

فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري

إعداد

عائشة أسامة صدقي محمد

باحثة ماجستير بكلية التربية بنات القاهرة - جامعة الأزهر

aisha19osama85@gmail.com

د/ نجلاء محمد محمود سليم
مدرس المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية بنات القاهرة
جامعة الأزهر

أ.د/ فائزة أحمد عبد السلام
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
بكلية التربية بنات القاهرة
جامعة الأزهر

١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م

فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى

عائشة أسامة صدقي محمد، فايزة أحمد عبد السلام، نجلاء محمد محمود سليم
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنات، جامعة الأزهر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
البريد الإلكتروني للباحث الرئيس: aisha19osama85@gmail.com

ملخص البحث:

هذُف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم أدوات البحث ومواده التجريبية، وتطبيقها على عينة البحث، التي تكونت من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى، تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل مجموعة (٣٠) تلميذاً، وقد تمثلت أدوات البحث في (اختبار مهارات الفهم القرائي - اختبار مهارات الذكاء اللغوي)، وتم استخدام كل من المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وبعد تطبيق الأدوات وعمل الأساليب الاحصائية المناسبة تم التوصل إلى فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي لدى عينة البحث التجريبية، وفي ضوء ذلك أوصى البحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وأيضاً بضرورة استخدام وتوظيف تراكيب كاجان التعاونية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهاراتها المختلفة، مع ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية توظيف تراكيب كاجان التعاونية في تنفيذ دروسهم الصفية.

الكلمات المفتاحية: تراكيب كاجان التعاونية - مهارات الفهم القرائي - مهارات الذكاء اللغوي.

The Effectiveness of Kagan Cooperative Structures in Developing Some Reading Comprehension Skills and Linguistic Intelligence Among Third-Grade Al-Azhar Primary School Students

Aisha Osama Sidqi Mohammed^{1*}, Faiza Ahmed Abdel-Salam¹, Naglaa Mohammed Seliem¹

Curriculum and Teaching Methods Department, Faculty of Education for Girls, Al- Azhar University, Cairo, Egypt

* Corresponding author E-mail: aisha19osama85@gmail.com

Abstract:

The current research aimed to investigate the effectiveness of Kagan cooperative structures in developing some reading comprehension skills and linguistic intelligence among third-grade Al-Azhar primary school students. To achieve this objective, research instruments were designed and applied to a sample of 60 students, divided into two groups: an experimental group and a control group, each comprising 30 students. The research instruments included a reading comprehension skills test and a linguistic intelligence skills test. Both descriptive and quasi-experimental methods were employed. After applying the instruments and conducting appropriate statistical analyses, the results demonstrated the effectiveness of Kagan cooperative structures in developing some reading comprehension skills and linguistic intelligence among the experimental sample. Considering these findings, the research recommended the importance of developing reading comprehension and linguistic intelligence skills among third-grade primary students, as well as the necessity of using and employing Kagan cooperative structures in teaching Arabic language to develop its various skills. Additionally, it emphasized the need to train Arabic language teachers on how to implement Kagan cooperative structures in their classroom lessons.

Keywords: Kagan Cooperative Structures, Reading Comprehension Skills, Linguistic Intelligence Skills

مقدمة:

تُعد اللغة العربية لغة ذات تاريخ عريق وثقافة خصبة، كما أنها هوية ولسان الأمة العربية، وهي أداة الاتصال التي يتواصل بها الفرد مع بقية أفراد المجتمع، وتُشكل اللغة العربية محوراً أساسياً من محاور بناء أمتنا، وعاملاً مهماً في بناء هويتنا، وتتجلى عظمتها في أنها لغة القرآن الكريم الذي أنزل بلسان عربي مبين، كما قال الله تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة يوسف : ٢).

وتُعد القراءة من أهم مهارات اللغة العربية الأربع، وهي: (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، ويُعد إتقانها وتثبيتها هدفاً للدارسين، ولا بد من تنميتها عند المتعلمين، والقراءة من أهم أدوات تحصيل العلم ووسائله، بل لا غنى لطالب العلم عنها، ومن خلال تنميتها يستطيع القارئ أن يعبر عن أفكاره، فهي وسيلة لاكتساب المعارف والمعلومات، وأداته للتواصل الاجتماعي، وسبيله للصحة العقلية والنفسية والجسمية، ومما يدل على أهميتها أنها أمر إلهي أنزله الله ﷻ على النبي محمد ﷺ؛ حيث قال الله تعالى: ﴿أَقْرَأْ بِأَسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (١) ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴾ (٢) ﴿أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾ (٣) (سورة العلق ١: ٣) (محمود الناقة ووحيد حافظ، ٢٠٠٦، ٢٠١).

وعرفها (حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ١٠٥) بأنها عبارة عن: "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد والحكم، والتذوق، وحل المشكلات".

"ولأن القراءة أحد أهم هذه المهارات فقد تصدرت مكانة متميزة بينها؛ ومما دفع الباحثين في التربية وعلم النفس إلى الاهتمام بها كونها المهارة التي يستقبل بها المتعلم معارفه وخبراته الدراسية في اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى" (حاتم البصيص، ٢٠١١، ٥٢).

وتنقسم القراءة إلى عمليتين، إحداهما: خارجية ظاهرة من خلال آليات القراءة وإخراج الأصوات، والعملية الثانية: داخلية مستترة تركز على فهم المقروء بمستوياته المختلفة، لذلك وجب الاهتمام بها وبمهاراتها الرئيسة والفرعية ومنها (الفهم القرائي) كمهارة مهمة من مهاراتها، والخطوة الأولى في هذه المهارة ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وهو أول أشكال الفهم الذي يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة.

ويُعد الفهم القرائي من أكثر مهارات القراءة أهمية، فهو أداة المربين لإعداد أجيال قارئة تفرق بين الغث والثلثين، فلا معنى ولا قيمة لأية مادة مقروءة ما لم تكن مفهومة، وهناك اتفاق كبير بين الباحثين على الأهمية القصوى للفهم القرائي؛ لأن الهدف الرئيس للوصول للقارئ إلى النطق الصحيح مع الفهم، ويتطلب ذلك بذل المزيد من الجهد والتفكير وعمل الكثير من العمليات العقلية المترابطة، ولا شك أن مثل هذه العمليات تتطلب قدرات وذكاءات خاصة نمتلكها، ولكن علينا توظيفها توظيفاً صحيحاً حيث أن "الهدف من كل قراءة فهم المعنى" (فتحي يونس، ٢٠١٢، ٢٨١).

وَعُرفَ الفهم القرائي بأنه: عملية عقلية معقدة، تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة (بليغ حمدي، ٢٠١١، ٩٢).

ويشير عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨، ٩٥) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله: "إن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق الطالب من خلالها إلى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة وفق درجة تشبعها بالعامل اللغوي، لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفًا من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تحقيقها دومًا لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية". ونظرًا لأهمية مهارات الفهم القرائي فقد حظيت باهتمام وعناية الباحثين والدارسين؛ حيث نشأت فكرة هذه الدراسة مدعومة بنتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت ضرورة الاهتمام بالفهم القرائي وتنمية مهاراته باستخدام استراتيجيات فعّالة، كدراسة خالد الصيدواي (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، ودراسة محمد الحوامدة (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ودراسة فراس السليتي (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، ودراسة نسمة الغلبان (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها، ودراسة (Assiri 2020) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استراتيجية القراءة التفسيرية لبناء المعنى في الفهم القرائي للطلاب المبتدئين، ودراسة عبد الرحمن عسيري (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ولأن عملية الفهم القرائي عملية متشابكة ومتراصة يقوم بها العقل عبر عمليات عقلية ومعرفية معقدة ومتداخلة، يحتاج معها المتعلم إلى مهارات خاصة تساعد في القيام بهذه العمليات من التطبيق والترابط والتوازن، ولكي يتمتع بكثير من القدرات العقلية والمعرفية، لا سيما التفكير والذكاء بمختلف أنواعه وقدراته.

وقد حظي الذكاء بأهمية كبرى منذ فترات طويلة من قبل العلماء والباحثين النفسيين والتربويين، إذ تم تناوله من نواحٍ متعددة في مختلف الدراسات والبحوث، وقد تم تناول الذكاء على أنه: القدرة على التكيف أو التوافق مع المواقف الجديدة أو القدرة على التفكير، أو القدرة على التفاعل الاجتماعي، ويرجع السبب في هذا التناول المتنوع لموضوع الذكاء إلى ارتباط الذكاء بأساليب السلوك المختلفة كمظاهر السلوك الناجح، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، ومظاهر النشاط العقلي الإنساني المتعدد كالتعلم والتذكر والتفكير (أريج النجار، ٢٠١٦، ١٥).

ويُعد الذكاء منحة ربانية من الله تعالى؛ ليتعرف بها الإنسان على الأشياء من حوله ويدركها على حقيقتها؛ ولذا اختص الله تعالى الإنسان بعدة ذكاءات وليس فقط ذكاءً واحدًا، ويؤكد على ذلك Gardner الذي أشار إلى نظرية الذكاءات المتعددة التي تتكون من (الذكاء اللغوي، والمنطقي، والرياضي، والبصري، والمكاني، والجسمي، والحركي، والموسيقي، والذاتي، والاجتماعي، والروحي، والطبيعي، والوجودي).

وقد أشار Gardner إلى أن الفهم مشكلة عامة، وأن من المهم بالنسبة للطلبة أن يفهموا، وأن تحقيق الفهم يمثل تحديًا، فالعقول البشرية لا تعمل بنفس الطريقة، ولا يمكن تعميم حالات القوة وحالات الضعف على كل العقول البشرية، ومعرفة هذا يؤثر بقوة في كيفية التدريس للطلاب وتقييمهم، وأن نظرية الذكاءات المتعددة MI ليست غاية في حد ذاتها بل هي عامل مساعد للوصول إلى تعليم جيد من خلال هدفين تعليميين؛ **الأول**: مساعدة الطلبة على تحقيق أدوار الكبار ذات القيمة، **والثاني**: مساعدة الطلبة على السيطرة على مواد معينة في المنهج Gardner, (2005, 193-195).

ومن المثير للاهتمام أن جاردنر Gardner أدرج الذكاء اللغوي كأول ذكاء من الذكاءات المتعددة في كتابه الأصلي (أطر العقل. نظرية الذكاءات المتعددة) الذي نشر عام ١٩٨٣م؛ مما يدل على أهمية هذا النوع من الذكاء. **وعُرف الذكاء اللغوي** بأنه: قدرة المتعلم على استخدام الكلمات شفويًا أو تحريريًا بفاعلية، ويضم هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة: بناء اللغة وأصواتها، ومعانيها، والاستخدامات العملية لها (حاتم البصيص، ٢٠١١، ٤٦).

وتبرز أهمية الذكاء اللغوي عند الفرد عن طريق تمتعه به؛ إذ يمتلك الفرد جانبًا بلاغيًا للغة، تتمثل في قدرة استعمال اللغة كذكر المعلومات أو تذكر إرشادات، والجانب الأبرز هو الدور التفسيري للغة، فعن طريقها تتم عملية التعلم والتعليم؛ إذ يرى جاردنر أن اللغة تزودنا بالمجازات والاستعارات التي لا غني عنها لإطلاق تطور علمي جديد، وبذلك تبقى اللغة وسيلة مثلى لتوصيل المفاهيم الأساسية (هوارد جاردنر، ٢٠٠٤، ١٧٦).

ولقد حظي الذكاء اللغوي باهتمام الباحثين والدارسين كدراسة محمد أمزيان (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي، ودراسة حيدر سكر، وهلة غانم (٢٠١١) التي هدفت إلى تعرف الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ودراسة (Alhwamdeh 2016) التي هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجيات الاستكشاف والتفكير بصوت عالٍ على القراءة التحليلية والذكاء اللغوي لدى طالبات الصف الثاني، ودراسة كريم علي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين في رياض الأطفال، ودراسة نائل الدليمي (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة أثر تدريس القراءة في ضوء مهارات الذكاء اللغوي في تحسين التعبير التحريري لدى طلاب المرحلة المتوسطة في العراق، ودراسة عبير السالم (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات الذكاء اللغوي لتنمية مهارات

التواصل الشفوي لدى متعلمات اللغة العربية كلغة ثانية، ودراسة (Filiz 2020) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات الاتصال الفعال ومستويات الذكاء اللغوي لطلبة كلية علوم الرياضة.

وبالرغم من الاهتمام الواضح بمهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي فإن الواقع يشير إلى أنه ما زال هناك ضعف فيهما، ولمواجهة هذه المشكلة كانت الحاجة ماسة إلى توجيه الأنظار لتنمية مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي باستخدام استراتيجيات حديثة تساعد التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

وفي ضوء ما سبق من أهمية الفهم القرائي والذكاء اللغوي ووجوب تنميتها لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، وضرورة توظيف المداخل والاستراتيجيات الحديثة التي تعمل على ذلك، يعتبر (تراكيب كاجان التعاونية) مدخل من مداخل التعلم التعاوني الذي يهدف إلى ضمان إتاحة فرص متساوية لمشاركة التلاميذ في عملية التعلم، وتقوم فلسفته على العمل داخل فريق لتحقيق الأهداف المشتركة، وقيام التلاميذ ببناء تعلمهم بذاتهم واكتساب الخبرات، ومشاركة زملائهم بفاعلية، كما أنه يعتبر أحد الاستراتيجيات الحديثة نسبياً التي تسهم بشكل كبير في تنمية العديد من المتغيرات المختلفة، حيث يعتمد على إبراز دور التلاميذ في عملية التعلم.

وتستند تراكيب كاجان التعاونية على بعض النظريات النفسية، منها: نظرية علم النفس الفردي لـ ألفرد أدلر المعروفة بنظرية (معنى الحياة)، والنظرية البنائية لـ جان بياجيه التي تؤكد على إيجابية المتعلم ونشاطه في بناء المعرفة، ونظرية الذكاءات المتعددة لـ هوارد جاردنر وهي أهم مرتكزات تراكيب كاجان التعاونية، ونظرية التعلم المتوافق على الدماغ، فمرونة تلك التراكيب جعلها تراعي أغلب المبادئ الإثنى عشر التي صاغها رواد هذه النظرية (منال أحمد، ٢٠٢٠، ٦٦٩).

وتراكيب كاجان التعاونية استراتيجية حديثة نسبياً؛ حيث ظهرت في بداية ثمانينيات القرن العشرين، كما يؤرخها رائدها الدكتور سبنسر كاجان Spencer Kagan - أستاذ علم النفس المتفرغ بجامعة كاليفورنيا - الولايات المتحدة الأمريكية، ومؤسس شركة- كاجان للتدريب والتطوير المهني - ، وساعده الأستاذ روجرسكنر Skinner الذي جعله يطبق تراكيبه في التعلم التعاوني في مدرسته عام ١٩٨٠م ثم توالى عليه المساعدات من الولايات المتحدة وكندا، وفتحوا له مقاطعات لتطبيق نظريته وتراكيبه عام ١٩٨٥م (نجوى المحمدي، ٢٠١٨، ٢٠١).

وتحقق تراكيب كاجان التعاونية فوائد عدة، ذكرت منها: (نجوى المحمدي، ٢٠١٨، ٢٠٢)

❖ اكتساب مهارات اجتماعية مهمة، مثل: مهارة الاستماع للآخرين، والنظر إليهم كمتعاونين، والتواصل وحسن الحوار.

❖ تساعد على تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين.

❖ تحل الكثير من المشكلات، كسلبية المتعلم في الحصة.

❖ تنمي لدى المتعلمين الثقة بالنفس والإقدام وعدم الخوف.

❖ تنمي الذكاء اللغوي لدى التلاميذ.

❖ تجذب انتباه التلاميذ بعيداً عن الروتين.

❖ التعزيز المباشر.

ونظراً لأهمية تراكيب كاجان التعاونية اهتمت الدراسات والبحوث السابقة بها، كما أوصت باستخدامها في كافة المواد الدراسية ومختلف المراحل التعليمية، كدراسة خالد عبد المنعم (٢٠١٤) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجيات كاجان في علاج بعض الأخطاء الإملائية لدى الطلاب، ودراسة (Hinson 2015) التي أشارت إلى النتائج الإيجابية لتنفيذ تراكيب كاجان في الفصل الدراسي؛ حيث إن استخدامها أثر على تعلم الطلاب ومشاركتهم، ودراسة (Farmer 2017) التي أشارت إلى أن هناك ارتباطاً بين هياكل كاجان التعاونية وإنجاز الطلاب الأكاديمي، فقد كانوا أكثر مشاركة عند العمل في فرق تعاونية، ودراسة (Solimani and Ghajar 2018) التي كشفت التأثير الإيجابي لهياكل كاجان التعاونية في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران، ودراسة استقلال فالح (٢٠١٨) التي أكدت أن التصميم التعليمي - التعلّمي وفق تراكيب كاجان أثر تأثيراً إيجابياً في نمو تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط ونمو مهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات، ودراسة نورة الزهراني (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نماذج كاجان على التحصيل الدراسي لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط، ودراسة (Singay 2020) التي توصلت إلى أن نموذج كاجان التعاوني كان فعالاً في تعزيز قدرة التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية للطلاب البوتانيين، ودراسة صفاء أحمد (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجية كاجان في تنمية مهارات نقد المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة بليغ حمدي (٢٠٢٣) التي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام تراكيب كاجان التعاونية في تدريس النصوص الأدبية والموضوعات القرائية لتنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وتُعد المرحلة الابتدائية مرحلة مهمة من مراحل التعليم؛ لأنها تعتبر اللبنة الأساسية لبناء المستقبل؛ وانطلاقاً من أهمية تلك المرحلة فإنه علينا التركيز عليها والاهتمام بها بصورة أكبر، إذ يكتسب التلميذ فيها الكثير من العادات والقيم والاتجاهات إضافة لنمو قدراته واستعداداته العقلية بجانب تنمية المهارات الأساسية لديه (مرفت هاني، ٢٠١٧، ١٤٥).

وانطلاقاً مما سبق ذكره من فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية العديد من المتغيرات والمواد التعليمية المختلفة، ومراعاتها لطبيعة المتعلم في المرحلة الابتدائية، وحاجته المستدامة إلى اكتساب المعرفة والمهارات اللغوية عن طريق الحركة واللعب والأنشطة التعليمية الجماعية؛ لأنه في هذه المرحلة يكون متشوقاً إلى اكتساب المعرفة

عن طريق اللعب واستخدام الحواس، وهذا ما تعتمد عليه تراكيب كاجان التعاونية التي تقدم المادة العلمية بصورة شيقة وجذابة تزيد من المشاركة في التعلم واكتساب المهارات، مما جعل الباحثة تتبنى تراكيب كاجان التعاونية بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية الفهم القرائي والذكاء اللغوي كأحد المتغيرات التي يحتاجها التلاميذ فإن الواقع يشير إلى أنه مازال هناك ضعف في هاتين المهارتين لديهم، وظهور الحاجة إلى ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس اللغة العربية للتصدي لهذه المشكلة، وقد نبغ الإحساس بمشكلة البحث من خلال عدة أمور، منها:

أولاً: الخبرة الشخصية:

- من خلال عمل الباحثة معلمة لغة عربية في أحد المعاهد الأزهرية التابعة لمحافظة القاهرة، تبين وجود ضعف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي وذلك من خلال ملاحظة ما يلي:
- وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي عند التلاميذ بصفة عامة.
- وجود إهمال في مستويات الفهم العليا عند التلاميذ كالنقد والتذوق والإبداع بدرجة كبيرة.
- الاقتصار على مستويات الفهم الدنيا كالفهم الحرفي والاستنتاجي في معظم الأحيان عند التلاميذ.
- وجود ضعف في مهارات الذكاء اللغوي عند التلاميذ حيث لا تأخذ نصيباً وافياً للاهتمام بها وتنميتها عند التلاميذ.

