أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي في مادة لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط بمنطقة مكة المكرمة

The impact of using the multiple intelligences strategy on developing reading comprehension in the "My Eternal Language" subject for the first intermediate grade in the Makkah region

الباحث/ جهاد بن صالح حميدان السلمي: حاصل على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

المشرف/ أ.د. يعن الله بن علي بن يعن الله القرني: أستاذ دكتور في المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك عبد العزيز.

Researcher: Jehad Saleh Alsulami: *Master's degree in curriculum and instruction, Faculty of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.*

Email: alsulami.jehad@hotmail.com

Supervisor: Prof. Dr. Ya'n Allah Ali Ya'n Allah Al-Qarni*: Professor of Curriculum and Instruction at King Abdulaziz University.*

DOI https://doi.org/10.56989/benkj.v6i7.1965

تاريخ الاستلام: 2026-04-11 تاريخ القبول: 2026-05-01 تاريخ النشر 2026-07-01

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة مكة المكرمة. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، مع التطبيقين القبلي والبعدي. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط، بواقع (20) طالبًا في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة، و(20) طالبًا في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار للفهم القرائي أُعد لقياس أداء الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، عند مستوى دلالة ($p = 0.020$)، وبحجم أثر مقبول تربويًا ($\eta^2p = 0.138$). وفي ضوء هذه النتيجة، أوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس مهارات الفهم القرائي، وتنويع الأنشطة الصفية بما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتدريب معلمي اللغة العربية على تصميم أنشطة قرائية قائمة على الذكاءات المتعددة.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، الفهم القرائي، استراتيجية التدريس، الصف الأول المتوسط، لغتي الخالدة، طلاب المرحلة المتوسطة، مهارات الفهم.

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of using the multiple intelligences strategy on developing reading comprehension skills among first-grade intermediate school students in the Makkah region. The study employed a quasi-experimental approach based on a two-group design: experimental and control, with pre- and post-applications. The study sample consisted of (40) first-grade intermediate school students, with (20) students in the experimental group who studied using the multiple intelligences strategy, and (20) students in the control group who studied using the conventional method. The study instrument was a reading comprehension test designed to measure students' performance in the pre- and post-applications. The results showed a statistically significant effect of using the multiple intelligences strategy on developing reading comprehension skills in favor of the experimental group, at a significance level of ($p = 0.020$), and with an educationally acceptable effect size ($\eta^2p = 0.138$). In light of this result, the study recommended employing the multiple intelligences strategy in teaching reading comprehension skills, diversifying classroom activities to accommodate individual differences among students, and training Arabic language teachers to design reading activities based on multiple intelligences.

Keywords: Multiple intelligences, reading comprehension, teaching strategy, first intermediate grade, My Eternal Language, middle school students, comprehension skills.

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

المقدمة:

تشهد مجالات المعلومات والتكنولوجيا والاتصالات تسارعًا غير مسبوق في العالم الحديث، مما يُحدث تغييرات جذرية في أنظمة التعليم والتعلم، ويؤكد على ضرورة تكييف أساليب التدريس التقليدية مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. أصبح من الضروري تزويد الطلاب بمهارات التفكير العليا، والقدرة على التعلم الذاتي المستمر، والتكيف مع التطورات الجديدة؛ إذ تُعدّ مهارات فهم المقروء أساسية للتعلم الناجح، لأنها تُساعد الطلاب على تقييم النصوص وتفسيرها واستخلاص المعنى منها، مما يُؤثر إيجابًا على أدائهم الأكاديمي ونمو قدراتهم المعرفية والفكرية (Alenezi، 2023).

ولأن فهم المقروء يُساعد الطلاب على استيعاب معاني النصوص ومضمونها الفكري، وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، فهو عنصر أساسي في دراسة اللغة العربية. وتُشير العديد من الدراسات إلى أن ضعف فهم المقروء لدى الأطفال يُشكل مشكلة تعليمية عالمية. فما يزال مستوى إتقان القراءة لدى الطلاب السعوديين أقل من المتوسط العالمي، لا سيما فيما يتعلق بمهارات الاستدلال والتفسير، وفقًا لنتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب. ونتيجةً لذلك، تحتاج المؤسسات التعليمية إلى تطبيق أساليب تدريس حديثة تراعي الفروق الفردية، وتدعم أنماط التفكير المتنوعة لدى الطلاب (Untailawan، 2020).

وقد شهد المفهوم التقليدي للذكاء تحولًا كبيرًا مع ظهور نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد غاردنر، إذ تُبين هذه النظرية أن الذكاء مجموعة من أنواع الذكاء المختلفة؛ مثل الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي. وبناءً على هذا النهج، يمكن استخدام مجموعة من الأنشطة التعليمية المتكاملة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب. وقد أظهرت دراسات عديدة أن التقنيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، من خلال إشراك المتعلمين وجعلهم شركاء في عملية التعلم، تُحسّن مهارات القراءة والفهم (Mehiri، 2020).

وتنسجم هذه التطورات مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تُبرز أهمية الارتقاء بالتعليم وتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة تُركز على تنمية التفكير النقدي والإبداعي، فضلاً عن تحسين مخرجات التعلم، وذلك ضمن ركيزة "مجتمع نابض بالحياة، بيئة تعليمية جاذبة". وتجعل الخصائص الثقافية والتعليمية المتميزة لمكة المكرمة منها بيئة مثالية لدراسة آثار استخدام أحدث أساليب التدريس، إذ تضم مدارسها طلابًا متنوعين يعكسون خلفيات اجتماعية وثقافية متعددة؛ مما يجعلها بيئة مثالية لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة ودراسة تأثيرها على تطور مهارات فهم القراءة لدى طلاب المرحلة المتوسطة (Hamid، 2025).

ومن هذا المنظور، تكمن أهمية هذه الدراسة في بحثها لكيفية تعزيز مهارات الفهم القرائي لدى طلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة من خلال تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة. وتُعدّ هذه الدراسة استجابة منهجية وعلمية للاتجاهات الوطنية والدولية في التعليم التي تُركّز على الفهم والتفكير النقدي بدلاً من الحفظ عن ظهر قلب. وتماشيًا مع أهداف رؤية 2030 الرامية إلى بناء مجتمع مزدهر قائم على المعرفة، تسعى الدراسة أيضًا إلى تطوير الممارسات التعليمية باستخدام أحدث أساليب التدريس التي تُراعي أنماط التعلم المختلفة، وتُسهم في تنشئة جيل من القراء والمفكرين (Walela، 2024).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تزايدت الدعوات لتطوير أساليب التدريس التقليدية والتركيز على مهارات التفكير العليا، كمهارات فهم المقروء، الضرورية لتعلم اللغة العربية، في ضوء التحديات التي تواجه التعليم. يُعدّ فهم المقروء، بوصفه الطريقة الأساسية لفهم النصوص وتقييمها وتفسيرها، أداةً جوهريةً لتعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. ورغم أهميته، تُشير دراسات عديدة إلى ضعف فهم المقروء لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مما يُؤكد الحاجة المُلحة لتحسين استراتيجيات التدريس الحالية (Thomure، 2021).

في هذا السياق، تُبيّن دراسة (Alfadhli، 2008) أن استخدام أنشطة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة يُحسّن فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة، مقارنةً بالأساليب التقليدية.

كما أظهرت دراسة (Karaguni، 2025) أهمية دمج التكنولوجيا الحديثة في التعليم، مُسلطةً الضوء على فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف السادس. في ضوء هذه الاكتشافات، يُعدّ تبنّي أساليب التدريس الحديثة، كفكرة الذكاءات المتعددة التي تراعي أنماط التعلّم المختلفة لدى الطلاب وتعزز مشاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية، أمرًا ضروريًا.

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي، والمستند إلى أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تسعى إلى تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها: ما أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرّف إلى أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، والكشف عن الفروق في أداء الطلاب في مهارات الفهم القرائي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- المساهمة في تقديم تصور مقترح لاستراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة يمكن تطبيقها في تدريس مهارات الفهم القرائي بما يتلاءم مع متطلبات رؤية المملكة 2030 في تطوير التعليم

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، تم صياغة الفرضيات الآتية لاختبارها إحصائيًا:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول المتوسط في اختبار الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

تُبرز هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال جانبين رئيسيين: أولاً، أهميّة موضوع الدراسة، إذ تُركز على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مهارات فهم المقروء؛ وهي مهارات أساسية تُساعد الأطفال على تطوير قدراتهم اللغوية والمعرفية (Nailon، 2023)، وثانياً، تماشياً مع رؤية المملكة 2030، انتقلت وزارة التربية والتعليم من النماذج التقليدية إلى النماذج المعرفية القائمة على الإبداع المعرفي؛ مما حفّز إجراء هذه الدراسة (Sophia، 2025).

تتجلى الأهمية العملية لهذه الدراسة في ثلاثة جوانب رئيسية: أولاً، أهمية الفئة المستهدفة، حيث تُركز الدراسة على طلاب الصف الأول المتوسط الذين يمرون بمرحلة حاسمة في تنمية تفكيرهم التحليلي وقدراتهم القرائية (Rusmin، 2024)؛ وثانياً، من خلال تقديم دليل علمي على فعالية توظيف الذكاءات المتعددة في تدريس فهم المقروء، تُثري هذه الدراسة الأدبيات التربوية العربية (Alsubaie، 2020)؛ وثالثاً، تُقدم هذه الدراسة للممارسين التربويين في القطاع توصيات مفيدة حول كيفية استخدام الذكاءات المتعددة في الأنشطة الصفية وتحسين فهم المقروء (Al-Bdour، 2025).

حدود الدراسة:

1- الموضوعية: تركز الدراسة على مدى فعالية منهج الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

2- مجتمع الدراسة: شملت الدراسة عينة من طلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة.
3- مكان الدراسة: أُجريت الدراسة في مدرسة زيد بن الخطاب المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.
4- الفترة الزمنية: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447 هـ/2026م.

مصطلحات منهجية الدراسة:

- **الذكاءات المتعددة:**

وفقًا لجاردنر (1983)، يُعرَّف الذكاء بأنه مجموعة من المهارات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد بدرجات متفاوتة، بما في ذلك الذكاء اللغوي، والمنطقي، والبصري، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والبيئي، وليس قدرة واحدة يمكن قياسها بعدد قليل من الاختبارات.

- **الذكاءات المتعددة:**

وفقًا لجاردنر (1983)، يُعرَّف الذكاء بأنه مجموعة من المهارات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد بدرجات متفاوتة، بما في ذلك الذكاء اللغوي، والمنطقي، والبصري، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والبيئي، وليس قدرة واحدة يمكن قياسها بعدد قليل من الاختبارات. وفقًا للتعريف الإجرائي لهذه الدراسة، يُعرَّف الذكاءات المتعددة بأنها مجموعة من الأنشطة التعليمية المصممة وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة، والمستخدمة في الصف الدراسي لمساعدة طلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة على تحسين مهاراتهم في فهم المقروء (Marenus، 2025).

