الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد الثامن، العدد الرابع، 2023
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v8i4.442

The Effect of Using Active Learning Strategy (POSSEAR/Tanal Al-Qamar) on Linguistic Intelligence among Tenth Grade Students

Muhammad Adnan Jabareen*
Prof. Mohammad Fu'ad Al-Hawamdeh**

Received 7/10/2020 Accepted 7/12/2020

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of the use of active learning strategy (POSSEAR/Tanal Al-Qamar) on linguistic intelligence among the basic tenth grade students. To achieve this, the researchers prepared one objective test. Its validity and reliability were verified, to measure the students' performance in linguistic intelligence. The sample consisted of (60) male and female students from the tenth grade of Mushairefa and Salem secondary schools. They were divided into 2 groups in the first semester of the 2019/2020 academic year. One group was randomly selected as experimental group, this group had (30) students who studied using POSSEAR strategy, and (30) students in the control group who studied the course using traditional method. The results of the study showed a statistically significant difference in linguistic intelligence between the performances of the members of the study group, in favor of the performance of the members of the experimental group. The study recommended the adoption of this strategy in teaching Arabic language in general, and linguistic intelligence in particular.

Keywords: Active Learning Strategy, the strategy POSSEAR (Tanal Al-Qamar), linguistic intelligence, Tenth Grade Students.

Ministry of Education\ Palestine\ Adnanarabic41@gmail.com *
Faculty of Education\ Yarmouk University\ Jordan\ Drmhjo@hotmail.com**

أثر استخدام استراتيجيّة التّعلّم النّشط (تنال القمر) في الذّكاء اللّغويّ لدى طلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ

محمّد عدنان محمّد جبارين*
أ.د. محمّد فؤاد الحوامدة**

ملخص:

هدفت هذه الدِّراسة إلى التحقّق من أثر استخدام استراتيجيّة التّعلّم النّشط (تنال القمر) في الذّكاء اللّغويّ لدى طلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ. ولتحقيق ذلك أعدَّ الباحثان اختبارًا، وتمَّ التحقّق من صدقه وثباته؛ لقياس أداء الطلبة في الذّكاء اللّغويّ. وقد تكوّن أفراد الدِّراسة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف العاشر الأساسيّ، في مدرستَي مشيرفة وسالم الثّانويّتين، اختِيْروا بالطّريقة المتيسّرة في الفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2020/2019م. إذ اختِيْرت شعبة عشوائيًّا كمجموعة تجريبيّة، بلغ عدد أفرادها (30) طالبًا وطالبة، دُرّست باستخدام استراتيجيّة تنال القمر، والشعبة الثانية مجموعة ضابطة، بلغ عدد أفرادها (30) طالبًا وطالبة، دُرّست باستخدام الاستراتيجيّة الاعتياديّة. وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فرق دالّ إحصائيًّا لصالح أداء أفراد المجموعة التّجريبيّة. وقد أوصت الدِّراسة باعتماد هذه الاستراتيجيّة في تدريس اللّغة العربيّة بعامّة، والذّكاء اللّغويّ بخاصّة.

الكلمات المفتاحيّة: استراتيجيّة التّعلّم النّشط، استراتيجيّة تنال القمر، الذّكاء اللّغويّ، الصّف العاشر الأساسيّ.

* وزارة التربية والتعليم/ فلسطين/Adnanarabic41@gmail.com
** كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن/Drmhjo@hotmail.com

المقدمة:

يساند العمليّة التّعليميّة عدد من الأسس والرّكائز الّتي تتطلّب جهدًا حثيثًا للنّهوض بها وسعيًا كبيرًا للوصول إلى نجاحها؛ فضلاً عن متغيّرات عديدة تأثّرت بها؛ منها: الثّورة المعلوماتيّة والنّمو السّريع للمعرفة؛ إذ شكّل هذا النّمو تحدّيًا كبيرًا وألقى تساؤلات مثيرة حول نوع المعرفة وكيفيّة معالجتها في الكتب المدرسيّة وفي الغرف الصّفّيّة، وضرورة اختيار الطّرائق والأساليب والتّقنيّات الّتي تستثير تفكير المتعلّم.

ولمّا كانت هذه التّغيّرات والتّطوّرات في مجالات وتخصّصات مختلفة؛ فقد أصابت منها لغتنا العربيّة؛ كيف لا وهي تستوطن مكانة عالية ومميّزة بين لغات العَالَم؟! ولأهمّيّة اللّغة العربيّة في حياتنا كرّس معدّو المناهج المدرسيّة اهتمامًا خاصًّا بها لكن هذا الاهتمام استدعى ضرورة استخدام آليّات تطوير في أساليب التّدريس وإدخال منظومة حديثة من الاستراتيجيّات الّتي تقوم على التّعلّم النّشط.

وقد رأى الباحثان أنّ تزويد الطّلبة بتنمية الذّكاء اللّغويّ عندهم من خلال استخدام استراتيجيّات التّعلّم النّشط قد يكون له الأثر الكبير في تحسين أدائهم.

والذّكاء له تعريفات عديدة؛ كما أشار فرح وأنور (Farah& Anwar, 2016) إلى بعضها؛ مثل: تعريف بينيه Binet بأنّه هو الميل أو المقدرة على اتخاذ وجهة محددة والحفاظ عليها والاستمرار فيها والمقدرة على التكيف من أجل الوصول إلى الهدف المطلوب، والمقدرة على النقد الذاتي. ويرى أن الذكاء يتكون من مجموعة من الخواص تضمن الاهتمام بمشكلة وتوجيه العقل نحوها، والمقدرة على التكيف بأقصى قدر ممكن للوصول إلى نهاية محددة والقوة في نقد الذات. وتعريف وكسلر بأنّه طاقة الفرد الكلية الشاملة لأن يعمل بهدف أو يفكر تفكيراً عقلانيًا، وأن يتعامل بنجاح مع محيطه. وتعريف همفري Humphrey بأنّه المجموع الكلي للمهارات المكتسبة والمعارف والاستعداد للتعلّم والمقدرات التي تعبّر عن عمليّات ذهنيّة في طبيعتها والّتي تتوافر لديه في أيّ فَتْرَة زمنيّة. وتَعريف دُوجْلاس توم Douglas Tom: المقدرة على الاستجابة استجابة موافقة للبيئة، ويتضمّن المقدرة على التّعلّم والانتفاعِ بالخبرةِ واكتسابِ أنواعِ مهاراتٍ، وجمعِ معلوماتٍ، وتنظيم ذلك كلّه في أشكال وصور نافعة وحلقات متناسقة تسهم في تنظيم التّفكير والسّلوك. وتعريف سترن Stern بالمقدرة العامّة على التّكيّف العقليّ للمشكلات ومواقف الحياة الجديدة والمقدرة على التّصرّف السّليم في المواقف الجديدة. وتعريف كوهلر Kohler الّذي عرّف

الذّكاء بالمقدرة على الاستبصار، أي المقدرة على الإدراك أو الفهم الفجائي بعد محاولات فاشلة تطول أو تقصر. وتعريف سبيرمان Spearman أنّ الذكاء مقدرة فطرية عامة أو عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط أو شكله.

وأشار أبو عمشة (Abu Amsha, 2015, p3-4) إلى أنّ "الذّكاء اللّغوي أو (اللّفظي) هو المقدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفويًا (كما في الحكايات والخطابة لدى السياسيين) أو كتابة الشعر والتمثيل والصحافة والتأليف، ويتضمّن هذا الذكاء المقدرة على معالجة البناء اللّغويّ، والصّوتيّات والمعاني وكذلك الاستخدام العمليّ الّذي قد يكون بهدف البلاغة أو البيان (استخدام اللّغة لإقناع الآخرين بعمل شيء معين) أو التّفكير (استخدام اللّغة لتذكّر معلومات معيّنة) أو التّوضيح (استخدام اللّغة لإيصال معلومة معيّنة، أو ما فوق اللّغويّ (أي استخدام اللّغة لحدّ ذاتها).

يعدّ الذّكاء اللّغويّ أحد مكوّنات نظريّة جاردنر (Gardner) ويرى أنّه من الممكن التعرّف إلى هذا الذّكاء لدى فرد ما من خلال مؤشّرات واضحة منها المقدرة على الحفظ بسرعة وحبّ التّحدّث والشّغف بالقراءة والألعاب اللّغويّة (Gardner.1983).

