

للجو الأسري السائد داخل الأسرة تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فإذا كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار و الراحة فإن ذلك يسمح له بالدراسة ، وبذلك التحصيل الجيد.

3-5 تأثير الرفاق :

أثبتت بعض الدراسات أن الرفاق يمارسون تأثيرا يفوق تأثير الوالدين في مجال السلوكيات اليومية للمراهق مثلا الواجبات المدرسية و الجهد المبذول في الصف ، و أنها ليس بالضرورة أن يكون تأثير الرفاق سلبيا باستمرار. فالتحصيل الدراسي يعتمد على التوجيه الأكاديمي لجماعة الرفاق ، فالمراهق الذي يحصل أصدقاؤه على علامات عالية و يطمحون إلى مستوى أعلى في التعليم من الواضح أنهم يعززون الانجاز لديه .(**عبدي سميرة : 2011 ، 124)**

4- شروط التحصيل الجيد :

يعتبر التحصيل الدراسي الجيد أحد الأهداف الرئيسية للمدرسة ، فهي تسخر كل إمكانياتها من أجل ذلك . ولن يتحقق هذا الهدف إلا بتوفر مجموعة من الشروط المساعدة على عملية التحصيل ، ومن بينها ما يلي :

4-1- التكرار : لحدوث التعلم لا بد من التكرار فلا يستطيع المتعلم حفظ شيء دون تكراره لعدة مرات وهو نوعان :

4-1-1- التكرار غير الموجه: وهو تكرار آلي يهدف إلى تثبيت المعلومات ، ورغم ذلك لا تثبت ، لأنه غير موجه أي خال من معاني التفكير والتركيز إذ يؤدي إلى جمود الفكر أحيانا.

4-1-2- التكرار الموجه:وهو نقيض الأول ، أي أنه ذو جودة عالية مبني على أساس الفهم والتركيز ، وعليه تسهل عملية الحفظ ، لأن التكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم . ذلك أن التلميذ الذي يحفظ فقط بغية تأدية امتحان دون تركيز وفهم ، فإنه سرعان ما ينتهي من الامتحان حتى ينسى تلك المعلومات . لذا يجب أن تكون المذاكرة مرفقة بالتركيز والفهم التام .

(لوناس حدة، 2013: ص 18)

4- 2- الدافعية :

هي شرط لحدوث التعلم الجيد .و هو أن يكون هناك دافع نحو بذل الجهد و الطاقة لتعلم المواقف الجديدة أو حل المشكلات .

4-3-الطريقة الكلية :

هي أن يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل ، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله على جزئياته و مكوناته .(**عبدي سميرة ،2011، ص 124**)

5- طرق قياس التحصيل الدراسي :

لقياس التحصيل الدراسي بشكل موضوعي ينبغي استخدام عدة أساليب من بينها :

5-1- الامتحانات المدرسية : وهي اختبارات تحصيلية ينظمها المعلم وهي امتحانات تقليدية ، لأنها تستعمل فيها نوعية الورقة والقلم ، وهي في غالبها امتحانات تحريرية ، أي تتضمن أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية ، وهي الأكثر انتشارا في النظام التعليمي بالمدارس . ومن العيوب التي تعتريها أنها تفتقد إلى التقنين لعدم وجود معايير محددة ،إذا ينجزها عدد من المدرسين لا يملكون الخبرة والكفاءة اللازمين لصياغة اختبار مقنن .(**أحمد حسن صالح :، ص 103**)

5-2- الاختبارات المقننة:يرتكز هذا النوع من اختبارات التحصيل المقننة إلى قياس التحصيل في مجالات متخصصة والتي يتضمنها المنهج الدراسي ، ومن أشهر اختبارات التحصيل المقننة اختبار القراءة واختبار الرياضيات .(**مقدم عبد الحفيظ ، 2003 : ص 217**)

5-2-1- أنواع الاختبارات المقننة :

5-2-1-1- بطاريات التحصيل:تستعمل في المادة الدراسية الأساسية والمهارات الدراسية تعطي الاحتياجات العامة لبرنامج الاختبار التحصيلي . يستخدم هذا النوع في المدارس الابتدائية والمدارس العليا ،وتحتوي على اختبارات فرعية من أمثلتها: ستنافورد بينيه .

5-2-1-2- الاختبارات التحصيلية المسحية : تشبه الاختبارات الفرعية التي توجد في بطاريات التحصيل تستخدم في مواقف محددة تهدف إلى تحقيق :

- الإمداد بالمعلومات الأكثر تحديدا عن أداء الطالب السيئ في اختبار فرعي معين في بطارية التحصيل. **(أحمد حسن صالح وآخرون ، ص106)**

- قياس مجالات خاصة في منهج المدرسة الثانوية والتي لم تغط في بطاريات التحصيل .

- مساعدة التلاميذ في اختيار خطة البرامج التربوية والمستقبلية .

5-2-1-3- الاختبارات التحصيلية التشخيصية:تقيس مناحي القوة والضعف في مجال معين ، وهذا النوع مألوف عند المعلمين . فالجزء الأكبر من هذه الاختبارات يستعمل في تشخيص أداء العمل والمشكلات التعليمية ومن أمثلها :اختبارات القراءة التشخيصية.

5-2-1-4- الاختبارات الأدائية :إن التحصيل الدراسي لا يمكن أن يقاس بشكل كامل عن طريق الامتحانات المدرسية أو الاختبارات المقننة ، بل يقاس كذلك على أساس ملاحظة الفرد أثناء قيامه بأدائه ، وذلك باستخدام اختبارات الأداء . ولها وظائف عدة من بينها :

- تقيس تحصيل المواد العلمية في التعليم الفني وبرامج التدريب المهني والموسيقي .

- يستخدم للتنبؤ لمدى نجاح الفرد في مهمة معينة من النوع العلمي .

- تستخدم كوسيلة تعليمية وكحافز للتلاميذ ،ومعرفة الفرد بمدى نجاحه في تعلم خبرة ما .

(محمدخليفة بركات ، 1979 :ص 322)

II. اللغة الفرنسية:

إن تعليم اللغة للمبتدئين هو أصعب مرحلة من مراحل التعليم، سواء كان ذلك في تعلم اللغة الفرنسية أو اللغات الأخرى أو تعلم المواد الدراسية الأخرى،وذلك أنتمكن الطالب من مهارات هذه اللغة وضعفه فيها سينعكس لامحالة على المواد الأخرى.

وبالتالي على المدرسة النجاح في تكوين المهارات اللغوية الأساسية للتلاميذ، من أجل عدم الوقوع في الضعف فيما يلي من المراحل التعليمية.

1-تعريف اللغة الثانية الاجنبية: لها عدة تعريفات، فهناك من عرفها على أساس بعدها القومي في استعمالها والبعض الاخر عرفها من خلال المكان الذي تتعلم فيه، وفيما يلي أهم التعاريف:

- **اللغة الثانية:**هي تلك اللغة التي يتعلمها الانسان بعد أن يستوعب لغة الأم، وقد يحصل هذا التعلم داخل البيئة الحضاريةالتي تنتمي إليها اللغة مثال: البربري الذي ينتمي إلى منطقة القبائل ويعيش في في ورقلة أو أدرار أو الجزائر العاصمة حيث يكتسب العامية العربية كالفلسطيني الذي يعيش في منطقة القبائل.

وإما في بيئته الخاصة حيث تستعمل تلك اللغة المذكورة أداة تعامل أو أداة ثقافة وتعليم مثل: أبناء بعض الأسر الجزائرية التي تستعمل اللغة الفرنسية كأداة تواصل إلى جانب العامية أو الامازيغية.

وهناك من عرفها على أنها **اللغة القومية:**والتي تعتبر تلك اللغة التي ينص عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاتهم الأولى،وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده فتتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير ويتحقق بينهم الاتصال المنشود.

(خالد عبد السلام ،2012،ص 35-36)

2-الأهداف في تعليم اللغة:

هناك أهداف يجب تحقيقها من تعليم اللغة، أولها إتقان القراءة والكتابة والفهم والتحدث، وذلك باستعمال عدد مناسب من المفردات على حسب مراحل التعلم، مفردات تعبير عن الحياة اليومية والأحداث الوطنية والهوايات والانتقال إلى مفردات التخصص، بحيث يمكن استعمالها في الحياة اليومية.

فعلى كل معلم أن يهتم بالجانب الذهني التلقائي للطالب فمن خلال هذه الطريقة يستطيع المعلم أنيبني:

- معلومات أو معارف عن طريقة تفكيره العقلي وتفكير غيره.

– خصائص معرفية فعالة.

– فهرسا واسعا عن كيفية إيجاد الحلول. **(سمعان:2004، ص33)**

إن تعليم اللغات يقوم بثلاث وظائف أساسية هي:

– الحاجات البيولوجية النفسية.

– الحاجات الاجتماعية.

– الحاجة للتعبير عن الأشياء والحوادث.

وتعد هذه الوظائف موجها تربويا لما يأتي:

– الربط بين مادة الدروس والتعبير عن الجانب النفسي عند المتعلم. فكلما كانت الأمثلة تعبر عن حاجات حيوية ـ نفسية للمتعلم كانت العملية التعليمية أقرب إلىالفعالية. وفي هذا الصدد لابد أن يُؤخذ بالحسبان سن المتعلم واهتماماته، ومهنته وأهدافه في تعليم اللغة لدى اختيار المادة التعليمية وتنظيمها.

–الربط بين مادة الدروس والجانب الاجتماعي: فمتعلم اللغة سيستخدمها في مواقف اجتماعية ومع بعض الناس دون آخرين على العموم.

– الربط بين مادة الدروس والاختصاص.**(المومني ،2003**: ص**6)**

3–أهمية دراسة اللغة الفرنسية:

تنبع أهمية دراسة اللغة الفرنسية من عدة نقاط:

– الحاجة إلى تعلم اللغات المختلفة ودراستها للتواصل بين الشعوب والتبادل الثقافي.

– مواكبة التطور العلمي والتقني الحديث الذي يقضي بتعلم اللغات.

– لأن اللغات تقدم عونا كبيرا في مجالات كثيرة بالتجارة والدراسية والسفر وسبل الاتصال المختلفة.

–اللغة هي المسؤولة عن تنمية الخبرات معرفيا.

– اللغة هي المسؤول الأساسي عن توفير المناخ الدراسي ثقافيا، لأن الثقافة تعيش في اللغة وتحيا فيها.

– اللغة هي أساس التفاعل والاتصال. **(سمعان:2004**، ص**34)**

وتتبع أهمية دراسة مادة اللغة الفرنسية انطلاقا من مبدأ اعتبارها من الأدوات الأساسية في المجالات المعرفية، ومن مبدأ اعتبارها أداة للتواصل مع العالم الخارجي.فالاطلاع على ثقافة الآخرمن خلال تعلم لغته يساعدالأفراد على توسيع مداركهم وثقافتهم وعلى التحاور مع أبناء الشعوب الأخرى.

4-أهداف تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر:

تدرس اللغة الفرنسية في الجزائر بدءا من المرحلة الابتدائية بدء بالسنة الثالثة،ويستمر تعليمها في باقي الأطوار التعليمية دون انقطاع حتى المرحلة الجامعية ليتخصص الطالب في أحد الفروع المعرفية التي تسهل في كثير من الأحيان إتقان لغة أجنبية، تسهل له الحصول على الوثيقة العلمية والوثيقة الأصلية.

ومن أجل ذلك سطرت وزارة التربية الوطنية أهداف المدرسة الجزائرية حسب ما جاء في القانون التوجيهي 04/08 في: تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معهوالتأثير فيه،ومتفتح على الحضارة العالمية. و حث على تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق و المبادلات مع الثقافات و الحضارات الأجنبية، و ذلك عبر إحداث تفاعلات خصبة بين مختلف اللغات و الثقافات الوطنية ، حيث يستند تعليمها إلى تعزيز قيم الهوية الوطنية و الفكرية و الجمالية و الإبعاد الوطنية و العالمية .

كما أن لتعليم اللغة الفرنسية أبعادا تواصلية وضحتها التشريعات الوطنية منذ (1982)، و أهدافا حضارية أكدها الميثاق الوطني (1976 :ص65) كونها مساهمة في التواصل مع مختلف العلوم و الإبداعات العالمية ، كما جاء في التشريعات الرسمية (1992:ص4) في الاهتمام بالآداب والمجتمعات الأخرى للحث على توسيع الثقافة ، و أهدافا ثقافية تبينها تشريعات (1992 :ص4) في أن المدرسة الأساسية ترحب بالتفتح على مختلف الآداب و الثقافات ، و أهدافا وظيفية بينتها تشريعات (1992 :ص6) في اعتبار اللغات الأجنبية مدخلا للعلوم و التقنيات .

يهدف تعليم اللغة الفرنسية في التعليم الابتدائي إلى بناء كفاءات المتعلم المبتدئ في التواصل الشفهي حيث الحديث والاستماع والتواصل الكتابي في القراءة والكتابة. ذلك أنه بعد أن يشرع التلميذ في دراسة لغته العربية لسنتين في الطور الأول، يشرع في الطور الثاني وفي السنة الثالثة بدراسة أول لغة أجنبية

حيث يكتسب كفاءات التواصل الشفوي والكتابي في الحصص التعليمية وفي مختلفالوضعيات التي تتماشى وتطوره المعرفي. **(فتحي غزالة ،2018: ص339)**

5-أسس تعليمية اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية:

تعتمد تعليمية اللغة عموما على عناصر العملية التعليمية وبخاصة بثلاثية: المعلم، المتعلم والمنهاج التعليمي.

5-1-معلم اللغة الفرنسية: يختار معلمو اللغة الفرنسية من خريجي الجامعات في التخصصين: اللغة الفرنسية أو الترجمة بهدف تعليم أساسيات اللغة الفرنسية وتنمية كفاءات المتعلمين فيها في الأنشطة الشفهية والكتابية،ومن أهم مهام المعلم عموما في الأدبيات الحديثة الوساطة بين ما يقدمه من معارف وما يبنيه في المتعلمين من مهارات وقيم.ويتجسد أساسا دوره في التوجيه وإدارة الصف، حيث يعد التحفيز أداته الفعالة في إثارة الدافعية في نفوسهم.

وقد صنف "أكسفورد " مهام المعلم في الاستراتيجيات الآتية :

أ-استراتيجيات مباشرة: تخص عمل الذاكرة في الربط والتخطيط و الحركة و الإيماءات واسترجاع المعلومات والذكريات، أو المحاكاة أو إجراء مقابلة بين اللغة الأولى و اللغة الثانية، أو استخراجالنقاط المهمة في موضوع ما، أو الاستعانة بالغير، أو الاعتماد على اللغة الأولى في الفهم أو محاشاة فكرة ما أو ابتداعها أو تلخيص موضوع ما.

ب-استراتيجيات غير مباشرة: تعرف بـ: "استراتيجيات ما وراء المعرفة "، و تختص بعمليات التنظيم و البحث في كيفيات تطبيق اللغة الثانية و إجراءات التقويم و الاستراتيجيات العاطفية ، كالقيام باسترخاء ذهني أو تشجيع ذاتي أو كشف العوائق أو استراتيجيات جماعية ، كالتساؤل و التعاون الجماعي ، أو فهم ثقافة اللغة الثانية .(**فتحي غزالة : 2018 ، ص 343**)

5-2-المتعلم: لقد حظي التلميذ في المقام الأول بوصف وظيفي أسماه متعلما. كما حظي باستقلالية لا سيما في المقاربة التواصلية التي أعطته الإنجاز الفردي لمختلف المشاريع الفردية والجماعية.