ثانياً: الدراسة الاستكشافية:

للتحقق من مشكلة الدراسة قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى بمعهد البساتين الابتدائي الأزهرى بالقاهرة للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) في الفصل الدراسي الأول، وبلغت العينة (٣٠) تلميذاً، وهدفت إلى التعرف عن مدى توافر مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي، من خلال الاستعانة باختبار فهم قرائي من دراسة نسمة الغلبان (٢٠١٩) بعنوان (أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها)، كما تم الاستعانة باختبار ذكاء لغوي من دراسة عائشة جبريل (٢٠٠٩) بعنوان (برنامج مقترح لتنمية الذكاء اللغوي وأثره على التحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي)، حيث قامت الباحثة بتعديل الاختبارات لتتوافق مع عينة البحث ولتناسب المحتوى الدراسي، وتم تطبيق الاختبار على عينة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وبعد تصحيح الاختبارات وحساب متوسط درجات التلاميذ تم التوصل إلى أن هناك (٧٠٪) من التلاميذ قد حصلوا على أقل من نصف الدرجة الكلية في اختبار الفهم القرائي، بينما حصل (٣٠٪) على درجات متباينة بين متوسط الدرجات وأعلى منه، وهذا يؤكد وجود

ضعف في مهارات الفهم القرائي، كما ظهر من خلال تصحيح اختبار مهارات الذكاء اللغوي وحساب متوسط درجات التلاميذ تم التوصل إلى أن (٨٠٪) من التلاميذ قد حصلوا على أقل من نصف الدرجة، وعدد الحاصلين على نصف الدرجة (٢٠٪) من إجمالي العينة؛ مما يؤكد وجود ضعف في مهارات الذكاء اللغوي لديهم وأن هناك حاجة ماسة لمعالجة وتنمية هذا الضعف.

ثالثاً: الدراسات والبحوث السابقة:

يوجد العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت نتائجها على وجود ضعف في مستوى الفهم القرائي لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، كدراسة نسمة الغلبان (٢٠١٩)، ودراسة إسماعيل وهيب (٢٠٢٠)، ودراسة عبد الرحمن عسيري (٢٠٢٠)، ودراسة (Arafat, 2021).

وكذلك بالنظر إلى ما أكدته العديد من البحوث والدراسات السابقة من وجود ضعف في الذكاء اللغوي لدى التلاميذ كدراسة كريم علي (٢٠١٩)، ودراسة ثائر الدليمي (٢٠١٩)، ودراسة عبير السالم (٢٠٢٠)، ودراسة مرتضى الشريفي (٢٠٢١)، ودراسة سارة خير المنزل (٢٠٢٢).

ومن ناحية أخرى أجريت بعض الدراسات التي أكدت فاعلية تراكيب كاجان في تنمية العديد من المتغيرات لدى التلاميذ، كدراسة Lashin et al. (2019)، ودراسة صفاء أحمد (٢٠٢١)، ودراسة أبو بكر شعيب (٢٠٢١)، ودراسة أحمد بدوي (٢٠٢٢)، ودراسة رشا حجازي، ومحمد حمدان (٢٠٢٢)، ودراسة نعيمة عوض (٢٠٢٢)، ودراسة بليغ حمدي (٢٠٢٣).

وبالتأمل في واقع هذا الضعف يلاحظ أن القصور في امتلاك التلاميذ لمهارات الفهم القرائي ومهارات الذكاء اللغوي قد يعود لجملة أسباب من أبرزها إهمال دور التلميذ، وجعله سلبياً، مما حدى بالباحثة إلى تبني تراكيب كاجان التعاونية في تدريس مادة اللغة العربية، وذلك في محاولة منها لمعالجة هذا الضعف، وللتعرف على فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى؟"

وتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى؟

٢- ما مهارات الذكاء اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى؟

٣- ما فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى؟

٤- ما فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

١- تعرف فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى.

٢- تعرف فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يُعد هذا البحث استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة استخدام استراتيجيات حديثة في تنمية مهارات اللغة العربية عامة؛ ومهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي بوجه خاص، حيث قدّم إحدى هذه الاستراتيجيات - وهي تراكيب كاجان التعاونية - التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية بصورة مبسطة ومرحة وتقريبها لأذهان التلاميذ بطريقة أيسر وأكثر فهماً.

الأهمية التطبيقية: من المتوقع أن يفيد هذا البحث كلاً من:

١- تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية؛ حيث معالجة جوانب الضعف لديهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتطوير الذكاء اللغوي، وذلك بتطبيق برنامج يعلمهم كيفية استخدام تراكيب كاجان التعاونية بهدف تنمية هذه المهارات.

٢- معلمي اللغة العربية: قد يفيد في تطوير أداء معلمي اللغة العربية؛ وذلك لاستخدامهم استراتيجيات وأنشطة جديدة - تراكيب كاجان التعاونية - مما ينعكس على المتعلمين في تنمية مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي، والإفادة من الأدوات المستخدمة في هذا البحث من اختبار الفهم القرائي واختبار الذكاء اللغوي.

٣- الموجهين؛ حيث يوجه أنظارهم إلى ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات حديثة كتراكيب كاجان التعاونية في التدريس، والتي تسهم في تنمية المهارات عند التلاميذ.

- ٤- **واضعي المناهج ومطوريتها:** حيث يمدھم البحث بقائمة بمهارات الفهم القرائي، وقائمة بمهارات الذكاء اللغوي لمناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتوجيه نظر القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية والمخططين لها إلى الاستفادة من تراكيب كاجان في بناء مناهج تساعد على تنمية مهارات التلاميذ.
- ٥- **الباحثين،** فقد يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث المماثلة في المراحل التعليمية المختلفة والمواد الدراسية بمختلف فروعها.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث، تم استخدام منهجين من مناهج البحث، وهما:

- ١- **المنهج الوصفي؛** وذلك لمراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث وجمع البيانات، بهدف الاستفادة منها وتوظيفها في إعداد الإطار النظري وإعداد مواد البحث وأدواته.
- ٢- **المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي:** وذلك فيما يتصل بتجربة البحث وضبط متغيراته، وإعداد أدواته، وتطبيقها على عينة البحث، من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث؛ نظراً لمناسبة هذا التصميم لطبيعة البحث.

فروض البحث:

سعى البحث إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

- ❖ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.
- ❖ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الذكاء اللغوي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

➤ **الحدود الموضوعية؛** حيث تمثلت في:

- أ) بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- ب) بعض مهارات الذكاء اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- ج) بعض تراكيب كاجان التعاونية وهي (تركيبية البحث عن النصف الآخر - تركيبية تعرف على الخطأ - تركيبية الترتيب المخفي - تركيبية اختر بطاقة).

➤ **الحدود البشرية:** وتمثلت في: عينة قوامها (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى، تم توزيعها بطريقة عشوائية، وتقسمها إلى مجموعتين؛ إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، نظراً لاحتياج هؤلاء التلاميذ إلى تنمية العديد من المهارات لديهم استعداداً للانتقال إلى الصف الرابع الابتدائي؛ حيث الانتقال إلى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

➤ **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات البحث على - عينة البحث - في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، واستغرق التطبيق (٣٢) فترة دراسية بواقع ساعة لكل فترة.

➤ **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث في معهدين من المعاهد الابتدائية الأزهرية بمحافظة القاهرة، وهما: معهد البساتين الابتدائي الأزهرى (عينة تجريبية)، ومعهد صقر قريش الابتدائي الأزهرى (عينة ضابطة)، وقد روعي وجود التكافؤ بين أفراد العينة في المجموعة التجريبية والضابطة.

مصطلحات البحث:

١- الفهم القرائي:

عُرف الفهم القرائي بأنه: عملية عقلية مركبة، يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، وله دور كبير في زيادة مدارك المتعلمين وقدرتهم على التدرج في مستويات الفهم القرائي من السهل إلى الصعب، بداية من فهم معنى الكلمة وصولاً إلى نقد النص وإصدار الحكم عليه (أحمد صومان، ٢٠١٠، ٧٣).

وعرفه (حسن شحاتة ومروان السمان، ٢٠١٢، ٨٤) بأنه: عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرًا كان أو شعرًا اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل وال فقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. وتُعرف الباحثة الفهم القرائي إجرائيًا بأنه: قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى على إدراك الكلمات والوصول إلى المعاني الملائمة للنص المقروء، والقدرة على الاستيعاب القرائي والإحاطة بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتدقيقي، والإبداعي) في ضوء مستوى نموهم، وتقاس مهاراته باختبار الفهم القرائي المعد لهذا الغرض.

٢- الذكاء اللغوي :

عرّف هوارد جاردنر (٢٠٠٥، ٢٩) الذكاء اللغوي بأنه: "الموهبة لتعلم واستخدام اللغات، وتشمل القدرة الفعالة للتعبير عن النفس (كتابياً أو شفهيًا) ولتذكر الأشياء".

ويُعرف الذكاء اللغوي بأنه: "ذكاء الكلمات الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة، والقراءة والكتابة والتحدث ورواية القصص، وصاحبه يجد سهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها" (عبد الأمير الشمسي، ٢٠١١، ١٥٦).

وتُعرف الباحثة الذكاء اللغوي إجرائيًا بأنه: قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على استعمال الكلمات الواضحة واستخدامها بسهولة وكفاءة، وامتلاك مفردات لغوية متنوعة، وتقاس مهاراته من خلال اختبار الذكاء اللغوي المعد لهذا الغرض.

٣- تراكيب كاجان التعاونية:

التركيب: هو عكس التحليل ويعني: القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل ذي معنى، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣، ١٠١).

وعُرفت تراكيب كاجان التعاونية بأنها: طرائق وضعت من قبل الدكتور سبنسر كاجان لاستخدامها في التدريس لمساعدة الطلبة أثناء عملية التدريس؛ لتحقيق أهداف الدرس بطريقة سهلة وسليمة وجذابة، بالإضافة إلى الدقة في تنفيذ ما يطلب من المجموعات بعد تحديد دور كل شخص فيها؛ حيث تتضمن خطوات عملية مبنية على الحركة والتمثيل وحب اللعب لدى الطالب للوصول إلى تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، والتي تشمل المهارات الاجتماعية، مثل: حب التعاون، والمشاركة، وإدارة الحوار، والقيادة، وإبداء الرأي الآخر (سامر عريق، ٢٠٠٩، ١٣).

وعرّفها ناصر يوسف (٢٠١٩، ٦٢٢) بأنها: أشكال للتعليم التعاوني يتم فيها تقسيم التلاميذ لفرق غير متجانسة عدد التلاميذ فيها زوجي لضمان إتاحة فرصة متساوية لمشاركة التلاميذ في عملية التعلم، ويتحمل فيها الجميع مسؤولية التعلم داخل الفريق لتحقيق الأهداف المشتركة، ولكل نموذج منها اسم جذاب يعبر عن تعليمات واضحة ومحددة تبين كيفية تفاعل المعلم والتلاميذ مع المنهج، وكذلك توظيف هذه التعليمات لاستكشاف المنهج من قبل التلاميذ.

وتُعرف الباحثة تراكيب كاجان التعاونية إجرائيًا بأنها: إجراءات تعليمية قائمة على نشاط التلاميذ وتعاونهم داخل الصف، فيقسمون في فرق وفق خطوات محددة لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس والتي تشمل مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيقاً للأهداف اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:
❖ الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث.

❖ كتابة الإطار النظري الخاص بمتغيرات البحث، وذلك من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع البحث.

❖ إعداد أدوات البحث، وتمثلت في الآتي:

- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي التي يتضمنها المقرر الدراسي.
- إعداد اختبار مهارات الذكاء اللغوي لمهارات مناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- عرض الأدوات على السادة المحكمين لإثبات صدقها.

❖ بناء مواد المعالجة التجريبية للبحث، وتمثلت في الآتي:

- إعداد استبانة لتحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وعرضها على الخبراء والمختصين.
- إعداد استبانة لتحديد قائمة بمهارات الذكاء اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وعرضها على الخبراء والمختصين.
- إعداد دليل المعلمة في المادة وفقاً لتراكيب كاجان التعاونية.
- إعداد كتاب التلميذ وفقاً لتراكيب كاجان التعاونية.
- عرض المواد المعالجة التجريبية على السادة المحكمين للتأكد من صلاحيتها.
- اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرية من بعض المعاهد الأزهرية بمحافظة القاهرة، وتقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة.
- عمل التجربة الاستطلاعية للتلاميذ لاستكشاف مستواهم.
- التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث المختارة؛ للتأكد من تكافؤ أفراد المجموعتين.
- التدريس بتراكيب كاجان التعاونية لتلاميذ المجموعة التجريبية، والتدريس بالطريقة المعتادة لتلاميذ المجموعة الضابطة.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث على عينة البحث المختارة.
- رصد النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومعالجتها، ومناقشتها في ضوء أسئلة البحث وفروضه.
- تقديم التوصيات والمقترحات والبحوث المستقبلية.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: يعرض هذا المحور عدة عناصر تتضمن: مفهوم الفهم القرائي، وأهميته، ومكوناته، ومبادئه، والعوامل المؤثرة فيه، ومهاراته.

تعريف الفهم القرائي:

لقد تعددت تعريفات الفهم القرائي من قِبل التربويين والمختصين في مناهج اللغة العربية، فقد عرّف حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣، ٢٣٢) الفهم القرائي بأنه: " عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب".

وعرّفه وحيد حافظ (٢٠٠٨، ١٦٦) بأنه: " عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الصحيح مع النص المكتوب مستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار، وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية".

كما يُعرف بأنه: "عملية عقلية معقدة، تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره، ونقده، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة" (بليغ حمدي، ٢٠١١، ٩٢).

وتُعرف الباحثة الفهم القرائي إجرائياً بأنه: قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري على إدراك الكلمات والوصول إلى المعاني الملائمة للنص المقروء، والقدرة على الاستيعاب القرائي والإحاطة بمستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتدوقي، والإبداعي) في ضوء مستوى نموهم، وتقاس مهاراته باختبار الفهم القرائي المعد لهذا الغرض.

أهمية الفهم القرائي:

يُعد الفهم القرائي محور مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة هدف كل المراحل التعليمية لتنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة.

وتُعتبر القراءة المفيدة هي القراءة المقترنة بالفهم، فإذا كانت القراءة هي عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية؛ فإن الفهم القرائي هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها، بل إن الفهم عاملٌ أساسيٌّ لاكتساب فنون اللغة (بليغ حمدي، ٢٠١١، ٩١).

وأشار (حسن شحاتة، ٢٠١٦، ٣٨ - ٣٩) إلى أن الفهم القرائي يعمل على:

١- معرفة وتحديد الأفكار الرئيسية في النص؛ مما يساعد القارئ على الإلمام بجانب الموضوع ككل، وكذلك

القراءة لاختيار التفاصيل المهمة؛ مما يعين القارئ على التركيز منذ الوهلة الأولى كي يدركها.

٢- ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة؛ مما يزيد القراءة نضجاً، ويجعلها في نمو مستمر، علاوة على ذلك أن

قراءة ما بين السطور تساعد على الدقة والبحث المتعمق عن المعنى.

٣- مساعدة التلاميذ على التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة؛ حتى يضمن لهم النجاح والتفوق، ويساعدهم على استيعاب ما تعلموه، وتفسير المفاهيم والمصطلحات بلغتهم بعيداً عن الحفظ والاستظهار، ونقد وتقويم النصوص تقويماً سليماً، وفهم الروابط بين أجزاء الجملة الواحدة، وفهم العلاقة بين الجمل، وفهم العلاقة بين السبب والنتيجة والعام والخاص.

٤- تنمية عمليات التفكير لدى التلاميذ؛ حيث إن القارئ الكفء يدقق في قراءة بداية النص؛ لأنه يعرف أن المؤلف يميل إلى وضع تلميحات عن الأفكار الرئيسة وعن تنظيم النص في بدايته، فيتوقع القارئ بقية الأفكار الموجودة في النص، وكذلك يتوقع خاتمته ونهايته؛ مما يؤدي إلى تنمية عمليات التفكير التباعدي.

٥- تطوير أداء المعلم في العملية التعليمية؛ فإذا استطاع المعلم فهم طبيعة المادة المقروءة والتدريس من خلال النصوص المختلفة، وتعليم التلاميذ من خلال وسائط مختلفة؛ سوف يمتلك الأسس التي تقوم عليها عملية تقويم وتطوير وتحسين بيئة التعلم.

وقد حظى الفهم القرائي باهتمام الباحثين والتربويين، كدراسة فراس السليتي (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرّف أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، ودراسة نسمة الغلبان (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها، ودراسة (Assiri 2020) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استراتيجية القراءة التفسيرية لبناء المعنى في الفهم القرائي للطلاب المبتدئين.

ومن ثمّ يمكن القول بأن الفهم القرائي أساس لتعليم المقروء والاستفادة منه في تعلم غيره، وخاصة في مواقف التعليم لضمان الارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثريّة، وإلمامه بمعلومات مفيدة، وإكسابه لمهارات النقد الموضوعية، وتعوّده إبداء الرأي وإصدار الأحكام، ومساعدته على مواجهة ما يلاحقه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

مكونات الفهم القرائي وعناصره:

إن المدقق في عملية القراءة يرى أن هناك مكونات أساسية للفهم القرائي تتفاعل مع بعضها البعض؛ حيث يتفاعل القارئ مع النص المقروء للتعرف على المعاني، وتفسير النص في ضوء السياق وخبرات القارئ السابقة مما يساعد على الفهم القرائي، والفهم القرائي يتكون من تفاعل نشط بين ثلاثة عناصر مهمة، حددها كل من (ماهر عبد الباري، ٢٠١١، ٤٨)، (إسماعيل وهيب، ٢٠٢٠، ٢٠٢١-٢٢١) فيما يلي:

القارئ: يُعد القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، وهو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع وتوظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح، والتي تتضمن الكفاءة المعرفية، والدافعية نحو القراءة، والقدرة اللغوية، والمعرفة باستراتيجيات الفهم القرائي، وخبرة القارئ.