وترى الحريري(AL-Hareri, 2015) في الذّكاء اللّغويّ المقدرة على استخدام اللّغة بفاعليّة، مثل المقدرة على معالجة الكلمات لأغراض متعدّدة مثل الطّلاقة في الحديث والتّعبير والمقدرة على إدراك المناقشات وإقناع الآخرين بوجهات النّظر، وكتابة الشّعر، ورواية القصّة، والتّميّز في الخطابة، والمقدرة على استخدام العبارات البلاغيّة كالاستعارة والتّشبيه، والكتابة، والتّمثيل المعتمد على التّعبير اللّفظي، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها، والمتعلّم المتفوّق في هذا اللّون من الذّكاء يتميّز بحبّه للقراءة والكتابة ورواية القصص والتّعبير اللّفظي والكتابيّ والمقدرة على تذكّر الأسماء والتّواريخ والأحداث.

وفي عام 1983 قدّم العالم الأمريكي هاورد جاردنر (Gardner) كتابه الذي تحدّى فيه النظريّة التقليديّة التي ترى وجود ذكاء واحد لكلّ منّا وذلك من خلال كتابه أطر العقل (Frames of Mind) وفيها كشف عن أنّه يوجد لدى كلّ منّا أنواع مختلفة من الذكاءات، وقد ترجم جاردنر (Gardner) أفكاره في نظرية أسماها بنظرية الذكاءات المتعدّدة (Multiple Intelligence Theory) وفيها أشار إلى أنّ الذكاء يمثّل مقدرة فكريّة معيّنة تستلزم وجود مجموعة من مهارات حلّ المشكلات ممّا يمكّن الفرد من حلّ المشكلات أو الصعوبات التى تقف في طريقه وتمكنه من إيجاد نتاج فعال عندما يكون مناسباً لاكتساب معرفة جديدة (Zaiton, 2012).

وقد سعى جاردنر (Gardner) في نظريته عن الذكاء المتعدّد إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدّى تقدير نسبة الذكاء واقترح بدلاً من ذلك أن يوضع في الاعتبار أنّ الذكاء إمكانيّة تتعلّق بالمقدرة على حلّ المشكلات وتشكيل النّواتج في سياق خصب وموضوعيّ.

وتعدّ نظرية جاردنر (Gardner) في الذكاءات المتعددة من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس؛ إذ تكتشف مواطن القوة والضعف عند المتعلّم؛ فالذكاء يختلف من شخص لآخر ممّا يبرز المعنى الحقيقي للفروق الفردية بين الأشخاص والصفة المتفرّدة الّتي يتميّز بها شخص عن آخر (AL-Alfy, 2014).

والذّكاء اللّغويّ هو "مقدرة الفرد على أن يكون حسّاسًا للّغة المكتوبة والمنطوقة، والمقدرة على تعلّمها واستخدامها لتحقيق أهداف معيّنة وتوظيفها شفويًا أو كتابيًا"(An-Najem, 2016, p.34).

وعلى الرّغم من أنّ الذّكاء اللّغويّ جانب مهمّ من الجوانب المطروحة في هذه الدّراسة إلّا أنّه دون استراتيجيّات التّعلّم النّشط سيفقد كثيرًا من مكانته وحلقة وصله مع المتعلّمين.

لقد ظهر مفهوم التّعلّم النّشط (Active Learning) في السّنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل ملحوظ مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وأشار (Abu Sneni, odah; Asha, Intisar; Katawi, mohammad, 2009) إلى أنّ مفهوم التعلّم النّشط قد ظهر بشكل جِدّيّ في الولايات المتّحدة الأمريكيّة وانتقل بعدها إلى أوروبا وبقيّة دول العالم، ودخل المنطقة العربيّة منذ عام 2001م؛ كأحد الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة.

وقد وردت تعريفات عديدة للتّعلّم النّشط؛ منها: التّعلّم الذّي يشارك فيه المتعلِّم مشاركة فعّالة من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطّلاع ومشاركته في الأنشطة الصّفّيّة واللّا صفّيّة ويكون فيه المعلّم موجّهًا ومرشدًا لعمليّة التّعلّم (Ali, 2011). أمّا (AL-Aalol, 2012) فعرّفته بأنّه طريقة تعليم وتعلّم في آن واحد؛ إذ يشارك المتعلّم في الأنشطة بفاعليّة كبيرة مع توافر بيئة تعليميّة غنيّة متنوّعة تسمح له بالإصغاء الإيجابيّ، والحوار البنّاء، والمناقشة الثّريّة، والتّفكير الواعي مع وجود معلّم يُشجّع المتعلِّمين على تحمّل مسؤوليّة تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت توجيهه.

بناء على ما ذُكر؛ فإنّ التّعلّم النّشط يسهم في تحريك عناصر العمليّة التّعليميّة كلّها من خلال التّفاعل الخلّاق بين المعلّم والمتعلّم للوصول إلى الأهداف المرجوّة.

والسّؤال الّذي يُطرح: ما مبرّرات التّعلّم النّشط؟ من أهمّ مبرّرات التّعلّم النّشط: التّوصيات

المستمرّة لفلسفات التّربية وتطبيقاتها في المجال التّربويّ، وعدم جدوى طرائق التّعلّم والتّعليم التّقليديّة المستخدمة طيلة العقود السّابقة، وعدم المقدرة على التّفكيرِ والاستنتاج؛ ممّا نتج عنه متعلّم سلبيّ ضعيف (Abdul-Bari, 2009).

وقد أشارت إيمان يوسف (Youssef, 2016) إلى الدّوافع الّتي تقف وراء الاهتمام بالتّعلّم النّشط؛ أبرزها: الحاجة إلى المعرفة المنتجة وإلى متعلّم من نوع جديد، وظهور ما يسمّى بمدرسة المستقبل، والابتعاد عن الاتّجاهات السّلبيّة المتزايدة للطّلّبة نحو التّعليم.

وقد تغيّر دور المعلّم في التّعلّم النّشط، ولم يعد هو المصدر الوحيد للمعلومة أو الملقّن؛ بل أصبح الموجّه والمرشد والميسّر للعمليّة التّعليميّة؛ فهو لا يسيطر على الموقف التّعليميّ كما في الطّريقة التّقليديّة، بل يدير الموقف التّعليميّ إدارة ذكيّة ويهيّئ تلاميذه ويساعدهم تدريجيًا على القيام بأدوارهم الجديدة (Abu Amar, 2016). أمّا المتعلّم في التّعلّم النّشط فهو محور عمليّة التّعلّم ومركز الاهتمام فيها، ويقال أنّ "المدرسة أُعِدّت للطّفل ولم يُعَدّ الطّفل لها" (Adnan, 2012).

أمّا استراتيجيّات التّعلّم النّشط؛ فتتناسب مع تنوّع الفروق الفرديّة بين الطّلّبة وتنوّع الأهداف ومحتوى المادّة التّدريسيّة، ولا يتحقّق التّعلّم النّشط بصورة شموليّة إلّا بوجود التّنوّع. ويرى الباحثان كغيرهما أنّ فكرة استخدام الاستراتيجيّة الواحدة الّتي تصلح لكلّ المواقف التّعليميّة لم تعدّ فعّالة؛ وعليه فإنّ استخدام التّنوّع يزيد من دافعيّة الطّلّبة نحو التّعلّم ويؤثّر إيجابيًّا في انتباههم واندماجهم؛ فتنويع الاستراتيجيّات هو مفتاح تعزيز التّعلّم (Jaber, 2002).

وفي ضوء ما تقدّم من توضيح للذّكاء اللّغويّ، واستراتيجيّات التّعلّم النّشط، وما بينَهُما من علاقات؛ فإنّه يمكن للمعلّمين توظيف استراتيجيّات التّعلّم النّشط، والاستفادة منها لتفعيل دور الطّالب النّشط ومحوريّته في العمليّة التّعليميّة، وتوظيف كلّ ما هو جديد من استراتيجيّات وطرائق تعليميّة خدمة للعِلم والطّلبة، وتغلّبًا على مشكلات التّعليم الرّاهنة.