وتنطلق المقاربة التواصلية في الحقل التعليمي في الاهتمام بالملمح النفسي للمتعلم، وكشف عاداتهواستراتيجياته التعلمية في المستوى الذهني، إضافة إلى الاهتمام بحاجياته اللغوية من أجل اكتساب المهارات ومعارف الحياة إضافة إلى المعارف عموما، حيث يبنيها مع معلمه مبادرا في المشاركة والتعلم داخل القسم وخارجه أيضا. فيبني المتعلم تعلماته عن طريق دمج تلك المعارف والمهارات والسلوكيات حين يواجه وضعية جديدة، فيتكيف معها أو يحل مسألة ما أو ينجز مشاريع معينة.

5-3 المناهج التعليمية:

يعرف المنهاج بأنه: مجموعة من الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل .أي النمو في كافة الجوانب العقلية و الثقافية و الدينية و الاجتماعية و النفسية و الفنية ، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم و يكفل تفاعلهمبنجاح مع بيئتهم و مجتمعهم و ابتكار حلولا لما يواجههم من مشكلات و تمثل منهاجا لمرحلة الابتدائية الوثائق الرسمية التي يعتمد عليها المعلم من أجل إعداد خطته التعليمية و من ثم انجازها في أحسن الظروف و بأوفر الوسائل ، فتحدد في المقام الأول غايات و أهداف تعليم اللغة الفرنسية و الكفاءات المستهدفة انطلاقا من ملمح دخول المتعلم و ملمح خروجه ، وتعرض مفاهيم المقاربة بالكفاءات و منهج عملها في السير التربوي. كما تعرض مختلف البيداغوجيات الحديثة التي في مستهلها بيداغوجيا الإدماجوبيداغوجيا المشروع، كما تحدد الكفاءات المتوقع اكتسابه في نهاية السنة الدراسية في فهم المسموع والإنتاج الشفهيوالقراءة والإنتاج الكتابيوتعرض الأهداف التعليمية ومختلف الأنشطةوالوضعيات الإدماجية. وتبين عناصر العملية التعليمية في التدرج الصوتي والكتابة والجانب المعجميوالتركيبي. هذا بالإضافة إلى الجوانب التربوية فتحدد الحجم الساعي المخصص للحصص وكيفية توزيعهاالسنوي، وتبين السندات اللازمة والمواضيع الملائمةللمشاريع.**(فتحي بن غزالة،2018: ص 343 – 345)**

6- عوائق تعليمية اللغة الفرنسية:

إن اللافت للنظرفي الشأن التربوي هو تدني مستوى غالبية التلاميذ في مادة اللغة الفرنسي في جميع الأطوار التعليمية بدء بالمرحلة الابتدائية وصولا إلىالجامعة.وتعود لعدةأسبابونقائص تعود تلك بالدرجة الأولىإلى صعوبات وعوائق قاعدية بالمرحلة الابتدائية تتصل بالمنهاج ووثائقه، فالمتعلم وقدراته واستعداداتهإلى المدرسة ووسائلها التربوية

6-1 صعوبات في الشكل:

أشارت **Courtillon(2003)**) أنها إذا طلبنا من الطلاب بأن يتذكروا كيفية تصريف الأفعال مع الضمائر ، فإننا نحمل ذاكرتهم أكثر مما تستطيع ، و بالتالي يرتكبوا أخطاء و خاصة أن اللغة الفرنسية تعد لغة ثقيلة من ناحية الشكل .

يندرج تحت هذه الصعوبة صعوبة الإملاء القواعدي الذي يشمل تصريف الأفعال ومن أخطاء الطلاب:

كما:

Les gens partirontبدلا من **Les gens partirons** كتابة

tu aimesبدلا من **tu aime** كذلكمثلااستعمال

.(**رويدا محسن أحمد فؤادمحمد النجار:2013، ص849**)**ils peuvent**بدلا من**ils pouvent** وكتابة

وتشمل هذه المشكلة أيضا مشكلة النوع (**genre**)والعدد لبعض الصفات فالصفة **clair**يمكن كتابتها بأربعة صور حسب نوع الاسم الذي قبلها. **clair / clairs/ Claire /Claires**

كذلك إذاكان الفعل يتطابق مع الفاعل ((**sujet** وليس مع المفعول فمن الممكن أن يسبب مشكلة مثال:.**Les pilotes de la compagnie Air– Inter proteste**

بدلا من كتابتها**Les pilotes de la compagnie Air– InterProtestent**

(منار عبد المنعم فوزي العكر : 2011 ، ص 26)

6-2 الإملاء الصوتي :

حسب **"Niquet"(1991)** فإنه يرى بأن أخطاء الطلاب في الإملاء الصوتي منبثقة من عدة قوانين حسب الطائفة اللغوية المعطاة ،فمثلا حرف " **S** "هو مثال توضيحيعلى ذلك .

فعندما يوجد هذا لحرف بين حرفي علة فإنه يلفظ على أنه حرف" **Z**"مثل كلمة**rose** ، بينما إذا كان مكررا أو يرفقه حرف علة واحد يلفظ بأنه" **S**" مثل**valse / basse** بنفس الطريقة فإن الشدة(**tréma**)تعطي قراءة مختلفة لأحرف متجاورة فمثلا لفظ كلمة **mais** يختلف عن**maïs**بسبب وجود الشدة (**tréma**)وهي بعض الأدلة على صعوبة كتابة الإملاء.

6-3 صعوبات في الصوتيات :

يشير **"Procher"**(2004) إلى أهمية اللفظ في اللغة، حيث أن اللفظ يقدم أول هوية اجتماعية للمتكلم . وأن الفرد يصنف اجتماعيا حسب طريقة لفظه. حيث لوحظ أن الطلاب يجدون مشاكل متعددة

في اللفظ منها على سبيل المثال الخلط بين الحرفين **[B]** و**[P]** و أن السبب في ذلك يعود غالبا إلى عدم وجود الحرف **[P]** في اللغة العربية .

بنفس الطريقة هناك تداخل بين لفظ حرفي الـ **[Z]** والـ **[S]** فمثلا نراهم يلفظون **ils dessinent** بالـ **Z** وكذلك **Il est dix heures** يقومون بالوصل بين كلمتي **dix heures** و لكنهم يلفظونها **S** بدل **Z** .

كذلك هناك لفظ أحرف العلة التي يجد فيها الطلاب صعوبة كبيرة سواء كان الحرف منفصلا أي حرفا واحدا مثل حرف **u** أو **o** أو **e (è،é،e)** أو أكثر من حرف من حروف العلة مثل الـ **ou** و **eu** و الـ **au** ، وكذلك الأحرفالأنفية **[Ẽ] [ã]**.(**رويدا محسن ، ص 845**)

6-4 صعوبات تخص المعنى:

هناك كثير من الصعوبات التي تتعلق بالمعنى تواجه الطلاب، فمثلا يعاني الطلاب من عدم فهم المفردات في السياق الموجودة فيه،والمشكلة أن الطلاب يحفظون المعاني منفردة، فنجدهم غير قادرين على فهمها إذا وجدت في سياق آخر.

وقدأعطت **"Tagliante "** (**2006**) مثالا على ذلك كلمة" **marre** " وتعني (**flaque**)و هو الماء الكثير و لكنها في التعبير " **j'en ai marre** " تعني "قد مللت "، كذلك فإن كلمة **acte** تعني نشاطا حدثا ، لكن في المسرح تعني جزءا من مسرحية و في القضاء تعني الوثائق الرسمية.

وقد أشار **"Defays "**(**2003**) إلى أن مشكلة الكلمات داخل النص تشكل صعوبة أكبر حينما نتكلم عن معنى ضمني مرتبط بالثقافة ، مثال على ذلك استعمال كلمة **"Ecossais "**، فهي تعني ساكن منطقة في بريطانيا ، أما إذا وجدت داخل نص فإن الفرنسي يفهم أن المقصود بهذه الكلمة هو الإشارة إلى صفة البخل .(**منار عبد المنعم فوزي العكر ، ص26**)

6-5 صعوبات في القواعد:

حسب ما أشارت إليه **Courtillon** (2003)هي أخطاء و صعوبات ناتجة عن الشكل . هناك أيضا صعوبات ناتجة عن عدم معرفة الطالب بوظيفة الفعل، فمثل يخلط الطلاب وبصور كبيرة بين استعمال الـ **indicatif** و الـ **Subjonctif** خاصة و أن هذه الأنماط لا يوجد لها مرادف في اللغة العربية، فالخلط بين النمط يعود إلى جهل في تصريف الـ **subjonctif** أو الـ **indicatif** و إنما إلى عدم القدرة على التمييز بين النمط مثل قولهم :

J'aimerais que tu viennes avec moi بدلامن **J'aimerais que tu viens avec moi**

و قد أشارت **Courtillon** (2003) إلى ذلك بقولها أن استعمال **subjonctif** يكون أصعب من **indicatif** للمتعلمين الذي ليس لديهم في لغتهم الأم أشكال مساوية لهذين النمطين ، و بالتالي فهم غير قادرين على التمييز بين الحدث المنجز والحدث المتمنى ، و هذه الصعوبة لا نجدها عند متعلم لغته الأم من أصل لاتيني لان فكرة الـ **subjonctif** تكون واضحة بالنسبة لهم .

مثلانجدالجملة **Il faut que tu viennes** بدلامن **Il faut que tu viens**

والجملة **J'aimerais que vous invitez vos copains**بدلا من **j'aimerais que vous invitiez vos copains**

و كذلك الأمر بالنسبة إلى الخلط بين استعمال الـ **imparfait** والـ **passé composé**

مثلا : **Il a fait froid ,je marchais ,j'ai vu un accident** بدلا من

Il faisait froid, je marchais ,j'ai vu un accident.

(منار عبد المنعم فوزي العكر ، ص 30)

6-6 صعوبة في التعبير الكتابي :

بالإضافة إلى كل الصعوبات السابقة الذكر و التي تظهر أيضا في التعبير الكتابي ، فإننا نجد صعوبات إضافية تظهر في التعبير الكتابي و منها :

أ – **علامات الترقيم** : حيث نجد أن هناك صعوبة في استعمال علامات الترقيم ، فهي أحيانا غير موجودة ، أو أن هناك خطأ في استعمالها أو توظيفا غير مناسب لها و مثال على ذلك :

J'aime lire les magazines, et je préfère les magazines de la mode.

بدل **J'aime lire les magazines et je préfère les magazines de mode.**

إن استعمال الفاصلة بعد كلم **magazines**هو توظيف غير مناسب لعلامة الترقيم المذكورة ، لأنه لا يجوز أن نستعمل الفاصلة قبل "**et**"و مثال على ذلك:**(منار عبد المنعم فوزي العكر ، ص 34)**

Il est courageux ,discret ,timide.et engagé

بدلا من **Il est courageux ,discret ,timide et engagé.**

إن النقطة لا داعي لاستعمالها بعد كلمة **timide**و ذلك لان الجملة لم تنته و استعمال النقطة يكون في حالة انتهاء الجملة و بداية جملة جديدة ، إذا فهي توظيف غير مناسب أيضا لعلامات الترقيم

Salut, comment ça va. Moi je vais très bien et toi?

بدلا من **Salut comment ça va? Moi je vais bien et toi?**

وهذا يتفق مع ما أشار إليه**Niquet** (1991) في حديثه في أن النصوص المكتوبة للطلاب الذين يتعلمون اللغة الفرنسية تعاني من أربعةأنواع من العيوب وهي:

1- عدد من العيوب القواعدية.

2- علامات ترقيم مغيبة أو ضعيفة.

3- تقسيم فوضوي للنصوص الكتابية.

4- إدارة خاطئة للورق.**(منار عبد المنعم فوزي العكر، ص 37)**

6-7 صعوبات في التعبير الشفوي:

لقد بينت **Courtillon** أن التعبير الشفوي يعتبر النقطة الأضعف في تعليم اللغات الحية ، وهو الظاهرة الأكثر صعوبة ، و أشارت إلى أن العلماء قد اختلفت آراؤهم في هذا الموضوع ، فبعضهم يطالب بأن يتكلم الطلاب باللغة داخل الصف ، و بعضهم الآخر يرى بأنه لا يمكن أن يكون للصف مكانا للتعبير الشفوي ، وذلك لان المعلم يضع الطلاب في حالة من إنتاج الجمل التي يريدها و يتوقها هو ، و لا يكون فيها الطلاب بقدر من الحرية في التعبير. لذلك و من أجل أن نساعد الطلاب على إنتاج اللغة ، لا بد من أن يكون هنا اتصال حقيقي بين الأفراد في صف اللغة ، وأن يكون التبادل الكلامي به نوعا من التلقائية ، بحيث لا يكون الكلام موجها فقط إلى المعلم ، بل يكون هناك تبادل كلامي بين الطلاب أنفسهم ، عن طريق طرح مواضيع للنقاش تهم الكلاب ، و تثير دافعيتهم مما يحفزهم على الكلام بحرية وتلقائية.**(منار عبد المنعم فوزي العكر ، ص 39)**

6-8 عوائق نفسية وتربوية

6-8-1 المتعلم:

إن أول العوائق مسألة استيعاب المستجدات التعليمية و المقاربات الحديثة التي تتطلب في المقام الأول تجاوب المتعلمين معها ، وأول شرط هو الوعي بأسسها و مبادئها ، فإذا كانت المقاربة بالكفاءات تهدف إلى بناءكفاءات المتعلمين بناء شاملا يحقق نضجهم الفعلي ، فإن مسألة تعاقدهم مع الأهدافالتعليمية و

المشاريع تكون مستعصية في هذه المرحلة العمرية التي يكون فيها المتعلم محباللعب و غير مبال لاختيار المشاريع المناسبة أو إبداء رأيه في مسألة ما ، مما يعيق من عملالمعلم وفق تلك المستجدات و يدفع لمضاعفة مجهوداته من أجل تأسيس ذلك الوعي حتى يتمكن التلاميذ من العمل وفق مبدأ الاستقلالية . وفي المقابل قد يحمل بعض المعلمين على فرض بعض المشاريع والمحتويات والطرق التي قد لا تتلاءم مع استعدادات المتعلمين ورغباتهم.**(فتحي بن غزالة،2018: 353 -354)**

7-8-2 المعلم:

إن أول النقائص المتصلة بالمعلمين نقص كفاءبعض معلمي اللغة الفرنسية في إتقان هذه اللغة، حيث يتوج في الغالب لدراستها في الجامعة تلاميذ الأقساماالأدبية أو العلمية، وهم في الغالب لم يتقنوا بعد أساسياتها. وفي الجامعة تظل أعمالهم الفردية أو البحثية ناقصة تعيق من مستوى تأهيلهم ليكونوا معلمين ناجحين.

ومما هو ملاحظ في تعليم هذه اللغة في مدارس مناطق الجنوب الجزائر بجملة من العوائق.وأول ما تمتاز به المنطقة على غرار مناطق الجنوب بخصوصية شديدة في تعلم اللغة الفرنسية لا سيما وأن أغلبية التلاميذ عموما لا يتداولونها خارج الأقسام التربوية مقارنة ببعض المناطق الشمالية لا سيما الساحلية، الأمر الذي يثقل من مسؤولية المعلم في تعليم تلك اللغة وسط ظروف يسيرة واستعدادات قليلة فتنعكس سلبا على مردودية تعليمها.