والنص القرائي: هو اللغة المكتوبة أو المعلومات المطبوعة، فوضوح اللغة وتنظيم النص من العناصر الشديدة التأثير على قدرة القارئ على الفهم، فلا يتحدد نجاح عملية القراءة بمقدرة الشخص على القراءة الجيدة فحسب، بل أيضًا بمدى سهولة المادة المقروءة، وتشمل العوامل المهمة التي تؤثر في مقروئية أي مادة مطبوعة ما يلي: (متوسط عدد الكلمات في الجمل، عدد الكلمات المفهومة عادة، متوسط عدد المقاطع في الكلمات، عدد الجمل المعقدة الطويلة، عدد الأفكار المجردة، استعمال شبه الجمل).

والسياق القرائي: يُقصد بالسياق - هنا - البيئة الثقافية أو الاجتماعية التي تحيط بالقارئ من خلال موقف القراءة وبيئتها والهدف من القراءة، ويؤثر أيضًا الموقف القرائي والبيئة المحيطة بالكلمة على عملية القراءة، على سبيل المثال: موقف الامتحان يؤثر القلق الزائد فيه على قدرة القارئ على فهم المادة التي يقرأها، في حين أنه في غير موقف الامتحان يقرأها ويفهمها بسهولة.

وبناء على ذلك فإن مكونات الفهم القرائي عبارة عن مجموعة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض متمثلة في (القارئ والنص والسياق) على أن يقوم القارئ بتوظيف قدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح، بالإضافة إلى الإلمام باستراتيجيات الفهم القرائي التي تساعده على استقبال وفهم الفكرة العامة من الموضوع، حتى لو تجاوز بيئة القارئ وثقافته.

مبادئ الفهم القرائي:

هناك مبادئ مهمة لتحقيق الفهم القرائي يمكن إجمالها فيما يلي:

ذكر كل من (خالد الصيداوي، ٢٠١٥، ٤٨) و(إسماعيل فتحي، ٢٠١٨، ٥٣) أن هناك العديد من المبادئ للفهم القرائي، منها:

- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين "سرعة القراءة".
- استثمار طاقات التلميذ وتفعيلها للوصول للفهم.
- دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم.
- وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه.
- وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.
- توظيف الخبرة السابقة والسياق في فهم معنى المقروء.
- تحديد هدف القارئ وطبيعته؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.

- تحديد جوانب الفهم المهمة.
 - تركيز الانتباه على الفقرة الرئيسة أكثر من الاهتمام بالأفكار الثانوية.
 - مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.
 - الانغماس في المراجعة؛ لتحديد ما إذا كان يمكن تحقيق الأهداف.
 - اتخاذ الإجراء المناسب عند ملاحظة القصور في الفهم.
- وتأسيساً على ما سبق لمبادئ الفهم القرائي أنها تعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي؛ وذلك لاعتنائها بمراعاة هدف المتعلم، وكذلك الفروق الفردية بين التلاميذ وقدراتهم وإمكانية تحصيلهم للمادة الدراسية، وكذلك العلم بتلك المبادئ والقدرة على تنفيذها بشكل جيد؛ مما يترتب عليها الحصول على أفضل النتائج في اكتساب التلاميذ لمهارات الفهم القرائي.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

- أوضحت بعض الكتابات والدراسات التربوية أن الفهم القرائي، يتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل والتأثيرات التي تتفاعل مع بعضها، وتؤثر على قدرة المتعلم سلباً أو إيجاباً، وعلى فهم واستيعاب مختلف النصوص القرائية، حيث توجد العديد من العوامل المؤثرة في الفهم القرائي أشارت إليها (سلوى بصل، ٢٠١٣، ١٧٥) فيما يلي:
- ١- رصيد المتعلم اللغوي وثروته اللغوية التي تكونت لديه نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة به ممثلة في الأسرة والمدرسة بما يمثله هذا الرصيد من مهارات وخبرات لغوية اكتسبها، وبخاصة المهارات الأولية لتعلم اللغة وهي: مهارات القراءة والكتابة.
 - ٢- الخبرات السابقة واهتمامات المتعلم تؤثر في عملية الفهم القرائي، فكلما كانت المعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء ذات صلة بخبراته السابقة كان المتعلم أكثر قدرة على فهمها وتفسير دلالاتها، كما أن وقوع النص المقروء في دائرة اهتمام القارئ سيجعله أكثر اجتهاداً في محاولة فهمه.
 - ٣- الفروق الفردية والذكاء؛ حيث يقع الذكاء في قمة التنظيم الهرمي للفروق الفردية، وهو من العوامل المؤثرة في تحديد مستوى فهم المتعلم ونوعيته، ويختلف مستوى الفهم القرائي باختلاف المستوى العقلي من متعلم لآخر.
 - ٤- التفكير؛ حيث إن القراءة نشاط ذهني موجه، وبالتالي ترتبط القراءة بالتفكير، والتفكير العميق أو السطحي يؤثر في مستوى فهم المتعلم للنص.
 - ٥- البيئة الصفية وطريقة التدريس المتبعة يتضح تأثيرها على فهم المتعلم، وقد أثبتت النتائج فاعلية الاستراتيجيات التعاونية مقارنة بالتدريس في المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي.
- وأشار (علي الأسمرى، ٢٠١٨، ٣٩٢) إلى أن من العوامل المؤثرة في الفهم القرائي أيضاً ما يلي:

١- خصائص النص المقروء: وتتعلق هذه الخصائص بسلامة لغة المقروء والمعنى الكلى له، من حيث تركيب الجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول، ويختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة، وخلو المقروء من التراكيب الغامضة، وملاءمة المقروء ومستوى مقروئيه لمستوى نضج القارئ واستعداده القرائي.

٢- خصائص القارئ: حيث يتوقف فهم النصوص المقروءة على مستوى ذكاء القارئ وثقافته، وخلفيته المعرفية السابقة، وقدراته ودفاعيته، وقيمه واتجاهاته، وانجذابه لقراءة الموضوع، ومعايشة القارئ للموضوع المقروء وأفكاره، ومدى نمو مفرداته، ومقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار، وغرضه من القراءة، والتمكن من اللغة وقواعدها.

٣- استراتيجيات الفهم القرائي وتدريبه: إذ تشير الدراسات إلى أهمية استراتيجيات الفهم القرائي، واستراتيجيات تدريسه وتنمية مهاراته، وعملياته في مساعدة القارئ على فهم النصوص واستيعابها بكفاءة وفاعلية، ولذا على معلمي اللغة تدريب الطلاب على كيفية استخدام استراتيجيات الفهم، وتوقيت وآليات استخدامها عملياً.

٤- الهدف من القراءة: يعد الهدف من القراءة من أكثر العوامل تأثيراً في الفهم القرائي، والطلاب يقرؤون النصوص لأغراض متنوعة، وأهداف متعددة منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما (جمع مادة عملية)، والقراءة للاستيعاب، والقراءة لتحقيق المتعة والترفيه، والاستمتاع بالمادة المقروءة، والقراءة للدراسة وتحصيل المعلومات، ولكل نوع من هذه الأهداف شكل مختلف من القراءة.

مما سبق يتضح أن هناك عوامل عديدة تؤثر في الفهم القرائي لدى التلاميذ؛ وأن هذه العوامل ترتبط بجانبين رئيسيين، هما القارئ والمادة المقروءة، فهناك عوامل تتعلق بالقارئ من حيث (قدراته العقلية والتعليمية واللغوية، وميوله ودفاعيته، وخبراته السابقة) والأخرى تتعلق بالمادة المقروءة من حيث (مفرداتها وتراكيبها، وأفكارها وتنظيمها، ودرجة سهولتها أو تعقيدها)، وتعد القدرة اللغوية للطالب من أهم العوامل التي تحدد كيفية تفاعله مع المادة المقروءة واستيعابه لها، لذا على المعلم أن يراعي هذه العوامل عند تدريس النصوص القرائية المناسبة للتلاميذ.

تصنيفات مهارات الفهم القرائي:

في ضوء ما اتضح من أهمية الفهم القرائي برز اهتمام الباحثين والتربويين به نظراً لأهميته، وتناولوه بالدراسة والتحليل والتصنيف من حيث: تحديد مفهومه ومهاراته ومستوياته، وهناك من اعتبر الفهم القرائي مهارة كبرى تتضمن عدة مهارات فرعية، مثل: (تحديد غرض الكاتب، واستخراج الأفكار من المقروء وتصنيفها، واتباع التعليمات بدقة، واستخلاص النتائج، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، وتحديد سمات النص وخصائصه، والتفريق بين الحقائق والآراء، والقدرة على الموازنة، والتلخيص) (حسن شحاتة، ٢٠٠٤، ١٢٠) و(فتحي يونس، ٢٠١٢، ٢٩٨).

وعرّف (Sung-Hyun, 2003, 11) مهارات الفهم القرائي بأنها: قدرة الفرد على التعرف والإدراك الصحيح لما يدل على الرمز اللغوي، سواء أكان كلمة، أو جملة، أو فقرة، أو عبارة وسط السياق العام للنص، مع القدرة على النقد والتحليل وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص وبين حصيلة الفرد من الخبرات.

وتُعد مهارات الفهم القرائي إحدى أساليب تجهيز المعلومات التي يستخدمها القراء بشكل تلقائي؛ حيث يقومون بتكوين المعنى أثناء قراءاتهم، وقد حاول الكثير وضع قوائم لهذه المهارات فهناك من صنفها إلى ثلاث مهارات أساسية تشمل مهارات فرعية عدة، كتصنيف (Tompking, 2012, 141-153)، وذلك على النحو التالي:

١- مهارة الشفرة ومهارات الهجاء، كنطق الكلمات باستخدام المعرفة بعلم الصوتيات، وملاحظة أصول الكلمات، والبحث عن تلميحات الصورة، وتطبيق قواعد الهجاء، واستخدام الكلمات الأصلية والمشتقات، واستخدام الاختصارات.

٢- مهارات تكوين المعنى، كالترتيب، والتلخيص، والتصنيف، والتقسيم، وفرز الحقائق من الآراء، وملاحظة التفاصيل، وتحديد السبب والنتيجة، والمقارنة والتضاد، واستخدام قرائن السياق، وملاحظة الأنماط التنظيمية لكل من (الشعر، والمسرحيات، والأعمال التجارية، والخطابات الودية، والقصص، والمقالات، والتقارير)، وإدراك النصوص الأدبية (القصص الخيالية، والتصور الحقيقي، والسيرة الذاتية، والشعر).

٣- مهارات الاستدكار، ومنها: (التأمل، والقراءة السريعة، والمراجعة القبلية، واتباع التعليمات، وتدوين الملاحظات، والتفسيرات).

وهناك من صنفها على أن الفهم مهارة في حد ذاتها يشمل مهارات فرعية حيث صنفها (فتحي يونس، ٢٠١٤، ١٢٥)؛ إلى المهارات الفرعية التالية:

- إعطاء الرمز معناه.
- فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والفقرة والموضوع.
- القراءة في وحدات فكرية.
- فهم الكلمات من السياق، والمعنى الملائم له.
- تحصيل معاني الكلمة.
- اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.
- فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- الاستنتاج.
- فهم الاتجاهات وتقويم المقروء.

- تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية.
 - تحديد غرض الكاتب وهدفه واتجاهه.
 - الاحتفاظ بالأفكار.
 - تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.
 - وذكر ماهر عبد الباري (٢٠١٥، ١٨٤) أن مهارات الفهم القرائي تضم ما يلي:
 - استنتاج دلالة الكلمة من السياق.
 - تحديد مضاد الكلمة.
 - تحديد مرادف الكلمة.
 - تحديد الفكرة العامة للموضوع المقروء.
 - استنتاج المعاني الضمنية في المقروء.
 - استنتاج الأفكار الفرعية في النص المقروء.
 - استنتاج بعض الأدلة والشواهد في المقروء.
 - استنتاج هدف القارئ.
 - وضع عنوان مناسب للمقروء.
- ويتضح من التصنيفات السابقة أن هناك من التربويين من اعتبر الفهم القرائي مهارة في حد ذاته تضم مهارات فرعية، وهناك من صنف مهارات الفهم القرائي إلى عدة مهارات أساسية تندرج تحتها مهارات فرعية عدة.
- وقد حددت (فايزة عبد السلام، ٢٠٠٧، ٨٩ - ٩٠) مهارات الفهم القرائي ضمن مستويات سبعة كما يلي:
- ١- **مستوى الفهم المباشر**، ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهمًا مباشرًا كما ورد ذكرها صراحة في النص، ويعد هذا المستوى هو الأساس الذي تبنى عليه بقية المستويات، ومن مهاراته الفرعية:
- يحدد التلميذ مرادف الكلمة في النص المقروء.
 - يحدد الكلمات المفتاحية في عبارات النص المقروء.
 - يحدد الشخصيات الواردة في النص.
 - يرتب الأحداث الواردة في النص حسب حدوثها.
- ٢- **مستوى الفهم التفسيري**، ويقصد به تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروفة وتمييز الأحداث الواردة مع فهم العوامل المؤثرة، ومن مهاراته الفرعية:
- يحدد معنى الكلمة من خلال سياقها.
 - يبرز الفكرة العامة المحورية للنص.

- يصوغ عنوانًا آخر معبرًا عن النص المقروء.
- يعبر عن الأفكار الواردة في النص بعبارات موجزة.
- ٣- **مستوى الفهم الاستنتاجي**، ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص، وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات لفهم النص المقروء، ومن مهاراته الفرعية:
 - يوضح العلاقة بين الشخصيات في النص المقروء.
 - يستنبط النتائج من خلال المقدمات الموجودة في النص المقروء.
 - يستنتج المعاني الضمنية في العبارات لفهم ما بين السطور.
 - يحدد عبارات من النص تدل على مفهوم محدد يعطى لها.
 - يستنتج أغراض الكاتب ودوافعه واتجاهاته.
 - يستخلص القيم والدروس المستفادة من النص المقروء.
 - يستنتج هدف الكاتب من التركيز على أشياء معينة في النص المقروء.
 - يحدد الخصائص والصفات المميزة للشخصيات الواردة في النص المقروء.
 - يستنبط الهدف الذي يرمي إليه الكاتب من خلال النص المقروء.
- ٤- **مستوى الفهم الناقد**، قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا ودلاليًا ووظيفيًا وتقويمًا من حيث الجودة والدقة، ومن مهاراته الفرعية:
 - يفرق بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.
 - يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به من أفكار وقضايا.
 - يكون رأيًا حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.
 - يصدر حكمًا موضوعيًا على الأفكار المطروحة في النص والنتائج المترتبة عليها.
 - يميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية في النص.
- ٥- **مستوى الفهم التطبيقي**: قدرة القارئ على استخراج تعميمات يمكن تطبيقها في قضايا جديدة من خلال النص المقروء مع استنباط العبر والقيم وتنفيذها في الواقع الحياتي، كما يعني قدرته على حل المشاكل التي قد تواجهه من خلال الخبرات التي يكتسبها من النص المقروء، ومن مهاراته الفرعية:
 - يطبق القيم والسلوكيات الحميدة التي وردت في النص من خلال مواقف تعرض لها.
 - يوضح كيف يمكن تطبيق التعميمات والمبادئ المعروضة في النص في مواقف جديدة.

- يعبر عن الأفكار الواردة في النص المقروء بأساليب جديدة.
- يحل مشكلة أو موقفًا في ضوء ما ورد في النص المقروء.
- يستخدم الأفكار المعروضة في النص في مواقف جديدة.
- ٦- **مستوى الفهم التذوقي:** قدرة القارئ على الإحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يرمي إليها، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص، وأسرار ومواطن الجمال في التعبير، ومن مهاراته الفرعية:
 - يحدد الروح والمشاعر السائدة في النص المقروء.
 - يعبر بأسلوب أدبي عن فكرة النص المقروء.
 - يحدد بعض مواطن الجمال في النص المقروء.
 - يشرح بعض القيم الشائعة في النص المقروء من حيث الدلالة والفائدة.
 - يبرز مهارة الكاتب في استعراض موضوع النص المقروء من حيث الدلالة والأسلوب.
- ٧- **مستوى الفهم الإبداعي (الابتكاري):** قدرة القارئ على ابتكار أفكار جيدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد؛ أي: يفكر فيما وراء النص المقروء، ومن مهاراته الفرعية:
 - يصف ملامح إحدى الشخصيات الواردة في النص المقروء وصفًا مبتكرًا.
 - يدعم الفكرة التي طرحها النص بشواهد جديدة لم تذكر فيه من القرآن أو من السنة.
 - يبتكر قصة جديدة تتناول فكرة النص المقروء.
 - يقترح أكبر قدر من الحلول المبتكرة لمشكلات وردت في النص المقروء.
 - يخمن بعض النتائج المبتكرة في ضوء حساسيتها لمشكلات وردت في النص المقروء.
 - يحدد التفاصيل والعناصر التي تسهم في تنمية فكرة وردت في النص.
- والمتمثل في تصنيفات مهارات الفهم القرائي يلاحظ أنها مترابطة ومتكاملة ومتدرجة، تبدأ بالمستوى البسيط المتمثل في مهارات الفهم المباشر يليه المستوى المركب المتمثل في مهارات الفهم الاستنتاجي ومهارات الفهم الناقد يليه المستوى المعقد المتمثل في مهارات الفهم التذوقي ومهارات الفهم الإبداعي، ولا شك أنه لا يمكن للمتعلم الاستغناء عن كل مستوى بما يندرج تحته من مهارات لكي تكون قراءته قراءة فاهمة ذكية.
- فكما أن القارئ الجيد والفاهم هو من يمتلك المهارات اللغوية التي يعتمد عليها الذكاء اللغوي وهذا يقود إلى قاعدة هي أن اللغة ليست مجرد وسيلة أو وعاء، وإنما هي نظام تفكير ومنهج وقدرة على التعبير والاتصال فضلاً عن زيادة القدرات العقلية كما أشار إلى ذلك (علي مذكور، ٢٠٠٧، ١٧٠٠) فكلما امتلك المتعلم ذكاءً لغوياً زادت مهاراته للفهم القرائي ونسبة إتقانه، إذ أن مهارات الفهم القرائي ومستوياته المتنوعة التي يمتلكها المتعلمون في المراحل المتقدمة تم نقلها وتنميتها في تلك المراحل الأولى المتمثلة في المرحلة الابتدائية.

المحور الثاني: يعرض هذا المحور عدة عناصر تتضمن: مفهوم الذكاء اللغوي وأهميته، ومؤشراته، وأهدافه ومهاراته، وخصائص وقدرات ذوي الذكاء اللغوي.

يُعد الذكاء اللغوي أحد أنواع الذكاءات المتعددة التي لاقَت اهتمامًا كبيرًا من علماء النفس والتربية، وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر نظرية متميزة عن غيرها من نظريات الذكاء؛ حيث إنها اتبعت أسلوبًا علميًا في تحديد القدرات العقلية، وتقوم على التجربة العملية، إضافة إلى تصنيف القدرات العقلية في مجالات نوعية محددة تحيط بكل القدرات الإنسانية.