وقد أجريت دراسات سعت إلى الكشف عن أثر استراتيجيّات التّعلم النّشط ومنها (تنال القمر) في تنمية الذّكاء اللّغويّ، وتناولت الدّراسة الحالية عددًا منها وفقًا لتاريخ إجرائها من الأحدث إلى الأقدم. فقد هدفت دراسة فرح وأنور (Farah&Anwar, 2015) إلى التّعرّف إلى فاعلية برنامج مقترح في تنمية الذكاء اللغوي لأطفال التعليم قبل المدرسي. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي. بلغت عينة البحث 30 طفلاً وطفلة من أطفال التعليم قبل المدرسي بولاية

الخرطوم البالغين من العمر 5 سنوات. وقد استخدمت الأدوات الآتية: مقياس الذكاء اللغوي (لهاوارد جاردنر) المقنن على البيئة السودانية، وبرنامج لتنمية الذكاء اللغوي لأطفال التعليم قبل المدرسي من تصميم الباحِثَيْنِ. وباستخدام بعض الأساليب الإحصائية منها: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت)، اختبار كروسكال–واليز والتحليل البياني بواسطة الحاسب الآلي وفقًا لنظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ومن النّتائج الّتي خلصت إليها الدّراسة: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار الذكاء اللغوي بين أطفال التعليم قبل المدرسي (المجموعة التّجريبيّة) في الذّكاء اللّغويّ قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح الاختبار البعديّ.

وتناولت دراسة الهاشمي والمحارمة (AL-Hashemi& AL-Maharmeh, 2015) فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على المنحى التّواصليّ في تحسين الذّكاء اللّغويّ عند طالبات المرحلة الأساسيّة العليا، وتكوّن أفراد الدّراسة من (69)طالبة؛ إذ بلغ عدد أفراد المجموعة التّجريبيّة (34) طالبة، وعدد أفراد المجموعة الضّابطة(35) طالبة، وقد اعتمد الباحثان على مقياس أرمسترونج 2000 وتحقّق المنحى التّواصليّ للذّكاء، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ استخدام برنامج تعليميّ قائم على المنحى التّواصليّ كان له أثر إيجابيّ على المتعلّمات؛ فضلاً عن استجابتهنّ نحو البرنامج بصورة كبيرة.

وكشفت دراسة الرّبيحات (Ar-Beh'at, 2009) معرفة أثر التدريس وفقًا لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النصّ الأدبيّ والتّفكير النّاقد لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن، وأُستخدم لذلك المنهج التّجريبيّ، ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار لاستيعاب النّصوص الأدبيّة واختبار لقياس التفكير الناقد ودليل للمعلم تضمّن المحتوى التعليمي الذي درس تبعًا لخطوات استراتيجية تنال القمر، وقد أُختبر لتنفيذ الدراسة (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستي العيص الثانوية للبنين ومدرسة عين البيضاء الثانوية للبنات، موزعين على أربع شعب دراسيّة وزّعت عشوائيًا بحيث كانت شعبتان في كلّ مدرسة، وقد بيّنت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب النّصوص القرائيّة وفي تنمية مهارات التّفكير النّاقد لصالح المجموعة التّجريبيّة ولا يوجد أي تفاعل بين الاستراتيجيّة والجنس في استيعاب النّصوص القرائيّة وتنمية مهارات التّفكير النّاقد.

وبعد استعراض الدّراسات السّابقة ذات الصلة يُلاحَظ أنّها تناولت إحدى الاستراتيجيّات أو

أكثر في اللّغة العربيّة بعامّة، والذّكاء اللّغويّ أو أحد فروعه بخاصّة. ويظهر ما يميّز الدراسة الحاليّة عن غيرها في أنّها اهتمّت بالكشف عن أثر استراتيجيّة التّعلّم النّشط(تنال القمر) في تنمية الذّكاء اللّغويّ لدى طلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ في مدرستَي مشيرفة وسالم الثّانويّتين في منطقة طلعة عارة بالمثلّث، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السّابقة، كما أنّ الشريحة التي تناولتها الدراسة الحاليّة، هي طلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ الذين هم بحاجة ماسّة لتطوير طرائق تدريس تساعد في تنمية الذّكاء اللّغويّ، الأمر الذي يميّز الدراسة الحالية عن غيرها، ويمنحها موقعًا بين الدّراسات السّابقة وغيرها.

وقد أفاد الباحثان من المنهجيّة المتّبعة في الدّراسات السابقة ذات الصلة، وإجراءاتها في دراستهما الحاليّة، من: تطوير لأدواتها، واتّباع المنهجيّة المناسبة، وإجراءات التنفيذ، وأفادا كذلك من نتائجها وتوصياتها كما سيتّضح فيما بعد.

مشكلة الدّراسة وسؤالها

لاحظ الباحثان في أثناء تدريسهما اللّغة العربيّة لطلبة المرحلة الثّانويّة بعامّة، وطلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ بخاصّة، وجود ضعف عام في مهارات اللّغة العربيّة، وعليه ذهبا إلى ضرورة الاهتمام بالتّنمية الذّهنيّة الشّاملة للطّلبة وتزويدهم بمهارات التّعلّم النّشط وتنمية الذّكاء اللّغويّ؛ فقد أظهرت الدّراسات السّابقة؛ كدراسة فرح وأنور (Farah&Anwar, 2015)؛ ودراسة الرّبيحات (Ar-Beh'at, 2009) فاعليّة استراتيجيّات التّعلّم النّشط في تنمية المهارات اللّغويّة لدى الطّلبة.

جاءت هذه الدّراسة استجابة لقلّة الاهتمام باستخدام استراتيجيّات وطرائق تدريس حديثة؛ والميل أكثر إلى استخدام الطّرائق القديمة الاعتياديّة بعيدًا عن استخدام استراتيجيّات التّعلم النّشط.

ولقد ازدادت استراتيجيّات التّعلّم النّشط وتنوّعت مضامينها وخطواتها مع دعوة وزارة التّربية والتّعليم داخل الخطّ الأخضر بما يسمّى "التّعلّم ذو معنى"؛ وقد اختار الباحثان استراتيجيّة تلائم البيئة التّعليميّة وتحاكي الطّلبة على مستوياتهم التّعليميّة المختلفة؛ وهذه الاستراتيجيّة هي: استراتيجيّة تنال القمر؛ وذلك حسب مقتضيات البيئة الصّفيّة والفروق الفرديّة وطبيعة المادّة.

وفي ضوء ما سبق؛ تأتي هذه الدّراسة للبحث في كيفيّة تنمية الذّكاء اللّغويّ من خلال دراسة أثر استخدام استراتيجيّة تنال القمر لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ في مدرستي مشيرفة وسالم بمنطقة طلعة عارة.

وتسعى هذه الدّراسة للإجابة عن السّؤال الآتي:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطَين الحسابيَّين لأداء أفراد الدِّراسة، في اختبار الذّكاء اللّغويّ؛ يُعزى إلى استخدام استراتيجيّة التّدريس: (الاعتياديّة، واستراتيجيّة تنال القمر)؟

أهمّيّة الدّراسة

إنّ التّحدّيات في استخدام استراتيجيّات التّعلّم النّشط وتطبيقها ما تزال في أوجها.

ومن المأمول أن تسهم هذه الدّراسة في تقليص حجم تلك التّحدّيات؛ فهي دراسة تحاول الكشف عن أثر استخدام استراتيجيّات التّعلّم النّشط بعامّة، واستراتيجيّة (تنال القمر) بخاصّة في الذّكاء اللّغويّ. ومن الممكن أن تلفت هذه الدّراسة انتباه معلّمي اللّغة العربيّة إلى أثر استراتيجيّات التّعلّم النّشط في تدريس اللّغة العربيّة بشكل عامّ، والذّكاء اللّغويّ بشكل خاصّ، وتقدّم أُنموذجا تطبيقيًّا يمكن للمعلّمين محاكاته في الذّكاء اللّغويّ.

فضلاً عن ذلك، أنّ هذه الدراسة تعدّ إثراء للمعرفة المرتبطة باستراتيجيّات التعلّم النّشط وأثر استخدامها في الذّكاء اللّغويّ. وتنسجم هذه الدّراسة ومتطلّبات التّطوير التّربويّ التي تنادي بضرورة الاهتمام بتطوير مقدرات الطّلبة العقلية العليا.