وإن ما يعاني منه معلم اللغة الفرنسية كذلك صعوبات أولها صعوبة فهمه للمناهج الحديثة التي تطورت وارتقت بفضل التضخم المعرفي في المجال التعليمي الذي غزا المنظمة التربوية فأثر في المقابل في أداء المعلمين. وثانيا صعوبة على مستوى التطبيق ويشمل هذا غياب الوسائل التعليميةو التربوية من وسائل سمعية و بصرية و مكتوبة كآلات التسجيل و مخابر اللغة و الحواسيب و المكتبة المناسبة لأعمار متعلمي المرحلة الابتدائية.**(فتحي بن غزالة،2018: 353 -354)**

6-9 عوائق اجتماعية وثقافية:

يشير **Barthélémy** (2007) إلى أن معظم المختصين يتفقون على أنه لا يمكن فصل اللغة عن الثقافة .أي أن امتلاك شيفرة اللغة بدون الثقافة لا تمكننا من تحقيق الاتصال . فالثقافة ضرورية في حالة الاتصال اللغوي،لأنها حسب ما أشارت إليه مدرسة **(Alto Plo)** فان العناصر غير اللغوية كالحركات والإيماءات من الممكن أن تكون مصدرا لسوء فهم.

هذا وأكد **Robert** (2009) أن المعلمين الذين لغتهم الأم بعيدة عن اللغة المتعلمة يجدون أنفسهم يواجهون مشاكل غير لغوية وهي الصعوباتالثقافية. فكل لغة تعكس ممثلاتها الثقافية للعالم. فيجد الإنسان نفسه أمامأشياء ضمنية وشيفرات تختلف عن تلك الموجودة في ثقافته،والصعوبة أن بعض هذه العناصر تدخل في الرسائل الكلامية لطائفة لغوية،وهذه تكون غير مفهومة بالنسبة للأجانب إذا لم يكن لديهم معرفة ثقافية تمكنهم من فهم السياق الاجتماعي.ومثال على ذلك الأمثالوالأغاني المشهورةوعناوين الأفلام التي تدخل في الحقول اللغوية ذات المعنى لكل لغة.

(منار عبد المنعم فوزي العكر، 2011: ص 31-32)

إن الاهتمام بالمتعلم وتعليمه بدء بأسرته فمحيطه وصولا إلى مدرسته من شانه أن يدفع به نحو تعلم هذه اللغة الأجنبية عنها لغة وثقافة والمألوفة لديه في الوقت نفسه واقعا وتداولا.واستثمار هذا الجانب من شأنه أن يسهل تعلمها بتوضيح أهميتهاوسبل تعلمها.ولا يتحقق ذلك إلا ببناء وعي متوازن في نفس بين تعلماته للغته العربية الوطنية والقومية واللغة الفرنسية لغة الآخروما يمثلها من ثقافة وحضارة وتطور صناعي واقتصادي بوابة نحو فهمه. **(فتحي بن غزالة ،2018: ص 356-358)**

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مجمل المفاهيم التي تناولت التحصيل الدراسة بالإضافة إلى أنواعه فشروطه وطرق قياسهوأخيرا العوامل المؤثرة فيه.

وعليه استخلصنا من هذا الفصل أن التحصيل الدراسي هو المعيار الذي يمكن من خلاله تحديد المستوى التعليمي للمتعلم، وهو يعتمد بالدرجة الأولى على قدرات المتعلم وما لديه من خبرات ومهارات وخبرات. يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات. إلا أنه يتأثر بمجموعة من العوامل ومنها العوامل العقلية والأسرية والاجتماعية والإدارية والتربوية.

كما تطرقنا إلى التحصيل في اللغة الفرنسية في الجزء الثاني باعتبارها لغة ثانية جديدة على المتعلم من حيث مفهوم اللغة واكتسابها وأهداف تعلمها وتعليمتها في المرحلة الابتدائية وعوائق تعلمها.

الفصل الرابع

البرامج التعليمية

الفصل الرابع : البرامج التعليمية

تمهيد

1- تعريف البرنامج

2- أهمية البرنامج

3- مرتكزات تنفيذ البرنامج

4- تعريف البرنامج التعليمي

5-خصائص البرنامج التعليمي

6- أهمية بناء البرامج التعليمية

7- تصميم البرامج التعليمية

8- خطوات بناء البرامج التعليمية

9- دور المدرس في بناء البرنامج التعليمي

خلاصة الفصل

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل أهم التعاريف التي تناولت تعريف البرنامج وأهميته فمرتكزات تنفيذه ثم أهم الباحثين الذين عرفوا البرنامج التعليمي فخصائصه ثم خطوات بناءه وأهمية بناءهوخطوات تصميم البرامج التعليمية وأخيرا دور المدرس في بناء البرنامج.

1- تعريف البرنامج:

هناك مجموعة من التعاريف التي تناولت البرنامج في مفهومه وأهمها:

أ-**الشيلي**(1986): هو مجموع الخبرات التي تهيأ للمتعلمين ليتفاعلوا معها داخل المدرسة وخارجها ، من أجل اكتسابهم لها لتحقيق نموهم الشامل في جميع جوانب شخصياتهم وبناء سلوكهم وفقا للأهداف التربوية.

ب-**السمرائي** (1998): هو منظومة متكاملة من المعارف والمهارات الفكرية والعمليات والخبرات الموجهة والوسائل الملائمة لتحقيق أهداف العملية التربوية.

ج-**حسن** (1989): هو الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها،واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها. ولهذا الجانب أهمية نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته.(**إيمان عباس الخفاف، ص 463-464**)

عرفه "**ويلم**"بأنه : البرنامج بصفة عامة عبارة عن عملية التخطيط للمقررات والأنشطة والعمليات التعليمية المقترحة لتغطية فترة زمنية محددة .

وعرفه "**الدمرداس سرحان**"بأنه: مجموعة خبرات منظمة في ناحية من نواحي المواد الدراسية ، ووضع لها هدف معين تعمل على تحقيقه مرتبط في ذلك بوقت محدد وإمكانات خاصة.

عرفه "**كود**"(1973)"**good**":مجموعة من الدروس والخبرات المخططة التي يكتسبها الطلبة تحت إشراف المدرسة أو الكلية.

عرفه"**العناني**": مجموعة من الأنشطة والأساليب المحددة التي تستخدم بهدف تحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج.(**الدليمي : ص 32**)

أما الباحثان فيعرفانه على أنه: سلسة من الأنشطة والاستراتيجيات القائمة على أسس علمية تتضمن جلسات مخططة وموزعة على شكل دروس معنونة تتناسب ومستوى التلاميذ، تهدف إلى تنمية مهارة أو أكثر لديهم من خلال تعاملهم مع تلك الأنشطة والعمل على تحقيق نتائج واضحة ترتبط في مجالات مختلفة من النمو المعرفي والوجداني والمهاري.

2-أهميةالبرنامج:

تأتي أهمية البرامج تبعا للأهداف ومقاصدها، وعلى ذلك يمكن إجمال أهمية البرنامج فيما يلي:

- توضيح سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة.

- توفير الأسس الملموسة للإنجاز الأعمال.

- تحديد نواحي النشاطات الواجب القيام بها خلال مدة معينة.

كما أن كل برنامج لابد أن ينطلق من فلسفة معينة تعكس نظرة المجتمع للإنسان وأهداف يسعى إلى تحقيقها بعضها قريب الأمد وبعضها بعيد الأمد.

3-مرتكزات تنفيذ البرامج

يرتكز تنفيذ البرنامج على مرتكزين أساسين هما:

أولا: تهيئة بيئة تعلم ايجابية: فالبيئة هي الوسط الذي يحدث من خلاله التعلم والتعليم وتتلخص خصائص البيئة في النقاط التالية :

-بيئة آمنة والتحرر من الخوف سواء كان مادي أو نفسي والخلو من التهديد والإجبار والاشتراط التطوعي في مختلف الأنشطة.

- الاحترام المتبادل بين المعلمين والتلاميذ وقبول الاختلاف في الآراء.

- المساندة والدعم ومراعاة الفروق الفردية ورعاية عدم التباين في القدرات والخصائص لكل تلميذ، وتقديم مختلف أشكال المساندة والدعم.

- بيئة تعلم محددة الأهداف وواضحة المعنى ذات طابع علمي، وذلك بتحديد الموارد والأدوات الخاصة بالتعلم وحل المشكلات التي يتعرض لها في مختلف مواقف الحياة.

- تقبل وفهم والاهتمام بانفعالات الآخرين من قبل المعلم والتلاميذ، والمشاركة الانفعالية بينهم.

– إثارة دافعية التعليم وذلك بأن تدفع مواد وبيئة التعليم التلاميذ للشغف والفضول المعرفي والرغبة في المزيد من التعلم.

– المرونة وذلك بإدخال تعديلات تدريجية بصورة تشاركيه على بيئة التعليم عند الحاجة.

ثانيا: المعلم: هو المنفذ للسياسة التعليمية ينفذها بوسائله المختلفة من مناهج وطرق تدريس وتوجيه وتقديم ويتوقف نجاحه في تقديم هذه السياسة على درجة إتقانه لهذه الوسائل كلها، ويتضح دور المعلم في مساعدة التلاميذ على :

- تعلم المفردات والعبارات التي يمكن من خلال تسمية وتصنيف الانفعالات
- الإحساس بأنهم محل رعاية واهتمام وتقدير.
- تحديد انفعالاتهم الذاتية وإدراك علاقاتها بالأحداث والمواقف المثيرة لها.
- فهم وتقدير انفعالات المعلم.**(إيمان عباس الخفاف ،ص 466)**

4- تعريف البرنامج التعليمي :

هونظام أو نسق متكامل من الأسس المعرفية والنفسية والاجتماعية والعناصر المتكاملة معها (الأهداف ، المحتوى، طرائق التدريب ، أساليب التدريس ، التقويم ، التطوير) تقدمه مؤسسة ما إلى المتعلمين بقصد تنميتهم تنمية شاملة وتحقيق الأهدافالمنشودة فيهم.**(قاسم علي خضر،2014 : ص 8)**

كما عرفه "كيم"(1978)"Kim":

الوصف لنوع من السلوك أوالأداء الذي نود من المتعلم أن يكون قادرا على تبيانه، ويجب أن يشير إلى الأهداف والصفات القابلة للملاحظة والقياس في مخرجات البرنامج، وإلا فإنه لا يمكن أن نحدد ما إذا كان البرنامج حقق الأهداف أم لا.

عمر(1983)"omer":

عبارة عن مزيج متداخل من مجالات النشاط والعلاقات التجارب والخبرات التي يمر بها أعضاء المجموعة بصفتهم أفراد أو أعضاء في جماعة تساعدهم على تطويرهم ونموهم بدنيا وعقليا واجتماعيا ونفسيا .**(الدليمي : ص 32)**

عرفه "**شرف**"(1996)أنه :

عبارة عن الخطوات التنفيذية لعملية التخطيط لخطة صممت سلفا، وما يتطلبه ذلك التنفيذ من توزيع زمني وطرائق تنفيذ ، وإن كانت تحقق هذه الخطة.

عرفه "**عفانة**"(2000)أنه :

مخطط منظم لمجموعات من الموضوعات والنشاطات والفعاليات التي تهدف إلىإكساب المعرفة وتطوير المهارة في مدة زمنية معينة.

عرفه "**سعد**"(2005) أنه :

منظومة معلومات ونشاطات عملية تعليمية تحت شروط وتعليمات محددة، تتضمن محتوى وأنشطة وعناصر تقدم بنحو علمي ودقيق وأساليب تدريبية وتقويمية وفقا لأهداف البرامج، مع مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم.(**إيمان كاظم أحمد الربيعي ، 2013 : ص 12)**

ويعرف الباحثان البرنامج التعليمي على أنه: محتوى تعليمي محدد يضم مهارات معرفية ومهارية ووجدانية يدرس باعتماد استراتيجيات تقوم على نظرية الذكاء المتعدد بهدف تنمية تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية .

5-خصائص البرنامج التعليمي :

يرى "**Gagne**" أن للبرنامج التعليمي مجموعة من الخصائص هي :

- يهدف إلى مساعدة المتعلم على التعلم حتى و إن كان التعليم جمعيا .

- يمكن أن يصمم على عدة مستويات إما أن تكون قريبة المدى، إما بعيدة المدى.

- يمكن التأثير على أساس المعرفة بطبيعة المتعلم بالشروط التي يتم التعلم. **(إيمان كاظم الربيعي،2013، ص 52)**

6- أهمية بناء البرامج التعليمية

يؤكد "غزاوي"(1996) أن أهمية بناء برنامج تعليمي تكمن في ما يلي :

1- تجسيد العلاقة بين المبادئ النظرية وتطبيقاتها في الموقف التعليمي .
2- اعتماد النظريات التعليمية في تحسين الممارسات التربوية عن طريق التعلم بالعمل.
3- الاعتماد على الجهد الذاتي للمتعلم في عملية التعلم.
4- استعمال التقنيات التربوية بطرق مثلى.
5- إدماج المتعلم في عملية التعليم بطريقة تحقق أقصى درجة ممكنة من التفاعل مع المادة التعليمية
6- تقويم عمل الطلبة وعمل وتقويم عمل المتعلمين.(**غزاوي ، 1996 ص 57**)

7- تصميم البرامج التعليمية :

تمر عملية تصميم البرامج بمراحل متعددة كما يلي :

-التعرف على الغايات التعليمية والتربوية للبرنامج : حيث تشتق هذه الغايات من ثلاث مصادر رئيسية المجتمع ، المتعلمين ، المجالات والمادة الدراسية ، وفي ضوء تلك الغايات يتم اختيار الأهداف العامة.

- تحديد المادة التعليميةالتي سوف يقوم عليها نشاط التعلم والتعليم.

- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من قبل المتعلمين في صورة نتائج تعلم سلوكية يمكن قياسها.

- تحديد خصائص المتعلمين الذين يستهدفهم البرنامج، من حيث قدراتهم واهتماماتهم وخبراتهم السابقة والخصائص التي تتعلق بموضوع البرنامج.

- اختيار نشاطات التعلم والتعليم بما يساعد على تحقيق الأهدافالتعليمية.

- اختيار المصادر التعليمية المناسبة، حيث ترتبط نشاطات التعلم التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم باختيار المصادر التعليمية التي تسهم على نحو ف فعال في توضيح محتوى المادة، وزيادة دافعية التلاميذ للتعلم.

- تجريب البرامج وتعديله كاملا أو جزء منه مع المتعلمين. **(إيمان عباس الخفاف، ص 465)**

8- خطوات بناء البرامج التعليمية :

إن أي برنامج تعليميي يتكون من مجموعة من العناصر التي يوجد بينها علاقة تفاعلية متبادلة بحيث يرتبط كل جزء بما سبقه وبما يليه ويتأثربه ، ويمكن أن يؤدي إلى إجراء تعديلات في نتيجة التغذية الراجعة التي يحصل عليها أثناء السير في البرنامج من خطوة إلى أخرى .

وهناك عناصر أساسية لأي برنامج لايكتمل بدونها : **(الناشف 2003 ص 127-128)**

أ – المدخلات: تشمل الأهداف التعليمية التي وضع البرنامج من أجل تحقيقها والأفراد المستهدفون من البرنامج والموارد والأنشطة التعليمية والمحتوى والخبرات والمهارات المطلوبة والوسائل والبيئة التعليمية .

ب – العمليات: يقصد بها الطرق والوسائل التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة بحيث تأتي بالبرامج المراد تحقيقها أي تمثل التفاعلات والعلاقات التي تحدث بين المكونات المختلفة للبرامج .

ج – المخرجات: تمثل النتائج النهائية التي يحققها النظام ، وهذه النتائج هي دليل نجاح النظام ومقدار انجازاته ويحتاج النظام إلى وحدات قياس ومعايير يحدد بها مدى تحقيق الأهداف.