- **فهم المقروء:**

يُعرَّف فهم المقروء، بحسب (Gilakjani، 2016)، بأنه قدرة المتعلم على استيعاب معاني النصوص المقروءة، وتحليلها وتفسيرها، وتطوير ردود فعل ذهنية نقدية تجاهها. وفقًا للتعريف الإجرائي لهذه الدراسة، يُعرَّف فهم المقروء بأنه أداء الطالب في اختبار إنجاز معياري مُصمَّم خصيصًا لهذا الغرض، وذلك فيما يتعلق بمهارات التفسير والاستنتاج.

- **الصف الأول المتوسط:**

في المملكة العربية السعودية، تُسمى السنة الأولى من المرحلة المتوسطة، والتي تقع عادةً بين سن 12 و13 عامًا، بالسنة الأولى من المرحلة المتوسطة (وزارة التربية والتعليم، 2020). والتعريف الإجرائي لهذه الدراسة هو: طلاب السنة الأولى المتوسطة في المدارس الحكومية السعودية خلال العام الدراسي 1447 هـ/2026م.

المبحث الثاني: الإطار النظري للدراسة

مقدمة:

تماشياً مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتطوير النظام التعليمي، أطلقت وزارة التعليم عدداً من المبادرات والبرامج المتميزة لرفع مستوى التحصيل الدراسي، لا سيما في تحسين مهارات الطلاب في القراءة والفهم. ويُعدّ استخدام الاختبارات التي تحاكي التقييمات الدولية، مثل اختبارَيْ PIRLS وPISA، من أبرز هذه المبادرات. وقد خضع أكثر من ثلاثة ملايين طالب وطالبة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لهذه الاختبارات لتقييم مهاراتهم في القراءة والكتابة وتحسينها. وتستند جميع المعارف الأخرى إلى مهارة القراءة الأساسية، التي تشمل عدداً من المهارات الفرعية، أهمها فهم المقروء. وتُشكّل هذه المهارة أساس قدرة المتعلم على تقييم النصوص وفهم محتواها واستنباط المعاني الضمنية والصريحة، مما يعكس مستوى نجاحه المعرفي وعمقه.

أولاً:- الفهم القرائي

تُعدّ القراءة عنصراً أساسياً في حياة الإنسان، فهي جسرٌ لاكتساب المعرفة بشتى أشكالها، ونافذةٌ قيّمةٌ على العقل البشري. إنها عمليةٌ معرفيةٌ معقدةٌ تُساعد القارئ على اكتشاف رموز اللغة وفهمها، واستيعاب معانيها، ثم تحويلها إلى أفكارٍ ومفاهيم يُمكنه التفاعل معها وتطبيقها في حياته اليومية؛ إنها ليست مجرد نشاطٍ بصري. فمن هذا المنظور، تُساعد القراءة الناس على توسيع آفاقهم، وزيادة معارفهم، وتحسين تفكيرهم النقدي، كما أنها تُنمّي لديهم دافعاً للتعلم وشغفاً به. إنّ الهدف الأساسي من عملية القراءة هو فهم المقروء؛ فإذا لم تُفضِ مهارات القراءة إلى فهمٍ واعٍ لما يُقرأ، فإنها تصبح قاصرةً وغير مُجدية. إنّ المفهوم التربوي الحديث للقراءة، الذي يُركّز على التفاعل مع النص، وتحليل معانيه، وربطه بخبرات القارئ وخلفيته المعرفية، لا يشمل القراءة التي لا تُفضي إلى الفهم (Billington، 2021).

وتتأثر قدرة القارئ على فهم النصوص المكتوبة بمجموعة متنوعة من العناصر اللغوية والنحوية والإدراكية والمعرفية والنفسية والاجتماعية. ففهم المقروء عملية معرفية معقدة ومتعددة الأوجه. وللمساهمة في تفسير النص واستنباط معانٍ جديدة بناءً على السياق، يُنظر إلى فهم المقروء على أنه عملية ديناميكية تتطلب من القارئ الربط بين المعلومات الواردة في النص ومعارفه السابقة (Marpaung، 2022).

- **مفهوم فهم المقروء:**

وفقاً لتعريف اللجنة الوطنية للقراءة (2000)، الذي أبرز أهمية دور المتعلم في بناء المعنى من خلال هذا التفاعل، يُنظر إلى فهم المقروء في الأدبيات التربوية على أنه عملية معرفية معقدة

وهادفة، تقوم على التفاعل النشط بين القارئ والنص قبل القراءة وأثناءها وبعدها. وفي سياق مماثل، يُعرَّف فهم المقروء بأنه عملية بناء المعنى التي تتحقق من خلال استيعاب المفردات، وتفعيل المعرفة السابقة، وربطها بمحتوى النص لاستخلاص الأفكار الأساسية وفهم الرسالة التي يرغب الكاتب في إيصالها. ويتطلب فهم المقروء من القارئ استخدام مجموعة متنوعة من القدرات المعرفية، بما في ذلك التلخيص والاستنتاج وتوليد الأسئلة والتمثيل الذهني، إذ تعزز هذه القدرات البنية المعرفية للقارئ وتحسن تفاعله مع النصوص. إن فهم المقروء عملية تفكير بناءة قائمة على استراتيجية تعلم نشطة. ويُعدّ استيعاب المعلومات بشكل أسرع، وارتفاع مستويات الإنجاز، والنمو العام للقدرات اللغوية، جميعها نتائج لمشاركة الطالب البنّاءة والناجحة في هذه العملية، التي تنظم أفكاره وتعزز عملياته المعرفية (Parlindungan، 2022).

وبالنظر إلى ما سبق، نجد أن فهم المقروء عملية معرفية نشطة تُسهم في بناء المعنى من النص المكتوب. يحدث هذا نتيجةً لتفاعل القارئ مع المادة قبل القراءة وأثناءها وبعدها، مستخدماً معرفته السابقة وفهمه اللغوي وقدرته على التحليل والتفسير والاستنتاج. ولأن فوائد القراءة لا تتحقق دون فهم حقيقي لما يُقرأ، فإن فهم المقروء أساسيٌّ لعملية القراءة، وهذا بدوره يعزز التعلم الفعال، ويزيد المعرفة، وينمي مهارات التفكير النقدي (Medranda-Morales، 2023).

مستويات فهم المقروء:

يتطلب كل مستوى من مستويات فهم المقروء مجموعةً مميزةً من العمليات المعرفية، ويُصنَّف ضمن تسلسل مترابط يتفاوت في درجة تعقيده. تختلف الأهداف والقدرات اللازمة لفهم النصوص بين هذه المستويات، وتتسم العملية بالتسلسل، حيث يبني كل مستوى على سابقه. يستطيع القارئ تحسين قدرته على فهم النصوص بشكلٍ أعمق وأدق من خلال المرور بهذه المستويات. توجد ثلاث فئات رئيسية لمستويات فهم المقروء.

توجد ثلاث فئات رئيسية لمستويات فهم المقروء:

- **فهم الكلمات:** يتضمن هذا المستوى القدرة على تحديد معنى الكلمة بدقة من خلال التعرف على مرادفاتها وأضدادها. ولتحسين فهم القارئ لمعاني الكلمات ضمن سياق النص، يتطلب هذا المستوى أيضًا فهم العلاقات بين الكلمات ضمن المجموعات اللغوية المتشابهة.
- **فهم الجمل:** يهدف هذا المستوى إلى تحليل معاني الجمل من خلال تحديد غرضها، وفك رموز العلاقات بين مكوناتها، وربطها بالسياق الأوسع للنص. ولتوفير فهم شامل للروابط بين مختلف أقسام النص، يتطلب هذا المستوى أيضًا من القارئ تقييم صحة الجمل نحويًا وبنيتها.

- يُعد فهم المفاهيم الرئيسية في الفقرة، واختيار عنوان مناسب لها، وتقييم مضمونها من حيث الأفكار والمفاهيم التي تتضمنها، أمورًا ضرورية لهذا المستوى. يتطلب ذلك أن يكون القارئ قادراً على الربط بين الفقرات وفهم السياق الأوسع للنص بشكل شامل.

يبني كل مستوى على المستوى الذي يسبقه، مما يُظهر ترابطاً واضحاً يُعزز تنمية مهارات الفهم العميق للنصوص (Uibu، 2019).

- **أهمية فهم المقروء:**

يُعدّ فهم المقروء الهدفَ الأساسي من عملية القراءة، وهو غايةٌ يسعى إليها كل طالب، ويحرص المعلمون على مساعدة الأطفال على اكتسابها في مختلف المراحل. ويمكن القول إنّ القارئ الذي يُحسن استخدام تقنيات فهم المقروء يُحقق أهداف القراءة المرجوة، ويُوسّع آفاقه، ويُحسّن كفاءته اللغوية، ويُثري معارفه، ما يُسهم في تعزيز تفكيره وتطوير قدراته العقلية واللغوية. ونتيجةً لذلك، يُشكّل فهم المقروء حجر الزاوية في تعلّم جميع المواد الدراسية، لا سيما في المراحل الابتدائية، كونه شرطًا أساسيًا لفهم المواد التعليمية واستيعاب الأفكار والمعلومات المُقدّمة. والطالب القادر على تجاوز تحديات فهم المقروء يكون أكثر استعدادًا لمواجهة الصعوبات المرتبطة بفهم النصوص التعليمية المختلفة، ما يُحسّن أداءه الأكاديمي العام، لأنّ فهم المقروء يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتحصيل الدراسي (Erlidawati، 2023).

والهدف الرئيسي من عملية القراءة هو فهم المقروء، وهو ما يسعى إليه كل طالب. إضافةً إلى ذلك، يُعتبر فهم المقروء حجر الزاوية في جميع أشكال التطور السياسي والاجتماعي والمعرفي؛ فبدون القدرة الواعية على القراءة والفهم، لا يمكن لأحد أن يُسهم بفعالية في المجالات الفكرية والاجتماعية والسياسية. وفي هذا السياق، يُشار إلى أن فهم المقروء كان سمةً مشتركة بين كبار الكُتاب والعلماء والفلاسفة، مما يدل على دوره المحوري في تشكيل وعي المفكرين والقادة عبر التاريخ. يُعد فهم المقروء أهم مهارات القراءة، وأحد الأهداف الرئيسية لتعليم القراءة، إذ يهدف إلى تحسين فهم الطلاب للمواد التي يقرؤونها في مختلف المراحل التعليمية (Kendeou، 2016).

وتُعزز العلوم وتوسع معارف الطلاب بما يتناسب مع ما يقرؤونه ويفهمونه. ومن جهة أخرى، يُحسّن التعلم القائم على الفهم من قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة ويُطيل أمدها، بينما يُرجّح نسيان التعلم غير القائم على الفهم لأنه يعتمد على الحفظ عن ظهر قلب والتكرار.