وتفتح هذه الدّراسة المجال أمام الباحثين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة لإعداد طرائق وبرامج متنوّعة تسهم في تنمية الذّكاء اللّغويّ في سياقات تعليم اللّغة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة وبشكلّ خاصّ طلبة الصّفّ العاشر.

التّعريفات الإجرائيّة

- **استراتيجيّات التّعلّم النّشط (Active Learning Strategies)**: هي الخطط الّتي يستخدمها المعلّم من أجل مساعدة الطّلبة في اكتساب خبرة في موضوع ما بطريقة منظّمة تتناسب مع تنوّع الفروق الفرديّة بينهم؛ وتحديد الهدف النّهائيّ من التّعلّم بها.
- وهي سلسلة من الاستراتيجيّات المستخدمة لأغراض الدّراسات المختلفة، ومنها استراتيجيّة تنال القمر المستخدمة لأغراض هذه الدّراسة من أجل مساعدة طلبة الصّف العاشر الأساسيّ.
- **استراتيجيّة تنال القمر(POSSEAR/Tanal Al-Qamar) Strategy:** هي إحدى استراتيجيّات القراءة الفاعِلة، تتّبِع قاعدتها: قبل – خلال– بعد. الاستراتيجيّة وضعها إنجليرت وماریاج عام 1991. وهي الاستراتيجيّة الّتي تتكوّن خطواتها من الخطوات: **ت> تنبّأ / ن> نظّم/ ا> اِبحَث/ ل> لخّص/ ق> قيّم/ م> مارِس/ ر> راجِع.**

- **الذّكاء اللّغويّ (Linguistic Intelligence):** عرّفه الخزندار وعفانة (AL-Khazendar& Afaneh,2003, p.28) بأنّه:"المقدرة على التّكيّف السّريع مع وضع مستجدّ". ويعدّ الذّكاء اللّغويّ أحد ذكاءات نظريّة جاردنر (Gardner) "الذّكاءات المتعدّدة". وهو مرتبط بمجموعة دروس النّحو والصّرف واللّغة والتّعبير المقرّرة في منهاج الصّفّ العاشر، الذي أعدّته وزارة التّربية والتّعليم داخل الخطّ الأخضر، وقِيسَ أداء أفراد الدّراسة (طلبة الصّفّ العاشر الأساسيّ) فيه بالدّرجات التي حصلوا عليها في الاختبار المعدّ له.
- **طلبة الصّفّ العاشر:** هم طلبة أوّل صفّ من صفوف المرحلة الثّانويّة داخل الخطّ الأخضر الّذين تتراوح أعمارهم من خمسة عشر عامًا إلى ستّة عشر عامًا.

حدود الدّراسة، ومحدّداتها

1. اقتصرت الدّراسة على أفراد مجموعتين من طلبة الصّفوف العاشرة الأساسيّة في مدرستَي مشيرفة وسالم الثّانويّتين، التابعتين لمجلس طلعة عارة بمنطقة المثلّث.
2. موضوعات الدّروس المقرّرة من كتاب "الأساس في القواعد والتّعبير والفهم" للصّف العاشر، والمنهاج الوزاريّ؛ مثل: **الموضوعات الصّرفيّة:** اسم الفاعل واسم المفعول والصّفة المشبّهة، والمصدر المؤوّل، والاسم المقصور والممدود والمنقوص مع التّثنية والجمع. و**الموضوعات النّحويّة:** الجملة الاسميّة، والأفعال النّاقصة (كان وأخواتها)، والحروف المشبّهة بالأفعال(إنّ وأخواتها)، والجملة الفعليّة(الفعل الماضي والمضارع والأمر). و**التّعبير الكتابيّ:** مكوّنات الموضوع – علامات التّرقيم–وقفة عند الأخطاء الإملائيّة.
3. أداة الدّراسة، اختبار في الذّكاء اللّغويّ وما تحقّق لها من مؤشرات صدق وثبات.
4. طُبِّقت الدّراسة في الفصل الدراسيّ الأوّل من العام الدراسيّ (2020/2019م).

الطّريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

استخدم الباحثان المنهج شبه التّجريبيّ، لملاءمته طبيعة مثل هذه الدّراسة وإجراءاتها؛ ويتضمن التصميم مجموعة تجريبيّة دُرّست وفق استراتيجيّة تنال القمر، وأخرى ضابطة درّست وفق الاستراتيجيّة الاعتياديّة، ويخضع أفرادهما لاختبار قبليّ وبعديّ.

أفراد الدّراسة

تكوّن أفراد هذه الدّراسة من(60) طالبًا وطالبة من طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ من

مدرستي مشيرفة وسالم الثّانويّتين التّابعتين لمنطقة طلعة عارة؛ اختيروا مِن شعبتين من بين الشّعب الأخرى بـالطّريقة العشوائية المتيسرة. وذلك في الفصل الدّراسي الأوّل لعام (2019–2020م).

وقُسِّم أفراد الدّراسة إلى (30) طالبًا في المجموعة الضّابطة التي دُرِّست بالطّريقة الاعتياديّة، و(30) طالبًا في المجموعة التّجريبيّة التي دُرِّست باستراتيجيّة تنال القمر.

أداة الدّراسة

لتحقيق أغراض الدّراسة أعدّ الباحثان اختبارًا في الذّكاء اللّغويّ.

اختبار الذّكاء اللّغويّ

أعدّ الباحثان اختبارًا موضوعيًّا؛ تكوّن في صورته النّهائيّة من(30) فقرة من نوعَين من الأسئلة، هما: أسئلة كتابيّة قصيرة، وأسئلة كتابيّة وطويلة نسبيًّا، واختيار من متعدّد. وقد وُزّعت فقرات الاختبار وَفق الموضوعات المقرّرة في كتاب "الأساس" للعام الدّراسيّ (2019-2020م) داخل الخطّ الأخضر، واتّبع الباحثان في إعداد الاختبار الإجراءات الآتية: مراجعة محتوى كتاب الأساس (مختارات من: دروس النّحو، ودروس الصّرف، والتّعبير الكتابيّ)، والمقرّر للصفّ العاشر الأساسيّ للعام الدراسيّ(2019-2020م)، وفق المنهاج الوزاريّ؛ لتحديد موضوعات الدّروس، وأهدافها. وتحليل محتوى الدّروس التّعليميّة. وإعداد قائمة بالأهداف التّعليميّة لكلّ موضوع من الموضوعات المقرّرة. وإعداد الجدول مواصفات الاختبار؛ لتحديد الوزن النسبيّ لكلّ موضوع، ومستويات المعرفة للأهداف والأسئلة، وعدد فقرات كلّ مستوى وموضوع.

وإعداد أسئلة الاختبار وفق الجدول المواصفات. وإعداد أُنموذج الإجابة؛ لتفريغ الإجابات. وإعداد الإجابة الأُنموذجيّة للاختبار. وإعداد تعليمات الاختبار، من حيث هدفه، وعدد فقراته، والمدّة الزمنيّة للإجابة عنه، وتعريف الطّلبة بكيفيّة الإجابة عن فقراته، بذكر مثال توضيحيّ يبيّن كيفيّة تفريغ الإجابة الصّحيحة في أُنموذج الإجابة.

صدق اختبار الذّكاء اللّغويّ

للتأكّد من صدق الاختبار قامَ الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكّمين والأساتذة ذويّ الاختصاص والخبرة، في مناهج اللّغة العربيّة، وأساليب تدريسها، واللّغة العربيّة وآدابها، من أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الأردنيّة وجامعات داخل الخطّ الأخضر وغيرها من المشرفِين التربويِّين، والمعلّمِين العاملِين في الميدان التربويّ؛ لإبداء الرأي فيه، وتدوين ملاحظاتهم على الجدول المواصفات، وما يشتمل عليه من أهداف، ونسب مئويّة، وصياغة الأسئلة ووضوحها،

وملاءمتها للأهداف، ومحتوى الاختبار، وإضافة، أو تعديل، أو حذف ما رأوه مناسبًا؛ بعد أن زُوِّدَ كلّ منهم بنسخة من الاختبار.