ولقد قدمت نظرية (جاردنر) تصورًا جديدًا عن الذكاء، واعتبرت مفهوم الذكاء أكثر اتساعًا ومرونة، وأكثر تحررًا من النظريات التقليدية، لأنها تقدم أسلوبًا علميًا متنوعًا أدى لفهم وتصنيف القدرات العقلية للإنسان، وتركيب القدرات، وأصبحت هذه النظرية ذات أثر فعال في التربية (Goodnough, 2001, 201).

والمتمتع بهذا النوع من الذكاء يكون عادة قادرًا على التواصل مع الآخرين؛ لأنه يمتلك ناصية اللغة مع أسلوب إقناع متميز وأداة تذكر تعين صاحبها على تذكر معلومات أو إرشادات ... لكي يهتدي بطريق النجاح، ويعد الجانب التفسيري للغة إلى جانب استعمال المجاز والاستعارة والكتابة وغيرها من أساليب التطوير العلمي للفرد (هوارد جاردنر، ٢٠٠٤، ١٢٩)، والعنصر الأهم في الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة المكتوبة أو الشفهية لهدف عملي وعلمي، كالتعليم وتهذيب الفكر والإقناع وتغيير الأفكار والسلوك (هوارد جاردنر، ٢٠٠٥، ١٠).

ويمكن تنشيط هذا النوع من الذكاء عن طريق القراءة وخاصة الشعر؛ وعن طريق التعبير عن النفس بشكل فعال من خلال الكلام أو الكلمة المكتوبة، وباستخدام أساليب التعلم التعاوني في الأنشطة الجماعية، وتشجيع المتعلم على قراءة وكتابة الشعر (حسن زيتون، وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ١٦٢).

ويظهر مما سبق أن الذكاء اللغوي يعكس حالة التكامل التي يمتلكها الفرد، فهو الوسيلة المثلى للوصول إلى المفاهيم الأساسية التي لا غنى عنها.

تعريف الذكاء اللغوي:

عرّف Gardner الذكاء اللغوي بأنه: قدرة وموهبة التعلم واستخدام اللغات، وتشمل القدرة الفعالة للتعبير عن النفس (كتابيًا أو شفهيًا) ولتذكر الأشياء، ويظهر عند الكتاب والشعراء والمترجمين من الناس ذوي الذكاءات العالية. (Gardner, 2005, 129)

وعرّفه حاتم البصيص (٢٠١١، ٤٦) بأنه: "قدرة المتعلم على استخدام الكلمات شفويًا أو تحريريًا بفاعلية، ويضم هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة وأصواتها، ومعانيها، والاستخدامات العملية لها".

ويُعرفه مصطفى القمش (٢٠١٢، ٦٠) أنه: القدرة على الاستخدام العملي للغة والكلمات بكفاءة كوسيلة للتعبير والاتصال، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على البناء اللغوي، والصوتيات، والمعاني. والذكاء اللغوي هو نظام عقلي متعلق بالكلمات من حيث التذكر والفهم والتحدث والقراءة والكتابة، ويتعلق بتوليد اللغة والتراكيب اللغوية (زينب الشيباني، ٢٠١٨، ٣٢). وتُعرف الباحثة الذكاء اللغوي إجرائيًا بأنه: قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على استعمال الكلمات الواضحة واستخدامها بسهولة وكفاءة، وامتلاك مفردات لغوية متنوعة، وتقاس مهاراته من خلال اختبار الذكاء اللغوي المعد لهذا الغرض.

أهمية الذكاء اللغوي:

تبرز أهمية الذكاء اللغوي عند الفرد عن طريق تمتعه به؛ إذ يمتلك جانبًا بلاغيًا للغة يتمثل في قدرة استعمال اللغة كتذكر المعلومات أو قوائم ممتلكات أو تذكر إرشادات، والجانب الأبرز هو الدور التفسيري للغة، فعن طريقها تتم عملية التعلم والتعليم؛ إذ يرى (جاردنر) أن اللغة تزودنا بالمجازات والاستعارات التي لا غنى عنها لإطلاق تطور علمي جديد، وبذلك تبقى اللغة وسيلة مثلى لتوصيل المفاهيم الأساسية (Gardner, 2004, 176). وذكر كل من (محمد حسين، ٢٠٠٦، ٤٦ - ٤٧)، و(توماس أرمسترونج، ٢٠٠٦، ١٤٢ - ١٤٤)، و(عبير السالم، ٢٠٢٠، ٦٨٨ - ٦٨٩) أن تلك الأهمية ترجع إلى ما يلي:

- يستخدمه المتعلمون لحل مشكلة ما، ويركز هذا الذكاء على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل.
- يساعد المعلمين على توسيع دائرة استراتيجياتهم التدريسية؛ ليصلوا إلى أكبر عدد من التلاميذ على اختلاف ذكاءاتهم.
- يقدم نموذجًا للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء.
- يتيح الفرصة لجميع المتعلمين التعلم والتعبير ما يجول بخاطرهم أو ما يفهموه بالطريقة التي تناسبهم وتساعد على رفع أداء المعلمين.
- يراعي طبيعة كل المتعلمين في الفصل الدراسي، ويساعد على تحسين نواتج التعلم.
- يتيح لكل متعلم تعلم الموضوع الواحد ضمن تشكيلة مختلفة من الطرق؛ مما يضاعف فرص النجاح والفهم والاحتفاظ بالمعلومات ويلبي حاجات التلاميذ، ويساعد على حل كثير من المشكلات.
- يتيح الفرصة للعمل مع مجموعات مختلفة تستخدم أنشطة الذكاء اللغوي.
- يزيد التقاء بين المتعلمين وتقديرهم لبعضهم البعض، فهو يحقق اندماج المتعلمين مع بعضهم البعض في حجرة الدراسة.

وحظي الذكاء اللغوي باهتمام الباحثين والدارسين كدراسة محمد أمزيان (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي، ودراسة حيدر سكر، وهلة غانم (٢٠١١) التي هدفت إلى تعرف الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ودراسة (2016) Alhwamdeh التي هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجيات الاستكشاف والتفكير بصوت عال على القراءة التحليلية والذكاء اللغوي لدى طالبات الصف الثاني، ودراسة كريم علي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين في رياض الأطفال.

أهداف تعليم الذكاء اللغوي:

مما لا شك فيه أن هدف التعليم الأول هو تحفيز المتعلمين على توظيف طاقاتهم وقدراتهم ومخزونهم اللغوي إلى أقصى الحدود، ووفقاً لنظرية الذكاء اللغوي فإن ثمة شمولية وتكاملاً في اكتساب الذكاء اللغوي بهدف تكامل التفكير والإبداع بين المعلم والمتعلمين.

وهناك أهداف عامة وأهداف خاصة يسعى الذكاء اللغوي إلى تحقيقها يلخصها (قتيبة العسافي، ٢٠٢١، ٩٢)

فيما يلي:

أولاً: الأهداف العامة:

- ١- أهداف تتصل بالكشف عن ذكاء المتعلم وإبراز موهبته في مجتمعه.
- ٢- أهداف تتصل باستراتيجية تنمية الذكاء اللغوي واستجابة المعلم والمتعلم اتجاهها.
- ٣- أهداف تتصل بمهارة التفكير ودور المعلم في تطويرها.
- ٤- أهداف تتصل بالمتعلم نفسه لكونه محور العملية التعليمية.
- ٥- أهداف تتصل بالتعلم النشط والتعلم التفاعلي؛ لأن استراتيجية الذكاء مبنية على أساس تنمية القدرات المتميزة لدى كل طالب.

ثانياً: الأهداف الخاصة:

- ١- مساعدة المتعلم على تنمية مهارة الاستماع الجيد.
- ٢- مساعدة المتعلم على اكتساب مهارة التعبير الشفوي بطلاقة وحسب أصول قواعد اللغة.
- ٣- مساعدة المتعلم على فهم معاني الرموز المسموعة والحروف المنطوقة.
- ٤- مساعدة المتعلم على اكتساب مهارة القراءة.
- ٥- مساعدة المتعلم على إجادة التعبير التحريري وفق مهارات الكتابة.
- ٦- مساعدة المتعلم على التعبير عن نفسه.

وبناءً على ما سبق من الأهداف، يتضح أن هناك أهدافاً تتعلق بالمعلم ودوره واستراتيجياته في تنمية الذكاء اللغوي لدى التلاميذ، وأيضاً هناك أهداف تتعلق بالتلميذ لكونه محور العملية التعليمية وطريقة مساعدته في تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لديه حسب أصول اللغة وقواعدها.

مؤشرات دالة على الذكاء اللغوي:

الذكاء اللغوي أحد مكونات نظرية جاردنر، ويرى أنه من الممكن التعرف على هذا النوع من الذكاء لدى فرد ما من خلال مؤشرات واضحة، منها: القدرة على الحفظ بسرعة، وحب التحدث، والرغبة في سماع الاسطوانات، والألعاب اللغوية، وإظهار رصيد متنام، والشغف بالقراءة، فالذكاء اللغوي يتعلق بالقدرة على استعمال الكلمات بفاعلية والبراعة في تركيب الجمل ونطق الأصوات ومعرفة معاني الكلمات؛ أي: يشتمل مظاهر الذكاء اللغوي على جميع المهارات اللغوية من الكتابة، والقراءة، والتحدث، والاستماع (بيداء حسن، ٢٠٢٠، ٤٥٧).

ومن المؤشرات الدالة على توفر الذكاء اللغوي قد حدد كل من (محمد حسين، ٢٠٠٣، ٦٧)، و(رفقة مكرم، ٢٠٠٦، ١٠٥)، و(أسماء عبد الصمد، ٢٠١٦، ١٦٢) بعض مؤشرات الدالة على الذكاء اللغوي عند التلميذ، وهي كما يلي:

- استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في مواقف مختلفة وتوظيفها فيها بأساليب متعددة.
- إيجاد مرادفات الكلمات.
- تركيب جمل كاملة وإتقان نطقها.
- سرد القصص والاستماع إليها.
- استنتاج وتحليل أحداث القصة وشخصياتها.
- وصف الصور شخصياً وصفاً دقيقاً.
- تأليف وإكمال قصص من الخيال.
- الاستمتاع بالألعاب والألغاز التي تعتمد على الكلمات والحروف.
- إقامة حوار ناجح مع الآخرين في جمل مفيدة.
- امتلاك مفردات لغوية متقدمة.
- إظهار كمية معلومات غير معتادة لمن هم في مثل عمره.
- شديد التشوق إلى القراءة والكتابة وشغوف بهما.
- التذكر الحقيقي للحروف.
- استخدام واستعمال مخارج الحروف والأشكال والتعبيرات المبتكرة.
- تصميم قصص وأفكار جذابة.

- الاستماع الفعّال والفهم وإعادة صياغة الجمل والترجمة والتلخيص.
- التحدث الفعّال ومعرفة كيفية التحدث بسهولة في الأوقات الملائمة.
- القدرة على الإقناع، ومعرفة الأبنية المعرفية للمعاني والتراكيب اللغوية.
- المثابرة والاجتهاد من أجل تحسين الاستخدامات اللغوية والنحوية ووظائف اللغة.
- إنتاج نماذج لغوية جديدة للكتابة الأصلية أو الاتصالات الشفهية.

خصائص وقدرات ذوي الذكاء اللغوي:

- من الخصائص والقدرات التي يتمتع بها ذوو الذكاء اللغوي تلك التي أشار إليها (عبد الرحمن عبد الهاشمي، وسهام محارمة، ٢٠١٥، ٣١) وذكر منها ما يلي:
- سهولة تذكر المعلومات المكتوبة والشفهية.
 - استخدام الفكاهة عند رواية القصص.
 - القدرة على توضيح الرأي ووجهة النظر.
 - سهولة تذكر الأقوال المأثورة.
 - الدقة في ملاحظة الأخطاء اللغوية.
 - الاستمتاع بالقراءة والكتابة.
 - سهولة تعلم اللغات المختلفة بما في ذلك لغة الإشارة.
 - وفي المجال التعليمي فإن التلاميذ ذوي الذكاء اللغوي يتميزون بأنهم يحبون القراءة والكتابة، ولديهم قدرة فائقة في تذكر الأسماء والتواريخ والأماكن (سامية مهداوي، ٢٠٢٠، ٥٩).
 - ويتضح مما سبق أن القدرات المتحصلة من الذكاء اللغوي هي قدرات خاصة يتميز بها أفراد وهبهم الله قدرات تميزهم عن غيرهم واستطاعوا تطويرها من خلال التدريب والممارسة والاطلاع والقراءة والتكيف والاستجابة بسرعة لجميع المواقف بالطرق الفعّالة فوظفوا اللغة وفق ما تعلموه.

مهارات الذكاء اللغوي:

- عند تنمية الذكاء اللغوي لابد من تنميته من خلال تحديد المهارات والمؤشرات التي يعبر عنها، ومن مهارات الذكاء اللغوي التي يجب أن يكتسبها التلاميذ، تلك التي أشارت إليها دراسة (قتيبة العسافي، ٢٠٢١، ٩٣) فيما يلي:
- ١- التعبير بلغة واضحة.
 - ٢- التواصل مع الآخرين تحدثاً وكتابة.
 - ٣- التفكير بمعاني الكلمات.

- ٤- تعلم مفردات جديدة بسرعة.
 - ٥- اللعب بالكلمات.
 - ٦- الاشتراك بالمناقشات والمناظرات.
 - ٧- إدراك الفرق بين الكلمات في الترتيب والإيقاع.
 - ٨- استيعاب المقروء.
 - ٩- التعبير عن النفس بدقة.
 - ١٠- الكتابة بطريقة فنية.
 - ١١- سهولة تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ.
 - ١٢- سهولة إنتاج اللغة.
 - ١٣- الاستمتاع بالقراءة.
 - ١٤- الكتابة على نحو جيد مقارنة بمن هم في سنهم.
 - ١٥- حكاية قصص طويلة أو رواية النكات والنوادر.
 - ١٦- الاستمتاع بألعاب الكلمات مثل (حل الكلمات المتقاطعة).
 - ١٧- تهجى الحروف والكلمات وامتلاك مهارات الإملاء مقارنة بسنهم.
 - ١٨- الاستمتاع بالاستماع إلى القصص والكتب الناطقة وأحاديث الناس.
 - ١٩- امتلاك مفردات لغوية جيدة مقارنة بمن هم في سنهم.
 - ٢٠- التواصل مع الآخرين لفظياً (شفوياً) على نحو فعال.
 - ٢١- التمتع بذاكرة جيدة للأسماء والأماكن والتواريخ.
- وتأسيساً على ما سبق نستنتج أن الذكاء اللغوي يعطي للفرد القدرة على التواصل وإقناع الآخرين، وذلك بانتقاء العبارات المناسبة، وهذا يكون بزيادة في اكتساب المفردات والحصيلة اللغوية، وهذا ما دلت عليه مؤشرات الذكاء اللغوي، وكذلك نفس الشيء بالنسبة للمهارات وكيفية توظيفها من قبل التلميذ في الفصل الدراسي، ويكون من خلال مراعاة القدرات والإمكانات العقلية والمعرفية.
- وبذلك يكون البحث قد تعرض لمفهوم الفهم القرائي ومهاراته وأهميته، ثم الذكاء اللغوي ومفهومه ومهاراته وأهميته، وفيما يلي يتناول البحث تراكيب كاجان التعاونية من حيث النشأة والمفهوم، ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

المحور الثالث: يعرض هذا المحور تراكيب كاجان التعاونية من حيث: نشأتها ومفهومها والنظريات المفسرة لها، ومبادئها، ومميزاتها، وأهدافها، وتوظيفها في العملية التعليمية، ودور المعلم، وأدوار التلاميذ فيها، وأساليب التقويم، وأنواعها.

نشأة تراكيب كاجان التعاونية:

تراكيب كاجان التعاونية هي استراتيجية حديثة نسبياً ظهرت في بداية ثمانينات القرن العشرين ١٩٨٠م، كما يؤرخها رائدها سبنسر كاجان Spencer Kagan، ولقد اصطدمت فكرة كاجان في التعلم التعاوني بصعوبات كبيرة نتيجة عدم إقبال المدارس على تجربتها كفكرة جديدة متبينة عن نماذج التعلم التعاوني التقليدية؛ حيث كان سائداً في ذلك الوقت التعليم الفردي التنافسي، ويرجع الفضل في تطبيق التراكيب إلى سبنسر كاجان وزوجته المتخصصة بالبيداغوجيا (فن تربية الطفل وتعليمه) في إخراج هذه التراكيب من أجل تحسين التعلم التعاوني، وساعده الأستاذ روجر سكينر Skinner الذي جعله يطبق تراكيبه في التعلم التعاوني في مدرسته ثم توالى عليه المساعدات من الولايات المتحدة وكندا عام ١٩٨٥م وفتحوا له مقاطعات لتطبيق نظريته وتراكيبه التي تعد هيكلاً أساسياً لكل درس ويمكن ملؤها بأي محتوى؛ حتى صارت شكلاً واضحاً في ذهن المعلم، ومن ثم فهي ليست أنشطة؛ إنما هي تراكيب يضاف إليها المحتوى حتى تصير نشاطاً (تركيبية + محتوى = نشاط) يحقق الهدف التعليمي المنشود Kagan, (2006, 1-6)، (نجوى المحمدي، ٢٠١٨، ٢٠١)، (صفاء أحمد، ٢٠٢١، ٨٧٧).

ويرى سبنسر كاجان أن التعلم التعاوني من أنجح الاستراتيجيات التعليمية؛ حيث تستخدم فرق صغيرة تنوعاً واسعاً من الأنشطة التدريسية، فالفرق في الفريق ليس مسئولاً عن نفسه فحسب بل عن مساعدة زملائه على التعلم؛ مما يخلق جوّاً من الإنجاز؛ حيث يعمل التلاميذ من خلال واجب محدد حتى يفهم الجميع ويكملوا المهمة. فقد طوّر كاجان مفهوم التعلم التعاوني؛ إذ انتقل من مجرد تطبيق استراتيجيات إلى وصفه أن الدرس نفسه يتكون من مجموعة استراتيجيات، ثم اكتشف بعد ذلك فاعلية الدروس المعتمدة على عدد من الاستراتيجيات التي تبني كل استراتيجية فيها على الاستراتيجيات السابقة لها؛ لأخذ المتعلمين في اتجاه تحقيق الأهداف التعليمية التي حددها المعلم عبر مجموعات تأخذ الصفة الجماعية بصورة كاملة مع الخبرات التعليمية؛ إذ صارت الاستراتيجيات هي اللبنة الأساسية لبناء الدرس؛ فالدروس متعددة الاستراتيجيات هي التي تساعد على تحقيق الأهداف على نحو متكامل، واتحادها مع المحتوى صار من أكثر طرائق التدريس الجيد للوصول إلى هدف تعليمي معلن (Kagan, 1995, 1).