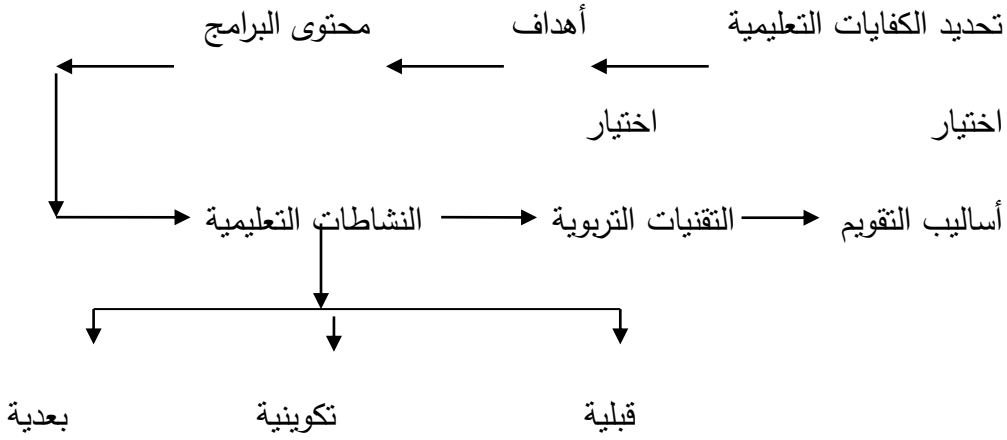
د –التغذية الراجعة: يمثل هذا الجزء المعلومات التي تأتي نتيجة وصف المخرجات وتحليلها في ضوء معايير خاصة ، هذه المعايير كثير ما تحدد الأهداف الخاصة بالبرنامج وتعطي التغذية الراجحة مؤشرات عن مدى تحقيق الأهدافوإنجازها ، كما تبين مراكز القوة ومواطن الضعف في أي جزء من الأجزاء الرئيسية في البرنامج ، وفي ضوء المعلومات والنتائج التي يحصل عليها يتم إجراء التعديل والتطوير .

ويتفق الفرا (1984:ص 295) في ذلك حيث حدد خطوات بناء البرامج التعليمية وفق التالي :

- اختيار الأهداف التعليمية.
- اختيار محتوى البرامج.
- اختيار النشاطات التعليمية.
- اختيار التقنيات التربوية المناسبة.
- اختيار إجراءات التقويم.

ويمكن إبراز خطوات بناء البرامج التعليمي في الشكل رقم الآتي :

تتحول إلىاختبار



شكل رقم (02) يبين خطوات بناء البرامج التعليمية

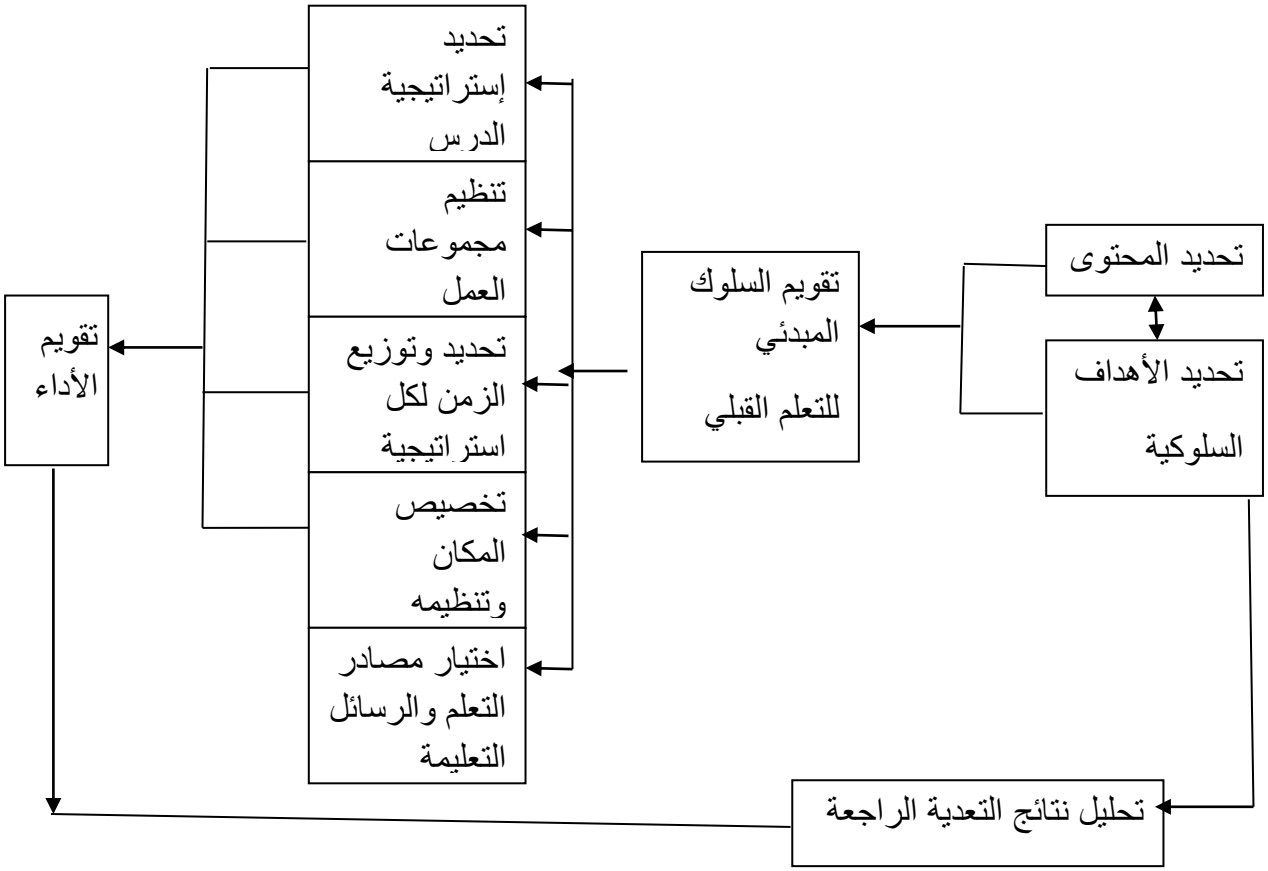
وفيما يلي أكثر النماذج تفضيلا:

نموذج جيرلاشوإيلي:

هو من أكثر النماذج تفصيلا حيث يعتقد بهذا النموذج أن المعلم هو المنظم والمسير لعملية التعليم.ويحتم هذا الدور أن ينظر إلى العملية التعليمية وإلى البرامج التعليمية على أنها نظام يتكون من عشرة مكونات مرتبة على النحو المبين في الشكل(**سليم أحمد الزين ،2012 ، ص20)**

خطوات نموذج "جيرلاش وايلي" كالتالي:

- تحديد المحتوى والأهداف السلوكية.
- تقويم السلوك المبدئي (التعلم القبلي).
- الإجراءات والأنشطة.
- إجراءات تقويم الأداء.
- التعدية الراجعة وتحليل النتائج.



شكل رقم (03) يوضح خطوات نموذج جيرلاش وايلي

ويرى الباحثان أن هذا النموذج من أفضل النماذج من حيث شموليته لإجراء العملية التعليمية ، من حيث ترتيب الخطوات فيه بشكل دقيق .

ومن خلال ماتقدم يمكن أن نلخص ونحدد هذه الخطوات المشتركة في تصميم البرامج التعليمية والتي سنتبناها في بناء برنامجنا وهي على الترتيب:

أ- تحديد الأهداف التعليمية : هي أول خطوات لبناء برنامج تعليمي ، حيث تتحول الأهداف العامة (كفاءات) إلىأهداف ينبغي تحقيقها ، ويتم التوصل إليها من خلال ممارسة الخبرات التعليمية.

ب-اختيار محتوى البرنامج :هي الخطوة التالية في بناء برنامج تعليمي ، وهي من أصعب الخطوات التي تعترض مصمم البرنامج ، و حتى يتم اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف المرجوة للبرنامج لا بد من مراعاة الشروط الآتية:

- استفاءالمحتوى إلى أهداف معينة .
- أن ينوع تنظيم المحتوى بصورة تحقق الأهداف المرجوة .

- أن يتناسب النشاط المصاحب للمحتوى مع مستوى المتعلمين .
- أن تتنوع الخبرات التي يشمل عليها البرنامج (أن تتوفر أكثر من خبرة لتحقيق نفس الهدف).
- أن تنظم المادة بصورة منطقية.
- أن يراعي النتائج والتكامل في اختيار المادة.

ج – اختيار النشاطات التعليمية : هي الخطوة التالية لبناء البرامج التعليمية بحيث تكفل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة لهذا البرنامج ، ولتنفيذ البرنامج لابد من تحديد أشكال مختلفة من هذه النشاطات بحيث يكون هناك نشاطات قبلية ونشاطات تكوينية ونشاطات بعدية.

د– اختيار التقنيات التربوية المناسبة: الخطوة الرابعة في بناء برنامج تعليمي لتنفيذ النشاطات التعليمية المطلوبة للمساعدة على تحقيق الأهداف ولذلك لابد من اختيار مجموعة من المواد والوسائل التعليمية ، بحيث تكون متنوعة ومنها مثلا : المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية والمسموعة السمعية والبصرية والنماذج وغيرها .

هـ– اختيار إجراء التقويم : يعتبر اختيار إجراءات التقويم الخطوة النهائية في بناء البرامج ، ومن خلال التقويم يتم التأكد ما إذا كان البرامج حقق أهدافه أم لا.(**سليم أحمد الزين ،2012 ، ص 26**)
ومن خلال هذا هي الخطوات التي سنتبعها في بناء البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة الفرنسية .

9– دور المدرس في بناء البرنامج التعليمي :

يرى مرعي (1983) أن للمدرس دورا في بناء البرنامج التعليمي يتمثل في أنه:

– المحدد للأهداف السلوكية المرتبطة بالأهداف التربوية العامة.

– المحدد للتعليم القبلي والمتطلبات الأساسية لتعليم الأهداف السلوكية.

– المخطط المنظم لخبرات التعليم أنشطتها المرتبطة بالأهداف والمناسبة لمستوى التعلم وطريقة تفكيره إسهاما فعليا لبلوغ الأهداف.

– يشجع على إثارة التعلم وتوفير مناخا نفسيا يساعد على ذلك.

– المقوم لتعلم المتعلم وقياس مدى تحقيقه للأهداف.

– اعتماده نظام الثواب والعقاب بفاعلية.**(مرعي،1983، ص 153)**

خلاصة الفصل:

ما يستخلص من هذا الفصل أنه بالرغم من اختلاف البرامج التعليمية سواء أكانت فردية أو جماعية وعلى حسب كل نظرية، إلا أنها تتفق في مراحل مشتركة كالتخطيط والأهداف والأنشطة والوسائل والتنفيذ والتقويم وأن جميع البرامج تخضع في بناءها إلى طبيعة المرحلة التعليمية وخصائص المتعلمين وبيئتهم وظروفهم المصاحبة لعملية التعلم. كما أن هذه البرامج تتضمن أنشطة منظمة ومخطط لها تؤدي إلى تطوير معارف المتعلمين وخبراتهم وزيادة فاعليتهم في الوضعيات التعليمية.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم البرنامج ثم مفهوم البرنامج التعليمي فأهمية بناء البرامج التعليمية و خصائص البرنامج التعليمي و خطوات بناء البرامج التعليمية ثم مرتكزات بناء البرامج التعليمية دور المدرس في بناء البرنامج التعليمي .

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية

الفصل الخامس : الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

- **الدراسة الاستطلاعية**

1- عينة الدراسة الاستطلاعية

2- أدوات الدراسة الاتطلاعية

- **الدراسة الأساسية**

3- المنهج المتبع في الدراسة

4- مجتمع الدراسة

5 - عينة الدراسة

6- حدود الدراسة

7- أدوات الدراسة وطريقة تطبيقها

8- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن قيمة أي بحث علمي تكمن في التحكم في منهجية البحث للوصول إلى نتائج علمية صادقة ، وقد جاء هذا الفصل ليبين هذه المنهجية وكل الإجراءات الميدانية المتبعة في معالجة هذا الموضوع ، فكانت الدراسة الاستطلاعية أساسا لانطلاق البحث ، وعلى ضوئها تم اعتماد أدوات الدراسة بعد حساب خصائصها السيكومترية من خلال تطبيق المنهج التجريبي الذي يعتبر المنهج الملائم لهذه الدراسة ، باعتباره يدرس العلاقة بين المتغير المستقل (البرنامج التعليمي) والمتغير التابع (الاختبار التحصيلي) ، وذلك عند عينة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باعتبارها عينة الدراسة ، مع ذكر الأدوات الإحصائية المناسبة لمعالجة معطيات البحث ، وفيما يلي وصف العناصر السابقة :

1-الدراسة الاستطلاعية:

تسعى الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على ميدان الدراسة وجمع معلومات وبيانات عنها والاطلاع على الظروف التي يجري فيها البحث والصعوبات التي يمكن تواجه إجراء البحث في صورته النهائية والتعرف على خصائص ومواصفات أفراد العينة واختيار أدوات البحث وإدخال التعديلات الضرورية لإجراء الدراسة كما تهدف إلى معرفة مدى صلاحية أدوات البحث من حيث خصائصها السيكومترية أي ثباتها وصدقها.

1- **المعاينة:**تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصديه من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للمقاطعة البيداغوجية بودة ادرار والذين تتراوح أعمارهم بين (10-11)سنة للعام الدراسي 2018-2019.

تتكون المقاطعة من ثمانية مدارس تم اختيار مدرستين منها لكل مدرسة قسمين للسنة الخامسة ابتدائي ، تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح حتى يتم استبعاد التلاميذ المتخلفين وفي الاخير تم اختيار عينة مكونة من (21) تلميذ في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لمدرسة العالم الجعفري حيث بلغ عدد تلاميذ السنة الخامسة بها (51) تلميذ وتلميذة.

3- زمان ومكان الدراسة: قمنا بالدراسة الاستطلاعية بمدرسة العالم الجعفري بودة وذلك لتسهيلات المقدمة من طرف مدير المؤسسة خلال العام الدراسي 2019/2018 وبالتحديد في الفترة الممتدة من 2019/01/07 الى 2019/01/15.

3-أدوات الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدم الباحثان الأدوات الآتية :

- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح .
- مقياس الذكاءات المتعددة الذي أعده قاسم علي خضر (2013) .
- برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات من إعداد الباحثان.
- اختبار تحصيلي من إعداد الباحثان .

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة:

أ-اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح :

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات

التشخيص الأولى، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد.يطبق على الأطفال من 8 سنوات فما فوق والوقت اللازم للتطبيق هو 15 دقيقة فقط . يتكون هذا الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (5) صور أو أشكال. ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفحة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

يطلب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة، ثم يضع علامة (×) ·داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الاختبار. بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه. ثم يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0). ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة بهذه الكراسة. ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار. وهذا المجموع نبحث عن ما يقابله في جدول المعايير المرفق بالنسخة الأصلية للاختبار . ومن خلاله نعرف درجة ذكاء كل فرد .

أ-1 صدق الاختبار:

لقد تم تطبيق هذا الاختبار ضمن مجموعة من الدراسات الجزائرية و تم حساب ثباته وصدقه. و من هذه الدراسات دراسة (جميلة شارف، 1991، 188) و قد بلغ معامل ثباته (0.95) و هو دال عند مستوى الدلالة (0.01) . ودراسة (دالي حسين ، 1982) حيث بلع معامل الثبات (0.90) . و دراسة (عباس بلقوميدي ، 2011 ، 129-130) حيث بلغ معامل الثبات (0.68) عند مستوى الدلالة (0.01) .