وقدتم الأُخذ بملحوظات الأساتذة المحكّمين، وأُجريت بعض التعديلات التي تمثّلت بالإضافة، والتعديل، لبعض أسئلة الاختيار من المتعدّد، وبدائلها، واستُبدلت كذلك بعض الأسئلة من الاختيار من المتعدّد إلى أسئلة كتابيّة.

ثبات اختبار الذّكاء اللّغويّ

ولاستخراج دلالات ثبات اختبار الذّكاء اللّغويّ وصدقه، واستخراج المقدرة التّمييزيّة ومستويات الصّعوبة لفقرات اختبار الذّكاء اللّغويّ، تمّ تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من 30 طالبًا وطالبة من خارج أفراد الدّراسة، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على المجموعة ذاتها بعد مرور أسبوعين.

تمّ التّحقّق من التّجانس الدّاخليّ لاختبار الذّكاء اللّغوي، باستخراج معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدّرجة الكلّيّة للاختبار (Corrected item-total correlation)، واستخراج معامل كرونباخ–ألفا للاختبار.

والجدول (1) يبيّن معاملات الارتباط المصحّح بين الفقرة والاختبار، ومعامل كرونباخ–ألفا لاختبار الذّكاء اللّغويّ.

الجدول (1) معاملات الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار، ومعامل كرونباخ–ألفا لاختبار الذكاء اللّغويّ.

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	كرونباخ–ألفا
1	.697	.856
2	.585	
3	.592	
4	.635	
5	.632	
6	.560	
7	.477	
8	.575	
9	.662	
10	.585	
11	.632	
12	.560	
13	.587	
14	.425	

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	كرونباخ–ألفا
15	.462	
16	.585	
17	.525	
18	.512	
19	..511	
20	.521	
21	.512	
22	10.6	
23	.532	
24	.629	
25	555.	
26	.505	
27	.525	
28	.502	
29	00.6	
30	9.69	

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار الذّكاء اللّغويّ تراوحت من (0.425) إلى (0.699). ويتبين من القيم السابقة الخاصة بالتجانس الداخلي، أن قيم معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار، ذات دلالة إحصائية (α <.01)، وأكبر من قيمة العتبة (أقل قيمة مقبولة هي 0.40)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي في الأداء على فقرات المقياس (Leech, Barrett, & Morgan, 2011). كما كان معامل كرونباخ–ألفا للاختبار 0.856؛ ممّا يشير إلى أن اختبار الذّكاء اللّغويّ يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Brown, 1983).

صدق بناء اختبار الذّكاء اللّغويّ

تمّ التّحقّق من صدق البناء لاختبار الذّكاء اللّغويّ باستخراج معاملات ارتباط بيرسون بين: درجة الفقرة والدّرجة الكلّيّة لاختبار الذّكاء اللّغويّ. والجدول (2) يبيّن معاملات ارتباط الفقرة بالدّرجة الكلّيّة للاختبار.

الجدول (2) معاملات الارتباط (بيرسون) بين الدّرجة على الفقرة والدّرجة الكلّيّة لاختبار الذّكاء اللّغويّ.

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالاختبار	الدّلالة الإحصائيّة
1	.650	.01
2	.640	.01
3	.652	.01
4	.459	.01
5	.573	.01

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالاختبار	الدّلالة الإحصائيّة
11	.770	.01
12	.548	.01
14	.625	.01
15	.584	.01
17	.771	.01
22	.751	.01
23	.474	.01
24	.621	.01
26	.627	.01
28	.413	.01
29	.535	.01
6	.693	.01
7	.694	.01
13	.655	.01
21	.611	.01
27	.536	.01
8	.526	.01
10	.693	.01
19	.616	.01
30	.566	.01
9	.587	.01
16	655.	.01
18	.697	.01
20	.641	.01
25	625.	.01

يتّضح من الجدول (2) أنّ معاملات الارتباط **بين درجة** الفقرة والدّرجة الكلّيّة لاختبار الذّكاء اللّغويّ تراوحت من (0.413) إلى (0.771). ويتبين من القيم السّابقة الخاصّة بصدق البناء، أنّ قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالاختبار وبالمهارة ذات دلالة إحصائيّة (α< .01) وأكبر من قيمة العتبة (أقل قيمة مقبولة وهي 0.20)؛ ممّا يشير إلى جودة بناء فقرات الاختبار، وصلاحيّته لأغراض هذه الدّراسة (AL-Kelany&Ash-Sherefen, 2011, p.431).

معاملات الصّعوبة والتّمييز لفقرات اختبار الذّكاء اللّغويّ

ولتقدير مستويات الصّعوبة لكلّ فقرة من فقرات اختبار الذّكاء اللّغويّ، اعتمدت النّسبة المئويّة للطّلبة الّذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة. أمّا المقدرة التّمييزيّة؛ فقد قدّرت من خلال المعادلة الآتية:

معامل تمييز الفقرة= (مجموع علامات الفئة العليا– الدنيا)/ عدد طلبة الفئتين

ويُبيّن الجدول (3) مستويات الصّعوبة والمقدرة التّمييزيّة لفقرات اختبار الذّكاء اللّغويّ

الجدول (3) مستويات الصّعوبة والمقدرة التّمييزيّة لفقرات اختبار الذّكاء اللّغويّ

الفقرة	معامل التّمييز	معامل الصّعوبة
1	.600	4.50
2	4.50	.550
3	.600	7.55
4	612.	340
5	.700	5.45
6	.600	9.40
7	051.	15.4
8	.600	22.4
9	005.	25.4
10	.700	07.3
11	004.	.400
12	02.5	.350
13	.600	09.3
14	.700	54.3
15	.700	.350
16	006.	7.40
17	005.	99.3
18	.700	77.3
19	053.	78.5
20	.600	.540
21	4.50	.555
22	.600	.512
23	612.	.600
24	.700	.420
25	.600	.543
26	051.	.540
27	.600	.645
28	005.	.499
29	.700	.511
30	.600	.400

يتّضح من الجدول (3) أنّ المقدرة التّمييزيّة لفقرات اختبار الذّكاء اللّغوي قد تراوحت من 0.400 إلى 0.700، وجميعها ذات تمييز عالٍ (Odah, 2010). كما تراوحت مستويات الصّعوبة من 0.350 إلى 0.645، فقد ذكر دوران (Doran, 1980) إلى أن أيّ فقرة ضمن توزيع لمعاملات الصّعوبة من 20. إلى 80. يمكن أن تكون مقبولة، فإنّ فقرات اختبار الذّكاء اللّغويّ تتمتع بمستويات مقبولة من الصّعوبة، ويمكن الاحتفاظ بها في الاختبار.

تطبيق اختبار الذّكاء اللّغويّ

بعد التحقّق من إجراءات صدق الاختبار، وثباته طُبِّق على أفراد مجموعات الدّراسة قبليًّا، وبعديًّا، وقد أكّد المعلّم على الطلّبة ضرورة الالتزام بتعليمات الاختبار، وإجابة فقرات الاختبار كافّة بدقّة.

تصحيح اختبار الذّكاء اللّغويّ

صُحِّحت إجابات الطلّبة عن فقرات الاختبار؛ وَفق مفتاح الإجابة الأُنموذجيّة الذي أعدّه الباحثان لهذا الغرض، ورُصدت درجة واحدة للإجابة الصّحيحة عن كلّ فقرة، ودرجة صفر للإجابة الخطأ، أو النّاقصة، أو المتروكة، واستُبعِدت الفقرة التي أُجيب عنها بأكثر من إجابة واحدة، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (30) فقرة، وهو عدد الأسئلة الكلّيّ للاختبار.

متغيّرات الدِّراسة

اشتملت الدّراسة على المتغيّرات الآتية:

- **أولًا. المتغيّر المستقلّ:** استراتيجية التّدريس ولها مستويان: الطّريقة الاعتياديّة، واستراتيجيّة تنال القمر.
- **ثانيًا. المتغيّر التّابع:** الذّكاء اللّغويّ.

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدِّراسة، حُسبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لأداء مجموعتي الدِّراسة: الضّابطة، والتّجريبيّة على اختبار الذّكاء اللّغويّ. وللتّحقّق من الدّلالة الإحصائيّة لفروق الأداء بين المجموعتين في الذّكاء اللّغويّ، تمّ استخدام تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب (One way Analysis of Covariance: ANCOVA)، كما تمّت المقارنة بين متوسّطات الأداء المعدّلة للمجموعتين باستخدام اختبار بونيفورني (Bonferroni). واستُخرِج معامل مربع إيتا؛ لإيجاد حجم أثر طريقة التّدريس في الذّكاء اللّغويّ.