وقد صمم كاجان أكثر من (٢٠٠) تركيبة متنوعة ذات وظائف متعددة تصلح لأيّة مادة دراسية، أعطي لكل واحدة

منها اسماً مميزاً وجذاباً؛ ليسهل تذكرها من قبل المعلم، وتعريفًا واضحًا لكل تركيبة، وتتصف تراكيب كاجان بمرونة خطواتها وخلوها من المحتوى، فيمكن استخدامها لأي محتوى (تركيبة + محتوى = نشاط)، كما أنها لا تحتاج لوقت طويل لتنفيذها؛ مما يخفف العبء على المعلم، علاوة على ذلك تعدد التراكيب وتماشيها مع المستجدات التربوية (عيد أبو غنيمه، ٢٠١٧، ٢٩٧)، و(صفاء أحمد، ٢٠٢١، ٨٧٨).

وتُعد تراكيب كاجان للتعليم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم التي تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية للمتعلمين (حسناء الديب، ٢٠١١، ١٦).

كما تُعد تراكيب كاجان التعاونية من أنجح النماذج في التعلم التعاوني النشط لارتباطها بجوانب أخرى، منها مراعاة الفروق الفردية، والمهارات والقيم الاجتماعية عند التلاميذ كمهارات التواصل، والثقة بالنفس، والقيادة وحب التعاون، وبناء روح الفريق، وبناء البيئة الصفية الفعالة؛ حيث تعطي التعلم جواً من المرح والمتعة بين التلاميذ وغيرها من المميزات التي جعلت أنجح المدارس في العالم هي المطبقة لتراكيب كاجان التعاونية عن طريق أكثر من ١٥٠ تركيباً؛ إذ يتمكن التلاميذ من اكتساب مهارات متنوعة بطرق بسيطة وعملية، وذلك عن طريق تنظيم البيئة الصفية في إطار محدد وفق تراكيب كاجان الواضحة المعالم (Kagan, & High, 2002, 10-12)، (خالد عبد المنعم، ٢٠١٤، ١).

مفهوم تراكيب كاجان التعاونية:

يُنظر مفهوم التراكيب مصطلح الاستراتيجيات، وقد عرّف (Kagan, S, 2009, 1) تراكيب كاجان التعاونية بأنها: استراتيجيات تعليمية تدريبية تساعد المعلمين على تنظيم العملية التعليمية بما يتوافق مع طريقة عمل الدماغ في حين أنها في الوقت نفسه تطور كل من الذكاءات لدى التلاميذ، ومهارات التفكير، والشخصية. وتُعرف - أيضاً - بأنها: سلسلة من الإجراءات تقوم على تقسيم المتعلمين إلى فرق صغيرة يتفاوت أفرادها في التحصيل، ويعملون سوياً ويتفاعلون معاً لأداء مهمة معينة، متحملين مسؤولية تعلمهم للوصول إلى الأهداف المرجوة تحت إشراف وتوجيه المعلم (خالد عبد المنعم، ٢٠١٤، ١٥٣).

كما عُرِفَتْ بأنها: أشكال للتعلم التعاوني يتم فيها تقسيم التلاميذ فيها زوجياً في فرق غير متجانسة؛ لضمان إتاحة فرصة متساوية لمشاركة التلاميذ في عملية التعلم، ويتحمل فيها الجميع مسؤولية التعلم داخل الفريق لتحقيق الأهداف المشتركة، ولكل نموذج منها اسم جذاب يعبر عن تعليمات واضحة ومحددة تبين كيفية تفاعل المعلم والتلاميذ مع المنهج، وكذلك توظيف هذه التعليمات لاستكشاف المنهج من قبل التلاميذ (ناصر يوسف، ٢٠١٩، ٦٢٢).

وتُعرف الباحثة تراكيب كاجان التعاونية إجرائياً بأنها: إجراءات تعليمية قائمة على نشاط التلاميذ وتعاونهم داخل الصف، فيقسمون في فرق وفق خطوات محددة لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس والتي تشمل مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي.

النظريات المفسرة لتراكيب كاجان التعاونية:

تستند تراكيب كاجان التعاونية على بعض النظريات النفسية التي تفسرها ومن ثم تحدد طبيعة أدوار كل من المعلم والمتعلم وفيما يلي عرض لبعض هذه النظريات:

أ- نظرية (علم النفس الفردي) لألفريد أدلر المعروفة بنظرية (معنى الحياة) التي تمثل الوجه الآخر لنظرية التحليل النفسي الذي يمثل التعاون فيها حجر الزاوية الأساس لدرجة أن أدلر اعتبر التعاون مرادفًا للسوية ومؤشرًا على الصحة النفسية الإيجابية، ومن ثم دعا إلى زيادة وعي المتعلمين بأهمية التعاون أثناء تعلم محتوى المواد العلمية (ألفريد أدلر، ٢٠٠٥، ٢٥).

ب- (النظرية البنائية) لجان بياجيه مؤسس البنائية التي تؤكد على إيجابية المتعلم ونشاطه في بناء المعرفة، حيث ظهرت النظرية البنائية نتيجة التحول الذي طرأ على عملية التعلم؛ حيث الانتقال من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في طريقة تعلم التلميذ كالمناهج والخصائص المتصلة بالمعلم والبيئة إلى التركيز على العوامل والأسس الداخلية وما يحدث في عقل التلميذ مثل: خبراته ومعارفه السابقة، وطريقة معالجته للمعلومات، حيث ترى البنائية أن المتعلم يقوم ببناء الواقع من حوله من خلال ما يطلق عليه الذات العارفة، فالمعرفة عند البنائيين هي نشاطات الفرد، وتتضح العلاقة الوثيقة بين تراكيب كاجان التعاونية والنظرية البنائية في أن المبادئ التي ترتكز عليها النظرية البنائية تتشابه مع مبادئ تراكيب كاجان فيما يلي: (Caine, 2006, 79-85)

- الاعتماد على المعارف والخبرات السابقة في بناء المعرفة.
- يقوم المتعلم بوصف معارفه وتحليلها وتطبيقها في المواقف الحياتية.
- التعاون والتفاعل بين التلاميذ له دور أساسي في تكوين المعارف وتبادلها.
- التعلم الجيد هو ما يتمحور حول المتعلم ونشاط عقله.
- دور المعلم كميسر ومساعد في بناء المعرفة.
- يقدم المنهج على شكل مواقف تطبيقية وليس فقط معارف نظرية.
- ج- نظرية (الذكاءات المتعددة) لهوارد جاردنر، وهي أهم مرتكزات تراكيب كاجان التعاونية حيث يؤكد كاجان أنه وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة فكل تلميذ لديه نمطه الفريد والخاص بالذكاء، فيمكن تطوير جميع هذه الذكاءات،

ويتعلم التلاميذ بشكل أفضل عندما يكون لديهم على الأقل جزء من الوقت للوصول للمنهج من خلال ذكائهم المفضل والخاص بهم، فتراكيبه تساعد التلاميذ على تعرف نمط ذكائهم الفريد والتنوع بينهم بشكل أفضل، وبإستطاعة تراكيب كاجان التعاونية تنمية الذكاءات بأنواعها المختلفة، ويتم تنمية (الذكاء الاجتماعي) من خلال القدرة على بناء علاقات إيجابية بين أفراد كل فريق وبين الفرق الأخرى، ويتضح ذلك في احترام بيئة التعلم وتنظيمها، ويتم تنمية (الذكاء اللغوي) من خلال قدرة المتعلم على التعبير عن فكره بطلاقة وحرية، ويتم تنمية (الذكاء الشخصي) من خلال التحكم بالمشاعر الداخلية واحترام الآخرين، ويتم تنمية (الذكاء الحركي - الجسمي) من خلال التفاعل المستمر والحركة والنشاط داخل الصف، ويتم تنمية (الذكاء المنطقي) من خلال البحث عن الأدلة والشواهد والأفكار المتسلسلة (صفاء أحمد، ٢٠٢١، ٨٨٢).

د- نظرية (التعلم المتوافق على الدماغ) لجيفري كين، فمرونة تلك التراكيب جعلتها تراعي أغلب المبادئ الإثني عشر التي صاغها رواد هذه النظرية، حيث توجد علاقة وثيقة بين تراكيب كاجان التعاونية ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ، فنظرية التعلم المستند إلى الدماغ عبارة عن أفكار حول التعليم والتعلم تستند إلى معرفة كيفية عمل الدماغ، وتوظيف هذه المعرفة في التعلم، وتؤكد أنه لا تعلم دون حضور ذهن الطالب، بمعنى تركيز انتباهه وإعمال فكره وتفعيل قدرات دماغه عن طريق استخدام الأساليب والطرائق والوسائل التي تتناسب مع إمكانيات التلاميذ، مع توفير خبرات واقعية وانفعالات إيجابية وتفاعل بين عناصر التعلم وتوفير فرص متكافئة للفروق الفردية مما يحقق لهم الفهم الذي يسبب الراحة العصبية الدماغية (منال أحمد، ٢٠٢٠، ٦٦٩).

المبادئ الأساسية لتراكيب كاجان التعاونية :

صُممت تراكيب كاجان لتطبيق المبادئ الأساسية الأربعة للتعلم التعاوني من أجل تعليم أفضل، وتشمل: مبدأ الاعتماد المتبادل الإيجابي Positive Interdependence ، ومبدأ المسؤولية الفردية Individual Accountability، ومبدأ المشاركة المتساوية Equal Participation، ومبدأ التفاعل المتزامن Simultaneous Interaction، ويختصر هذه المبادئ الأربع إلى (PIES) ، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المبادئ: (Kagan, 2014, 119, 3, Farmer, 2017)، (منار العوضي، ٢٠١٩، ١٩)، (رعد الطلوعي، ٢٠٢٢، ٤٠)

١- الاعتماد المتبادل الإيجابي: Positive Interdependence (P)

يضع الاعتماد المتبادل الإيجابي التلاميذ على جانب واحد؛ لهذا إذا اكتسب أحدهم مبني عليه كسب الطرف الآخر، كما أن المتعلم لا يحقق النجاح بمفرده، وتعني أن التلاميذ يحتاجون بعضهم البعض لكي ينجحوا، وما يحققه التلميذ الواحد هو مكسب لجميع التلاميذ، وبهذا يهتم التلاميذ ببعضهم البعض، ففشل أحدهم هو فشلهم جميعاً، وإذا ساعدت عضواً في الفريق فأنت تساعد جميعاً.

٢- المسؤولية الفردية: Individual Accountability (I)

وهذا من خلال توزيع الأدوار؛ حيث يعد أمرًا ضروريًا مطلوبًا من المتعلم ولا يجوز تخييره بعدم المشاركة، وتعني التأكد من قيام كل فرد في الفريق منفردًا من المشاركة بحصة عادلة في كل ما يقوم به الفريق، وتعني - أيضًا - أن هناك طريقة لتقسيم نوعية الجهد لكل فرد من الأفراد.

٣- المشاركة المتساوية: (E) Equal Participation

تعتمد تراكيب كاجان التعاونية في التفاعل بين المتعلمين؛ حيث صممت بشكل خاص لتكون المشاركة منصفة وعادلة في توزيع أدوار المتعلمين، فتعطي لكل تلميذ الفرصة والحافز للانخراط مع باقي التلاميذ في الصف الدراسي.

٤- التفاعل المتزامن: (S) Simultaneous Interaction

يتطلب هذا المبدأ المشاركة الثنائية التي تضاعف المشاركة الفاعلة مقارنة مع مشاركة المجموعة ذاتها، ويعني أن كل التلاميذ ينشغلون بفاعلية بنفس الوقت في الحصة.

مميزات تراكيب كاجان التعاونية:

تتصف تراكيب كاجان بعدة مميزات جعلتها محور اهتمام كثير من المؤسسات التربوية في العالم، وقد ذكر كل من (Kagan & High, 2002, 10)، و(محمد آل عزام، ٢٠١٩، ١٢٩ - ١٣٠) من أهمها ما يلي:

١- تحقيق مستويات أعلى من المحتوى المفهوم؛ إذ يعمل التلاميذ على تحسين مستواهم في محتوى التعلم من خلال تفاعلهم مع شركائهم في العمل.

٢- توفر سياقات طبيعية؛ إذ تبنى هذه التراكيب بشكل أساسي على التفاعل الوظيفي وحل المشكلات بشكل جماعي.

٣- تعزيز مهارات التفاوض للوصول إلى التعلم ذي المعنى؛ إذ أن التلاميذ لديهم فرصة لتعديل مخرجات التعلم لديهم؛ بحيث تكون مفهومة من قبلهم ومن قبل شركائهم في مجموعة التعلم التعاوني.

٤- خلق بيئة تعلم تعاوني، فالتلاميذ قادرون على التعبير عن وجهات نظرهم حول محتوى التعلم بدون أن يشعروا بالخوف أو التهديد من التلاميذ الآخرين.

٥- تحسين دعم الأقران؛ إذ يشجع التلاميذ في مجموعات التعلم التعاوني التي تستخدم تراكيب كاجان بعضهم البعض ويدعمونهم.

٦- زيادة مستوى الدافعية؛ لأن تراكيب كاجان تقوم على مجموعة خطوات تدريجية تعزز التفاعل، ويستطيع التلاميذ فهم بعضهم البعض مما يحسن من مستوى دافعتهم نحو إتقان محتوى التعلم.

ويتضح مما سبق أن تراكيب كاجان التعاونية من أنجح الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التدريس لارتباطها بجوانب متنوعة، كمرعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ودعم الأقران، وتنمية المهارات المختلفة،

وبناء البيئة الصفية، وبناء روح الفريق، وغيرها من المميزات التي جعلتها محور اهتمام المؤسسات التربوية في العالم.

أهداف تراكيب كاجان التعاونية:

يرى كاجان أن أبرز أهداف استخدام تراكيبه التعاونية تتمثل في تحسين دافعية المتعلم نحو التعلم من خلال المشاركة الإيجابية والفعالة فيما بينهم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية لدى المتعلمين، وزيادة المشاركة المجتمعية لدى التلاميذ، فضلاً عن كون هذه التراكيب تمثل إعادة هندسة لتفكير التلاميذ بشكل جيد، وتنمية المهارات الخاصة بالتفكير لديهم لتوظيفها في حياتهم اليومية، وتسهم في تكوين النظرة الموضوعية لديهم في معرفة بعض المواقف، علاوة على رفع مستوى كفاءتهم التحصيلية، وتعمل احترام وتقدير الذات وزيادة الثقة لدى المتعلمين، ويؤكد كاجان على أن الهدف الرئيس من توظيف تراكيبه تعزيز وتنمية المهارات التي تساعد التلاميذ على العمل بنجاح داخل الفريق، وأن مهمتها الأساسية إعداد التلاميذ وتزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات الاجتماعية والقيم الشخصية الإيجابية (بليغ حمدي ، ٢٠٢٣ ، ٥٥١).

وتهدف تراكيب كاجان التعاونية كما ذكر (kagan, 1994, 11)، (ناصر يوسف، ٢٠١٩، ٦٢٦)، (أبو بكر شعيب، ٢٠٢١، ١١٦) إلى أهداف عدة، منها:

- ١- تركيز بعض التراكيب على أهداف ووظائف أكاديمية، مثل: تقديم المعلومات ومعالجتها، وتعلم الإجراءات وبناء المعرفة، وتطوير التفكير.
- ٢- ومنها ما يركز على أهداف ووظائف شخصية، مثل: المهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، ومهارات اتخاذ القرار، وبناء روح الفريق، وبناء مجتمع صفّي.
- ٣- وبعضها لتطوير الذكاءات المتعددة وبعضها لتطوير التعلم القائم على علوم الدماغ.

قواعد التعلم بتراكيب كاجان التعاونية :

يسير التعلم بتراكيب كاجان التعاونية وفق قواعد منهجية متاحة لتيسير عملية التدريس والتعلم لأي منهج كان، حيث يمكن استخدامها مع مختلف المحتويات منتجة مواقف تعليمية جديدة مصممة بعناية وفق قواعد منظمة لعملية التعلم، حيث أشار كاجان وهاي (Kagan & High, 2002, 12) ، و(تهاني حتوت، ٢٠١٨، ٧) إلى أن للتعلم بتراكيب كاجان التعاونية مجموعة من القواعد تتمثل فيما يلي :

- ١- يتشكل التعلم الجديد بالمعرفة السابقة للتعلم.
- ٢- يتم نقل العديد من المهارات من خلال التفاعل الاجتماعي.
- ٣- يربط التعلم بشكل كبير مع مواقف معينة.

- ٤- يتضمن التعلم الناجح استخدام العديد من الاستراتيجيات.
- وبناء على ما سبق يمكن استنتاج أهم قواعد توظيف تراكيب كاجان التعاونية على ضوء استقراء نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت تقصي أثر وفاعلية استخدام وتوظيف تراكيب كاجان التعاونية فيما يلي:
- ربط المعارف والعلوم بخبرات المتعلم السابقة بشكل تفاعلي ومرح وإيجابي.
 - مساعدة المتعلم على تنمية جميع جوانب الشخصية.
 - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال عدم تجانس المجموعات.
 - تقديم المحتوى التعليمي بصورة جذابة ومثيرة.
 - إثارة دافعية التلاميذ للعملية التعليمية.
 - إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية المختلفة.
 - تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم بشكل إيجابي فعال.
 - تنمية المهارات العليا لدى المتعلمين.

أدوار المعلم في تراكيب كاجان التعاونية:

لم يعد المعلم هو العامل الرئيس في اكتساب المعارف والمعلومات؛ لأنه يمارس أدوارًا جديدة في تراكيب كاجان التعاونية، حيث أصبح موجهاً ومحفزاً ومثيراً ومهيئاً لعملية التعلم التي تنمي المهارات المختلفة لدى التلاميذ، وتحقيق أهداف المواقف التعليمية وفقاً لمنهج التعلم التعاوني في جو يسوده التعاون والألفة بين التلاميذ ومعلمهم، وترى (حسناء الديب، ٢٠١١، ٤١) أن أدوار المعلم في تراكيب كاجان التعاونية تتلخص فيما يلي:

- ١- مسئول عن اتخاذ القرار بشأن تحديد الأهداف التعليمية، وتشكيل الفرق.
- ٢- عليه أن يقوم بشرح المفاهيم والتركيبات التي سوف يستخدمها.
- ٣- يتفقد سير العمل داخل الفرق، ويوجه المتعلمين ويلاحظ سلوكياتهم، ويقدم المساعدة لهم لأداء المهمة.
- ٤- يقيم أداء المتعلمين وتفاعلهم داخل الفرق، كما يستطيع في بعض التراكيب أن يشارك المتعلمين في تقييم مستوى تعلم بعضهم بعضاً، ومن ثم العلاج والتصحيح.

أدوار المتعلم في تراكيب كاجان التعاونية:

أما دور المتعلم في تراكيب كاجان التعاونية فيتمثل في: (البحث عن المعلومات وتنظيمها، وتنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة، والتفاعل في إطار العمل الجماعي، وممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي داخل فريق كاجان، وبذل الجهد في مساعدة الآخرين) (حنان نجم الدين، ٢٠١٧، ٢٦٢).