ومن خلال تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على أفرد عينة الدراسة توصل الباحثان إلى أنه كان ما نسبته (30%) من أفراد العينة ينحصر ذكاءهم بين (125-145) أي ذكي جدا، وما نسبته (30%) من أفراد العينة ينحصر بين (90-125)أي ذكي ذكاء متوسط، وما نسبته (40%) من أفراد العينة ينحصر ذكاءهم بين (60-90) أي ذكاءهم دون المتوسط.

ب- مقياس الذكاءات المتعددة

اعتمد الباحثان على مقياس أعده قاسم علي خضر لقياس الذكاءات المتعددة المعد لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مذكرة الدكتوراه بعنوان : فاعلية برنامج تعليمي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، و الذي قام بتقنين مقياس الذكاءات المتعددة للباحث حاتم البصيص المصمم للبيئة المصرية للصف السابع الأساسي، والذي اعتمد في إعداده على دراسة كل من عبد القادر(2007) ، دراسة كوب (**obb**2001) (C) ، ريدل و آخرون (**ReidelandOthers**) (2003). اقتصر المقياس على (42) عبارة لقياس أنواع الذكاءات السبعة

مصاغة على شكل أسئلة مباشرة موجهة للتلميذ، كما خصص ستة عبارات لكل نوع من أنواع الذكاءات وذلك تحقيقا لمبدأ المساواة و ضمانا لدقة النتائج .

تم تصميم الاختبار بشكل رباعي في تدرج الاستجابات لدى التلاميذ (ناذرا ، أحيانا ، كثيرا ، دائما) وفي بعض الاستجابات تم تقدير الدرجة حسب ارتفاعها أو انخفاضها (بدرجة كبيرة ، بدرجة قليلة ، بدرجة متوسطة ...)

ب-1 تعليمات المقياس:

قام الباحث بصياغة مجموعة من التعليمات الواضحة للمقياس تتعلق بضرورة أن يكون المقياس يناسب مستوى تلاميذ هذه المرحلة العقلي و الزمني و يرشدهم إلى تحديد الهدف منه ، وقراءة الأسئلة قبل الإجابة و تعريفهم بكيفية الإجابة .

ب-2 زمن تطبيق المقياس:

قام الباحث بتحديد الزمن اللازم للمقياس وذلك من خلال حساب متوسط زمن أول تلميذ وآخر تلميذ، و توصل بذلك إلى الزمن الكلي للاختبار و المقدر ب (47) دقيقة . وبذلك أصبح المقياس قابلا للتطبيق النهائي بعد التأكد من صدقه و ثباته و الزمن اللازم لتطبيقه.

ب-3 صدق المقياس:

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مناهج اللغة و علم النفس و كيفية إعدادا المقاييس لمعرفة أرائهم وملاحظاتهم حول مفردات و عبارات المقياس و سلامة صياغتها اللغوية و تعديل بعضها بالتعديل أو الحذف أو الإضافة . و أخيرا مدى ارتباط كل نوع من أنواع الذكاءات إلى العبارة المخصصة له . وتم الأخذ بهذه الملاحظات و إجراء التعديلات اللازمة في ضوئها ليصبح المقياس قابلا للتطبيق الاستطلاعي.

ب-4 ثبات المقياس:

من أجل حساب معامل ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرومباخ ، وقد بلغت قيمة ثبات المقياس (0.85) و هو معامل مرتفع يدل على ثبات المقياس .

ج- الاختبار التحصيلي:

أعد الباحثان الاختبار للوقوف على مواطن الضعف لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، واعتبارها نقاط ارتكاز يعتمد عليها في بناء البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة ة اعتمدنا في بناء الاختبار على برنامج السنة الرابعة ابتدائي و برنامج السنة الخامسة بالإضافة إلى العديد من الحوليات المعدة وفق برامج وزارة التربية الوطنية.

بعد الاطلاع على هذه المصادر تم إعداد الاختبار التحصيلي و تطبيقه على العينة.

ج-1 وصف الاختبار التحصيلي:

يتكون الاختبار من (11) سؤالا تتضمن أهم المواضيع التي تناولها التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في جميع أنشطة اللغة الفرنسية. يهدف إلى الوقوف على مواطن الضعف لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لتحليلها و بناء البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة وفقها .

ج-2 صدق و صلاحية الاختبار :

بعد إعداد الاختبار في صورته الاولية تم عرضه على مجموعة مكونة من سبعة (07) محكمين المختصين من مفتشين و أساتذة جامعيين و أساتذة تعليم ابتدائي لإجراء التعديلات المناسبة ، و معرفة مدى تغطية الأسئلة للمحتوى و معرفة صحة الأسئلة لغويا و علميا ثم مدى مناسبتها لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

د- البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة

د-1 - وصف البرنامج :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة : دراسة العنيزات (2007) ، إيمان الربيعي (2013) ، قاسم علي خضير(2013)، (أماني محمد ناصر 2016) ، حاكم أم الجيلالي (2017) و المصادر الخاصة ببناء البرامج التعليمية ، لجأ الباحثان إلى تصميم برنامج تعليمي وفق نظرية الذكاءات المتعددة للرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية . و يتكون البرنامج في صورته الأولية في مجموعة من الدروس معدة وفق نظرية الذكاءات المتعددة . و التي تؤكد أن تعلم المقررات لا بد أن يرتبط بواقع و احتياجات و اهتمامات و ميول وقدرات المتعلم و أسلوب تعلمه و محاولة استثمارها في معالجة نقاط ضعفه من أجل زيادة تحصيله ورفع مستواه في اللغة الفرنسية .

د-2- أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى معرفة أثر مجموعة من الأنشطة التعلمية المبنية على الذكاءات المتعددة في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية. وذلك عن طريق توفير بيئة تعليمية ثرية تجعل المتعلم محور العملية التعلمية و تراعي فروقه الفردية .

د-3- مراحل بناء البرنامج التعليمي :

أولا :مرحلة التحليل: تعد هذه المرحلة خطوة أساسية في بناء البرنامج التعليمي ، و الهدف منها جمع المعلومات و تحليلها إلى أهداف للكشف عن المهارات التي ينبغي إتباعها و تتضمن :

أ–تحليل المحتوى: يعد تحليل المحتوى أحد المكونات الأساسية للبرنامج التعليمي ، إذ تم تحليل المحتوى الذي يقوم الباحثان بتدريسه في حدود البحث وفقا لعدة مستويات (تذكر – فهم – تحليل –تطبيق)

ب– تحليل البيئة التعليمية :لتحليل البيئة التعليمية التي سيطبق عليها البرنامج ، قام الباحثان بزيارة المدرسة موطن البحث للإطلاع عليها و لمعرفة المتطلبات الضرورية لإجراء الدراسة و تبين الآتي :

– مجموع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (21 تلميذ) مجموعة ضابطة و (21 تلميذ) مجموعة تجريبية .

– الفئة العمرية بين 11 إلى 13 سنة

– لم تخضع العينة لأي برنامج تعليمي مماثل .

– قلة الوسائل التعليمية المستخدمة .

ج– تحليل المادة التعليمية :

اختار الباحثان مادة اللغة الفرنسية للسنة الخامسة ابتدائي ،و التزم الباحثان المشروع الثاني و الثالث للمادة المتضمن ضمن المنهاج الدراسي الوزاري .(Programmes et document d'accompagnements de la langue Français de cycle primaire (3eme، 4 eme، 5 eme primaire) p 35.

ثانيا– مرحلة الإعداد :

تتضمن تحويل الأهداف إلى نتاجات فعلية ، وعلى هذا الأساس تم تنظيم البرنامج كما يلي :

أ–تنظيم المحتوى التعليمي: بعد تحليل المادة التعليمية من منهاج السنة الخامسة ابتدائي تم تنظيم المحتوى وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

ب–صياغةالأهداف: تمت صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بالدروس المقررة في الدراسة. وبلغ عددها **(46)** هدفا سلوكيا قابلا للملاحظة والقياس.

ثالثا– تهيئة متطلبات التدريس :

أ– تحديد الذكاءات المعتمدة في البرنامج :

بعد الاطلاع على أراء الخبراء و الدراسات السابقة ، قام الباحثان بتحديد الذكاءات بما يتناسب مع محتوى المادة التعليمية في مستوى السنة الخامسة ابتدائي و اشتملت على : الذكاء اللغوي – الذكاء المكاني – الذكاء المنطقي – الذكاء الجسمي الحركي – الذكاء الموسيقي – الذكاء الاجتماعي – الذكاء الشخصي.

ب- تحديد استراتيجيات التعلم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة :

اعتمد الباحثان استراتيجيات التدريس وفقا لأنواع الذكاءات السبعة المعتمدة في البحث بما يتناسب مع محتوى مادة اللغة الفرنسية و المرحلة العمرية لعينة البحث كالآتي :

- **الذكاء اللغوي :**

أ- الحكاية القصصية : هي وسيلة لنقل المعرفة في شتى مجالات العلوم الإنسانية . و تتلخص في صياغة المادة التعليمية (النشاط) في إطار قصصي مشوق يقدم للمتعلمين توجيهات هادفة .

المناقشة : هي حوار لغوي بين المعلم و المتعلم إما بصورة فردية أو جماعية بنحو منظم حول بعض المفاهيم والمصطلحات .

- **الذكاء المنطقي :** طرح مجموعة من الأسئلة حول المواضيع المدرسة . يقوم بها المعلم عن طريق مناقشة المتعلمين للكشف عن الخطأ و الصواب . و المتعلمين يسهمون في الحوار عن طريق تقديم و جهات نظرهم . و المعلم بدوره يوجههم و يرشدهم إلى اختيار وجهة النظر الصحيحة .

- التصنيف : تقوم هذه المهارة على تجميع الفقرات و المفردات على أساس من خصائصها أو العمل على وضعها في مجموعة بناء على خصائصها المشتركة .

- **الذكاء البصري/المكاني :** غالبا ما تكون الحساسية للألوان الذين يملكون ذكاء مكانيا عاليا . وهناك عدة طرائق لإدخال الألوان لغرفة الصف كأداة تعلم باستعمال ألوان من الطباشير و الأقلام .

- تلوين بعض الجمل لتمييزها عن غيرها .

- التعليق عن الصور و ما تعبر عنه من مواقف .

الذكاء الجسمي الحركي :

- تمثيل المواقف و التعبير عنها حركيا

- استعمال اليدين في الإشارة إلى فكرة محددة أو معنى كلمة كلعبة .

- التعبير عن معاني النص وما اشتملت عليه من انفعالات حركيا أثناء سرد القصة .

- تقمص أدوار شخصيات النص و التعبير عنها حركيا .

الذكاء الاجتماعي :

– مشاركة الأقران : إن كل ما يقوم به المدرس هو أن يطلب من المتعلمين أن يتجه كل واحد منهم نحو زميله لمشاركته في عمل ما . أو أن يقوم متعلم بتدريس آخر مادة معينة . أو يتبادل التلاميذ المواضيع من أجل تصحيح الأخطاء .

– **لعب الأدوار:** هي قيام المتعلم بقيام دور مفهوم معين يقوم بالحديث عنه في جو تفاعلي مع المتعلمين الآخرين .

– **المجموعات التعاونية:** تقوم هذه الإستراتيجية على توزيع المتعلمين على مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف مشتركة . فمثلا قيام المجموعة بواجب مدرسي بحيث يسهم كل عضو بتقديم أفكار معينة بطرائق تساعد على إخراج العمل على النحو المضبوط . إذ يقوم أحد المتعلمين بكتابة الموضوع وآخر بالمراجعة و ثالث بالقراءة ورابع بقيادة المناقشة و هكذا .

– **الذكاء الشخصي :**

تقترح هذه الإستراتيجية أن يتاح للمتعلمين في أثناء وقت الدروس وقت مستقطع متكرر للتأمل و التفكير و التعمق ليفهم المعلومات التي عرضت عليه و يربطها بحياته . مدته دقيقة واحدة يتوقف فيها التحدث ، ويقوم المتعلمون بالتفكير فيما عرض عليهم بالطريقة التي يحبونها . والصمت أفضل بيئة للتأمل .

الروابط والصلات الشخصية : وهي أن يقوم المدرس بتقديم بعض المفاهيم و التعميمات و المهارات بنحو أكثر ارتباطا بحياة التلاميذ و خبراتهم .

ج– تحديد مهام و أنشطة التعلم :

اختلفت الأنشطة التي على المتعلمين إتباعها في البرنامج ، فقد تم تحديد أنشطة تعلم فردية و جماعية ، وأنشطة قصصية ، اكتشاف ، تأمل ، فضلا عن المناقشات و الحوارات التي تجرى بين المعلم و المتعلم .

د– تحديد المواد والأنشطة التعلمية : انطلاقا من تحليل البيئة التعلمية قام الباحثان بالآتي :

– إعداد العديد من القواعد و الخلاصات المستمدة من دروس البرنامج .

– توفير العديد من الوسائل التعليمية بما يتناسب مع الموقف التعليمي .

هـ– إعداد الخطط التدريسية : بناء على ما سبق تم إعداد خطتين من الخطط التدريسية و هي :

أ– خطط تدريسية على شكل دروس تعليمية وفق نظرية الذكاءات المتعددة .

ب- خطط تدريسية وفقا للطريقة الاعتيادية .

رابعا - مرحلة التقويم :

في هذه المرحلة يتم إصدار الحكم على مدى التقدم و النجاح في بلوغ النتاجات .لأنها المرحلة المرافقة لجميع المراحل السابقة . و يتم التقويم على المراحل الآتية :

- **التقويم التمهيدي للبرنامج :** عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء و المختصين بطرائق التدريس بهدف معرفة أرائهم .

التقويم القبلي للمتعلمين: يحدث قبل بدء التدريس ، يحقق عددا من الوظائف أهمها :بيان ما لدى التلاميذ من مكتسبات في اللغة الفرنسية . و سيقوم الباحثان بتطبيق اختبار تشخيصي قبلي قبل تطبيق البرنامج للوقوف على المكتسبات الحالية للمتعلمين في مادة اللغة الفرنسية (انظر الملحق رقم())

التقويم البنائي المستمر: يتم أثناء التدريس وفق إستراتيجية الذكاءات المتعددة ، و يكون من خلال الأنشطة و الحوار و فيه يتم إجراء تقويم بعد كل وحدة دراسية فضلا عن تقويم الأنشطة .كما يكون فيه المتعلم هو محور العملية التعلمية . و يتم بصياغة دروس المنهاج و فق نظرية الذكاءات المتعددة

التقويم النهائي : يتم نهاية التدريس عن طريق اختبار بعدي من إعداد الباحثان و بمقارنة الاختبار القبلي حتى يتبين لنا أثر البرنامج التعليمي .

خامسا : زمن تدريس البرنامج : يتم الشروع في البرنامج بداية من الأسبوع الثالث من شهر يناير 2019 إلى يوم 18 مارس 2019.

سادسا مكان تدريس البرنامج :سيتم تطبيق البرنامج بمدرسة العالم الجعفري المنصور بودة .

سابعا :إعداد دليل المعلم في ضوء أنشطة الذكاءات المتعددة

قام الباحثان مع معلم السنة الخامسة بصياغة دروس البرنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ، وذلك استنادا إلى أسسها و معاييرها بدءا بالأهداف و انتهاء بالتقويم و قد تم إعداد الدليل على النحو التالي :

1-تعريف المعلم بنظرية الذكاءات المتعددة وطريقة تطبيقها في تدريس مادة اللغة الفرنسية.