يُعدّ فهم المقروء أساسًا لتعلم الطلاب وفهمهم لمواضيع اللغة العربية، فضلاً عن المواد الأخرى في جميع المراحل الدراسية، في البيئة التعليمية. ومن أهم الأهداف التي يسعى المعلمون لتحقيقها مع طلابهم تنمية مهارات فهم المقروء. وتتجلى أهمية فهم المقروء في قدرة المتعلم على الربط بين

المواضيع ذات الصلة وإنشاء خرائط مفاهيمية تربط بينها. ومن خلال فهم الهدف الضمني للنصوص التي يقرؤونها، يصبحون قادرين على التوصل إلى استنتاجات متنوعة وإجابات لمجموعة واسعة من المشكلات (Protsenko، 2020).

في هذا السياق، يُعزى ضعف الأداء الأكاديمي لدى العديد من الطلاب إلى ضعف فهم المقروء، مما يُؤثر سلبًا على صحتهم النفسية والعاطفية. فهو يُؤثر على صورة الطالب عن نفسه ويُقلل من ثقته بنفسه، مما قد يُؤدي إلى القلق وتدني تقدير الذات، ويُعدّ عاملًا رئيسيًا في تدني التحصيل الدراسي. ويجد الطلاب الذين يُعانون من صعوبة في قراءة وفهم النصوص الرياضية، على وجه الخصوص، صعوبة في حلّ المسائل المتعلقة بها، مما يُؤدي إلى انخفاض أدائهم في هذا المجال. ولمساعدة الطلاب على تحقيق النجاح والتقدم الأكاديمي في جميع مراحل تعليمهم، من الضروري تكثيف التدريب على فهم المقروء. بالإضافة إلى ذلك، يجب تدريب الطلاب على التفكير النقدي والتحليل والتفسير؛ لأن أساليب التقييم المعاصرة تركز بشكل أكبر على تقييم مستويات الفهم بدلاً من الحفظ عن ظهر قلب.

وفقًا لهذا الرأي، يُحسّن فهم المقروء القدرة على التحليل والنقد، مما يجعله المهارة الأساسية التي تتفرع منها جميع القدرات اللغوية الأخرى. إذ إن المكونات الأساسية الأربعة للقراءة هي: التمييز، والنطق، والفهم، والتحليل النقدي والمقارنة، وحل المشكلات. وهذا يُرسّخ الفهم كحجر الزاوية في هذا النظام، ويؤكد أهميته البالغة. وفي هذا السياق، يسعى المعلمون في جميع المراحل التعليمية إلى تنمية مهارات فهم المقروء. ويُؤكد أن الفهم لا يزال أهم عنصر في اكتساب اللغة وتطبيقها، وأن إتقان اللغة وحده لا يكفي لمساعدة الطلاب على التعامل مع المواقف الجديدة.

ولأنه يُتيح للقارئ فهم المعاني الصريحة والضمنية للنصوص، يُعتبر فهم المقروء أيضًا أمرًا بالغ الأهمية للقراءة. فبدون هذا الفهم، تفقد القراءة أهميتها، وتعجز عن إيصال الأفكار والرسائل التي قصدها الكاتب، مما يؤدي إلى انخفاض عدد القراء وفقدان الحافز. علاوة على ذلك، يبدأ بناء المعنى بالفهم؛ فبدونه، تصبح القراءة بلا معنى، ويُنقل المحتوى إلى القارئ بطريقة غامضة ومُربكة. ولا يظهر دافع القراءة إلا عندما يتفاعل المتعلم مع المادة ويستوعب معانيها ودلالاتها. يُعدّ فهم المقروء أساس جميع أنواع القراءة، إذ لا يتحقق إلا من خلال عملية فهم مُتعمّدة.

وتتضح أهمية فهم المقروء في عملية القراءة، فهو يُمثّل أعلى مستوى من الكفاءة القرائية، ويُشكّل أساسًا لجميع القدرات اللغوية الأخرى. ولا يقتصر دوره على تحسين اللغة الأم فحسب، بل هو هدف أساسي في تعلّم أي لغة أجنبية، إذ يُمكّن الطالب من التفاعل مع النصوص المكتوبة، والتفكير النقدي، والتفاعل بشكل مناسب.

إضافةً إلى ذلك، يُسهم فهم المقروء في تنمية مهارات الطلاب النقدية والتحليلية، وتوسيع آفاقهم الفكرية، وتحسين كفاءتهم اللغوية، وتعلم كيفية التعبير عن أفكارهم والوصول إلى استنتاجات موضوعية. ومن خلال تعزيز قدراتهم على التفكير التحليلي والإبداعي، يُساعد فهم المقروء الطلاب على أن يصبحوا أكثر مهارة في حل المشكلات وفهم الأفكار الجديدة. ونتيجةً لذلك، يُعد فهم المقروء أداةً فعّالة لتعزيز خبرة الطلاب.

- **تقنيات فهم المقروء:**

بعد مراجعة عدد كبير من الدراسات والأبحاث حول فهم المقروء عمومًا وعملياته خصوصًا، يتفق الباحثون على أن فهم المقروء عبارة عن مجموعة من العمليات المترابطة التي تهدف إلى تقديم استجابة دقيقة ومفيدة للنصوص المكتوبة. وقد تبيّن أن أساس فهم المقروء هو مجموعة من العمليات الأساسية، تُساعد كل منها القارئ على فهم النصوص بشكل أعمق. ومن أبرز هذه العمليات:

1- **فهم الكلمات:** يتجلى ذلك في القدرة على التمييز بين الكلمات وفهم معانيها ودلالاتها المتنوعة، بالإضافة إلى القدرة على إدراك الروابط بين الكلمات وفهم كيفية تفاعلها ضمن سياق النص. ويُعدّ هذا الفهم أساسًا لفهم النصوص والجمل المعقدة (Eragamreddy، 2025).

2- **فهم معنى الجملة:** لإنشاء عبارة متماسكة على هذا المستوى من الفهم، يجب ربط الكلمات ببعضها. يُسهم فهم الروابط النحوية والتركيبية بين الكلمات والجمل في هذا المستوى في تكوين معنى دقيق وشامل للتعبيرات المكتوبة. ومن خلال فحص النصوص والتأكد من إمكانية استخلاص المعنى الكامل من بنيتها، تُساعد هذه الطريقة على تحسين مهارات فهم المقروء (Samaraweera، 2025).

3- **تفسير معنى الفقرة:** يتطلب هذا المستوى، لفهم المادة فهمًا كاملًا، القدرة على إضافة أي كلمات أو تفاصيل ناقصة. يتكون فهم الفقرة من مرحلتين أساسيتين:

- المستوى الحرفي: يتضمن الإجابة على الأسئلة الواردة في النص مباشرةً.

- المستوى الاستنتاجي: يتطلب هذا المستوى استنتاج المعاني من محتوى النص، مما يُعزز الفهم من خلال استخلاص استنتاجات منطقية وسياقية (Burke، 2023).

4- ترتيب محتوى القراءة:- يتضمن هذا العنصر إعادة ترتيب الكلمات والعبارات لإنشاء نص مفهوم ومتماسك، مما يسمح للقارئ بترتيب المفاهيم التي يعرضها بشكل منهجي. يُحسّن هذا من قدرة المتعلم على تنظيم المعرفة منطقيًا، وقد يشمل صياغة سرد جديد أو إنتاج نص مُستند إلى النص الأصلي. تتطلب عمليات فهم المقروء التعرف على الأفكار الرئيسية والداعمة للنص، ودراسة

الروابط بين المفاهيم المختلفة، وإصدار الأحكام والاستنتاجات بناءً على ما تمت قراءته. ويشمل ذلك أيضًا إعادة صياغة النصوص وتلخيصها، بالإضافة إلى استنباط مفاهيم جديدة بناءً على ما تم تعلمه من الكتاب (Richland، 2025). وتُظهر هذه الإجراءات تطورًا جوهريًا في تنمية مهارات فهم المقروء، حيث ترتبط كل خطوة بالخطوة التي تسبقها، مما يسمح للقارئ بالتفاعل مع النصوص – سواء كانت أدبية أو علمية – بشكل شامل. ونتيجة لذلك، يُعد فهم المقروء عملية معقدة تتطلب مجموعة متنوعة من القدرات، بدءًا من المفردات البسيطة وصولًا إلى فك رموز النصوص الصعبة واستنباط أفكار أصيلة (Richland، 2025).

- **استراتيجيات فهم المقروء:-**

تُعدّ مراحل ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وما بعد القراءة المراحل الأساسية الثلاث لفهم المقروء. تشمل استراتيجيات مرحلة ما قبل القراءة مجموعة متنوعة من التمارين التي تُساعد على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم، مثل النظر إلى الصور، وفحص العناوين، واستنتاج محتوى النص من العنوان أو بربطه بإحدى فقراته. تُمثل هذه القدرات تطبيقًا للذكاء البصري المكاني من خلال إدراك العلاقات بين عناصر النص والصور، وهي بمثابة محفزات معرفية تُهيئ المتعلم نفسيًا للتفاعل مع النص. أما في مرحلة القراءة، فتُستخدم بعض الأساليب، مثل رسم خرائط المفردات، والاشتقاق ضمن عائلات الكلمات، وتقييم المعاني المتعددة، والاستفادة من القرائن السياقية لفهم المعاني الضمنية. تُحسّن هذه التقنيات الفهم الدلالي للنصوص، كما تُعزز الذكاء اللغوي من خلال زيادة المفردات، كما أنها تحفز الذكاء المنطقي الرياضي من خلال بناء الروابط بين الأفكار وتقييمها. وتتضح أهمية الأساليب التي تساعد في فهم التقييم في مرحلة ما بعد القراءة، ومن هذه الأساليب: التلخيص الشفهي، وإعادة هيكلة النص، وإنشاء نص مختلف يعكس تفسير الفرد للموضوع. ومن خلال التفاعل والنقاش الجماعي حول محتوى النصوص، تُسهم هذه الأنشطة في تحسين الذكاء الاجتماعي، وذكاء اللغة الشفهية، والذكاء الشخصي (Newton، 2024).

وبالنظر إلى ما سبق، يتضح أن تقنيات فهم المقروء تتجاوز مجرد تحسين القدرات الأساسية على الإدراك أو الفهم السطحي؛ بل هي عملية معرفية معقدة تتطلب تدريسًا منهجيًا ومدروسًا. ويُعد استخدام هذه التقنيات ضروريًا لتطوير طالب قادر على التفاعل العميق مع النصوص، ويمتلك المهارات اللازمة للتفكير النقدي والتحليلي. ووفقًا لهذا المنظور، فإن دمج تقنيات القراءة مع مختلف أنواع الذكاء يُسهم في خلق بيئة تعليمية ثرية تُعزز فعالية التعلم وترفع مستوى نتائجه بشكل ملحوظ (Aisyah، 2025).