كما أن دور المتعلم في الفرق دور ضروري، فلكل تلميذ في الفرق دور مسئول عنه ضمن فريقه، وهذه الأدوار ذكرها كل من: (كوثر كوجك، ٢٠٠١، ٣٢٨)، (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٢٥١)، (أبو بكر علي، ٢٠٢٠، ١١٧ - ١١٨) فيما يلي:

- ١- قائد الفريق: المسئول عن توجيه فريقه نحو الإنجاز ومنعهم من إضاعة الوقت، وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد في الفريق بالهدف والخطوات المطلوب اتباعها.
 - ٢- مقرر الفريق (الكاتب): عليه أن يكتب ما يدور من مناقشات وما توصل إليه الفريق من قرارات، وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على الفريق، وأحياناً يقوم المقرر بعرض ما توصل إليه فريقه.
 - ٣- مسئول الصيانة (حامل الأدوات): يتولى استلام المواد والأدوات من المعلم، وإرجاعها بعد نهاية الدرس، وأيضاً ترتيب المكان بعد انتهاء الفرق من العمل.
 - ٤- المشجّع أو المعزّز: وظيفته تقديم الدعم المعنوي وتشجيع لأعضاء الفريق بعد سلوك معين يتم بعد الانتهاء منه كإتمام وظيفة معينة، ويعد دوره اجتماعياً مهماً للفريق.
 - ٥- الميقاتي (المؤقت): دوره بسيط ومهم للفريق، فهو يساعد في التحكم في سرعة العمل عن طريق تسجيل الوقت المستغرق والمتبقي.
- ويتضح لنا إمكانية إضافة أدوار أخرى للتلاميذ أو تعديلها بحسب طبيعة التراكيب المطلوب أن يقوم بها الفريق، كما يمكن دمج دور قائد الفريق والمقرر.

أساليب التقويم في تراكيب كاجان التعاونية:

- يتم التقويم في تراكيب كاجان التعاونية كالتالي: (حسناء الديب، ٢٠٠٩، ١٩)
- التقويم البنائي:** يكون في صورة فريق جماعي، حيث يتم تقويم أداء أعضاء الفريق ككل.
- التقويم النهائي:** يتم بناء على مدى إتقان الفرد لأدائه في الفريق، وعلى مقدار ما اكتسبه من مفاهيم ومعارف وحقائق، ويتم غالباً بصورة فردية.
- أما من خلال الدرجات فهناك طرق لاستخدامها كوسيلة للتقويم في فريق كاجان للتعليم التعاوني، يمكن إيجازها فيما يأتي:
- إيجاد متوسط درجات أعضاء فريق كاجان التعاوني، ثم يحسب هذا المتوسط باعتباره درجة كل عضو بالفريق.
 - إبلاغ الفريق بأنه سوف يتم اختيار فرد من أعضائه لاختباره، وتحديد درجته في الاختبار، ويتضح فيما بعد درجة كل عضو بالفريق، وهو ما يجعل جميع أعضاء الفريق على استعداد للاختبار، والتأكد من إتقان كل عضو بالفريق للمادة التعليمية.

تراكيب كاجان التعاونية:

تُعد تراكيب كاجان التعاونية استراتيجيات تعليمية تسهل تعليم أي محتوى وتعلمه، حيث يمكن استخدامها وتكرارها بمحتوى مختلف لإنشاء أنشطة جديدة، وقد صممت بعناية في خطوات متسلسلة، لتنظم تفاعل الطلاب مع بعضهم بعضًا ومع المحتوى الأكاديمي والمعلم وهي سهلة الاستخدام، وتعرضها الباحثة كالتالي:

١- **تركيبة تعرّف على الخطأ Find The Fib وخطواتها:** (استقلال فالح، ٢٠١٨، ٣٣ - ٤١)،

(ماشي الشمري، ٢٠١١، ٣٤)

يعطي المعلم سؤالاً أو فقرة بها معلومات خاطئة، ويطلب من كل فريق اكتشاف الخطأ، ويمكن أن تتم هذه التركيبة بين كل اثنين من الفريق وفق الخطوات التالية:

١- تحديد المحتوى سؤال أو فقرة من المعلم بها معلومات خاطئة.

٢- توزيع أوراق العمل بين الفريق ويطلب اكتشاف الخطأ من كل فريق.

٣- اكتشاف الخطأ من أحد أعضاء الفريق وتصحيحه.

٤- استعراض الإجابات.

٢- **تركيبة البحث عن النصف الآخر Search for the other half وخطواتها:**

(Kagan, 2009, 25)، (تهاني تحتوت، ٢٠١٨، ١٠)، (محمد آل عزام، ٢٠١٩، ١٢٢)

يتم توزيع مجموعة من البطاقات (جزء يضم أسئلة والجزء الآخر يضم إجابات) على التلاميذ، ويطلب منهم البحث عن النصف الآخر للبطاقة، ومن يجد البطاقة المكملة يقف في زاوية من الصف مرة أخرى إلى أن ينتهي الزمن المخصص للنشاط وفق الخطوات التالية:

١- توزيع المعلم البطاقات على التلاميذ (جزء يضم أسئلة والجزء الآخر يضم إجابات).

٢- يطلب من التلاميذ البحث عن النصف الآخر من البطاقة.

٣- استعراض الإجابات الصحيحة.

٤- تبادل البطاقات بنحو عشوائي.

٥- تكرار الخطوات الثانية والثالثة.

٣- **تركيبة الترتيب المخفي Baling sequencing وخطواتها:** (خالد عبد المنعم، ٢٠١٤، ١٧١ -

(١٧٢)، (تهاني تحتوت، ٢٠١٨، ١٠)

يوزع المعلم بطاقات تحمل محتوى مترابط على كل فريق (حقيقة معينة - صورة لشيء ما)، ويقوم كل عضو بإخفاء البطاقة عن باقي أعضاء الفريق، ويصف لهم ما تعبر عنه بطاقته، ثم ترتب وفق التصور الذي يراه الفريق، ثم تكشف البطاقات للتأكد من هذا التصور وفق الخطوات التالية:

- ١- يوزع المعلم البطاقات التي تحمل محتوى مترابطاً بين الفرق بصورة مخفية.
- ٢- يقوم كل عضو بإخفاء البطاقة عن بقية أعضاء الفريق، ويصف ما تعبر عنه محتوى بطاقته.
- ٣- ترتب البطاقات وفق التصور الذي يراه الفريق لتسلسلها.
- ٤- الكشف عن البطاقات والتأكد من صحة التسلسل.

٤- تركيبة اختر بطاقة Fan - N - pick وخطواتها:

(Kagan & Kagan, 2009, 6-25)، (تهاني تحتوت، ٢٠١٨، ٩)

يعمل التلاميذ وفق هذه التركيبة في فرق رباعية، ويتطلب إعداد المعلم لبطاقات تتضمن أسئلة (مرتبطة بالمحتوى الأكاديمي أو غير مرتبطة به)، ويزود كل فريق بمجموعة بطاقات أسئلة وخطواته كما يلي:

يمسك التلميذ رقم (١) البطاقات على شكل مروحة، ويطلب من التلميذ (٢) اختيار بطاقة ويقرأ السؤال بصوت عالٍ ويحدد وقت للتفكير، ويجب التلميذ (٣) عن السؤال، ويقوم التلميذ (٤) بتشجيع وتعزيز زميله .

- ١- يوزع المعلم البطاقات على شكل مروحة تحتوي على أسئلة.
- ٢- يمسك التلميذ (١) البطاقات على شكل مروحة، ويطلب من التلميذ (٢) اختيار بطاقة.
- ٣- يقرأ التلميذ (٢) السؤال بصوت عالٍ.
- ٤- يتاح وقت للتفكير ثم يجب التلميذ (٣) عن السؤال.
- ٥- يقوم التلميذ (٤) بتأكيد الإجابة أو التشجيع والتعزيز.
- ٦- يتبادل التلاميذ في تبديل الأدوار تجاه عقارب الساعة بعد مناقشة إجابات جميع الفرق ثم تحتل كل فرقة بإنجازها، وتستخدم هذه التركيبة في بناء الفريق وتنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل ومهارات التفكير .

اقتصر البحث على استخدام أربعة تراكيب من تراكيب كاجان التعاونية وهي (ابحث عن النصف الآخر - التعرف على الخطأ - الترتيب المخفي - اختر بطاقة) وتم التركيز على هذه التراكيب نظراً لارتباطها بجوانب كثيرة منها قدرتها على تحقيق أهداف الدروس المتضمنة بمنهج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، وتحقيق تنمية مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي لدى عينة البحث التجريبية.

إجراءات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض سار البحث وفقاً للإجراءات التالية:

١- إعداد استبانة لتحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي:

يُعد تنمية مهارات الفهم القرائي من أهداف البحث، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي تحديد تلك المهارات للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصّه: "ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى؟"

تم وضع استبانة بهدف تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتمت صياغة هذه المهارات في صورة سلوكية يسهل قياسها وتقويمها، وتم عرضها على السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد أشار المحكمون إلى اندراج المهارات الواردة بالقائمة وصحة الدلالة اللفظية للمهارات، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

وفي ضوء ما سبق توصلت الباحثة إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي مناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ حيث اشتملت على تعليمات القائمة، وتضمنت أربعاً وعشرين مهارة فرعية، تم تقسيمها على خمسة مستويات:

أولاً: مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، ويحتوي على ست مهارات فرعية.

ثانياً: مستوى الفهم الاستنتاجي، ويحتوي على خمس مهارات فرعية.

ثالثاً: مستوى الفهم الناقد، ويحتوي على خمس مهارات فرعية.

رابعاً: مستوى الفهم التدوقي، ويحتوي على أربع مهارات فرعية.

خامساً: مستوى الفهم الإبداعي، ويحتوي على أربع مهارات فرعية.

٢- إعداد استبانة لتحديد قائمة بمهارات الذكاء اللغوي:

تعد تنمية مهارات الذكاء اللغوي من أهداف البحث، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي تحديد تلك المهارات للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصّه: "ما مهارات الذكاء اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى؟"

تم وضع استبانة بهدف تحديد قائمة بمهارات الذكاء اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم صياغة هذه المهارات في صورة سلوكية يسهل قياسها وتقويمها، وتم عرضها على بعض السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ثم إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لأرائهم ومقترحاتهم، وقد أشار المحكمون إلى اندراج المهارات الواردة بالاستبانة وصحة الدلالة اللفظية للمهارات.

وفي ضوء ما سبق، توصلت الباحثة إلى قائمة بمهارات الذكاء اللغوي مناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ حيث اشتملت على تعليمات القائمة، وتضمنت (١٨) مهارة، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

٣- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي:

هدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لذا تطلب إعداد اختبار للفهم القرائي بهدف قياس مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات الفهم القرائي؛ ولإعداد هذا الاختبار استلزم ذلك القيام بالخطوات التالية كما يلي:

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

هذُف الاختبار إلى تحديد مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات الفهم القرائي لمادة اللغة العربية المقررة عليهم بالفصل الدراسي الثاني.

ويقيس الاختبار هذه المهارات على ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي التي تم تحديدها في (٢٤) مهارة موزعة على خمس مستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي)، حيث تم توزيع أسئلة الاختبار على المهارات المشار إليها بواقع سؤاليين لكل مهارة.

ب- تحديد نوع مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار طبقاً لشروط صياغة الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وأسئلة الترتيب، وأسئلة من نوع التكملة، وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار الشروط الآتية:

- وضوح مفردات الاختبار بشكل يساعد التلاميذ على فهمها.

- مناسبة مفردات الاختبار للمستوى الزمني والعقلي واللغوي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

- في أسئلة الاختيار من متعدد لا تقل البدائل عن ثلاثة مع الحرص على تغيير موضع الإجابة وتساوي البدائل في الطول.

- صياغة بنود الاختبار في صورة متجانسة من حيث الطول والقصر وترتيب بنود الأسئلة وارتباط الأسئلة بالمهارات التي تقيسها.

ج- تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار الواجب على التلاميذ الالتزام بها أثناء أداء الاختبار؛ بهدف شرح فكرة الاختبار في أبسط صورة ممكنة، وروعي أن تكون مصاغة بلغة سهلة وعبارات محددة؛ وتضمنت ما يأتي:

- الهدف من الاختبار.

- وصفاً مختصراً للاختبار، وكيفية الإجابة عنه.

- تحديد زمن الاختبار، وضرورة الإجابة عن جميع الأسئلة.

د- إعداد جدول المواصفات:

تم إعداد جدول مواصفات الاختبار؛ بهدف التأكد من أن الاختبار يقيس مستويات الفهم القرائي، ويوضح توزيع الأسئلة والأهمية النسبية لكل مهارة من المهارات، ويتضح ذلك في الجدول التالي.

جدول (١) جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي

م	المستوى	الأسئلة التي يقيسها	الإجمالي	الوزن النسبي
١	المستوى الحرفي	١، ٢٥، ٢، ٢٦، ٣، ٢٧، ٤، ٢٨، ٥، ٢٩، ٦، ٣٠	١٢	٢٥٪
٢	المستوى الاستنتاجي	٧، ٣١، ٨، ٣٢، ٩، ٣٣، ١٠، ٣٤، ١١، ٣٥	١٠	٢٠، ٨٣٪
٣	المستوى الناقد	١٢، ٣٦، ١٣، ٣٧، ١٤، ٣٨، ١٥، ٣٩، ١٦، ٤٠	١٠	٢٠، ٨٣٪
٤	المستوى التدوقي	١٧، ٤١، ١٨، ٤٢، ١٩، ٤٣، ٢٠، ٤٤	٨	١٦، ٦٦٪
٥	المستوى الإبداعي	٢١، ٤٥، ٢٢، ٤٦، ٢٣، ٤٧، ٢٤، ٤٨	٨	١٦، ٦٦٪
الوزن النسبي والمجموع			٤٨	١٠٠٪

وتم حساب الوزن النسبي عن طريق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{عدد الأسئلة في المستوى الواحد} \times 100}{\text{العدد الكلي}} = \text{الوزن النسبي للمستويات}$$

وقد اشتمل الاختبار على ثمانية وأربعين سؤالاً منوعاً بين أسئلة الاختيار من متعدد والتكملة.

هـ- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد مفتاح تصحيح لإجابات الاختبار، وتم تصحيح الاختبار وفق مفتاح التصحيح.

و- الخصائص السيكمترية للاختبار:

- الصدق الظاهري للاختبار - العرض على المحكمين:

للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار بعد إعداده في صورته الأولى قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من أجل استطلاع آرائهم حول مدى:

* صلاحية كل مفردة لما وضعت من أجله.

* ملائمة بنود الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

* ملائمة بنود الاختبار لمهارات الفهم القرائي التي يقيسها.

* سلامة ووضوح الصياغة اللغوية لتعليمات وفقرات الاختبار.

وتم الطلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة في ضوء ما يرونه مناسباً، وتم تعديل الاختبار في ضوء آرائهم، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق.

ز- حساب الاتساق الداخلى لاختبار مهارات الفهم القرائي:

للتأكد من الاتساق الداخلى تم حساب معامل ارتباط بين درجة المفردات ومجموع المستوى، كما تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات التلاميذ على مستويات الاختبار ودرجته الكلية، وهو ما يوضحه الجدولان الآتيان:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لمحاول مهارات الفهم القرائي

مستويات الاختبار وفقاً لمستويات الفهم القرائي									
المستوى الحرفي		المستوى الاستنتاجي		المستوى الناقد		المستوى التذوقي		المستوى الإبداعي	
معامل	رقم العبارة	معامل	رقم العبارة	معامل	رقم العبارة	معامل	رقم العبارة	معامل	رقم العبارة
.377*	1	.417*	7	.417*	12	.582**	17	.669**	21
.497**	2	.564**	8	.371*	13	.418*	18	.525**	22
.417*	3	.468*	9	.554**	14	.371*	19	.417*	23
.445*	4	.377*	10	.435*	15	.445*	20	.599**	24
.491**	5	.371*	11	.504**	16	.476**	41	.652**	45
.547**	6	.666**	31	.445*	36	.525**	42	.435*	46
.374*	25	.582**	32	.368*	37	.418*	43	.559**	47
.435*	26	.429*	33	.394*	38	.435*	44	.460*	48
.377*	27	.507**	34	.507**	39				
.559**	28	.704**	35	.564**	40				
.704**	29								
.371*	30								

ن = ٣٠ ** دال عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على الأسئلة الخاصة بكل مستوى والدرجة الكلية للمستوى جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن هناك اتساقاً بين مفردات والمستوى الذي تقيسه.

ولمعرفة اتساق الاختبار في أبعاده المقاسة تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مستويات الاختبار والدرجة الكلية له (ن = ٣٠)

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

المستويات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الحرفي	.777**
الاستنتاجي	.852**
الناقد	.879**
التذوقي	.509**
الإبداعي	.639**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار جاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يشير إلى اتساق الاختبار في أبعاده التي يقيسها، والدرجة الكلية له.

ح- حساب ثبات درجات الاختبار:

اعتمدت الباحثة في حساب ثبات درجات اختبار مهارات الفهم القرائي على التجزئة النصفية، وذلك بعد التطبيق على العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٤) معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

جزأي الاختبار	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بين الجزئين	معامل الثبات بعد التصحيح بجتمان
الجزء الأول	9.5357	10.110	3.17959	٠.٥٩٧	٠.٧٤٨
الجزء الثاني	8.7143	9.767	3.12525		
الاختبار ككل	18.2500	31.750	5.63471		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين جزأي الاختبار بلغ (٠.٥٩٧)؛ وبتصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان بلغ معامل الثبات قيمة معامل الثبات (٠,٧٤٨)؛ مما يشير إلى الثبات المقبول لدرجات الاختبار، ومن ثم يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

٤- إعداد اختبار مهارات الذكاء اللغوي:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لإعداد اختبار مهارات الذكاء اللغوي على النحو التالي:

أ- الهدف من الاختبار:

هذُف الاختبار إلى قياس ثابت وصادق لأثر المعالجات التجريبية التي تناولها البحث الحالي على تنمية مهارات الذكاء اللغوي لتلاميذ العينة قبل البدء في تطبيق تراكيب كاجان التعاونية، ثم تطبيق الاختبار فيما بعد بهدف قياس فاعلية تراكيب كاجان في تنمية مهارات الذكاء اللغوي.

وتم وضع هذا الاختبار لتحقيق ما يلي:

-استخدامه في القياس القبلي؛ للتعرف على ما لدى تلاميذ عينة البحث من معلومات ومهارات سابقة عن تلك التي يتضمنها البحث الحالي، بالإضافة إلى تعرف مدى تجانس المجموعات التجريبية، ومن ثم تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي تسفر عنها التجربة الأساسية للبحث.
-استخدامه في القياس البعدي للتعرف على أثر المعالجات التجريبية بدلالة مهارات الذكاء اللغوي.

ب- تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار:

على ضوء قائمة مهارات الذكاء اللغوي تم تحديد (١٨) مهارة في ضوء أبعاد فنون اللغة ومجالاتها المختلفة، وقياس الاختبار هذه المهارات بعدة أسئلة موضوعية؛ حيث تم توزيع أسئلة الاختبار والمهارات الرئيسة إلى أسئلة فرعية لتصبح عدد أسئلة الاختبار (٥٢) سؤالاً، فأصبحت الدرجة الكلية للاختبار (٥٢) درجة، وقد رُوعي عند صياغة مفردات الاختبار عناصر عدة، هي :

- ١- دقة وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية.
- ٢- أن يحتوي السؤال على مهارة واحدة.
- ٣- ألا يشمل السؤال على تلميحات للإجابة الصحيحة.