2-تحديد أهداف البرنامج ومحتواه.

3-تحديد استراتيجيات التدريس والوسائل المناسبة.

4-تحديد الأنشطة التعليمية وأساليب تقويمها.

أما فيما يخص الخطوات التنفيذية للدرس تم تحديد الأهداف و المحتوى و الزمن اللازم لتنفيذه ، وتحديد الأنشطة المستخدمة فيه ، و تحديد الذكاءات المطبقة في كل درس و استراتيجيات تدريسه بما يناسب المهارات.وتم التنفيذ وفق المراحل التالية :

أولا : مرحلة التهيئة: و استخدام الذكاءات المناسبة له في المقدمة و التخطيط للدرس .

ثانيا : مرحلة العرض: يتم فيها استخدام الذكاءات المناسبة في العرض بدءا بشرح الدرس من قبل المعلم و طرح أسئلة متعلقة بمجموعة من الأنواع الذكاءات على حسب كل حصة ثم استخلاص قاعدة الدرس فإجراء تمرين من قبل المعلم مع التلاميذ فوق السبورة . ثم تقويم الذكاءات من خلال إجراء تمرين فوق كراس الأنشطة أو كرا س القسم .

مرحلة ختم الدرس : و يتم فيها تأكيد الذكاءات المناسبة للأنشطة التعليمية و الاثرائية للدرس.

إعداد البرنامج في صورته النهائية: من أجل إعداد البرنامج في صورته النهائية قام الباحثان بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المختصين للتأكد من صدقه ، و ذلك من خلال التأكد من احتوائه و تضمنه لأنشطة اللغة الفرنسية لمستوى السنة الخامسة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة و كذا ووضوح البرنامج و مناسبته لتحقيق الأهداف و المرحلة العمرية . وقد ركزت ملاحظات المحكمين على ما يلي :

تطبيق البرنامج :

قام الباحثان بتطبيق البرنامج وفق الإجراءات الآتية :

– تم الاتفاق مع مدير المدرسة للمجموعة التجريبية حول خطة سير البرنامج وإجراءات القياس و التطبيق حيث تجاوب معنا أحسن تجاوبا لمعرفتنا الشخصية به .

– تم الاتفاق مع معلم الفرنسية لقسم السنة الخامسة ابتدائي للمجموعة التجريبية حول تطبيق البرنامج و حول كيفية سير الدروس . إذ تم تعريفة بنظرية الذكاءات المتعددة و حول سير أنشطة الدروس وفق هذه النظرية .

– تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية و المجموعة التجريبية وفق البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة .

– تم تطبيق البرنامج في الفترة الممتدة ما بين 2019/01/23 إلى غاية 18 /2013/03 .

و قد سارت إجراءات التطبيق كالآتي :

– تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين (التجريبيةوالضابطة) للسنة الخامسة ابتدائي للمدرستين.ومقياس الذكاءات المتعددة على المجموعة التجريبية فقط. لتحديد أبرز الذكاءات لكل تلميذ ومن ثم الاستراتيجية المناسبة للتدريس.

– تطبيق البرنامج والذي استغرق سبعة أسابيع.

– بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحثان بتطبيق أدوات القياس بعديا على تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك من خلال إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعة التجريبية والضابطة.

2- الدراسة الاساسية

2-1 منهج الدراسة :

وفقا لطبيعة البحث وأهدافه استخدم الباحثان المنهج التجريبي، واستخدما من تصميمات هذا المنهج طريقة المجموعات المتكافئة وبالتحديد أبسط هذه التصميمات. وهي طريقة تصميم المجموعتين، التجريبية والضابطة، وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي) في المتغير التابع (الاختبار التحصيلي) من خلال التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.

ولتحقيق ذلك اختبرا الباحثان عينة البحث قبل التجربة وبعدها بتطبيق كل من اختبار تحصيلي من إعدادهما،وهما بذلك اختارا تصميم الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة نفسها. والجدول رقم (04) يوضح التصميم التجريبي:

طبيعة المجموعة	العدد	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
المجموعة الضابطة	21	اختبار تحصيلي	تدرس بالطريقة الاعتيادية	اختبار تحصيلي
المجموعة التجريبية	21	اختبار تحصيلي	تطبيق البرنامج التعليمي المقترح	اختبار تحصيلي

الشكل رقم (04) يوضح التصميم التجريبي للبحث

2-2 مجتمع الدراسة :

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للمقاطعة التربوية بودة ولاية أدرار و البالغ عددهم حسب ما أفادتنا به مديرية التربية لولاية أدرار للموسم الدراسي 2019 – 2019 بـــ (231) تلميذا وتلميذة موزعين على (8)مدارس و الذين يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية . و قد اختار الباحثان مدرستان من مجتمع البحث هما مدرسة العالم الجعفري المنصور بودة و مدرسة الشيخ بن عومر بن دراعو بودة والبالغ تعداد تلاميذهما (95). وسبب اختيار هاتين المدرستين هو :

- تشابه بيئة المدرستين

- تجاوب مديري و معلمي المدرستين مع الباحثان في أثناء التطبيق.

2-3 عينة الدراسة :

لقد حاول الباحثان أن يحددا عينة لهذه الدراسة حتى تكون أكثر تمثيل للمجتمع الأصلي مما يخول لهما الحصول على نتائج يمكن تعميمها ولو بصورة نسبية، ومن ثمة الخروج بنتائج تلازم الحقيقة وتعطي صورة واقعية للميدان المدروس.

شملت عينة الدراسة (42) تلميذا منتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية . و يبين الجدول رقم (03) توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
21 تلميذا	21 تلميذا	42 تلميذا

و للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية و الضابطة قبل تطبيق البرنامج تم اعتماد درجات التلاميذ للفصل الاول2019/2018 في مادة اللغة الفرنسية.

2-4- حدود الدراسة

حددت هذه الدراسة من الناحية البحثية بالمتغيرات التالية : البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والاختبار التحصيلي بالإضافة إلى مقياس الذكاءات المتعددة، كما تحدد ميدانيا بالحدود الزمانية والمكانية والبشرية .

2-4-1 الحدود البشرية:

يقصد بها الحدود التي يتم من خلالها تحديد الأفراد. و حسب طبيعة موضوع الدراسة فإن الدراسة الأساسية كانت مطبقة على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي متكونة من (42) تلميذا و تلميذة للمدرستين .

2-4-2 الحدود المكانية:

تمثل المجال المكاني للدراسة في مدرسة العالم الجعفري المنصور ببودة و التي افتتحت أبوابها سنة (1979) بطاقة استيعاب(250) تلميذ يتمدرس فيها حوالي (194) تلميذا و تلميذة منهم(90) تلميذة . موزعين على (07) حجرات تدريس . أمابالنسبة لمجال المدرسة الثانية فهي مدرسة الشيخ بن عومر ببن ذراعو بلدية بودة و التي افتتحت أبوابها سنة (1987) بطاقة استيعاب (300) تلميذ، يتمدرس فيها حوالي(317) تلميذا و تلميذة منهم (155) تلميذة . موزعين على(12)حجرة تدريس .

2-4-3 الحدود الزمانية :

شرع الباحثان منذ بداية جانفي 2019م في جمع المصادر والمراجع المتعلقة بالإطار النظري، ثم انطلقا في إجراءات الإطار الميداني الذي تم على مرحلتين: الدراسة الاستطلاعية وجرت خلال الفترة الممتدة بين 2019/01/07م إلى 2019/01/11م ، وفيها تعرفا على أفراد العينة قبل تصميم البرنامج والتي من خلالها توصلا إلى تحديد خصائص العينة، وبعدها تم تطبيق الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 2019/01/23م إلى 2019/03/18م .

3-الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضيتها استخدم الباحثان في تحليل بياناتهما الإحصائية المعالجات الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحراف المعياري.
- اختبار ت **(t.test)**. لتحديد دلالات الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث.
- معامل ايثا لقياس حجم الأثر.

خلاصة الفصل :

تعرضنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية المتبعة في الدراسة ، حيث تطرقنا إلى المنهج المتمثل في المنهج التجريبي ، ثم التعرف على إجراءات الدراسة الاستطلاعية و مجتمع الدراسة فعينة الدراسة و الأدوات المعتمدة في الدراسة مع البحث في الخصائص السيكومترية للأداة و في الأخير عرضنا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

الفصل السادس : عرض و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

3- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

4- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

5- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

خلاصة الفصل

تمهيد :

سنتناول ضمن هذا الفضل عرضا لنتائج الفرضيات المتعلقة بالدراسة و فيما يلي تفصيل لذلك :

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى و مناقشتها:

1-1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه : توجد عدة أنواعللذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من خلال إجاباتهم على مقياس الذكاءات المتعددة .

من أجل ذلك قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة قبل تطبيق البرنامج التعليمي على تلاميذ المجموعة التجريبية لتحديد أنواع الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ، كما قام الباحثان بحساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في اختبار الذكاءات المتعددة و الجدول رقم (04) يبين ذلك :

مستوى الذكاء	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة%	الترتيب
الذكاء المنطقي/ الرياضي	21	19.43	2.52	47.61	01
الذكاء الاجتماعي/التفاعلي	21	19.14	3.11	33.33	02
الذكاء اللغوي/ اللفظي	21	18.38	2.98	14.28	03
الذكاء البصري/المكاني	21	16.90	2.64	00	04
الذكاء الجسمي /الحركي	21	16.38	2.97	00	05
الذكاء الموسيقي/الإيقاعي	21	15.81	2.75	00	06
الذكاء الشخصي/ الذاتي	21	15.19	2.92	00	07

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن متوسطات استجابات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي(المجموعة التجريبية) في مقياس الذكاءات المتعددة تراوحت بين (15.19و19.43) حيث أحتل الذكاء المنطقي الرياضي المرتبة الأولى بمتوسط قدره (19.43) ، يليه الذكاء الاجتماعي بمتوسط قدره (19.14)، و احتل الذكاء اللغوي الرياضي المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (18.38).جاء الذكاء البصري /المكاني في الترتيب الرابع بمتوسط قدره(16.90)،ثم جاء الذكاء الجسمي / الحركي في الترتيب الخامس بمتوسط قدره(16.38)، أما الذكاء الموسيقي الإيقاعي فجاء في المرتبة السادسة بمتوسط قدره (15.81)، وفي الترتيب الأخير جاء الذكاء الشخصي الذاتي بمتوسط قدره (15.19) .

1-2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

للإجابة على الفرضية الأولى والتي تنص على: ما أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (المجموعة التجريبية)من خلال إجاباتهم على مقياس الذكاءات المتعددة .

ومن خلال النتائج السالفة الذكر والمبينة في الجدول المتعلق بأنماط الذكاءات لدى تلاميذ (المجموعة التجريبية) ،المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، النسبة المئوية للاستجابات المجموعة التجريبية،تبينلنا أنه توجد اختلافات بين أفراد العينة من حيث الذكاءات.وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عادل عطية (2013) ، حاكم أم الجيلالي (2017) ، دراسة الدليمي(2009) ، ودراسة بن زينة رفيقة (2016) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي، ودراسة منال محمد علي الغنييمين (2011) التي أكدت على وجود فروق في الذكاء الطبيعي تعزى للنوع الاجتماعي ونوع الكلية و لصالح الاناث.

وكما ينطبق هذا مع ما جاء في الجانب النظري من خلال مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة، إذ ان الذكاء ليس نوعا واحدا بل ذكاءات متعددة ومتنوعة، كما أن مستوى الذكاءات يختلف من شخص إلى آخر، حيث أن كل شخص يختص بمزيج أو توليفة منفردة من الذكاءات.

ومما سبق نجد أن الذكاء المنطقي الرياضي احتل المرتبة الأولى على باقي الذكاءات المتعددة . و يعزى تقدم هذا الذكاء إلى اهتمام التلاميذ بمادة الرياضيات ، وهذا ما تفسره النتائج المدرسية التي أطلع عليها الباحثان حيث لاحظا تفوق التلاميذ بنسبة 90% > 10/6 و10% < 10/6 ، وجاء في المرتبة الثانية الذكاء الاجتماعي الذي يعزى إلى خصائص المرحلة العمرية (11 سنة) وهي مرحلة على أعتاب مرحلة المراهقة، والتي من خلالها يميل التلاميذ إلى ممارسة أدوار اجتماعية بحثا عن الهوية والتواصل مع الآخرين، وإلى نمط التنشئة الأسرية والتي يوليها المجتمع الصحراوي أهمية كبيرة من خلال دمج الأطفال في محيطهم الاجتماعي . وجاء الذكاء اللفظي في الترتيب الثالث ويعوذ ذلك إلى تركيز مناهج الجيل الثاني لغويا على اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية وبالتالي ترك له المجال واسعا للتعبير عن أفكاره ومشاعره وتوظيف رصيده اللغوي في كافة الأنشطة .

و يعزى احتلال الذكاء الشخصي الذاتي للمرتبة الأخيرة إلى طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ، حيث أنه في هذه المرحلة يكون لدى التلاميذ ضعف أو انعدام الثقة بالنفس وعدم معرفة بالذات وانعدام القدرة على التصرف المتلائم مع المعرفة المطروحة أمامه .

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضيةالثانية ومناقشتها:

2-1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه :توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ولصالح التطبيق البعدي.

تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي في مادة اللغة الفرنسية ، و الجدول رقم (05) يبين هذه النتائج :

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة عند0.05
القبلي	21	5.61	1.87	2.98	20	1.72	0.05	دالة إحصائيا
البعدي	21	6.60	1.55					

يتضح من الجدول رقم (05)أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي بلغ (5.61)والانحراف المعياري بلغ(1.87)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بلغ (6.60)، والانحراف المعياري بلغ(1.55). كما أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت(2.98) عند مستوى الدلالة(0.05). وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة مع قيمة "ت" الجدولية التي تساوي(1.72) فإن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت"الجدولية .وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي يقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبليوالبعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ولصالح التطبيق البعدي.كما ومن أجل تحديد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة) على المتغير التابع (الاختبار التحصيلي) استخدم الباحثان معامل مربع ايثا وقد استخدما مستويات حجم التأثير كما يلي :

جدول رقم (06) يوضح مستويات حجم التأثير(مؤشر كوهين1980)

قيمة إيثا	حجم التأثير		
	تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير
	0.2	0.5	0.8

إن الجدول رقم (06) يوضح مستويات حجم التأثير (الأثر) باستخدام مربع إيثا الذي قدمه العالم (فيشر1932). ويعتبر من الأساليب الإحصائية التي تم التأكيد عليها منذ1994 من طرف الجمعية الامريكية وسنة (2001) من خلال الطبعة الخامسة كم دليل نشر جمعية علم النفس الامريكية (**APA**). وبعد حساب معامل مربع إيثا وجدناه يساوي (0.30) مما يدل على فاعلية ضعيفة للبرنامج .

و للتحقق من فاعلية البرنامج قام الباحثان باستخدام معادلة الكسب لبلاك (eblack) و ذلك لحساب نسبة الكسب المعدل و فق المعادلة الآتية :

نسبة الكسب = ص– س/ د– س + ص– س /د

حيث : ص : المتوسط في الاختبار البعدي

س : المتوسط في الاختبار القبلي

د : الدرجة العظمى للاختبار

20 / 5.61 – 6.60 + 5.61 – 20 / 5.61 – 6.60 =

20/0.99 + 14.39/0.99 =

0.10 =

هذا و يمتد المدى لهذه النسبة من (0) إلى (2) و قد اعتبر بلاك blake أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1.2) .