ويخلص الباحث إلى أن فهم المقروء، بتنوع قدراته، أداةٌ قيّمة تُساعد الطلاب على الربط بين النصوص المكتوبة والمعلومات البصرية. وينتج عن ذلك زيادة في المفردات، وتعزيزٌ لمهارات التفكير

المنطقي والتحليلي النقدي، وممارسةٌ متعمقة للقراءة، وتفاعلٌ فكري مع المواد. لذا، من الأهمية بمكان أن يُركز المعلمون على ابتكار استراتيجيات تعليمية تُساعد الطلاب على تحسين فهمهم المقروء وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم. فكلما زادت قدرة المعلمين والطلاب على تطوير مهارات فهم المقروء خلال العملية التعليمية، تحسّنت جودة النتائج التعليمية وارتفعت الكفاءة الأكاديمية والمعرفية بشكلٍ ملحوظ (Krebt، 2023).

ووفقًا لعددٍ من الدراسات، يرتبط ضعف فهم المقروء لدى بعض الطلاب غالبًا بعدم قدرتهم على استخدام استراتيجيات مناسبة تُتيح لهم التفاعل مع النصوص بكفاءة. وفي هذا السياق، سلّط عددٌ من التربويين الضوء على كيفية إسهام نظرية الذكاءات المتعددة بفعالية في تنمية مهارات فهم المقروء من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية تُراعي الفروق الفردية بين الطلاب. فإن استخدام منهجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية يُحسّن بشكل كبير قدرات الطلاب على فهم المقروء (Marpaung، 2022).

ثانياً: الذكاءات المتعددة

- **تعريف** العمليات:

يتمتع الشخص متعدد الذكاءات بالقدرة على التفاعل مع محيطه وحل المشكلات بطرق متنوعة بفضل مجموعة من المواهب والقدرات المعرفية. ومن بين هذه المهارات: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الذاتي، والذكاء الطبيعي. ولمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، تُستخدم هذه الذكاءات في العملية التعليمية من خلال أنشطة وأساليب تعليمية متنوعة. تُعرف طريقة التدريس المستخدمة في هذه الدراسة لتعليم فهم المقروء لتلاميذ السنة الأولى من المرحلة المتوسطة في المجموعة التجريبية باسم "الذكاءات المتعددة" (Cherry، 2026).

- **فكرة الذكاءات المتعددة والذكاء:**

يُعدّ الذكاء من أعظم النعم التي وُهِبَتْ للبشرية. ويُعتبر العقل، بما يملكه من قدرات عقلية وفكرية متطورة، أحد أهم عناصر الكمال البشري. وقد أولى علماء النفس والمعلمون اهتمامًا كبيرًا لهذه الفكرة، ساعين إلى وصفها وقياسها باستخدام نماذج وأفكار متنوعة. مع ذلك، لا يزال تعريف الذكاء غير متفق عليه؛ فقد شهد تعريفه الدقيق تباينات كبيرة نظرًا لطبيعته غير الملموسة واختلاف مناهج الباحثين في تناوله (Boeck، 2019). وقد طرأ تغيير نوعي على مفهوم الذكاء مع طرح هوارد غاردنر لفكرة الذكاءات المتعددة، التي تجاوزت المفهوم التقليدي الذي يحصر الذكاء في القدرة العقلية أو النجاح الأكاديمي، لتتبنى منظورًا أكثر شمولية. يرى غاردنر أن الذكاء بنية معقدة تتألف

من عدة مهارات مستقلة نسبيًا، ترتبط كل منها بمنطقة معينة في الدماغ وتؤدي غرضًا سلوكيًا أو معرفيًا فريدًا (Ferrero، 2021). كما أكد غاردنر (1993) أن الذكاء مهارة فطرية تُعالج من خلالها المعلومات لتتوافق مع متطلبات البيئة الثقافية. ووصف غاردنر الذكاء أيضًا بأنه القدرة على حل المشكلات أو تطوير منتجات مفيدة ضمن سياق ثقافي محدد. عرّف جان بياجيه الذكاءات المتعددة بأنها مجموعة من المهارات تشمل الذكاء اللغوي، والمكاني، والحركي الجسدي، والمنطقي الرياضي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي. وتعمل هذه الذكاءات بشكل مترابط ومتكامل، ما ينعكس في أداء الفرد عند مواجهة تحديات الحياة أو الدراسة. ووفقًا لجان بياجيه، يُعدّ الذكاء عملية ديناميكية للتكيف مع البيئة، تعتمد على تحقيق التوازن بين الاستيعاب والتكيف. كما ذكر سعد وخليفة أن الذكاء هو قدرة الفرد على توليد أفكار أو منتجات ذات أهمية ثقافية، أو إيجاد حلول للتحديات الجديدة. ومن هذا المنطلق، وصف جابر (2008) الذكاء بأنه مجموعة من القدرات التي تُمكّن الفرد من مواجهة تحديات الحياة اليومية. وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف الذكاءات المتعددة بأنها استعدادات عقلية ونفسية تتفاعل مع أنماط معلومات متعددة، وتُستخدم في سياقات ثقافية متنوعة لحل المشكلات أو إنتاج منتجات قيّمة. يفتح هذا آفاقاً جديدة لفهم الاختلافات الفردية بين المتعلمين وتطوير استراتيجيات تعليمية تأخذ في الاعتبار تنوع قدراتهم وميولهم.

- **نظرية الذكاءات المتعددة: أصولها وفلسفتها**

طوّر العالم الأمريكي هوارد غاردنر مفهوم الذكاءات المتعددة في أوائل ثمانينيات القرن العشرين، وتحديدًا في عام 1983. وقدّم منظورًا بديلًا للأفكار التقليدية حول الذكاء البشري، مؤكدًا أن لدى الأفراد أنواعًا متعددة من الذكاءات تختلف في نوعها ودرجتها من شخص لآخر، وليست ذكاءً واحدًا فقط. وقد انبثقت هذه الفكرة من الاعتقاد السائد لفترة طويلة باختزال الذكاء إلى بُعد واحد يُحدد باختبارات معيارية تستند إلى ما يُعرف بعامل الذكاء العام. وعندما نُشر كتاب غاردنر "أطر العقل" عام 1983، شكّل ذلك تحولًا في فهمنا للذكاء. فقد أكّد غاردنر على أن كل شخص يمتلك مجموعة متنوعة من الذكاءات التي تظهر بدرجات متفاوتة، رافضًا فكرة أن الذكاء قدرة واحدة يمكن قياسها باختبار معياري. بالإضافة إلى ذلك، شكك في موثوقية اختبارات الذكاء التقليدية، واقترح نماذج تقييم متنوعة تُجسّد بدقة نطاق القدرات العقلية البشرية (Warburton، 2003). وقد توصل غاردنر في بحثه التجريبي إلى ثمانية أنواع أساسية من الذكاء. لاحقًا، أضاف الذكاء الوجودي، الذي يرتبط بتأمل الفرد في قضايا الحياة المهمة كالمعنى والغاية. وإلى جانب إجراء مقابلات معمقة مع أفراد من خلفيات فكرية متنوعة، استندت فرضيته إلى نتائج أبحاث في عدد من التخصصات، بما في ذلك علم الأعصاب، وعلم النفس النمائي، وتحليل الشخصية. تُعدّ نظرية الذكاءات المتعددة إحدى المناهج التربوية الحديثة التي تهدف إلى تطوير التعليم وتحسين نتائجه، لأنها، من منظور فلسفي، تُمثّل رؤية تربوية شاملة تتضمن مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي يُمكن تطبيقها في مختلف

الممارسات التعليمية. وتُرسّخ هذه الفكرة فهمًا جديدًا لمسؤوليات المعلم والطالب، فضلًا عن أهمية بيئة التعلّم. يشجع هذا النهج على مراعاة الاختلافات الفردية وتقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تراعي ذكاءات الطلاب المختلفة. كما تتوافق مبادئه مع نظرية جون ديوي التربوية التقدمية، ولا سيما تركيزها على التعلم التجريبي وتنمية المهارات الشخصية من خلال التفاعل مع بيئات التعلم (Conti، 2024).

- **أنواع الذكاءات المتعددة:**

تُشكّل فرضية هوارد غاردنر للذكاءات المتعددة، التي أحدثت نقلة نوعية في فهمنا لطبيعة الذكاء البشري، أساس هذه الدراسة. ووفقًا لهذه النظرية، فإن الذكاء عبارة عن مجموعة من المهارات المستقلة إلى حد كبير، والتي يمتلكها الأفراد بدرجات متفاوتة، وليس محصورًا في بُعد واحد يُمكن قياسه باختبار معياري. سيتم استعراض فئات الذكاءات كما وردت في النظرية في ضوء موضوع الدراسة، الذي يُركز على كيفية تأثير الذكاءات المتعددة على فهم القراءة لدى طلاب السنة الأولى من المرحلة الإعدادية باللغة العربية (Ali، 2023).

1) الذكاء اللغوي: هو القدرة على استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة بنجاح، بالإضافة إلى فهم معاني الكلمات وتطبيقها في التواصل والتعبير. يرتبط هذا النوع من الذكاء ارتباطًا وثيقًا بقدرات فهم القراءة، وخاصةً في اللغة العربية، ويتجلى لدى من يتقنون القراءة والكتابة والخطابة ورواية القصص (الأحول، 2024).
2) الذكاء الرياضي المنطقي: يتعلق هذا النوع بالقدرة على التفكير المجرد، والاستدلال المنطقي، وحل المسائل الرياضية، وتنظيم المعلومات. وهو يُساعد في تحليل النصوص وفهم التسلسل المنطقي للأفكار، حتى وإن كان مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بالعلوم والرياضيات (Anghileri، 2026).
3) الذكاء المكاني البصري: يُظهر هذا النوع مدى قدرة الشخص على تكوين صور ذهنية، وفهم التفاصيل البصرية، وتصور الأشكال والعلاقات المكانية. يُحسّن هذا الذكاء فهم المقروء من خلال مساعدة الطلاب على تكوين صور ذهنية للمواد التي يقرؤونها (McCrea، 2010).
4) الذكاء الحركي الجسدي: يشير هذا النوع إلى قدرة الشخص على تنسيق جسده وعقله والتعبير عن نفسه من خلال الحركة. يُعزز هذا النوع التفاعل والفهم من خلال تسهيل التعلم عبر الأنشطة البدنية أو التمثيل الدرامي للمواد الأدبية (Zhang، 2024).
5) الذكاء الموسيقي: هو القدرة على تمييز النغمات والإيقاعات والأنماط الموسيقية. يُحسّن هذا الذكاء تجربة فهم المقروء، كما يتضح من التفاعل مع إيقاع اللغة في النصوص المكتوبة والغنائية (Al-Harbi، 2021).

6) الذكاء الاجتماعي: يشمل هذا الذكاء التعرف على الآخرين، والتواصل معهم، وفهم أفكارهم ومشاعرهم. يُسهّل هذا الذكاء المشاريع التعاونية، ومحادثات القراءة، وتبادل الأفكار المتعلقة بالنصوص (Zhai، 2024).