ج- تحديد نوع مفردات الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار وفقاً لمفهوم الاختبار الموضوعي، ونوعه أسئلة من التكملة، وجاء كل سؤال ليقاس مهارة من المهارات الأساسية للذكاء اللغوي.

د- إعداد جدول المواصفات:

قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات الاختبار بهدف التأكد من أن الاختبار يقيس مهارات الذكاء اللغوي، ويوضح جدول المواصفات الأهمية النسبية لكل مهارة من المهارات، وتم من خلاله تحديد عدد أسئلة الاختبار التي تقيس مهارات الذكاء اللغوي ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) جدول مواصفات اختبار مهارات الذكاء اللغوي

م	مهارات الذكاء اللغوي	رقم السؤال الرئيس	عدد الأسئلة الفرعية	الوزن النسبي
١	يصوغ عدة كلمات لها معنى من حروف معطاة	١	٣	% ٧,٨٤
٢	يوظف مفردات متنوعة في جمل مفيدة	٢	٣	% ٥,٨٨
٣	يصف المعاني المطلوبة وصفاً دقيقاً	٣	٣	% ٩,٨٠
٤	يستخدم علامات الترقيم وفق قواعد الكتابة الإملائية المناسبة	٤	١	% ١,٩٦
٥	يتذكر الأسماء والأماكن بخصائصها المميزة لها بدقة	٥	٤	% ٧,٨٤
٦	يستخرج الكلمة المختلفة من مجموعة كلمات معطاة	٦	٣	% ٥,٨٨
٧	يعبر عن فكرة بطريقة جديدة	٧	٣	% ١,٩٦
٨	يتوصل إلى مفاهيم جديدة وفق موضوعات المنهج	٨	٣	% ٣,٩٢
٩	يذكر أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء	٩	٣	% ٧,٨٤
١٠	يصوغ مضاد كلمات تعرض عليه صياغة صحيحة	١٠	٤	% ٧,٨٤
١١	يعطى أكثر من مرادف لكلمات معطاة له	١١	٣	% ٥,٨٨
١٢	يصنف الأفكار والمعلومات وفق ما يطلب منه	١٢	٣	% ٥,٨٨
١٣	يستخدم اللغة العربية الفصيحة في أدائه اللغوي	١٣	٣	% ٥,٨٨
١٤	يذكر ما أعجبه وما لم يعجبه في موضوع ما بدون توجيه	١٤	٢	% ١,٩٦
١٥	يوضح العلاقات بين الكلمات (الترادف-التضاد)	١٥	٣	% ٧,٨٤
١٦	يحدد الأخطاء الإملائية ويصوبها	١٦	٣	% ٣,٩٢
١٧	يكتب على نحو جيد مقارنة بأقرانه	١٧	٣	% ٥,٨٨
١٨	يعيد صياغة الأفكار المعروضة بأسلوبه	١٨	٢	% ١,٩٦
	المجموع	١٨	٥٢	% ١٠٠

هـ - تعليمات الاختبار:

حرصت الباحثة عند صياغة تعليمات الاختبار على أن تكون واضحة ومباشرة، وقد اشتملت تعليمات الاختبار

على ما يلي:

- تحديد الهدف من الاختبار.

- تحت على عدم ترك مفردة دون إجابة.

- الإشارة إلى زمن الاختبار وهو فترة واحدة (٦٠) دقيقة.

و- إعداد مقياس متدرج لتصحيح اختبار الذكاء اللغوي:

قامت الباحثة بإعداد مقياس متدرج لتصحيح إجابات الاختبار، وتم تصحيح الاختبار وفق المقياس المتدرج.

ز- الخصائص السيكومترية للاختبار:

- الصدق الظاهري للاختبار - العرض على السادة المحكمين:

لحساب صدق الاختبار استخدمت الباحثة طريقة صدق المحتوى الظاهري للاختبار؛ وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية لاستطلاع رأيهم حول مدى: * صلاحية كل مفردة لما وضعت من أجله.

* ملائمة بنود الاختبار لمستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

* ملائمة بنود الاختبار لمهارات الذكاء اللغوي التي يقيسها.

* سلامة ووضوح الصياغة اللغوية لتعليمات وفقرات الاختبار.

وتم الطلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم بالتعديل أو الحذف أو الإضافة في ضوء ما يرونه مناسباً، وتم تعديل الاختبار في ضوء آرائهم، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق.

ح- الصورة النهائية لاختبار الذكاء اللغوي:

تم إخراج الصورة النهائية للاختبار في ضوء تعديلات السادة المحكمين وهي كما يلي:

- تم تعديل بعض مفردات الاختبار؛ بحيث تتناسب مع مستوى التلاميذ.

- تم إضافة صور معبرة لتوضيح أسئلة الاختبار إلى أذهان التلاميذ.

تم إجراء التعديلات المقترحة على أسئلة الاختبار، والتوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الذكاء اللغوي.

ط- حساب ثبات اختبار الذكاء اللغوي:

تم حساب معامل ثبات اختبار الذكاء اللغوي باستخدام طريقة التجزئة النصفية، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج.

جدول (٦) معامل ثبات اختبار الذكاء اللغوي بطريقة التجزئة النصفية

جزأي الاختبار	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بين الجزئين	معامل الثبات بعد التصحيح بجتمان
الجزء الأول	7.9333	11.444	3.38285	٠,٧٥٧	٠,٨٦٣
الجزء الثاني	7.1333	14.326	3.78503		
الاختبار ككل	15.0667	45.168	6.72070		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين جزئي الاختبار بلغ (٠,٧٥٧)، وبتصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان يبلغ معامل الثبات (٠,٨٦٣)، وهي قيمة معامل ثبات عال يوثق فيه لاستقرار درجات عينة الدراسة في التجربة النهائية، ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

٥- دليل المعلمة لتطبيق تراكيب كاجان التعاونية:

تم إعداد دليل المعلمة في ضوء تراكيب كاجان التعاونية لتنمية مهارات (الفهم القرائي، والذكاء اللغوي) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال تدريس النصوص القرائية؛ بحيث يوضح للمعلمة الخطوات التنفيذية لتدريس موضوعات القراءة وفق تراكيب كاجان التعاونية، وتطلب إعداد الدليل القيام بالخطوات التالية:

- ١- **تحديد الهدف من الدليل:** استهدف الدليل توضيح الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم في تدريس موضوعات القراءة لتنمية مهارات (الفهم القرائي، والذكاء اللغوي) باستخدام تراكيب كاجان التعاونية.
- ٢- **الاطلاع على بعض الدراسات السابقة:** تم الاطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت تراكيب كاجان، والاستفادة من آراء خبراء مناهج وطرق التدريس في مجال اللغة العربية.
- ٣- **محتوى دليل المعلمة:** تم إعداد دليل المعلمة وفقاً لخطوات وإجراءات التدريس بتراكيب كاجان التعاونية على النحو التالي:

أولاً: الجانب النظري للدليل: ويشتمل على مقدمة الدليل وأهدافه، التعريف بتراكيب كاجان التعاونية وخطواتها، ومهارات الفهم القرائي، وأدوار المعلم والمتعلم، وتوجيهات مهمة للمعلمة في تطبيق تراكيب كاجان التعاونية والأهداف الإجرائية للدليل، والتوزيع الزمني لتدريس (الموضوعات القرائية)، الوسائل التعليمية المساعدة في تحقيق الأهداف.

ثانياً: الجانب التطبيقي للدليل: ويشتمل على تحضير دروس القراءة وتدريبها للمجموعة التجريبية وفق تراكيب كاجان التعاونية، بعض التراكيب التدريسية المستخدمة في الدليل، ومصادر التعلم، صياغة دروس اللغة العربية وفق تراكيب كاجان التعاونية، الأهداف الإجرائية لكل درس، المهارات المتضمنة لكل درس، الأنشطة المطلوب تحقيقها من كل درس، الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف كل درس؛ بحيث يمكن الحصول عليها بسهولة، وجميعها من إعداد الباحثة أو من خلال شبكة الانترنت، التهيئة الخاصة بكل درس مراعاة لطبيعة الدرس وخصائص التلاميذ، وخطوات السير في الدرس لتحقيق الأهداف العامة والإجرائية في ضوء تراكيب كاجان التعاونية، التقويم، وقد تم استخدام أسئلة تقييمية متنوعة لكل درس من دروس القراءة، والأنشطة الاثرية، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة الاثرية لتحقيق أهداف الدرس.

٦- إعداد كتاب التلميذ:

أ- تحديد الهدف من الكتاب:

تم إعداد كتاب التلميذ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من خلال أنشطة لغوية متنوعة، وتوضيح الأنشطة المطلوبة من كل درس قرائي، وكيفية تنفيذ الدرس من خلال الأنشطة اللغوية بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي، وكذلك مهارات الذكاء اللغوي لدى عينة البحث، وذلك من خلال دراسة الموضوعات القرائية الموجودة في كتاب اللغة العربية للتعليم الأزهرى باستخدام تراكيب كاجان التعاونية، وتطلب إعداد بناء الكتاب الخطوات التالية:

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على بعض الدراسات السابقة التي صممت كتاب التلميذ للإفادة منها في إعداد الكتاب.

ب- محتوى كتاب التلميذ:

تم صياغة المقدمة بلغة سهلة واضحة؛ بحيث تتناسب مع مستوى التلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم تحديد الأهداف التعليمية بصورة إجرائية سلوكية، وتحديد المهارات المتضمنة في كل درس، وتوضيح الأنشطة المطلوبة في كل درس؛ مما يجعل التلميذ نشطاً ومتفاعلاً مع النص القرائي.

وقد اشتمل الكتاب على ما يلي:

- الجانب النظري للكتاب، ويشتمل على:

مقدمة الدليل، وفيها تعليمات للتلاميذ، والأهداف العامة للدروس، ومصادر يمكن أن تفيد التلاميذ في تحقيق الأهداف، والوسائل التعليمية التي تساعد في تنفيذ الدروس.

- الجانب التطبيقي العملي للكتاب، ويشتمل على:

موضوعات القراءة، وأهداف كل موضوع، والأنشطة المطلوبة منه، والمهارات المتضمنة في الموضوع القرائي، والمهام الإثرائية، والتدريبات والتقويم بعد كل موضوع.

نتائج البحث:

تم عرض نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الأسئلة التي سبق تحديدها به؛ بهدف تعرف فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث وفروضه.

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول، على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي (في مستوى الفهم القرائي ككل وفي مستوياته الفرعية الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي)

• النتائج الخاصة بفاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي:

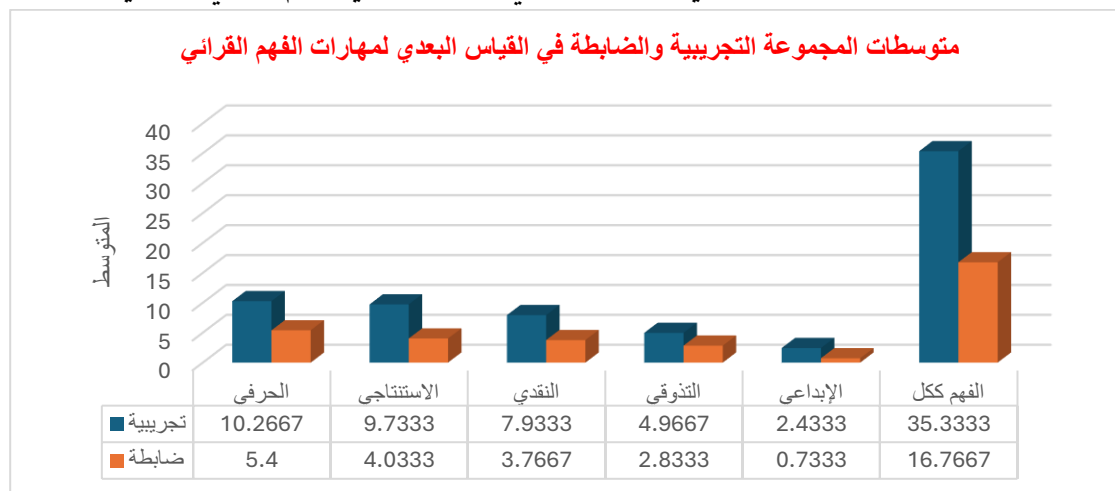
ترتبط نتائج الفرض الأول بالسؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصّه: "ما فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى؟"، ولإجابة عن السؤال والتأكد من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample T Test؛ وذلك لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي، كما تم استخدام مربع إيتا بحساب حجم أثر المتغير المستقل تراكيب كاجان التعاونية في المتغير التابع الفهم القرائي بوجه عام ومستوياته الفرعية (الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي)، وتم عرض النتائج في الجدول التالي وفقاً لمستوى الفهم على النحو الآتي:

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لحساب الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل ومستوياته الفرعية (الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي) جميعها وقيمة إيتا^٢ لحساب حجم الأثر.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	ايتا ^٢	حجم الأثر
الفهم القرائي ككل تجريبية بعدي	30	35.333	5.49190	12,٦٣	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٧٣	كبير	
	30	16.766	5.88208						
المستوى الحرفي تجريبية	30	10.266	1.14269	١٠,٩١٢	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٦٧٢	كبير	
	30	5.4000	2.15918						
المستوى الاستنتاجي	30	9.7333	.82768	١٩,١٨	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٨٦٤	كبير	
	30	4.0333	1.40156						
المستوى الناقد	30	7.9333	2.27328	٨,١٤٥	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٥٥	كبير	
	30	3.7667	1.47819						
المستوى التذوقي	30	4.9667	2.12511	٤,٣٧	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٢٤٨	متوسط	
	30	2.8333	1.62063						
المستوى الابداعي	30	2.4333	2.17641	٣,٧٨	٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٢	متوسط	
	30	.7333	1.14269						

يتضح من الجدول السابق أن متوسط المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي ككل بلغ (٣٥,٣٣) بانحراف معياري قدره (٥,٤٩)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١٦,٧٦٦) بانحراف معياري قدره (٥,٨٨)، وبينهما فرق واضح؛ وللتأكد من دلالة الفرق إحصائياً تم حساب قيمة (ت) التي بلغت (١٢,٦٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يعني أن الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة ذو دلالة توجه لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأعلى، وهذا بدوره يشير إلى أن هناك أثراً للمتغير المستقل تراكيب كاجان التعاونية في مستوى مهارات الفهم القرائي بوجه عام، ولمعرفة حجم أثره استخدم معامل إيتا^٢ الذي بلغ (٠,٧٣)، وهو ما يشير إلى حجم أثر كبير، وهذا يعني أن تأثير المتغير المستقل (تراكيب كاجان التعاونية) في المتغير التابع وهو مهارات الفهم القرائي بوجه عام كان كبيراً.

وبالنظر لنتائج الجدول السابق - والتي ملخصها أن هناك فرقاً بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي بوجه عام ومستوياته الفرعية (الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي) جميعها كانت دالة ووجهت الدلالة لصالح المجموعة التجريبية التي كانت متوسطها هو المتوسط الأعلى يمكن رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل، ونصّه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي (في مستوى الفهم ككل وفي مستوياته الفرعية الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، ويوضح الرسم البياني الآتي الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للفهم القرائي بمستوياته المختلفة.



شكل (١) الرسم البياني لمتوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستويات الفهم القرائي وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت توظيف تراكيب كاجان التعاونية في التدريس وفعاليتها في تنمية العديد من المتغيرات البحثية التابعة مثل دراسات كل من (خالد عبد المنعم، ٢٠١٤)،

(صفاء أحمد، ٢٠٢١)، (أبو بكر شعيب، ٢٠٢١)، (أحمد بدوي، ٢٠٢٢)، (رعد الطلوعي، ٢٠٢٢)، (بليغ حمدي، ٢٠٢٣).

٢- نتائج الفرض الثانى:

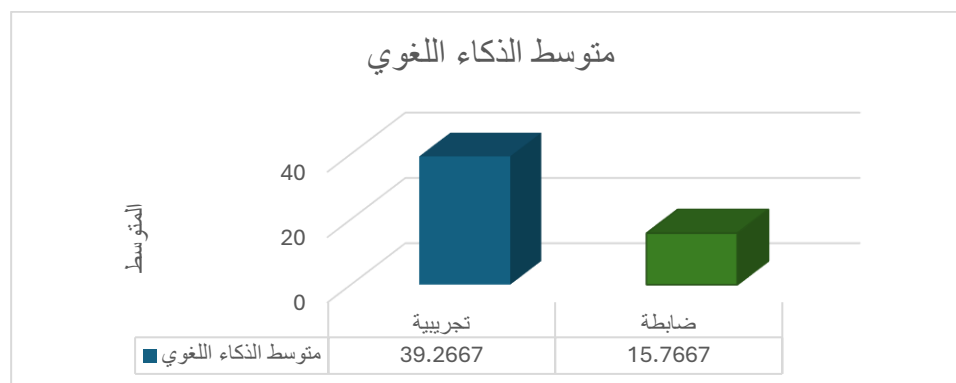
ينص الفرض الثاني على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء اللغوي".

ترتبط نتائج هذا الفرض بالسؤال الرابع من أسئلة البحث نصّه نصّه: "ما فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري؟، وللإجابة عن السؤال والتحقق من صحة الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي القياس البعدي لمهارات الذكاء اللغوي باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample T Test كما تم حساب معامل ايتا² لحساب حجم أثر المتغير المستقل (تراكيب كاجان التعاونية) في المتغير التابع (مهارات الذكاء اللغوي).

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي
لاختبار مهارات الذكاء اللغوي

المتغير	الانحراف			درجة الحرية الدلالة		ايتا ^٢	حجم الأثر
	المجموعة	العدد	المتوسط	المعياري	قيمة (ت)		
مهارات	تجريبية	30	39.2667	7.72338	١٣.٩٣	٥٨	كبير
الذكاء							
اللغوي	ضابطة	30	15.7667	5.09011			

وبالنتيجة السابقة يرفض الفرض الصفري الثاني ويقبل الفرض البديل، ونصّه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء اللغوي لصالح المجموعة التجريبية، ويوضح الرسم البياني الآتي الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الذكاء اللغوي.



شكل (٢) رسم بياني لمتوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الذكاء اللغوي

وهذا يؤكد تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة تراكيب كاجان التعاونية على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة؛ حيث إن هناك تحسناً ملحوظاً في مهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الذكاء اللغوي.

أوضحت النتائج إلى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون استراتيجية التدريس المتبعة وهي - تراكيب كاجان التعاونية - ركزت على تنمية ذكاء التلاميذ اللغوي، وأدت إلى امتلاك المهارات المطلوبة وتطبيقها.