مفهوم الإستراتيجيّة

استراتيجيّة "تنال القمر" هي إحدى استراتيجيّات القراءة الفاعِلة، تتّبِع قاعدتها: قبل –خلال– بعد.

الاستراتيجيّة وضعها إنجليرت ومارياج عام 1991 **(Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991)** لتستهدِف مهارات فهم المقروء الّتي تتضمّن ممارسات القراءة والتّعلّم الّتي

يستخدمها المتعلّمون تلقائيًا؛ إذ يُناقِش الطّلبة قراءتهم ويستخدِمون عمليّات ومُمارسات وخطوات فاعِلة لتنظيم ما يعرفونَه وابتكار صلات بين ما تعلّموه.

وقد عرّفتها دايرسون (Daireson, 2004, p.6) بأنّها:"مجموعة مِن العمليّات التي تُساعد التّلاميذ على ايجاد الأفكار الرئيسة في النّصّ الّذي يسمعه أو يقرؤه ثمّ يتعلّم كيفيّة القراءة لتحقيق أهداف معيّنة واكتساب عادة القراءة الذاتيّة والمستقلّة المُعتمدة على الثقة بالذات والمتفاعلة مع المقروء.".

وعرّفها عطيّة (Ateia, 2008, p.317) بأنّها:"مجموعة من الخطوات المعتمدة في تعليم القراءة بشكل مستمرّ بما يجعلها عادةً عقليَّة عند المتعلِّم يمارسها عند قراءة أيّ نصّ، كما وأنّها تزيد مِن ثقة الطالب بنفسه وتأخذ بيده نحو التكيّف للوصول إلى الأفكار التي يحتوي عليها المقروء، وتلخيصها، وتمكين القارئ مِن تقويم المقروء وإصدار الأحكام بحقّه؛ فضلًا عن أنّها تُكسِب القارِئ مهارة التلخيص التي تؤدّي إلى تذكّر الأفكار وتُقلّل الوقت اللازِم للدراسة.".

اسم الاستراتيجيّة

جاءَ اسم الاستراتيجيّة ليضمّ مختصرًا لكلمات مُختلفة؛ إذ يُشكّل كلّ حرف من اسم الاستراتيجيّة خطوة مِن خطواتِها:

ت > تنبّأ / ن > نظّم/ ا > اِبحَث/ ل > لخّص/ ق > قيّم/ م > مارِس/ ر > راجِع

أمّا باللغة الإنجليزيّة فتُسمّى (POSSEAR) وهي اختصار للكلمات الآتية:

P > predict/ O > organize/ S > search/ S > summarize/ E > evaluate/ A > apply/ R > revise

خطوات الإستراتيجيّة

إنّ أول مَن قدّم هذه الاستراتيجيّة هي المربيّة تاينا أوكسير (Tina Oxer, 1992) عام 1992 في المؤتمر الاستشاري السنوي للأطفال المُتميّزين، وأمّا الذي طوّرها بخطواتها الخمس: (تنبّأ، نظّم، ابحث، لخّص، قيّم) بما يتناسب مع متطلّبات البلاد العربيّة هي مارغريت دايرسون عام 1996 (Ar-Beh'at, 2009, p.10).

وقد تطوّرت هذه الاستراتيجيّة فيما بعد حتّى وصلت خطواتها إلى سبع خطوات؛ اعتمدها الباحثان في دراستهما.

أمّا أبرز خطوات هذه الاستراتيجيّة:

1. تنبّأ :(predict) يقوم الطّلبة في هذه الخطوة بتأمّل الصور الموجودة في الكتاب إن وُجِدت

ويتنّبأ بعنوان الدرس وما يرتبط به في النصّ.

2. نظّم :(organize) يقوم الطّلبة بتنظيم خبراتهم السابقة في تحديد ما سيقومون به لمعرفة النقاط التعليميّة الآتية.
3. ابحَث :(search) يقوم الطّلبة في البحث بالطريقة التي يرونها مناسبة حول ما تمّ تحديده في السّابق، وهنا على عاتق الطّلبة مسؤوليّة ما تعلّموه وما حدّدوه من معلومات موجودة.
4. لخّص :(summarize) يقوم الطّلبة بتلخيص ما استشّفوه مِن المواد والمعلومات في البحث عن الأهداف الخاصّة وتحديد المادة بطريقة مُلخّصة واستخلاص ما وُجِد.
5. قيّم :(evaluate) يقوم المُعلّم بإرشاد الطّلبة ومساعدتهم في عرض المعلومات والمواد التي وصلوا إليها ثمّ يُقيّمونها ويضعون المعلومات المُستخلصة الصحيحة أمامهم للحصول على المادة الصحيحة الكاملة.
6. مارِس :(apply) يقوم الطّلبة في هذه الخطوة بحلّ تمارين أو أسئلة متنوّعة في أوراق عمل يُحضّرها المعلّم أو موجودة في الكتاب مثل: أجب عن الأسئلة الآتية، املأ الفراغ، صحّح الخطأ، ضع في جملة.
7. راجِع :(revise) تُنفّذ هذه الخطوة كنشاط لإغلاق الحصّة ومُراجعة ما دُرّس أو تكون في الحصّة القادمة كمراجعة للدّرس السّابق للتّأكيد على المهارات والمعارف المُكتسبة والأهداف المراد تحقيقها. ممكن استخدام عدد مِن الاستراتيجيّات الدّاعمة والمُساعِدة مثل: المُناقشة النّشطة، والأسئلة والأجوبة، وتصحيح الأقران.

دور المعلّم خلال توظيف استراتيجيّة "تنال القمر"؛ كما يشير أبو السّعود(Abus-Souod, 2018, p.18):

1. يشجّع المعلّمين على استخدام خيالهم، والتّعبير عن أفكارهم بحريّة، والتّأمل فيها بعد كلّ خطوة من خطوات تطبيق الدّرس.
2. يدرّب المتعلمين على استخدام التّساؤلات التّحفيزيّة المشجّعة في تحديد الأفكار العامّة لما سيقومون بتعلّمه.
3. يشجّع المتعلّمين على العمل التّعاونيّ، وتبادل الأفكار، وعدم التّحيّز وانتقاد أفكار بعضهم بعضاً.
4. يستجيب لأسئلة المتعلّمين وأفكارهم ويتقبّل أفكارهم الابتكاريّة.

5. يعمل على تنظيم الوقت التّعليميّ؛ لتوفير فرص التّدريب المناسب.
6. يدرّب المتعلّمين على استخدام البحث العلميّ للبحث عن الأفكار العامّة الّتي حدّدها.
7. يدرّب المتعلّمين على تنسيق ملخّص واضح لما قاموا بالكشف عنه من خلال البحث.
8. إتاحة الفرصة أمام المتعلّمين لتقويم أعمالهم وأعمال زملائهم.

من خلال ما سبق يتّضح أنّ المعلّم ميّسر للعمليّة التّعلميّة، وعلى المعلّم التّدريب على الاستراتيجيّة؛ ليستطيع المتعلّم/الطّالب استخدامها في مواقف مشابهة.

المتعلّم في استراتيجيّة تنال القمر"؛ كما أشار أبو السّعود(Abus-Souod, 2018, p.18-19):

1. باحث عن المعلومات ومحدّد للخبرات المراد تعلّمها.
2. فعّال في الصف في تحديد الأفكار المراد تعلّمها.
3. مبادر للوصول إلى الاستنتاجات.
4. يتعوّد الدّقّة والنّظام والتّرتيب في الحلّ.
5. اجتماعيّ ومتعاون مع زملائه.
6. يختار ما يناسبه من مكوّنات الاستراتيجيّة؛ ليتعامل معها.

من خلال ما سبق يتضّح الدّور الإيجابيّ للمتعلّم/للطّالب في عمليّة التّعلّم، وعليه أن يكون قادرًا على تحليل المواقف للوصول إلى حلّ للمشكلات اليوميّة.