7) الذكاء الذاتي: يُظهر هذا الذكاء وعي الشخص بمشاعره ودوافعه وفهمه لها. يُحسّن هذا الذكاء قدرته على التفاعل مع النصوص الذاتية أو المشحونة عاطفيًا، ويعزز قدرته على التأمل في المعنى (Koubova، 2013).

8) الذكاء الطبيعي: يشمل هذا الذكاء قدرة الشخص على تصنيف الكائنات الحية وفهم العالم الطبيعي. يمكن استخدام هذا النوع من الذكاء لفهم النصوص ذات الطابع الطبيعي أو البيئي (Alenezi، 2023).

9) الذكاء الوجودي: يشير هذا إلى قدرة الفرد على التفكير في قضايا فلسفية هامة، مثل غاية الحياة والكون. ويتجلى ذلك في قدرة الطالب على التفاعل مع الأدب الفلسفي والتأملي، مما يعزز مهارات التفكير العليا المتعلقة بفهم المقروء (خضي، 2025).

10) الذكاء الروحي: يتعلق هذا بنظرة الفرد إلى نفسه وإلى الآخرين من منظور أخلاقي وروحي. ويساعد هذا الذكاء على فهم الأهداف الأخلاقية والمعاني العميقة الموجودة في المواد الدينية أو الأدبية (Thaariq، 2025).

الدراسات السابقة:

سعت دراسة (لمليح، 2026) إلى تسليط الضوء على أهمية الوسائل التعليمية ودورها في تحسين جودة العملية التعليمية التعلمية، من خلال تحليل أثرها في تحصيل المتعلمين. وقد أظهرت النتائج أن الوسائل التعليمية تمثل عنصرًا أساسيًا ضمن مكونات المنهاج التربوي، ولم تعد مجرد أدوات مساعدة، بل أصبحت ركيزة مهمة في تحقيق الأهداف التربوية. كما تسهم هذه الوسائل في تسهيل نقل المعرفة، وجعل التعلم أكثر تفاعلية وتشويقًا، مما يعزز دافعية المتعلمين ويزيد من مشاركتهم داخل الفصل الدراسي. وأثبتت الدراسة أن توظيف الوسائل التعليمية بشكل فعّال يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويعمل على ترسيخ المعارف من خلال إشراك الحواس المختلفة في عملية التعلم، مما يضمن بقاء أثر التعلم لمدة أطول. كما يقلل استخدامها من الطابع التلقيني للتدريس، ويُسهم في تنشيط الممارسات الصفية وتحسين جودة التعلمات.

هدفت دراسة (النجار، 2025) إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي مبني على أنموذج روثكوف في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة صنعاء. اعتمد الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي؛ إذ جرى تصميم البرنامج وبناء اختبار تحصيلي لمهارات الفهم، ثم عرضت الأداة على محكّمين متخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

للتحقق من الصدق والمحتوى قبل التطبيق. وأظهرت النتائج فروقًا دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاختبار البعدي لصالح التجريبية، بما يؤكد أثر البرنامج. وأوصت الدراسة بتضمين قائمة مهارات الفهم القرائي في تصميم المناهج، واقتراح بحوثًا لاحقة لاختبار الأنموذج في مهارات لغوية ومراحل دراسية أخرى متعددة.

هدفت دراسة (العطوي، 2022) إلى التعرف على مستوى الفهم القرائي عند المتأخرين ذهنيا تأخرا بسيطا متمدرسين في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، حيث تكونت مجموعة الدراسة من عشر حالات تعاني من تأخر ذهني خفيف، ولها الغرض طبقت الباحثة الأدوات المتمثلة في اختبار فهم النص المكتوب المأخوذ من اختبار MT86، وشبكة التحليل المقترحة من قبل الباحث "نواني"، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها تمكن الحالات من فك ترميز النص مع وجود ضعف في القدرات اللسانية والمعرفية أدى الى عدم قدرتهم على التعبير عن الأحداث بصفة واضحة ومتسلسلة. وعليه يحتاج الأطفال المتأخرون ذهنيا إلى تطوير قدراتهم المعرفية واللغوية كالاستنتاج، التذكر، الانتباه وكذلك تطوير المعارف الخاصة المرتبطة بالعالم المحيط بهم، من خلال تنمية خبراتهم وتجاربهم اليومية.

وفي دراسة أخرى، بحث (Krebt، 2023) أثر الأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب السنة الثانية من المرحلة المتوسطة في العراق. استخدمت الدراسة تصميمًا تجريبيًا، حيث تم اختيار عينة مكونة من 67 طالبًا قُسِّموا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تضم 34 طالبًا درسوا المادة بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تضم 33 طالبًا درسوا المادة باستخدام أنشطة قائمة على الذكاءات المتعددة. وقد صمم الباحثون اختبارًا لفهم المقروء، وكشفت نتائج الاختبار البعدي عن تحسينات ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

ودرس (Abdallat، 2023) تأثير البرمجيات التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات فهم المقروء باللغة الإنجليزية. وباستخدام عينة مختارة عمدًا من 22 طالبًا في الصف الثالث الابتدائي بجدة، اعتمد الباحثان منهجًا شبه تجريبي. ولتقييم قدرات فهم المقروء، استُخدمت برمجيات تعليمية، واختبارات قبلية وبعدية، ومقياس الذكاءات المتعددة (البصري واللغوي). وأظهرت نتائج الدراسة فعالية التصميم التعليمي المقترح في إنشاء برمجيات الذكاءات المتعددة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي من حيث تحسين مهارات فهم المقروء.

ودرس (Omari، 2023) أثر منهج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف التاسع في الأردن. استخدم الباحث تصميمًا شبه تجريبي، حيث قُسّم 75 طالبًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (38 طالبًا) ومجموعة ضابطة (37 طالبًا).

وقد صمم الباحث اختبارًا لفهم المقروء، وأظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسنًا ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Al-Hroub، 2023) إلى تحديد أثر مفهوم الذكاءات المتعددة وبرنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط الموهوبات لغويًا. شملت عينة الدراسة ستين طالبة. وقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات القراءة النقدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث سجلت المجموعة التجريبية درجات أعلى. ويُبين هذا مدى فعالية البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعزيز مهارات القراءة النقدية.

وفي غضون ذلك، سعت دراسة (Al-Mansoury، 2023) إلى تحديد ما إذا كان برنامج قائم على الذكاءات المتعددة يمكن أن يساعد طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين في صنعاء على تطوير مهاراتهم في الكتابة الأدبية. تم اختيار عينة من ستين طالبًا من طلاب السنة الأولى في المرحلة الثانوية للدراسة، التي استخدمت منهجية وصفية شبه تجريبية. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وكشف الاختبار البعدي لمهارات الكتابة الأدبية، بشكل عام وفي مجالات محددة من المهارات النصية، عن تغيرات ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أخرى أجراها (Abd Allah، 2022)، تم فحص جدوى استخدام تمارين قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات فهم المقروء باللغة الإنجليزية لدى أطفال المرحلة الابتدائية المصابين بعسر القراءة. وشملت الدراسة عشرة طلاب في تصميم شبه تجريبي. وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب في الاختبار البعدي، حيث تفوقت المجموعة التجريبية، مما يُبرز قيمة الأنشطة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة.

هدفت دراسة (Al-Kreimeen، 2021) إلى تقييم مدى تطور المهارات اللغوية لدى طلاب رياض الأطفال باستخدام منهج تعليمي مقترح قائم على مفهوم الذكاءات المتعددة. وباستخدام عينة مكونة من ثلاثة وثلاثين طالبًا وطالبة في السنة الثانية من رياض الأطفال في مدارس الظهران الخاصة بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا. وشملت أدوات البحث المستخدمة مقياسًا لتقييم الكفاءة اللغوية وقائمة مراجعة للملاحظة. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية الاستراتيجية التعليمية المقترحة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأطفال على المقياس الذي يقيس استعدادهم لاكتساب مهارات القراءة وجوانبها المختلفة.

وتناولت دراسة (Al-Harbi، 2021) مدى تطور مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي من خلال برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة. وباستخدام مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، اعتمد الباحث منهجًا شبه تجريبي. وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج القائم على مفهوم الذكاءات المتعددة، حيث كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة الإبداعية.

أولاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

عند تحليل الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

1- **تنوع الأهداف:** تركزت الدراسات حول تنمية مهارات لغوية متعددة مثل الفهم القرائي، القراءة الناقدة، الإبداعية، والنص الأدبي، مما يعكس شمولية توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية أبعاد القراءة المختلفة.

2- **تعدد المناهج المستخدمة:** اعتمدت معظم الدراسات على المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، مما يدل على جدية الباحثين في قياس أثر التدخلات التعليمية المبنية على النظرية.

3- **تنوع البيئات والعينات:** شملت الدراسات مراحل دراسية مختلفة (من الروضة إلى المرحلة الثانوية)، وبيئات متنوعة (السعودية، العراق، الأردن، اليمن، مصر)، مما يعزز عمومية نتائج هذه الدراسات.

4- **تكرار النتائج الإيجابية:** أكدت جميع الدراسات على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعات التجريبية، ما يدل على فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء القرائي واللغوي بشكل عام.

ثانيًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1- **تأكيد جدوى النظرية:** النتائج المتسقة تثبت فعالية الذكاءات المتعددة في تحسين مخرجات التعليم، وخاصة في مجال الفهم القرائي.
2- **تصميم أدوات وتقنيات جديدة:** استفادت الدراسات من بطاقات ملاحظة، مقاييس ذكاءات، اختبارات قراءة... مما يوفر لك نماذج لتصميم أدواتك البحثية.
3- **ترسيخ الأبعاد القرائية:** ركزت الدراسات على جوانب مهمة مثل: الطلاقة، الأصالة، النقد، الاستيعاب... ويمكنك دمج هذه الأبعاد أو التركيز على أحدها.
4- **تحديد الفئة المستهدفة:** وفرت الدراسات تجارب ناجحة على مراحل مختلفة، مما يسهل عليك اختيار المرحلة الأنسب (مثل الصف الأول المتوسط) كما حددت في دراستي.

المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

مقدمة:

يتناول هذا المبحث المنهجية المستخدمة في هذه الدراسة، ويشمل ذلك تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ووصف أدوات جمع البيانات وكيفية تصميمها واستخدامها، ووصف الإجراءات العملية المتبعة خلال العمل الميداني، وتلخيص منهجية الدراسة بما يتناسب مع طبيعتها وأهدافها. كما يشرح هذا المبحث الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. وفيما يلي شرح مفصل لأساليب البحث.

منهج الدراسة:

استُخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف البحث المتمثل في دراسة أثر تطبيق أسلوب الذكاءات المتعددة على فهم المقروء لدى طلاب الصف الأول المتوسط في منطقة مكة المكرمة. أُجريت اختبارات قبلية وبعدية باستخدام نظام مجموعتين: تجريبية وضابطة. دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، بينما دُرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة.