و الجدول رقم (07) يوضح معامل الكسب المعدل و متوسط التطبيق القبلي و البعدي

البيان	القيمة	نسبة الكسب المعدل
النهاية العظمى (د)	20	0.10
متوسط التطبيق القبلي (س)	6.61	
متوسط التطبيق البعدي (ص)	5.60	

يتضح من الجدول(07) أن درجة الفاعلية أقل من (1.2) و تساوي (0.1) و هذا يدل على درجة ضعيفة للبرنامج ، و أن البرنامج الذي تم إعداده لم يسهم بشكل فعال في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية و عليه يتم رفض الفرض الخاص بذلك .

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية : التي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ولصالح التطبيق البعدي.

وقد أشارت النتائج المتعلقة بهذا الفرض إلى أن هناك تغيير بين متوسطي التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية مما يدل على أن هناك أثر للبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، إلا أن هذا التأثير ضعيف جدا وغير حقيقي وغير معبر ويفسر الباحثان هذا بما يلي:

- عدم تدريس الباحثان أنفسهما للبرنامج.
- خصائص المتعلمين في هذه المرحلة.
- عدم تقبل المتعلمين لهذه اللغة.
- عدم امتلاك التلاميذ المعارف القبلية للغة.
- تأثير البيئة انطلاقا من الأسرة. ويتجلى ذلك في عدم التواصل المستمر واليومي لهذه اللغة.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة خالد عبد الله سليمان الحولي (2010) ، دراسة قاسم علي خضر (2013) ، ودراسة ياسر محفوظ حامد الدليمي (2009) اللتان أظهرتا وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق في أشكال الذكاءات .وتختلف نتائج هذه الدراسة

مع ماجاءت به دراسة عبد الرحمان عبد الهاشمي (2013) التي أكد ت على عدم وجود ذات دلالة إحصائية في تحسين الذكاء اللغوي بين المجموعتين التجريبية و الضابطة يعزى إلى أثر البرنامج.

3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:

3-1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب قيمة "ت" لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطةعند التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. و الجدول رقم (08) يبين هذه النتائج :

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة عند0.05
التجريبية	21	5.61	1.87	1.60	40	2.02	غير دالة
الضابطة	21	6.67	2.38				

يتضح من الجدول رقم (08) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي بلغ (5.61)والانحراف المعياري بلغ (1.87)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي بلغ(6.67) والانحراف المعياري بلغ(2.38). كما ان قيمة ت المحسوبة بلغت(1.60)، وبمقارنة "ت" المحسوبة مع "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة(0.05)نجدها تساوي (2.02). وبما أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل الذي يقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية و بين متوسطي نتائج المجموعة الضابطة عند التطبيق القبليللاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .ولصالح المجموعةالضابطة مما يدل على تفوق تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبارالتحصيلي.

3-2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

أشارت النتائج المتعلقة بهذا الفرض إلى رفض البديل وقبول الفرض الصفري الذي يقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية وبين متوسطي نتائج المجموعة الضابطة

عند التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج مما يعني تكافؤ(تجانس) المجموعتين الضابطة والتجريبية تجانسا مقبولا لدى أفراد المجموعتين في تحصيلهم القبلي قبل البدء بتطبيق البرنامج التعليمي على أفراد المجموعة التجريبية.

4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها:

4-1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي في مادة اللغة الفرنسية ، و الجدول رقم (09) يبين هذه النتائج :

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة عند0.05
التجريبية	21	6.60	1.55	1.56	40	**2.02**	غير دال
الضابطة	21	5.71	2.09				

يتضح من الجدول رقم (09) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بلغ (6.60) والانحراف المعياري بلغ (1.55) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي بلغ (5.71) والانحراف المعياري بلغ (2.09)، كما أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (1.56). وبمقارنة "ت" المحسوبة مع "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة(0.05) نجدها تساوي (2.02)، وبما أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرضالبديل الذي يقر بوجود فروق ذاتدلالة إحصائية بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية و بين متوسطي نتائج المجموعة الضابطة عند التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. ولصالح المجموعة التجريبية مما يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

4-2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

أشارت النتائج المتعلقة بهذا الفرض إلى رفض البديل وقبول الفرض الصفري الذي يقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية وبين متوسطي نتائج المجموعة الضابطة عند التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج. و يفسر هذا بـ:

- افتقار المناهج الحالية من حيث المحتوى والأهداف والمضامين إلى أنشطة واستراتيجيات تعتمد على الذكاءات المتعددة عند بناءها.
- إضافة إلى غياب الوسائل التعليمية الحديثة المساعدة في كشف على ذكاءات المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم ورغباتهم.
- عدم المعرفة الكافية للمتعلمين بنظرية الذكاءات المتعددة مما يؤثر على نجاح البرنامج التعليمي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة حاتم أم الجيلالي (2017) ، دراسة قاسم علي خضر (2014) التي أكدت على وجود فروق بين التطبيق القبلي و البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية و لصالح البعدي كما أكدت على و جود فروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية ، ودراسة مشعل بدر المنصوري (2016) التي أقرت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة بين متوسطي درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي و لصالح المجموعة التجريبية .

5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها:

5-1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي(ذكور – إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية بعد التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ، و الجدول رقم (10) يبين هذه النتائج :

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة عند0.05
ذكور –بعدي	09	6.47	1.69	0.33	19	1.72	غير دال
إناث–بعدي	12	6.70	1.51				

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (ذكور– إناث) في التطبيق البعدي بلغ لدى الذكور(6.47)والانحراف المعياري بلغ(1.69)، أما المتوسط الحسابي للإناث في التطبيق البعديبلغ(6.70)والانحراف المعياري بلغ(1.51)، كما أن قيمة "ت" المحسوبة

بلغت(0.33).وبمقارنة "ت" المحسوبة مع "ت" الجدولية عند مستوى الدلالة(0.05)نجدها تساوي(1.72). وبما أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل الذي يقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) عند التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2-5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:والتي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (ذكور – إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل الذي يقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) عند التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الدليمي(2009) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائيةلدى الذكور و الإناث في التطبيق القبلي و البعدي تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي لكل أشكال الذكاء.

و نقيض دراسة الوحيدي و الهاشمي (2008) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزا لاستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا الاستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى اثر التفاعل بين الاستراتيجية و الجنس و لصالح الطالبات.

استنتاج عام :

أشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية البرنامج الذي اعتمده الباحثان إلى فاعلية ضعيفة وذلك من خلال متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذه النتائج لا تدل عن الأثر المعبر و الملموس للبرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية .

وبالرجوع إلى الفرضية الأولى التي تنص على أنه: توجد عدة أنواع للذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من خلال استجاباتهم على مقياس الذكاءات المتعددة، فقد بينت أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حيث تصدر الذكاء المنطقي الرياضي هذه الذكاءات، وهذا ما يدل على أن المتعلمين في هذه المرحلة يتميزون بالحساسية للأشكال و العلاقات المنطقية و الصياغات و العبارات مثل: السبب و النتيجة ، التجريد ، التجميع ، التصنيف و العمليات الحسابية ....

أما الفرضية الثانية التي نصت على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي للاختبار التحصيلي في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ولصالح التطبيق البعدي ، فقد أشارت النتائج المتعلقة بهذا الفرض أن هناك تغيير بين متوسطي التطبيق القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية ،حيث يظهر هنا أثر ضعيف و غير معبر للبرنامج . وهذا ما أكدته دراسة كل من قاسم علي خضر(2014) و دراسة الدليمي (2009)التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط الفروق لدرجات المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج التعليمي في كل شكل من أشكال الذكاء يعزي لاستخدام البرنامج التعليمي .

لنصل إلى الفرضية الثالثة التي تنص على أنه : توجد ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مما يعني هناك تقارب في مستوى التحصيل القبلي للمجموعتين الضابطة و التجريبية .

فيما يتعلق بالفرضية الرابعة التي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مما يدل على أن البرنامج لم يكن له تأثير على تحصيل التلاميذ وبالتالي ظهور نفس النتائج بالنسبة للاختبار التحصيلي البعدي .

أما فيما يخص الفرضية الخامسة التي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (ذكور – إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، فقد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية (الذكور و الإناث) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. مما يدل على أن الذكور و الإناث بعد تطبيق البرنامج يتميزون بنفس المميزات العقلية من حيث الذكاءات المتعددة إذا ما قارنا نتائج الاختبار التحصيلي للذكور مع الإناث.

خاتمة

خاتمة

حاولنا من خلال هذه الدراسة معرفة مدى تأثير برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الرفع من تحصيل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية ، وتبين لنا من خلال الفرضية الجزئية الأولى أن للبرنامج تأثير ضعيف ذلك أن البرنامج طبق على مستوى واحد هو السنة الخامسة ابتدائي كما توظيف استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة يجب أن يشمل باقي المستويات التعليمية من أجل التأثير القوي.

وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أظهرت نتائج الدراسة أن نوع الذكاء الرياضي احتل المرتبة الأولى و إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي للبرنامج إلا أن هذا التأثير ضعيف جدا، و إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق متوسطي درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، وكما توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (ذكور – إناث) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

توصيات واقتراحات

في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة وما أسفرت عنه نتائج البحث يوصى ويقترح الباحثان ما يلي:

– تشجيع وتدريب أساتذة اللغة الفرنسية على استخدام استراتجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة اللغة الفرنسية وحثهم على تنويع أساليبهم مما يتناسب وقدرات متعلميهم.

– إعادة النظر في المحتوى الحالي لمناهج اللغة الفرنسية وذلك بتضمين كتاب اللغة الفرنسية للأنشطة تراعي استراتجيات الذكاءات المتعددة على المتعلمين والمنمية لأنواع الذكاءات.

– تعزيز فكرة تعددية الذكاء لمنع وصول المتعلمين الضعاف إلى مرحلة الإحباط والإخفاق الدراسي.

– الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية على كشف ذكاءات المتعلمين وما لديهم من إمكانيات

– توجيه عناية المختصين في وزارة التربية الوطنية إلى ضرورة أغناء البيئة المدرسية بالمثيرات التعليمية لما لها من أثر في نمو ذكاءات المتعلمين.

– توعية الأسرة لما لها من دور كبير في تنشئة الأفراد ، فعليهم أن يتأكدوا من قدرات وإمكانيات أبناءهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة في الدراسة وتنمية قدراتهم المختلفة.

ضرورة توظيف البرامج التعليمية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية التعلمية.

– إجراء دراسات ميدانية تجريبية تتناول استراتجيات الذكاءات المتعددة في مواد أخرى غير الفرنسية وكذا أنواع أخرى من الذكاءات المتعددة وفي مستويات ومراحل تعليمية مختلفة ومع متغيرات أخرى .

– إجراء دراسات حول إمكانية استخدام مقياس الذكاءات المتعددة في تصنيف المتعلمين داخل الفصول الدراسية وفي مراحل مختلفة .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع و المصادر :

القواميس و المعاجم:

1- ابن منظور ، جمال الدين (2004)، لسان العرب ، بيروت ، دار الملايين .

2- فاخر عقل (1971) ، معجم علم النفس(انجليزي ، فرنسي ، عربي) ، ط2 ، دارالملايين ، بيروت.

3- وزارة التربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم **04-08** المؤرخ في **23-01-2008**.

المصادر والمراجع :

1- أحمد حسن صالح و آخرون(بدون سنة) ، علم النفس التعليمي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة.

2- إيمان عباس الخفاف (2011) ، الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن .

3- إيمان عباس الخفاف (2012) ،الذكاء الانفعالي ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

4- إسماعيل محمد علي **(2012)** ، المناهج التربوية ،**1** حمص، منشوارات جامعة البعث.

5- جابر ، عبد الحميد جابر (2003)، الذكاءات المتعددة ، الفهم ، تنمية و تعميق ،دار الفكر العربي ، القاهرة .

6- جابر عبد الحميد جابر **(1997)** ، الذكاء ومقايسه ، دار النهضة العربية ، ط **17** ، القاهرة.

7- جاردنر هوارد **(2004)** ، أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة ، ترجمة محمد الجيوشي ، الرياض، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

8- جاردنر هوارد **(2005)** ، الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين ، ترجمة عبد الحكيم أحمد الخزامي ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع .

9- هدى ، الناشف(2003) ، تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .

10- محمد الهادي حسين (2003) ، قياس و تقييم الذكاءات المتعددة ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ،ط1 ، عمان .

11- محمد بكر نوفل (2007)، الذكاء المتعدد في غرفة الصف ، النظرية و التطبيق ، ط1 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان .

12- محمد بكر نوفل (2010)،الذكاء المتعدد في غرفة الصف ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط2 .

13- محمد خليفة بركات ، علم النفس التعليمي والتقويم التربوي ،دون سنة ، دار القلم ، مصر.

14- مقدم عبد الحفيظ (**2003**)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، الطبعة الثانية .

15- مرعي توفيق احمد (**1983**) ، تفريد التعليم ، ط**1**، دار الفكر ، عمان .

16- نايفة قطامي (**2009**) ، تفكير ذكاء الطفل ، ط**1** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

17- نوفل محمد بوبكر (**2007**) ، الذكاء المتعدد في غرف الصف النظرية والتطبيق ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن.

18- سلامة عبد العظيم حسين ، طه عبد العظيم حسين(2006)، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، ط1 ، الإسكندرية .

19- علي محمد السيد، اتجاهات و تطبيقات حديثة في مناهج و طرق التدريس، ط1 ، دار المسيرة ، الأردن .

20- عفانة ، إسماعيل و نائلة الخزندار (2009) ، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان .

21- صباح العنيزات (2009) ، نظرية الذكاءات المتعددة و صعوبات التعلم ، دار الفكر ، ط1 ،عمان .

22- رندة محمود الشيخ (2010) ، الذكاءات المتعددة و أثرها على مستويات التفكير ، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات ، ط1 ، القاهرة .

23- رندة محمد الشيخ (**2011**)، الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير، ط**1** ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات ، القاهرة .

24- غبازي ، ثائر و أبو شعرة (2010) ، القدرات العقلية بين الذكاء و الإبداع ، ط1 ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان .

25- غزاوي علي لوب (1996)، البرامج التعليمية و تطبيقاتها ، ط1، دار الصندل ، صنعاء .

المراجع باللغة الأجنبية

Ministère de l' éducation Nationale Direction de l enseignement Fondamental Programmes et document d'accompagnements de la langue Français de cycle primaire(3eme، 4 eme، 5 eme primaire).

الرسائل و الأطروحات الجامعية

1- الشيماء أحمد عليان الحيحي (2018) ، أثر استخدام التعلم الالكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الخامس بالعاصمة عمان ، رسالة ماجستير بكلية العلوم التربوية ، قسم التربية الخاصة و تكنولوجية التعليم ، جامعة الشرق الأوسط ، عمان ، الأردن .

2- إيمان كاظم احمد الربيعي (2013)، فاعلية برنامج تعليمي وفق نظرية الذكاءات المتعددة في فهم واكتساب المفاهيم الرياضية والاستدلال الرياضي لدى طلبات الصف الثاني متوسط ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية للعلوم ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

3- إيمان عبد الله تايه(2016) ، أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستبطاني لدى طالبات الصف التاسع الأساسي ،رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

4- أماني محمد ناصر (**2006**) ،التكيف المدرسي المتفوقين والمتأخرين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة دمشق.