عرض النّتائج ومناقشتها

النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدّراسة: **هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α=0.05) بين المتوسّطَين الحسابيَّين لأداء أفراد الدِّراسة، في اختبار الذّكاء اللّغويّ؛ يُعزى إلى استخدام استراتيجيّة التّدريس: (الاعتياديّة، واستراتيجيّة تنال القمر)؟**

للإجابة عن سؤال الدّراسة، تمّ تحديد دلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء اللّغوي، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين. والجدول(4) يبيّن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة القبلي والبعدي في الذّكاء اللّغويّ.

الجدول(4): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداء القبليّ والبعديّ لمجموعتي الدّراسة في الذّكاء اللّغويّ

استراتيجيّة التّدريس	العدد	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتياديّة	30	11.167	1.763	17.833	5.590
تنال القمر	30	12.000	1.339	21.533	4.344

ويتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء اللغوي، إذ كان متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجموعة الضابطة في الذكاء اللّغويّ.

ولاختبار دلالة الفروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الذّكاء اللّغويّ بعد ضبط أثر الأداء القبليّ، استخدم تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب (One way ANCOVA). والجدول(5) يبيّن نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب لاختبار دلالة الفروق في أداء المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الذّكاء اللّغويّ.

الجدول (5) نتائج تحليل التّباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد مجموعتي الدّراسة في الذّكاء اللّغويّ وفقًا لمتغيّر استراتيجيّة التّدريس بعد ضبط أثر الأداء القبليّ.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف (*F*)	متوسّط المربعات	مستوى الدّلالة الإحصائيّة	مربّع إيتا
الاختبار القبليّ	1.595	1	.075	1.595	.785	.001
استراتيجية التّدريس	336.626	3	5.269	112.209	.002	.121
الخطأ	2449.005	115		21.296		
المجموع	54128.000	120				
المجموع المعدّل	2791.967	119				

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول(5)، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α>.05) بين متوسطي أداء المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الذّكاء اللّغويّ. وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعات التّجريبيّة والضّابطة بعد ضبط أثر الفروق القبليّة في الذّكاء اللّغويّ، استخرجت المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة لأداء مجموعتي الدّراسة في الذّكاء اللّغويّ. والجدول(6) يبيّن المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الذّكاء اللّغويّ، قبل ضبط الفروق القبليّة وبعدها.

الجدول(6) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الذّكاء اللّغويّ مجتمعة، قبل ضبط الفروق القبليّة وبعدها.

		قبل التّعديل		بعد التّعديل	
		المتوسط	الانحراف المعياريّ	المتوسّط	الخطأ القياسيّ
استراتيجية التدريس	الاعتيادية	11.167	1.763	17.851	.845
	تنال القمر	12.000	1.339	21.491	.857

يتبيّن من الجدول (6) وجود فروق بين أداء المجموعتين التّجريبية والضّابطة في الذّكاء اللّغويّ ولصالح المجموعة التّجريبيّة. وبناءً على نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب، فإنّ لاستراتيجيّة تنال القمر أثرًا ذا دلالة إحصائيّة في تحسين الذّكاء اللّغويّ، ويفسّر 12.1% من التّباين في الذّكاء اللّغويّ بين المجموعتين.

ولتحديد دلالة الفروق الثنائية بين المجموعتين في الذكاء اللغوي، تم استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية. ويبيّن الجدول(7) نتائج اختبار بونفيروني.

الجدول (7): نتائج اختبار بونفيروني للمقارنات البعدية للمتوسط الحسابي للمجموعات الأربع في الذكاء اللغوي

استراتيجيّة التّدريس	المتوسّط الحسابيّ	تنال القمر
الاعتياديّة	17.851	3.640*
تنال القمر	21.491	-

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05)**

يتبيّن من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي أداء المجموعة الضّابطة ومجموعة تنال القمر في الذّكاء اللّغويّ، ولصالح المجموعة التّجريبيّة.

أظهرت النّتائج وجود فروق ظاهريّة بين متوسطي أداء المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الذّكاء اللّغويّ، ولصالح المجموعة التّجريبيّة.

وبذلك تتّفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج الدّراسات السّابقة الّتي أظهرت وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعات التّجريبيّة الّتي دُرِّست باستراتيجيّات التّعلّم النّشط أو إحداها؛ مثل: دراسة فرح وأنور (Farah&ANWAR, 2015) حول **فاعلية برنامج مقترح في تنمية الذكاء اللغوي لأطفال التعليم قبل المدرسي.** ومن النّتائج الّتي خلصت إليها: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اختبار الذّكاء اللّغوي بين أطفال التّعليم قبل المدرسي (المجموعة التّجريبية) في الذّكاء اللّغويّ قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح الاختبار البعديّ.

ودراسة الهاشمي والمحارمة (AL-Hashemi&AL-Maharmeh, 2015) المرتبطة **بفاعليّة برنامج تعليميّ قائم على المنحى التّواصليّ في تحسين الذّكاء اللّغويّ عند طالبات**

المرحلة الأساسيّة العليا، وأظهرت النّتائج أنّ استخدام برنامج تعليميّ قائم على المنحى التّواصليّ كان له أثر إيجابيّ على المتعلّمات؛ فضلاً عن استجابتهنّ نحو البرنامج بصورة كبيرة. وقد بيّنت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب النّصوص القرائيّة وفي تنمية مهارات التّفكير النّاقد لصالح المجموعة التّجريبيّة.

ودراسة الرّبيحات (Ar-Beh'at, 2009) حول معرفة **أثر التّدريس وفقًا لاستراتيجيّة تنال القمر في استيعاب النّصّ الأدبيّ والتّفكير النّاقد لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن** وقد بيّنت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استيعاب النّصوص القرائيّة وفي تنمية مهارات التّفكير التّأمليّ لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وقد يُعزى ذلك إلى أسباب عديدة؛ أبرزها: أنّ الطّلبة قد شعروا بنوع من التّجديد والتّغيير على مستوى التّعلّم، أمّا المعلّم فحاول ملاءمة طريقة التّعليم وميول الطّلبة. فضلاً عن ذلك، فأنّ استراتيجيّات التّعلّم النّشط ومنها استراتيجيّة (تنال القمر):

- تقف أمام الطّريقة التّقليديّة الّتي قد تصيب الطّلبة بنوع من الفتور.
- حديثة نسبيًّا تشجّع الطّلبة ومعهم المعلّم نحو السّير قدمًا في حمل راية العِلم وتذويته في أعماقهم.
- تعدّ بمثابة نقلة نوعيّة على مستوى الشّكل والمضمون.
- ترفع شعار الدافعيّة والتعزيز والتّحفيز؛ فتشجّع الطّلبة في التّعلّم بنكهة جديدة وطرائق لافتة للانتباه.
- تتيح المجال بشكل أكبر للتطبيق في أثناء الحصّة الصفيّة؛ إذ تسمح للطّلبة بأن يتعلّموا درسهم بطرائق شائقة، فتترسّخ المعلومات لديهم، ويصبحون أكثر فهمًا، ووعيًا بدرسهم.
- تتيح فرصًا أكثر للمعلّم لمتابعة طلبته بعامّة، والاهتمام بأصحاب الوضع الخاصّ منهم بصورة مركّزة، وتقديم العون والمساعدة لهم، والوقوف على مشكلاتهم، ومحاولة الحدّ منها.

وأشار عطية (Ateia, 2008, p.317)، والرّبيحات (Ar-Beh'at,2009, p.18)، وويلز (Wells, 1999, p. 23-24) إلى أبرز مميّزات هذه الاستراتيجيّة؛ ومن ذلك:

- تمكّن القارئ مِن تقويم المقروء وإصدار الأحكام بحقّه؛ فضلًا عن أنّها تُكسِب القارِئ مهارة التلخيص الّتي تؤدّي إلى تذكّر الأفكار وتُقلّل الوقت اللازِم للدّراسة.
- يتعلّم الطّلبة قراءة أيّ نصّ بهدف استخلاص أشياء منه.