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الأول المتوسط في دائرة التعليم بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة، المختارة عمدًا، فصلين دراسيين من مدرسة زيد بن الخطاب المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة. طُبق أسلوب "الذكاءات المتعددة" في أحد الفصلين لتمثيل المجموعة التجريبية، بينما طُبق الأسلوب التقليدي في المجموعة الضابطة. بلغ عدد طلاب العينة أربعين طالبًا، موزعين بالتساوي بين المجموعتين.

أدوات ومواد البحث:

- **أولاً: مواد الدراسة**

أ. استُخدمت الموارد التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

دليل المعلم لاستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس فهم المقروء:

1- يقدم هذا الدليل أساليب تدريس إبداعية تُحسّن الاستخدام الأمثل للذكاءات المتعددة.

2- يتضمن إطارًا لتنظيم أنشطة التعلم لدعم مختلف أنواع الذكاء، بما في ذلك الذكاء اللغوي، والبصري، والاجتماعي، والمنطقي.

ب. الموارد التعليمية:

- لمساعدة الطلاب على فهم المادة بفعالية، تم إعداد أوراق عمل وتمارين تعليمية مبنية على منهج الذكاءات المتعددة.
- تتضمن الأدوات مجموعة واسعة من المهام التي تعكس جميع أنواع الذكاء بشكل متوازن.
- تُعد المجموعات الصغيرة والمناقشات الصفية، التي تجمع بين الذكاء الاجتماعي واللغوي، أمثلة على الأنشطة العملية والتفاعلية التي استُخدمت كوسائل مساعدة.

ج. خطة الدرس للوحدة:

- الهدف الرئيسي من الخطة هو توزيع دروس وحدة فهم المقروء بطريقة تتكامل مع منهجيات الذكاءات المتعددة.
- استنادًا إلى عدة أنواع من الذكاء (مثل الذكاء الحركي والذكاء البصري المكاني)، قُسّمت المحاضرات إلى تمارين ذهنية وتمارين بدنية.

- **ثانيًا: أدوات القياس**

لقياس متغيرات البحث، استخدم الباحث أداتين رئيسيتين:-

1- اختبار فهم المقروء:

الأداة الرئيسية المصممة لتقييم فهم الطلاب وتحليلهم للنصوص المكتوبة هي اختبار فهم المقروء. يستخدم الاختبار أسئلة الاختيار من متعدد لقياس مهارات الطلاب في الفهم الحرفي والتفسيري والنقدي والإبداعي. تُشكل أربعة جوانب لفهم المقروء (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والإبداعي) أساس الاختبار. تم تحديد درجة الاختبار بالكامل وفقًا لأسئلة الدراسة وفرضياتها، لكن التحليل التجريبي في هذه الدراسة ركز على قدرات الاستدلال والتفسير.

يُمكّن تصميم الاختبار الطلاب من استخدام مهاراتهم المتعددة في فهم النصوص وتقييمها. الأساس النظري لاختبار فهم المقروء: يُعد فهم المقروء عنصرًا أساسيًا في نمو المعرفة الأكاديمية للطلاب، فهو يُحسّن قدرتهم على تقييم النصوص واستخلاص المعنى منها وتطبيقه في مختلف السياقات. في هذا السياق، يُعدّ تقييم فهم الطلاب للجوانب المعرفية المتعددة للنصوص التي يقرؤونها الهدف الأساسي من تصميم اختبار فهم المقروء. وقد حدّد هوارد غاردنر، في نظريته عن الذكاءات

المتعددة، مجموعة من الأنماط المعرفية التي تُشكّل أساس هذا الاختبار. يقيس هذا الاختبار كيف يُحسّن استخدام تقنيات الذكاءات المتعددة فهم الطالب للنصوص من زوايا مختلفة، كالفهم الحرفي والتفسيري والنقدي والإبداعي.

2- مواصفات اختبار فهم المقروء:

وُضعت مواصفات اختبار فهم المقروء بما يتوافق مع أهداف الدراسة، مما يضمن تغطية الاختبار لجميع جوانب فهم المقروء التي يجب تقييمها. سيتم تقييم القدرات القرائية التالية:

جدول مواصفات اختبار الفهم القرائي:

تم تحديد جدول مواصفات اختبار الفهم القرائي وفقًا لأهداف البحث، بحيث يعكس الاختبار جميع جوانب الفهم القرائي التي يجب قياسها. تتضمن المهارات القرائية التي يجب قياسها في الاختبار:

جدول 1 : يوضح مواصفات اختبار الفهم القرائي

مستويات الفهم القرائي	عدد الأسئلة	الوزن النسبي لمستويات الفهم
الفهم الحرفي	5	25%
الفهم الإستنتاجي	5	25%
الفهم النقدي	5	25%
الفهم الإبداعي	5	25%
عدد الأسئلة	20	100%
الوزن النسبي للأهداف	---	---

- **الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي**

- **صدق المحكمين:**

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التعليم والقياس والتقويم، وذلك للتحقق من صدق الاختبار ومدى ملاءمته للهدف البحثي. وقد قدم المحكمون تقييماتهم بشأن ملاءمة الأسئلة وصياغتها.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

للتحقق من مدى اتساق فقرات الاختبار، ونظرًا لعدم اعتدالية توزيع درجات العينة الاستطلاعية، تم حساب معامل ارتباط رتب سبيرمان (Spearman's Rho) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الفقرات سجلت معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 2: معاملات الارتباط المصحح بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار (ن = 40)

رقم الفقرة	البعد	معامل الارتباط	رقم الفقرة	البعد	معامل الارتباط
1	الحرفي	0.266	11	النقدي	*0.344
2	الحرفي	*0.377	12	النقدي	***0.435
3	الحرفي	***0.525	13	النقدي	***0.680
4	الحرفي	***0.502	14	النقدي	0.289
5	الحرفي	***0.592	15	النقدي	0.096
6	الاستنتاجي	***0.519	16	الإبداعي	0.169
7	الاستنتاجي	***0.714	17	الإبداعي	***0.657
8	الاستنتاجي	***0.553	18	الإبداعي	***0.453
9	الاستنتاجي	0.101	19	الإبداعي	0.092
10	الاستنتاجي	***0.476	20	الإبداعي	0.179

*** دال عند مستوى (0.05).**

**** دال عند مستوى (0.01).**

***** دال عند مستوى (0.001).**

- أظهرت نتائج معامل ارتباط سبيرمان بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية أن معظم الفقرات جاءت ذات معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى توافر مؤشرات مقبولة لصدق الاتساق الداخلي للاختبار في صورته العامة. كما روجعت الفقرات ذات الارتباطات المنخفضة في ضوء جدول المواصفات وآراء المحكمين. وبناءً على ما سبق، يتضح أن أداة الدراسة، ممثلة في اختبار الفهم القرائي، قد تمتعت بمؤشرات صدق مقبولة، سواء من خلال الصدق الظاهري المتمثل في صدق المحكمين، أو من خلال صدق الاتساق الداخلي، مما يدعم صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني في ضوء أهداف الدراسة الحالية.

- **الصدق البنائي للاختبار:**

للتحقق من تكامل الأبعاد الفرعية ضمن البناء الكلي للاختبار، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية المعدلة للاختبار بعد استبعاد درجة البعد نفسه، وذلك لتجنب التضخم الوهمي في معاملات الارتباط.

جدول (3): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية المعدلة للاختبار

البعد	معامل بيرسون للارتباط
الفهم الحرفي	*0.341
الفهم الاستنتاجي	***0.655
الفهم النقدي	***0.449

الفهم الإبداعي	***0.456

* دال عند مستوى (0.05).

** دال عند مستوى (0.01).

*** دال عند مستوى (0.001).

تدل النتائج على وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا بين الأبعاد والدرجة الكلية المعدلة للاختبار، مما يشير إلى اتساق هذه الأبعاد مع البناء الكلي للاختبار، ويؤكد صدقه البنائي في قياس مهارات الفهم القرائي.

- **ثبات أداة الدراسة:**

للتحقق من ثبات اختبار الفهم القرائي، حُسب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل من الصورة الأصلية والصورة المناظرة، بهدف الكشف عن درجة الاتساق الداخلي لفقرات كل صورة. كما حُسب معامل ارتباط سبيرمان بين درجات الطلاب في الصورتين للتحقق من ثبات الصورة المتكافئة، وذلك نظرًا لعدم تحقق افتراض الاعتدالية في توزيع درجات إحدى الصورتين.

جدول (4) معاملات الاتساق الداخلي لصورتي اختبار الفهم القرائي

صورة الاختبار	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الصورة الأصلية	20	0.669
الصورة المناظرة	20	0.615

جدول (5): معامل ارتباط سبيرمان بين الصورة الأصلية والصورة المناظرة لاختبار الفهم القرائي

المتغيران	معامل ارتباط سبيرمان	مستوى الدلالة	الحكم
الصورة الأصلية × الصورة المناظرة	***0.621	p < .001	دال احصائياً

تشير نتائج معامل ألفا كرونباخ إلى أن صورتي اختبار الفهم القرائي تمتعتا بدرجة ثبات مقبولة نسبيًا، حيث بلغ معامل الثبات للصورة الأصلية (0.669)، وللصورة المناظرة (0.615). كما أظهرت نتائج معامل ارتباط سبيرمان وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين درجات الطلاب في الصورتين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.621) عند مستوى دلالة (p < .001)، مما يشير إلى توافر دليل مقبول على ثبات الصورة المتكافئة للاختبار.

معاملات الصعوبة والتمييز:-

تم اختبار الصعوبة والتمييز للأسئلة باستخدام أساليب التحليل الإحصائي المناسبة، لضمان قدرة الاختبار على التفريق بين مستويات الطلاب المختلفة.

1. معاملات الصعوبة:

نظرًا لأن الدرجة القصوى لكل فقرة هي (درجتان)، تم حساب معامل الصعوبة وفق العلاقة:-

$$p = \frac{\text{المتوسط}}{2}$$

وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.75) و(0.95)، مما يشير إلى أن الأسئلة تميل إلى السهولة المعتدلة، وهو ما يعد مناسبًا لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط. كما دعمت معاملات الارتباط الدالة بين الأبعاد والدرجة الكلية المعدلة الصدق البنائي للاختبار، إضافة إلى أن معاملات الصعوبة جاءت ضمن الحدود المقبولة تربويًا، مما يدل على ملاءمة الاختبار لمستوى العينة. وبناءً على ذلك، فإن جودة الأداة من منظورها الكلي مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

جدول (6): يوضح معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	الصعوبة
1	0.85
2	0.88
3	0.8
4	0.88
5	0.85
6	0.93
7	0.85
8	0.88
9	0.78
10	0.88
11	0.83
12	0.9
13	0.83
14	0.95
15	0.8
16	0.9
17	0.9
18	0.83
19	0.83
20	0.75

2. معاملات التمييز:

اعتمدت الدراسة على معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار بوصفه مؤشرًا لتمييز الفقرات، حيث تعد القيم التي تساوي أو تزيد عن (0.20) مقبولة تربويًا. وعلى الرغم من وجود عدد محدود من الفقرات ذات معاملات تمييز منخفضة، فإن المؤشرات السيكومترية الكلية للاختبار تؤكد صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية؛ فقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.818)، وهو مؤشر يدل على اتساق داخلي جيد للأداة.