وانتقلت هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة كدراسة كل من (عيد أبو غنيمه، ٢٠١٧)، (مرفت هاني، ٢٠١٧)، (نورة الزهراني، ٢٠١٨)، (نجوى المحمدي، ٢٠١٨)، (ناصر يوسف، ٢٠١٩)، (محمد آل عزام، ٢٠١٩)، (منار العوضي، ٢٠١٩)، (منال أحمد، ٢٠٢٠)، (نعيمه عوض، ٢٠٢٢).

تعزي نتائج البحث الحالي إلى الأسباب الآتية:

- خلصت النتائج إلى أن تراكيب كاجان التعاونية الأربعة التي استخدمتها الباحثة مع التلاميذ وهي: (ابحث عن النصف الآخر، تعرف على الخطأ، الترتيب المخفي، اختر بطاقة) كان لها أثر إيجابي؛ حيث ساهمت في توصيل المعلومة وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عما يدور في أذهانهم وإظهار إبداعاتهم أثناء مشاركتهم في الفريق داخل الفصل، وهذا بدوره أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الذكاء اللغوي لديهم.
- ساعدت مبادئ تراكيب كاجان المتمثلة في المنفعة المتبادلة والعمل في فريق والاعتماد الإيجابي على الآخر والمسئولية الفردية للتلاميذ والمشاركة العادلة مع الزملاء لتحقيق أهداف تعليمية محددة وإنجاز مهارات تتصل بالفهم القرائي والذكاء اللغوي، وبما تضمنته التراكيب نفسها من إجراءات تتصف بالقصر والسرعة والمرونة والنشاط والمرح

والترفيه في ممارسة الأنشطة هيأت للمتعلّم إيجاد بيئة تعلم ثرية بالخبرات دعمت لديه تنمية مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي.

- سمحت تراكيب كاجان التعاونية بعرض المعرفة والمهارات بطريقة متسلسلة ومرتبّة، ومكنت التلاميذ من إعادة تنظيم المعرفة التي تعلمونها تنظيمًا جيدًا فعلاً وفق رغبتهم وإدراكهم لها، الأمر الذي أثر في رفع مستوى فهمهم القرائي، فضلاً عن تدريبهم على تحويل المهارات اللغوية الراهنة لصور بديلة وتطبيقها في مواقف لغوية مختلفة.
- أسهمت تراكيب كاجان التعاونية مثل (الترتيب المخفي، وتعرف على الخطأ) في إعطاء الفرصة للتلاميذ لأخذ وقت كافٍ ومناسب لتعزيز مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي، من خلال التعمق في فهم النصوص القرائية وإعطاء تفسيرات جمالية لها، كما أعطتهم الثقة التي مكنتهم من أداء أدوارهم المختلفة داخل الفريق الواحد، وساعدتهم على إبداء الرأي بحرية فيما يتعلق بدراسة النصوص القرائية.
- أسهمت تراكيب كاجان التعاونية مثل (ابحث عن النصف الآخر، واختر بطاقة) في تعزيز مهارات الذكاء اللغوي ومهارات الفهم القرائي، حيث ساعدت التلاميذ على إعادة تنظيم محتوى النص القرائي موضع الدراسة؛ بحيث تقدم المعلمة ورقة منفصلة تتضمن سؤالاً يرتبط بالنص يجيب عنه التلاميذ داخل الفريق الواحد، ثم يمرون على باقي فرق التعلم داخل الفصل ويتم تسجيل إجاباتهم مما يعمق المعرفة اللغوية لديهم.
- عززت الأنشطة اللغوية المصاحبة لهذه التراكيب دور تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (المجموعة التجريبية) في تطوير مهاراتهم من خلال المناقشة الجماعية داخل الفريق (فريق كاجان التعاوني) وتبادل الخبرات والبناء على المعرفة السابقة، فهذه التراكيب عملت على زيادة فاعلية تلاميذ المجموعة التجريبية على التعلم.
- أوضحت النتائج إلى أن التعزيز المستمر من الباحثة لأداء التلاميذ والبحث عن حلول لجوانب الضعف لديهم أثناء استخدام تراكيب كاجان وأداء الأنشطة المتنوعة ساعد التلاميذ على تنمية المهارات بشكل صحيح.
- كل هذه العوامل أدت إلى فاعلية تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري.

توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تم تقديم التوصيات الآتية:
- تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية لتتضمن تراكيب كاجان التعاونية التي تجعل التلاميذ محوراً للعملية التعليمية، وأن يتم تدريب الطلاب المعلمين على استخدام تراكيب كاجان أثناء فترة التربية العملية.
- تفعيل استخدام وتوظيف تراكيب كاجان التعاونية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهاراتها المختلفة.
- تدريب معلمي اللغة العربية بالمدارس الابتدائية على كيفية التدريس باستخدام تراكيب كاجان التعاونية.

- ضرورة إعادة النظر في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لتشمل موضوعات قرائية وأنشطة وتدريبات تعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي بدرجة أكبر.

مقترحات البحث:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث وتوصياته تقترح الباحثة القيام بالبحوث الآتية:
- دراسة فاعلية استخدام تراكيب كاجان التعاونية في تنمية مهارات القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة فاعلية استخدام تراكيب كاجان التعاونية في تدريس مهارات القراءة المتحررة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأساسية لاستخدام تراكيب كاجان التعاونية لدى المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة مدى تضمن كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لمهارات الفهم القرائي والذكاء اللغوي التي تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ.

قائمة المراجع

*القرآن الكريم.

أولاً: المراجع العربية:

- أبو بكر عبد الله علي شعيب (٢٠٢١). توظيف استراتيجية تراكيب كيجان kagan في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية، (٢٦)، ج ٣، ٩٥-١٤٩.
- أحمد محمد أحمد أحمد بدوي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات كاجان التعاونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والتفضيلات القرائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أحمد إبراهيم صومان (٢٠١٠). أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الأولى، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- استقلال فالح حسن (٢٠١٨). تصميم تعليمي - تعليمي على وفق تراكيب كيجان kagan، وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط ومهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات. (أطروحة دكتوراه)، كلية التربية للعلوم الصرفة - جامعة بغداد.
- أريج عادل النجار (٢٠١٦). الذكاء اللغوي لدى الأطفال العاديين والمتأثرين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

- أسماء السيد محمد عبد الصمد، شيماء أسامة محمد نور الدين (٢٠١٦). تأثير أساليب حكي القصص الرقمية عبر تقنية البودكاستج على تنمية الذكاء اللغوي والقدرة على التخيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين بصرياً. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، (١٧٠)، ج ٤، ١٢٨-٢٣١.
- ألفريد أدلر. (٢٠٠٥). معنى الحياة، ترجمة عادل نجيب بشرى، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.
- إسماعيل فتحي إسماعيل وهيب. (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية- جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٠٣)، ٢٣١-٢٨٩.
- إسماعيل فتحي إسماعيل وهيب (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٢١)، ١٨٥-٢٥٧.
- بليغ حمدي إسماعيل. (٢٠١١). استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية. دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- بليغ حمدي إسماعيل. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام تراكيب كاجان التعاونية في تنمية بعض مهارات التدنوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٨ (٤)، ج ١، ٥١١-٥٩٤.
- بيداء حسن حسين. (٢٠٢٠). أثر توظيف استراتيجيات فجوة المعلومات في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية الذكاء اللغوي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة الفتح- جامعة ديالى، (٨٢)، ٤٥٣-٤٨٨.
- تهاني محمد سليمان حتوت. (٢٠١٨). أثر استخدام بعض إستراتيجيات كيجان على تنمية الفهم العميق والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١ (٥)، ١-٣٧.
- توماس أرمسترونج. (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. ترجمة مدارس الزهران الأهلية، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- ثائر خلف عايد الدليمي. (٢٠١٩). أثر تدريس القراءة في ضوء مهارات الذكاء اللغوي في تحسين مهارات التعبير التحريري لدى طلاب المرحلة المتوسطة في العراق. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- حاتم البصيص. (٢٠١١). تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم). الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
- حسن زيتون، كمال زيتون. (٢٠٠٣). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب، القاهرة.

- حسن سيد شحاتة، زينب النجار. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. (ط.٦)، القاهرة، الدار العربية للكتاب.
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٨). مستقبل ثقافة الطفل العربي رصيد الواقع ورؤى الغد، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد شحاتة (٢٠١٦). النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه. (ط.٨)، الدار المصرية اللبنانية.
- حسن سيد شحاتة، ومروان السمان. (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة، مكتبة الدار العربية.
- حسناء فاروق الديب. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام إستراتيجية تراكيب كاجان كأسلوب للتعليم التعاوني في زيادة التحصيل في مادة التربية الموسيقية لدى طالبات الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان.
- حسناء فاروق الديب (٢٠١١). استراتيجية تراكيب كيجان تطبيقات على أحدث طرق التدريس. مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر.
- حنان عبد الجليل نجم الدين. (٢٠١٧). أثر استخدام نماذج كاجان على تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة الطفولة والتربية، ٣١(١)، ٢٤٣ - ٢٩٠.
- حيدر كريم سكر، هلة وليد غانم. (٢٠١١). الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية- كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (٣١)، ١٤٣ - ١٧٠.
- خالد عبد العظيم عبد المنعم (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات كيجان في علاج بعض الأخطاء الإملائية لدى طلاب الدبلوم التربوي بالجامعة العربية المفتوحة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، بحوث رابطة التربويين العرب، ج ٢، ع (٥١)، ١٤٩ - ١٨٢.
- خالد حسين أبوعمشة (٢٠١٥). بناء استراتيجية تدريسية تستند إلى الذكاء اللغوي. شبكة الألوكة، متاح في www.alukah.net/library/0/89504/
- خالد ياسين عيسى الصيداوي (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- رعد جمال الطلوحى (٢٠٢٢). أثر توظيف استراتيجية كيجان في تعلم اللغة العربية لدى الطلاب غير الناطقين بها، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مجلة المناهج وطرق التدريس، ١(٦)، ٣٢-٥٥.
- رشا صبحي محمد حجازي، محمد حسين علي حمدان. (٢٠٢٢). فاعلية التدريس باستخدام تراكيب كاجان في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والتفكير التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل. مجلة كلية التربية، ١٩(١١٢)، ٣٢٠ - ٣٨٦.

- رفقة مكرم مجلي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج أنشطة متكاملة لتنمية بعض استعدادات طفل الروضة للتعليم الابتدائي. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- زينب بنت صالح بن حسن الشيباني (٢٠١٨). درجة توفر مؤشرات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، عمان.
- سامر محمد على عريق (٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيغان في التحصيل والاتجاهات نحو مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراة، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.
- سامية مهداوي (٢٠٢٠). الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية Gardner وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي من مرحلة التعليم الثانوي. كلية العلوم الإنسانية، أطروحة دكتوراة، تخصص علوم التربية، الجزائر، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.
- سارة محمد خير المنزل (٢٠٢٢). الذكاء اللغوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في مدينة درعا، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٨(٤)، ٤٦١-٤٨٩.
- سلوى حسن محمد بصل (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٣(٤٤)، ١٥٩-٢٠٥.
- صفاء محمد محمود إبراهيم أحمد (٢٠٢١). توظيف إستراتيجيات كاجان لتنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة التربوية- كلية التربية، جامعة سوهاج، أبريل، ج ٢، ٨٤(٨)، ٨٤٦-٩١٩.
- عبد الرحمن إبراهيم عسيري (٢٠٢٠). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية بمحافظة حائل عسير. مجلة جامعة شقراء - جامعة شقراء، ١٣(١)، ١٢٥-١٦٢.
- عبد الرحمن عبد الهاشمي، سهام محمود محارمة (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلية في تحسين الذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢(١)، ٢٩-٥٤.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة المعرفية، (٨١)، أغسطس، ٩٥-١٧٧.

عبير بنت صالح السالم (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجيات الذكاء اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمات اللغة العربية كلغة ثانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، (١١٠)، ٦٦٧-٧٣٠.

علي أحمد مذكور (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. عمان، دار المسيرة.
على موسى منصور الأسمرى (٢٠١٨). أثر استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩)، ٣٨١-٤٠٩.
عيد محمد عبد العزيز أبو غنيم (٢٠١٧). أثر استخدام تراكيب كاجان التعاونية في تنمية عادات العقل وخفض قلق الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٥)، ج ٢، ٢٨٧-٣٢٥.

فايزة أحمد عبد السلام عبد الرحمن (٢٠٠٧). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. رسالة دكتوراة، جامعة الأزهر.
فتحي علي يونس (٢٠١٢). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.
فراس محمود السليتي (٢٠١٧). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية- كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٩(٢)، ١٧٩-٢٢١.

قتيبة رحيم مطلق العسافي (٢٠٢١). مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية للمهارات اللغوية وعلاقته بالذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق. أطروحة دكتوراة الفلسفة في التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، كلية التربية.

كريم ناصر علي (٢٠١٩). الذكاء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين في رياض الأطفال. مجلة أبحاث الذكاء، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ١٣(٢٨)، ٢٩-٤٤.

كوثر حسين كوجاك (٢٠٠١). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، (ط.٢). القاهرة، عالم الكتب.
ماشى بن محمد الشمري (٢٠١١). إستراتيجية في التعلم النشط. المملكة العربية السعودية.
ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١). استراتيجيات تعليم المفردات. دار المسيرة للنشر، عمان.

- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٤٥)، ٧٣ - ١١٤.
- محمد أمزيان (٢٠٠٨). الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة أبي شعيب الدكالي، ٩(٢)، ١١٤ - ١٣٨.
- محمد حصرم محمد آل عزام (٢٠١٩). أثر استخدام تراكيب كيجان في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٠٩)، ١١٣ - ١٦١.
- محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، ٤٣(١)، ١٧٥ - ١٩٢.
- محمود الناقة، ووحيد حافظ (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله، وفنياته. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٦). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة. فلسطين، دار الكتاب الجامعي.
- مرتضى محسن عباس الشريقي (٢٠٢١). مهارات الفهم القرائي وعلاقتها في الذكاء اللغوي عند طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، (٤٤)، ٢، ٤٢٧ - ٤٥٢.
- مرفت حامد محمد هاني (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات كاجان في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير المنتج ومهارات التعاون ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية، (٤)، ٣، ١٤٥ - ١٨٦.
- مصطفى نوري القمش (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٦(٢).
- منار عمر العوضي (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيجان في التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الأساسي في لواء سحاب. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

- منال أحمد رجب أحمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تراكيب كاجان التعاونية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة الفيوم- كلية التربية، ٧(١٤)، ٦٥٦-٧٢٨.
- ناصر حلمي علي يوسف (٢٠١٩). أثر استخدام نماذج التعلم التعاوني لكيجان kagan في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات الرياضية والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، (١٨٤)، ج ١، ٦١١-٦٨٢.
- نجوى عطيان المحمدي (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية تراكيب كيجان kagan في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو البيئة الصفية في مقرر الحاسب الآلي لطالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية- جامعة جدة، ٣(١)، ١٩٥-٢٢٤.
- نسمة ياسر أحمد الغلبان (٢٠١٩). أثر توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي والاتجاه نحوها. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- نعيمة يوسف عوض (٢٠٢٢). توظيف التعلم التعاوني - تراكيب كاجان - في الإدارة الصفية وأثره على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية- المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٦(٢٩)، ٢٦١-٢٨٦.
- نورة سراج عبد الله الزهراني (٢٠١٨). أثر استخدام نماذج كيجان kagan على التحصيل الدراسي لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية والدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة. رسالة ماجستير، تخصص التاريخ، مجلة جامعة طنطا، ٦٩(١)، ج ٣، ١٦٠-٢٢٢.
- هوارد جاردرنر (٢٠٠٤). أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة. ترجمة: محمد بلال الجبوسى، مكتب التربية الخليج العربي، ٩٢(٢٥).
- هوارد جاردرنر (٢٠٠٥). الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين. ترجمة: عبد الحكم أحمد الخزامي، دار الفجر، القاهرة.
- وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية KWL في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة- الجمعية المصرية للقراءة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٧٤)، ١٥٤-٢٢٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Al-Hawamdeh, H. (2016). The impact of exploration and thinking aloud strategies on analytical reading and linguistic intelligence among second middle grade female students in Nagan. Journal of Education and Practice, 7(36), 117-125.

- Arafat, H. (2021). The effect of lexical inference strategy instruction on Saudi EFL learners' reading comprehension. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 96–112.
- Assiri, A. (2020). Interpretive reading as a strategy to construct meaning in EFL reading comprehension: A case study at King Khalid University. *Arab World English Journal*, 11(2), 411–419.
- Caine, R. N., & Caine, G. (2006). *Making connections: Teaching and the human brain* (Rev. ed.). Corwin Publishers.
- Farmer, L. (2017). Kagan cooperative learning structures and the effects on student achievement and engagement [Master's thesis, Northwestern College].
- Filiz, B. (2020). The relationship between effective communication skills and verbal intelligence levels of Faculty of Sport Sciences students. *International Journal of Education Methodology*, 6(3), 603–612.
- Gardner, H. (2005, May). Multiple lenses on the mind [Paper presentation]. Expogestión Conference, Bogotá, Colombia.
- Goodnough, K. (2001). Exploring multiple intelligences theory in the context of science education: An action research approach [Doctoral dissertation, University of Toronto].
- Hinson, T. (2015). Perceptions on cooperative learning: A case study of Kagan cooperative learning structures in the classroom [Doctoral dissertation, East Carolina University].
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1995). When can talk: Cooperative learning in the elementary ESL classroom. *ERIC Digest*.
- Kagan, S. (2003). A brief history of Kagan structures. Kagan Publishing. Retrieved from <https://www.kaganonline.com>
- Kagan, S. (2009). Cooperative learning structures. Kagan Online Magazine. Retrieved from http://www.kaganonline.com/Online_Magazine/spencers_thinkpad.pp
- Kagan, S. (2014). Kagan structures, processing, and excellence in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4), 119–138.
- Kagan, S., & High, J. (2002). Kagan structures for English language learners. *ESL Magazine*, 5(4), 10–12.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Lahiani, H., Mahmoud, S., & Shana, Z. (2019). The effects of Kagan structures on UAE sixth-grade students' performance in reading comprehension: A pilot study. *International Journal of Primary Education*, 48(8), 988–999. ERIC No. EJ1271423.

-
- Singay, S. (2020). An investigation into using Kagan cooperative learning model to enhance English oral communication ability of Bhutanese students. *Basaa*, 59, 20-47.
- Solimani, H., & Ghajar, A. (2018). The effect of Kagan cooperative structures on speaking skill of Iranian EFL learners. *International Journal of Education, Language, and Translation Studies*, 6(1), 20-31.
- Sung, H. M. (2003). The effect of interesting text on the reading comprehension of Korean college EFL students: A comparison of seductive details and interesting elaborations [Doctoral dissertation, University of Texas at Austin].
- Tompkins, G. (2012). *Literacy for the twenty-first century: A balanced approach*. Prentice Hall.
- Valizadeh, M. (2021). The effect of reading comprehension strategies instruction on EFL learners' reading anxiety level. *International Journal of Education*, 9, 53–58.