5- أماني محمد ناصر (2016)، فاعلية برنامج حاسوبي لتطوير مهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،أطروحة دكتوراه ، قسم التربية الخاصة ، كلية التربية الخاصة ، جامعة دمشق .

6- وردة عبد القادر يحي يامين (2013)،أنماط التفكير الرياضي و علاقتها بالذكاءات المتعددة و الرغبة في التخصص و التحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين ، مذكرة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ،فلسطين .

7- حاكم أم الجيلالي (2017) ، أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في معالجة صعوبات الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، أطروحة دكتوراة (**LMD**) في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية جامعة مولاي الطاهر، سعيدة .

8- حدة لوناس (2013) ،علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعليم لدى المراهقين المتمدرسين، دراسة ميدانية ، رسالة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محند أولحاج ، البويرة .

9- محمد دغة(2009) ، مهارات تدريس اللغة الفرنسية، مذكرة ماستر في علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة .

10- محمد حسين (2009) ، فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات اللغة الانجليزية لدى الأطفال و تحسين مستوى توافقهم النفسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

11- منال محمد على الغنميين (2011) ، درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، عمادة الدراسات العليا ، جامعة مؤتة، الأردن.

12- منار عبد المنعم فوزي العكر(2011) ، صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير في المناهج ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية في نابلس فلسطين .

13- سليم أحمد محمد الزين (2012) ،فاعلية برنامج محوسب قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التفكير العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

14- سميرة عبدي (2011) ، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق ، دراسة ميدانية مذكرة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة مولود معمري تيزي وزو .

15- قاسم علي خضر (2014) ، فاعلية برنامج تعليمي قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ، أطروحة دكتواره ، كلية التربية ، جامعة دمشق .

16- رابح مدقن ، نعيمة لعور (2014) ، التوجيه بالرغبة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، دراسة ميدانية ،مذكرة ليسانس في العلوم الاجتماعية ،شعبة علوم التربية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

17- رفيقة بن زينة (2016)، مستوى الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، رسالة ماستر أكاديمي ،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة .

18-خالد عبد السلام (2012)، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتورة في الارطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة قاصدي مرباح، سطيف.

المجلات و الدوريات :

1- أسماء زين صادق ، الأهدل (2009) ، فاعلية أنشطة و أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا و بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة ، مجلة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية ، مج1، ع1،جامعة أم القرى ، جدة .

2- وفاء حافظ عشيشالعويضي(2012) ، فاعلية حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى هيئات عضو تدريس اللغة العربية ،مجلة جامعة الملك سعود، م **24** ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية **(3)** ، الرياض .

3- ياسر محفوظ الدليمي (2009) ، أثر استخدام برنامج تعليمي في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الموصل ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، المجلد **9** ، العدد **2**، جامعة الموصل .

4- موسى رشيد حتاملة (**2006**) ، نظرية اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية ، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني ، العدد التاسع والستون.

5- محمد بن عبد العزيز الناجم (2016) ، فاعلية إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة الفقه و بقاء أثر التعلم و الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، مجلة دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، العدد 16 .

6- مشعل بدر المنصوري، سلوى عبد الهادي(2016)،فاعلية إستراتيجية الذكاء المتعدد في تنمية التحصيل و مهارات التفكير في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السابع بدولة الكويت ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الرابع ، ج1 ، الكويت .

7- صباح مرشود منوخ (2012) ، الذكاء المتعدد و علاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة ، مجلة جامعة تكريت للعلوم ، المجلد 19 ، العدد 8 .

8- عادل عطية ريان (2013) ، أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين ، مجلة جامعة الأقصى ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 17 ، العدد الأول ، فلسطين .

9- عبد الرحمان عبد الهاشمي (2015) ، فاعلية برنامج قائم على المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية ، المجلد 12 ، العدد 1 .

10- فاروق ،الفرا (1984) ، اتجاه الكفايات و الدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي ، مجلة رسالة الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، العدد 14 .

11- عفانة **2000** عفانة رعزو **(2000)** حجم التأثير واستخدامه في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية، ، المؤتمر العالمي الرابع مجلة التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية ع **(3)** م **(1)**

12- فتحي بن غزالة **(2018)**، تعليمية اللغة الفرنسية في المدارس الجزائرية الأهداف والعوائق التعليم الابتدائي نموذجا، مجلة كلية الآداب واللغات، العدد**23**، جامعة محمد خيضر، بسكرة .

13-رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار(2013) ، دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، رسالة ماجستير في التربية ، كلية التربية ،جامعة عين شمس ، مجلة كلية التربية ، جامعة بور سعيد ، العدد **14** .

الملاحق

الملحق رقم (01) يبين أسماء المحكمين للبرنامج

أسماء المحكمين	الدرجة	التخصص
قدوري أمحمد	استاذ محاضر(ب)	علم النفس
بكراوي عبد العالي	استاذ محاضر(ب)	علم النفس
أبليلة رقية	أستاذ محاضر(ب)	علم النفس
فاتحي عبد النبي	أستاذ مساعد(ب)	علم الاجتماع
أمحمدي علي	دكتوراة	علم النفس

الملحق رقم ( ) يبين أسماء المحكمين للاختبار التحصيلي

أسماء المحكمين	الدرجة	التخصص
نجار ميلود	مفتش التعليم الابتدائي	لغة فرنسية
قوادري محمود	مفتش التعليم الابتدائي	لغة فرنسية
عرابي عبد الكريم	مفتش التعليم الابتدائي	لغة فرنسية
ماموني سليم	أستاذ التعليم الابتدائي	لغة فرنسية
عليلات عبد الغاني	أستاذ التعليم الابتدائي	لغة فرنسية

الملحق رقم (03)

مقياس الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة :

يهدف هذا المقياس تعرف ذكائك ، والانشطة التي تحب القيام بها ، أو التي تقوم بها بشكل دائم ، وكذلك المهارات التي تملكها ، و الاهتمامات التي تفضلها ، و من خلال إجابتك تستطيع التعرف إلى نفسك بشكل أفضل .

يوجد بعد كل سؤال مجموعة من الاختبارات ، و عليك أن تختار واحدة منها ينطبق عليك أكثر من بل=اقي الاختيارات ان وذلك بوضع إشارة صح أمام الاختيار الذي يناسبك على غرار المثال الاتي :

هل تحب القيام بالأعمال المنزلية :

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

ملاحظات :

لا تختر إلا إجابة واحدة لكل سؤال.

إجابتك سرية و هي بغرض البحث العلمي فقط .

أكتب بياناتك فيما يلي:

اسم التلميذ:	الفصل:
الصف الدراسي:	المدرسة

مع تمنياتي لكم بالتوفيق

الباحث

اختر الاجابة المناسبة فيما يأتي :

1- قراءة المتب مهمة بالنسبة إليك ؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

2- تحب أتقوم بالكتابة بنفسك ؟

نادرا

أحيانا

بدرجة متوسطة

دائما

3- تستمتع بسرد القصص؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

4- تستمتع بألعاب ترتيب الحروف و تصنيف الكلمات ؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

5- تعد اللغة الفرنسية سهلة بالنسبة إليك؟

لا ، أبدا

أحيانا

بدرجة متوسطة

دائما

6- أنت بارع في سرد النكات و الطرائف؟

لا ، أبدا

أحيانا

بدرجة متوسطة

كثيرا

7- كتبت موضوعا كنت سعيدا به ، و أعجب به زملاؤك؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

8- تستطيع أن تحسب الأعداد في ذهنك بسهولة ؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

9- تحب القيام بتجارب في القسم ؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

10- تحب الرياضيات و العلوم و حل المسائل؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

11- تتذكر الارقام و الاعداد بسهولة كأرقام الهواتف؟

ناذرا

أحيانا

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

12- تهتم بحصص الرياضيات أكثر من غيرها ؟

ناذرا

أحيانا

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

13- تحب أن تتعامل مع الاشياء المختلفة بأصابع يديك؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

14- تمارس رياضة واحدة من الرياضات بشكل مستمر ؟

ناذرا

أحيانا

بدرجة متوسطة

دائما

15- انضممت يوما إلى فريق رياضي (كرة قدم أو سلة أو غيرها)؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

16- تستطيع استخدام حركات جسمك أو وجهك في تقليد الاشخاص؟

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

دائما

17- تستطيع الرقص بشكل جيد؟

ناذرا

أحيانا

بدرجة متوسطة

كثيرا

19- إذا أغمضت عينيك ، تستطيع أن تتخيل صورا في ذهنك ؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

20- تحب استخدام الكاميرا لتصوير الأشياء من حولك؟

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

بدرجة كبيرة جدا

21- يمكنك أن تعرف طريقك من خلال المباني الجديدة ؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

22- تستطيع تحديد الاتجاهات (كالشمال و الجنوب مثلا) ، أيا كان موقعك؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

23- تستمتع بلعبة تجيع أجزاء الصور الصغيرة ، لتكون صورا أو شكل؟

ناذرا

أحيانا

بدرجة متوسطة

دائما

24- تفضل قراءة النصوص المرفقة بالصور التوضيحية ؟

ناذرا

أحيانا

بدرجة متوسطة

دائما

25- تحب أن تستمع إلى الموسيقى؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

26- لديك صوت جميل في الغناء؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

27- تعلمت سابقا العزف على آلة موسيقية ؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

28- تستطيع معرفة الاغنية بسهولة بمجرد سماع لحنها ؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

29- تستمع بحياة بدون وجود الموسيقى؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

30- تمضي وقتا طويلا بالاستماع للموسيقى؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

31- يطلب إليك زملاؤك النصيحة في أمور كثيرة ؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

32- إذا واجهتك مشكلة ، تبحث عن شخص لمناقشتها معه؟

ناذرا

أحيانا

بدرجة متوسطة

كثيرا

34- تأخذ عادة بنصيحة الاصدقاء؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

35- تستمتع بتعليم الآخرين ، ممن هم أصغر منك؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

36- لديك أثر من صديقين تحبهم ؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

37- لديك هوايات تحتفظ بها لنفسك و لا تشرك احدا فيها؟

لا ، أبدا

بدرجة قليلة

بدرجة متوسطة

بدرجة كبيرة

38- تفضل قضاء الوقت في المنزل يوم العطلة؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

39- تغضب بشدة عندما تفشل؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

40- لديك طموحات مستقبلية ترغب في تحقيقها؟

أحيانا

بدرجة متوسطة

كثيرا

دائما

41- تملك مفكرة تسجل فيها مذكراتك؟

أحيانا

بدرجة متوسطة

دائما

42- تعتبر نفسك قائدا؟

ناذرا

أحيانا

كثيرا

دائما

الملحق رقم (3) الاختبار التحصيلي

Test d'acquisition

:Texte

Ne coupez pas les arbres .Arrosez-les pour qu'ils poussent vivre il respire le ، comme l'homme ،longtemps. L'arbre est un être vivant les chênes les peupliers… nous ،les sapins ،les pins :jour et la nuit donnent de l'ombre en été et leurs racines fixent le sol .

Les arbres produisent aussi du bois qui est utilisé à la fabrication des meubles …

Protégeons la végétation pour avoir un air sain .

Questions

1- le texte parle à : a- l'arbre b- l'animal c- l'homme

- Entoure la bonne réponse .

3- cite trois (03) meubles :

a - **b-** **c -**

4- Que nous donne l'arbre ?

5- Trouve au texte l'antonyme du mot au dessus :

Le jour ≠ ……

6-Sépare les constituants de la phrase suivante :

Il respire le jour et la nuit.–

–.....

7– Mets la signe de ponctuation indiqués .

Ou vas – tu …–

– Comme ce garçon est gentille…

– Nous achetons des gâteaux…

8– Dire à quel temps écries les phrases suivantes :‹ présent ‹ imparfait ‹ futur

– En ce moment ‹la maîtresse arrive . ( )

– Demain ‹.nous chanterons le menuisier ( )

– Hier ‹. j'étais malade ( )

9– Relie chaque pronom personnel avec la phrase qui convient .

J'	es toute rouge
Tu	avez des livres
Il	étions des élèves
Nous	avais la fièvre
Vous	sont malade
Elles	a très chaud

10– Souligne d'un trait les noms pluriel :

- .Il a peint les carreaux avec de la chaux .

il y des pommes et des oranges .‹- Dans ce couffin

- Les élèves découpent des images

: 11- Ecris au féminin

je suis ..... :je suis <u>fort</u> . Nadia dit :Malik dit -

- Farid est <u>un chanteur</u> . Dalila est .....

12- Réécris les phrases en ordre pour dire commet planter un arbre

et j' enlève le sachet de ‹ je remplis le trou de terre au 2/3 ‹ - Puis
nylon qui enveloppe le plant et je place le plant au milieu du trou.
je creuse un trou de 40 c m .De coté er de 40 c m de ‹- D'abord
profondeur .
je tasse bien ‹ je mets la terre qui reste autour du plant ‹- En fin
fort avec les pieds et j'arrose abondamment .
je recouvre les racines du plant avec la terre . ‹- Ensuite

Déroulement d'une séquence en 5°AP – 2018/2019.

Durée : 10 heures 30 minutes

1ère vacation (1 h30 mn)	*2ème vacation (1 h30 mn)*	*3ème vacation (1 h30 mn)*	*4ème vacation (1 h30 mn)*
Je découvre la situation de départ et/ou la situation élémentaire + le contrat d'apprentissage	**Lecture entrainement**	**Lecture/Compréhension**	**Conjugaison**
Oral/Interaction (+ Enrichissement lexical)	**Vocabulaire**	**Grammaire**	**Orthographe et/ou dictée**
5ème vacation (1 h30 mn)	***6ème vacation (1 h30 mn)***	***7ème vacation (1 h30 mn)***	***8ème vacation (1 h30 mn) A la fin du projet (3ème séquence)***
Production écrite (Premier jet)	**Production orale (situation d'intégration)**	**Compte rendu**	**Intégration -Evaluation régulation –Activités décrochés écriture créative- ateliers …) Réalisation du projet**
J'apprends une chanson / récitation	**Production écrite (Deuxième jet)**	**Lecture plaisir/récréative**	

classe :5 AP

Progression du projet N°02 et N° 03

Durée du projet : 33H00.

Ech.	Séq.	Objectif	Lecture com	Com. orale	P. Orale	Points de langue				P. écrite
						Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	
Du :-..- Au -----	01	Identifie la structure narrative d'un conte	Histoire de Babar P.47	Ali Baba et les 40 voleurs P. 46	Le lion et la souris P. 54	le chaps lexical des noms	Les constituants de la phrase GN.S/ GV	Les pronoms personnels	L'accord sujet/ verbe	Ecrire le début d'un conte
Du :----- Au :--------	02	Faire parler les personnages d'un conte	Djeha et le savant P.59	Aladin et la lampe merveilleuse P.58	Le lion et la souris P.66	Les antonymes des mots	les articulateurs logiques	Les verbes "être"-"avoir" au présent	Le féminin des adjectifs qualificatis (+e) et en (eux)	Compléter le dialogue dans un conte
Du :----- Au :--------	03	Identifier les particularités d'un conte	Djeha et les pommiers P.71	Le chat botté P.70	Le lion et la souris P.78	Les signes du ponctuation	Le singulier/féminin des noms	Le passé composé avec l'auxiliaire « avoir »	L'accord du participe passé	Ecrire la fin d'un conte