- تزيد هذه الاستراتيجيّة مِن ثقة الطّلبة بأنفسهم وتزيد مِن مقدرتهم على المعرفة.
- كلّ خطوة من خطوات هذه الإستراتيجيّة هي نشاط عقليّ يُؤسّس للخطوة اللّاحقة.
- تُوجّه هذه الاستراتيجيّة الطّلبة إيجابيًّا نحو النّشاط الفاعِل.
- تُنمّي هذه الاستراتيجيّة عند الطّلبة مهارات التّفكير؛ كالتّفكير التّأمليّ والتّفكير النّاقد وغيره.
- تُنمّي هذه الاستراتيجيّة عند الطّلبة مهارة طرح الأسئلة والإجابة عليها خلال الحصّة.
- تُنشّط المقدرة على الاستيعاب وإعمال المقدرات العقليّة.
- تجعل هذه الاستراتيجيّة الطّالب في محور العمليّة التّعليميّة.
- تُوجّه هذه الاستراتيجيّة الطّلبة نحو بناء معرفتهم بشكل جماعيّ.
- تزيد مِن استقلالية الطّلبة في عمليّة التّعلّم وتقلّل من اعتمادهم على المعلّم.
- تُساعد هذه الاستراتيجيّة في تكوين أجواء يسودها التّفاعل والنّشاط بين الطّلبة مِن جهة، وبينهم وبين المعلّم مِن جهة أخرى.

التّوصيـات

في ضوء النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- اعتماد استراتيجيّة (تنال القمر) في تنمية الذّكاء اللّغويّ، والدعوة إلى توظيفها في معالجة ضعف الطّلبة في اللّغة العربيّة بعامّة، وموضوعات الذّكاء اللّغويّ بخاصّة، وتضمينها في مرشد المعلّم الخاصّ بمنهاج اللّغة العربيّة.
- تدريب المعلّمين/المعلّمات على استخدام استراتيجيّات التّعلّم النّشط، ومنها استراتيجيّة (تنال القمر) في تدريس اللّغة العربيّة وتعزيزها في العمليّة التّعليميّة من خلال: عقد ورشات تدريبيّة قبل الخدمة وفي أثنائها، وعمل نشرات إرشاديّة مساعدة؛ تختصّ بتلك الاستراتيجيّات.
- إجراء دراسات توضّح أثر توظيف استراتيجيّات التّعلّم النّشط بعامّة واستراتيجيّة (تنال القمر) بخاصّة في تعليم مهارات اللّغة العربيّة الأربعة والموضوعات المرتبطة بالذّكاء اللّغويّ.

References

Abdul-Bari, Maher.(2009).The effectiveness of mental visualization strategy in developing reading comprehension skills for middle school pupils: Published research, **Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods**, Faculty of Education: Ain Shams University, Issue 145, 73-114.

Abu Amar, Nadia (2016). **The effectiveness of a training program based on metacognition strategies in improving reading comprehension skills for fifth-grade students with reading difficulties**, Unpublished Master Thesis, Damascus University, Damascus Syria.

Abu Amsha, Khaled Hussen. (2015), **Building an instructional strategy based on linguistic intelligence**, P3-P4; Alukah website; link: http://www.alukah.net/library/0/89504/#ixzz6YneL25f8

Abu Sneni, Odah; Asha, Intisar; Katawi, Mohammad. (2009). The degree of practicing the principles of active learning in teaching social studies from the teachers' viewpoint in UNRWA schools in Jordan, **Zarqa Journal for Research and Humanitarian Studies**, 9(2), 51-70.

Abus-Souod, Alm Ed-den Ahmad. (2008). **The effect of applying the strategy of "Tanal Al-Qamar" on developing the skills of reflective thinking in the subject of science and life among fourth-grade students in basic education in Gaza**, Unpublished Master Thesis, the Islamic University, Gaza., Palestine.

Adnan, Hashem Abdur-Rahman.(2012).**The effectiveness of using multimedia in developing some reading comprehension skills for sixth grade students**, Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah, KSA.

AL-Aalol, Rana. (2012). **The effect of employing some active learning strategies in developing mathematical problem-solving skills among fourth-grade students in Gaza Governorate**, Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza., Palestine.

AL-Alfy, Amena. (2014).**Kindergarten curricula**, 1st ed., Kingdom of Saudi Arabia: Ar-Rushd Library.

AL-Hareri, Rafida. (2015). **Introduction to child's education**, 1st ed., Amman: Dar AL-Fikr for Printing and Publishing.

AL-Hashemi, Abdur-Rahman; AL-Maharmeh, Seham.(2015).The effectiveness of an educational program based on the communicative approach in improving linguistic intelligence of high basic stage students in Jordan**, Sharjah University's Journal of Humanities and Social Sciences**, 12(1), 29-54.

Ali, Mohammad. (2011).**Recent trends and applications in curricula and teaching methods**, 1st ed., Amman: Dar Al-Masirah

AL-Kelany, Abdul-Lah Zaid; Ash-Sherefen, Ned'al Kamal. (2011). **An introduction to research in educational and social Sciences: Its**

basics, methods, designs, and statistical methods, 3rd ed., Amman: Dar Al Masirah.

AL-Khazendar, Naela; Afaneh, Ezzo. (2003). **Multiple levels of intelligence among students of basic education in Gaza and their relationship to achievement in mathematics and the tendencies towards it**, Gaza: The Islamic University.

An-Najem, Mohammad.(2016).The effectiveness of an educational strategy based on the theory of multiple intelligence in the collection of the subject of jurisprudence and the impact of learning towards the subject among first-grade intermediate students, **psychological and educational studies, Laboratory for the Development of Psychological and Educational Skills**, Issue 16, Algeria.

Ar-Beh'at, Gazi Ateieh.(2009).**The effect of teaching according to the "Tanal Al-Qamar" strategy of in comprehending the literary text and critical thinking of basic education students in Jordan**, Unpublished Ph.D Dissertation, Amman Arab University, Amman: Jordan.

Ateia, Moh'sen Ali.(2008).**Language communication skills and instructions**, 1st ed., Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

Brown, F. (1983). **Principles of educational and psychological testing**. 3rd ed. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Daireson, Margareet.(2004).**Strategies for reading comprehension: A strategy of "Tanal El Qamr" and a "Self-Schedule" Strategy**, Translated by: Dhahran Schools, 3rd ed., Dammam: The Education Book House.

Doran, R. L. (1980). **Basic measurement and evaluation of science education. Washingotn**, DCl: National science teachers Association.

Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). **Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "posse." Learning Disability Quarterly**, 14(2), 123–138. https://doi.org/10.2307/1510519

Farah, Ali; Anwar; Reham.(2015).**The effectiveness of a proposed program for developing linguistic intelligence for preschool children: An experimental study in the kindergarten of the college of education at the University of Khartoum**. Unpublished Ph.D Dissertation, University of Khartoum (Sudan) of Science and Technology, Khartoum, Sudan.

Farah, Ali; Anwar; Reham.(2016).Linguistic intelligence and its relationship to some cultural and social factors: A field study on preschool education children in Khartoum locality, **a scientific paper, the Journal of Educational Sciences**, Sudan University of Science and Technology, Sudan. 17(1), p. 83-99.

Gardner, Howard (1983): **Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligences**. New York.

Gardner, Howard (1991): **The unschooled mind: How children think and how schools should teach**, New York.

Jaber, Abdul-hamed, (2002). Multiple intelligences and special education, **The Journal of Educational Sciences, Cairo University, Institute of Educational Studies and Research**, 10, 227-235.

Johnson, K. F. (2014). The cumulative effect of hyperactivity and peer pelationships on reading comprehension. **Journal of Education and Training Studies**, 2(1), 98-102.

Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011).**SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation**. (4th ed.,). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Odah, Ahmad.(2010).**Assessment and Evaluation in the Teaching Process**, 4th ed., Irbid: Dar Al-Amal.

Tyas, L. K. (2014). **The implementation of round Robin technique teaching reading comprehension at the eighth grade of SMPN 7 Cirebon**.(Unpublished Master Thesis).Educational science University of Swadaya ,Cirebon.

Wells, G. (1999) **Dialogic inquiry**: **Towards a Socio cultural practice and theory of education**, New York, Cambridge University Press.

Youssef, Eman Mustafa. (2016).**The effectiveness of using active learning strategies in developing writing skills among a sample of second-grade students in the Emirate of Dubai**; Research presented to the Learning Skills Development Initiative.

Zaiton, Hasan.(2012).**Developing thinking skills, an oriental vision for self-development**, ed. 1429 /5176. Saudi Arabia: The Phonetic House for Education.