جدول (7): يوضح معاملات التمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	التمييز
1	0.266
2	0.377
3	0.525
4	0.502
5	0.592
6	0.519
7	0.714
8	0.553
11	0.344
12	0.453
13	0.68
14	0.289
15	0.096
16	0.169
17	0.657
18	0.453

تُظهر النتائج أن غالبية الفقرات تتمتع بمعاملات تمييز مقبولة إلى مرتفعة، مما يدل على قدرتها على التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة. وفي حين ظهرت بعض الفقرات بمعاملات تمييز منخفضة نسبيًا مقارنة ببقية الفقرات، إلا أن ذلك لا يؤثر في كفاءة الاختبار.

- **زمن الاختبار:**

تم تحديد زمن الاختبار بـ (45) دقيقة، وهو زمن مناسب لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط وقدرتهم على الإجابة عن فقرات الاختبار خلال الفترة المحددة.

- **الصورة الختامية للاختبار:**

تكون الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، خُصص لكل فقرة درجتان، وبذلك بلغت الدرجة الكلية للاختبار (40) درجة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:-

عولجت البيانات باستخدام برنامج SPSS بالأساليب الآتية:

1. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Means and Standard Deviations):** استُخدمت لوصف بيانات أفراد عينة الدراسة، وتلخيص درجات الطلاب للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مهارات الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي.
2. **اختبار شابيرو–ويلك (Shapiro–Wilk):** استُخدم للتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات، بما يساعد على اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب.
3. **معامل ارتباط سبيرمان (Spearman's Rho):** استُخدم للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات اختبار الفهم القرائي، وذلك بحساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار.
4. **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** استُخدم للتحقق من ثبات أداة الدراسة (اختبار الفهم القرائي) ككل، وثبات كل بُعد من أبعاده الفرعية.
5. **تحليل الفقرات (Item Analysis):** استُخدمت لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار المطبقة على العينة الاستطلاعية، للتأكد من ملاءمتها لمستوى الطلاب وقدرتها على الفرز والتمييز.
6. **اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney U):** استُخدم للتحقق من دلالة الفروق القبلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي، في ضوء طبيعة توزيع البيانات.
7. **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T–Test):** استُخدم للتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي قبل بدء المعالجة التجريبية.
8. **تحليل التغاير الأحادي (ANCOVA):** استُخدم كإجراء إحصائي متقدم لضبط الفروق القبلية إحصائياً (عزل أثر القياس القبلي كمتغير مصاحب)، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي، لاستخراج الأثر الصافي والحقيقي للمتغير المستقل (استراتيجية الذكاءات المتعددة).

9. **مربع إيتا الجزئي (Partial Eta Squared – η^2)**: استُخدم لقياس حجم الأثر (Effect Size) الناتج عن المعالجة التجريبية، وذلك لتحديد مدى قوة تأثير استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، من خلال بيان نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن عزوها إلى المتغير المستقل بعد ضبط أثر المتغير المصاحب.

اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T–Test): استُخدم كإجراء إحصائي وصفي مساند لقياس دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي داخل المجموعة التجريبية ذاتها، للوقوف على حجم التطور المهاري الحاصل لديها.

المبحث الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

يُعرض في هذا المبحث نتائج التحليل الإحصائي المُستخدم للإجابة عن أسئلة الدراسة وتقييم فرضياتها. وقد تبيّن أن أفضل طريقة إحصائية للتحكم في تأثير الاختبار القبلي (عزله كمتغير مصاحب) وقياس الأثر الصافي لاستراتيجية الذكاءات المتعددة في الاختبار البعدي هي تحليل التغاير أحادي الاتجاه (ANCOVA)، نظرًا للاختلافات في نتائج الاختبار القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **أولًا: نتائج حول مهارات الاستدلال**

كان السؤال الأول للدراسة: **ما أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم وضع الفرضية الصفرية التالية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول المتوسط في مهارات الفهم القرائي تُعزى إلى طريقة التدريس: استراتيجية الذكاءات المتعددة والطريقة الاعتيادية.**

تم إخضاع نتائج الاختبار اللاحق لمهارات الاستدلال لتحليل التغاير أحادي الاتجاه (ANCOVA) من أجل تقييم هذه الفرضية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8) نتائج تحليل التغاير الأحادي (ANCOVA) لمهارة الاستنتاج البعدية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة (Sig)	حجم الأثر (η^2)
القياس القبلي (مصاحب)	0.085	1	0.085	0.028	0.868	0.001
طريقة التدريس	17.769	1	17.769	5.833	0.021	0.136
الخطأ	112.715	37	3.046	–	–	–

تم رفض الفرضية الصفرية، لأن الجدول (8) يُظهر تغيرات ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية (قيمة الاحتمال = 0.021). بالإضافة إلى ذلك، يشير حجم التأثير (η^2 = 0.136) إلى أن استراتيجية الذكاءات المتعددة لها تأثير متوسط يميل إلى أن يكون كبيرًا. بلغ متوسط الدرجة المعدلة للمجموعة التجريبية 9.41، بينما بلغ متوسط الدرجة المعدلة للمجموعة الضابطة 7.98.

- **ثانيًا: نتائج تتعلق بقدرات التفسير**

طرح السؤال الثاني السؤال التالي: ما أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات التفسير في فهم المقروء لدى طلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة؟

للإجابة على هذا السؤال، تمّت صياغة الفرضية الصفرية على النحو التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في مهارات التفسير التي يمكن أن تُعزى إلى أسلوب التدريس.

التحقق من التكافؤ القبلي بين المجموعتين:

قبل اختبار أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة، تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي. ونظرًا لعدم ملاءمة استخدام الاختبار المعلمي في هذه المرحلة، تم استخدام اختبار مان–ويتني للكشف عن دلالة الفروق القبلية بين المجموعتين.

جدول (9) نتائج اختبار مان–ويتني للتكافؤ القبلي بين المجموعتين في اختبار الفهم القرائي

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الدرجة القبلية	التجريبية	20	24.48	489.50
الدرجة القبلية	الضابطة	20	16.53	330.50
الاختبار			القيمة	

Mann–Whitney U	120.500
Wilcoxon W	330.500
Z	2.189-
مستوى الدلالة	0.029

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، حيث بلغت قيمة الدلالة (p = 0.029)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05). ويشير ذلك إلى عدم تحقق التكافؤ القبلي بين المجموعتين، مما استدعى استخدام تحليل التغاير الأحادي (ANCOVA) لضبط أثر التطبيق القبلي عند اختبار أثر طريقة التدريس.

التحقق من افتراضات تحليل التغاير الأحادي:

قبل إجراء تحليل التغاير الأحادي، تم التحقق من افتراض تجانس الانحدار من خلال اختبار أثر التفاعل بين المجموعة والدرجة القبلية. وقد أظهرت النتائج أن التفاعل بين المجموعة والدرجة القبلية غير دال إحصائيًا، حيث بلغت قيمة ف (F = 0.583)، وبلغت قيمة الدلالة (p = 0.450)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدل على تحقق افتراض تجانس الانحدار، ومن ثم ملاءمة استخدام تحليل التغاير الأحادي من هذه الناحية.

كما أظهر اختبار ليفين عدم تحقق افتراض تجانس تباين الخطأ، حيث بلغت قيمة ف (F = 9.898)، وبلغت قيمة الدلالة (p = 0.003)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05). ولذلك فُسرت نتائج تحليل التغاير بحذر، مع مراعاة تساوي حجم المجموعتين وتحقق افتراض تجانس الانحدار.

ثالثاً:- نتائج تحليل التغاير الأحادي للسؤال الرئيس

بعد ضبط أثر التطبيق القبلي، تم استخدام تحليل التغاير الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

جدول (10): يوضح نتائج تحليل التغاير الأحادي لأثر طريقة التدريس في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا الجزئي
النموذج المصحح	184.783	2	92.392	4.171	0.023	0.184
التطبيق القبلي	8.383	1	8.383	0.378	0.542	0.010
المجموعة	130.720	1	130.720	5.901	0.020	0.138

الخطأ	819.617	37	22.152	–	–	–

أظهرت نتائج تحليل التغاير الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي، حيث بلغت قيمة ف لأثر المجموعة ($F = 5.901$)، وبلغت قيمة الدلالة ($p = 0.020$)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05). وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية، مما يدل على وجود أثر دال لطريقة التدريس في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. وبما أن المجموعة الأولى تمثل المجموعة التجريبية، فإن اتجاه الفروق جاء لصالح المجموعة التجريبية.

كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي ($\eta^2p = 0.138$)، مما يشير إلى حجم أثر مقبول تربويًا لاستراتيجية الذكاءات المتعددة، مع تفسير النتيجة في ضوء حدود الدراسة وافتراضات التحليل الإحصائي.

وبالنظر إلى المتوسطات الوصفية، يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بلغ (37.80)، مقابل (33.60) للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن الفروق الدالة إحصائيًا جاءت في اتجاه المجموعة التجريبية.

رابعًا:– مناقشة النتائج

تشير نتائج تحليل التغاير الأحادي إلى وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، بعد ضبط أثر التطبيق القبلي؛ إذ بلغت قيمة ف لأثر المجموعة ($F = 5.901$)، وبلغ مستوى الدلالة ($p = 0.020$)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05). كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي ($\eta^2p = 0.138$)، مما يشير إلى حجم أثر مقبول تربويًا. وبناءً على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية المرتبطة بالسؤال الرئيس، وتُقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود أثر دال إحصائيًا لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة استراتيجية الذكاءات المتعددة، التي تقوم على تنويع الأنشطة التعليمية وتوظيف أكثر من مدخل للتعلم، بما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ويتيح لهم التفاعل مع النصوص القرائية من خلال أنشطة لغوية وبصرية واجتماعية ومنطقية وحركية. وهذا التنوع قد يساعد الطلاب على التعامل مع النص من زوايا متعددة، ويزيد من فرص المشاركة الصفية، ويعزز دافعيتهم نحو القراءة.

كما يمكن تفسير أثر الاستراتيجية في ضوء طبيعة الفهم القرائي نفسه؛ فهو ليس عملية آلية تقتصر على التعرف إلى الكلمات، بل عملية معرفية نشطة تتطلب بناء المعنى، وربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة، وتحليل النصوص وتفسيرها. ومن ثم، فإن التدريس وفق الذكاءات المتعددة

قد يتيح للطلاب فرصًا أوسع لبناء المعنى، من خلال أنشطة متنوعة تساعدهم على فهم النصوص والتفاعل معها بصورة أكثر فاعلية من الاقتصار على الطريقة الاعتيادية.

وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه العام في عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية توظيف الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات الفهم القرائي والمهارات القرائية عمومًا؛ فقد أظهرت دراسة الدليمي وحمزة (2020) وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنشطة قائمة على الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي. كما توصلت دراسة الزايدانين (2021) إلى فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وأظهرت دراسة عبد الوهاب (2022) أثر البرنامج الإثرائي القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة. كذلك أشارت دراسات العتيبي (2022) والمنصوري (2023) إلى أثر توظيف الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات قرائية ولغوية مختلفة.

ومع ذلك، فإن هذه النتيجة تُفسر في حدود طبيعة التصميم شبه التجريبي، وحجم العينة، وعدم تحقق افتراض تجانس التباين. لذلك يمكن القول إن استراتيجية الذكاءات المتعددة أظهرت مؤشرات إيجابية في تحسين الأداء البعدي لاختبار الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية، دون المبالغة في تعميم النتيجة أو وصفها بأنها فاعلية مرتفعة.

المبحث الخامس: ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

التمهيد:

يتناول هذا المبحث ملخصًا للدراسة الحالية من حيث هدفها ومنهجها وعينتها وأداتها، ثم يعرض أبرز النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء السؤال الرئيس والفرضية المرتبطة به، ويقدم عددًا من التوصيات التطبيقية والمقترحات البحثية التي يمكن أن تفيد الباحثين والمعلمين والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية وتنمية مهارات الفهم القرائي.

أولًا: ملخص النتائج

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أظهرت نتائج اختبار مان–ويتني وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، مما دلّ على عدم تحقق التكافؤ القبلي بين المجموعتين؛ ولذلك استُخدم تحليل التغاير الأحادي لضبط أثر التطبيق القبلي عند اختبار أثر طريقة التدريس.
2. أظهرت نتائج تحليل التغاير الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي بعد ضبط أثر التطبيق القبلي،

حيث بلغت قيمة ف لأثر المجموعة ($F = 5.901$)، وبلغ مستوى الدلالة ($p = 0.020$)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05). وبما أن المجموعة الأولى تمثل المجموعة التجريبية، فإن اتجاه الفروق جاء لصالح المجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي ($\eta^2p = 0.138$)، مما يشير إلى حجم أثر مقبول تربويًا لاستراتيجية الذكاءات المتعددة.

وبناءً على ذلك، رُفضت الفرضية الصفرية المرتبطة بالسؤال الرئيس، وقُبلت الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، مع تفسير النتيجة في ضوء حدود التصميم شبه التجريبي وحجم العينة وافتراضات التحليل الإحصائي.

- **تصور تطبيقي مقترح لتوظيف استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس الفهم القرائي**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي، تقترح الدراسة تصورًا تطبيقيًا يمكن أن يفيد معلمي اللغة العربية في تدريس الفهم القرائي. ويقوم هذا التصور على تحليل النص القرائي إلى مهارات محددة، ثم تصميم أنشطة متنوعة تراعي أنماط الذكاءات المختلفة؛ مثل الأنشطة اللغوية، والبصرية، والاجتماعية، والحركية، والمنطقية، بحيث يُتاح للطالب التفاعل مع النص من أكثر من مدخل. كما يتضمن التصور توظيف العمل الجماعي، والخرائط البصرية، والأسئلة الاستنتاجية، وتمثيل المعاني، وإعادة صياغة الأفكار؛ بما يعزز فهم النصوص ويزيد من مشاركة الطلاب داخل الصف. ويتسق هذا التصور مع توجهات تطوير التعليم التي تؤكد تنويع استراتيجيات التدريس، ومراعاة الفروق الفردية، وتحسين نواتج التعلم.

ثانيًا: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. توظيف استراتيجية الذكاءات المتعددة في تدريس موضوعات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، بوصفها مدخلًا تدريسيًا أظهر مؤشرات إيجابية في تحسين الأداء البعدي.
2. تنويع أنشطة الفهم القرائي داخل الصف وفق أنماط الذكاءات المختلفة، مثل الأنشطة اللغوية، والبصرية، والاجتماعية، والحركية، بما يساعد الطلاب على التفاعل مع النصوص من أكثر من مدخل.
3. تدريب معلمي اللغة العربية على بناء دروس الفهم القرائي وفق استراتيجية الذكاءات المتعددة، مع التركيز على كيفية ربط كل نشاط بمهارة قرائية محددة.

4. تضمين أدلة المعلمين نماذج تطبيقية لأنشطة قرائية قائمة على الذكاءات المتعددة، تساعد المعلم على الانتقال من الشرح المباشر إلى التعلم النشط القائم على المشاركة.

5. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند تدريس الفهم القرائي، من خلال تقديم أنشطة متنوعة تسمح للطلاب بإظهار فهمهم للنصوص بطرق مختلفة.

ثالثًا: مقترحات للدراسات المستقبلية

استكمالاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر من طلاب المرحلة المتوسطة للتحقق من استقرار أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم القرائي.
2. إجراء دراسة مشابهة لمدة زمنية أطول؛ للكشف عن مدى استمرار أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات الفهم القرائي.
3. دراسة أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات فرعية محددة من الفهم القرائي، مثل الفهم الاستنتاجي أو النقدي أو الإبداعي.
4. مقارنة أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة باستراتيجيات تدريسية أخرى في تنمية الفهم القرائي، مثل التعلم التعاوني أو التدريس المتمايز.
5. دراسة أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين ممارساتهم التدريسية المرتبطة بتنمية الفهم القرائي.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. الأحول، ل. إ. (2024). درجة تضمين الذكاء اللغوي والاجتماعي في كتب اللغة العربية للحلقة الثانية بدولة الإمارات العربية المتحدة. 121(3). Retrieved from https://journals.ekb.eg/article_358796_b0a4c8b2abee6a19900170bba7e6d793.pdf

2. خضي، م. إ. (2025). الذكاء الوجودي وعلاقته بالوعي بالذات ومعنى الحياة لدى طلاب الجامعة. Retrieved from https://jsrep.journals.ekb.eg/article_221066_2bc46cd822bc60f4f19e498e828f0c07.pdf

3. الزير، جيهان (2023). الذكاءات المؤثرة على جودة البيئة في قصّة نوح– عليه السّلام: دراسة تحليلية. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 3(3). https://doi.org/10.56989/benkj.v3i3.161

4. العطوي، سارة. (2022). الفهم القرائي للنص المكتوب عند الأطفال المتأخرين ذهنيا تأخرا بسيطا. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 2(6). https://doi.org/10.56989/benkj.v2i6.291

5. القريني، لهية & الجابري، طلال. (2026). أسباب تدنّي مستوى أداء تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الدراسة الدولية (TIMSS) من وجهة نظر المعلّمين في سلطنة عُمان. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 6(2). https://doi.org/10.56989/benkj.v6i2.1741

6. لمليح، سارة. (2026). الوسائل التعليمية وأثرها على تحصيل المتعلمين: دراسة وصفية. مجلة الدراسات المعاصرة في التربية وعلم النفس, 2(1). https://doi.org/10.56989/kdyfa536

7. النجار، لطف. (2025). فاعلية برنامج قائم على أنموذج (روثكوف) Rothkopf في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة – صنعاء. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 5(9). https://doi.org/10.56989/benkj.v5i9.1576

المراجع الأجنبية:

1. Abd Allah, M. M2022). Investigating the effect of using some multiple intelligences activities on improving some English reading comprehension skills for dyslexic sixth graders. Retrieved from https://search.emarefa.net/en/detail/BIM-1444378-investigating-the-effect-of-using-some-multiple-intelligence

2. Abdallat, Z. (2023). The Impact of An Instructional Program Based on Multiple Intelligences Theory on Ninth Grade EFL Students' motivation towards Learning English in Jordan. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/368802790_The_Impact_of_An_Instructional_Program_Based_on_Multiple_Intelligences_Theory_on_Ninth_Grade_EFL_Students'_motivation_towards_Learning_English_in_Jordan

3. Aisyah, S. M. (2025). Improving Reading Comprehension Skills in Reading. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/392910150_Improving_Reading_Comprehension_Skills_in_Reading

4. Al-Bdour, N. T. (2025). The Impact of Multiple Intelligences Strategy on Enhancing Reading Comprehension Skills among Students with Learning Difficulties. Retrieved from https://journals.bilpubgroup.com/index.php/fls/article/view/10306
5. Alenezi, M. (2023). Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/367092340_Digital_Learning_and_Digital_Institution_in_Higher_Education
6. Alfadhli, S. M. (2008). Students' Perceptions of E-Learning in Arab Society: Kuwait University as a Case Study. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/250152023_Students'_Perceptions_of_E-Learning_in_Arab_Society_Kuwait_University_as_a_Case_Study
7. Al-Harbi, H. J. (2021). The Effectiveness of A Program Based on The Theory of Successful Intelligence in The Development of Creative Reading Skills of Sixth Grade Students. Retrieved from https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/en/article/view/4285
8. Al-Hroub, A. (2023). Evaluating gifted education in Palestine: A study of educational and learning capitals. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/372689507_Evaluating_gifted_education_in_Palestine_A_study_of_educational_and_learning_capitals
9. Ali, M. I. (2023). APPLYING HOWARD GARDNER'S THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES TO JENNY MELLOR'S CHARACTER IN THE MOVIE "AN EDUCATION". Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/378199949_APPLYING_HOWARD_GARDNER'S_THEORY_OF_MULTIPLE_INTELLIGENCES_TO_JENNY_MELLOR'S_CHARACTER_IN_THE_MOVIE_AN_EDUCATION
10. Al-Kreimeen, R. A. (2021). Suggested Educational Program based on the Multiple Intelligences Theory and its Influence in the Development of Communication Skills and Retention of Learning Influence in Kindergartens (KG2). Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/360504216_Suggested_Educational_Program_based_on_the_Multiple_Intelligences_Theory_and_its_Influence_in_the_Development_of_Communication_Skills_and_Retention_of_Learning_Influence_in_Kindergartens_KG2

11. Al-Mansoury, M. (2023). The Effectiveness of a proposed program based on multiple intelligences in developing literary text skills for outstanding first year secondary students in Sana'a. doi:10.59628/jhs.v2i1.57

12. Alsubaie, A. (2020). The Effectiveness of multiple intelligence based differentiated instruction on metacognitive reading comprehension in Arabic language among middle school students in Saudi Arabia. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/339969954_The_Effectiveness_of_multiple_intelligence_based_differentiated_instruction_on_metacognitive_reading_comprehension_in_Arabic_language_among_middle_school_students_in_Saudi_Arabia

13. Anghileri, J. (2026). Scaffolding practices that enhance mathematics learning. 9(1), 33-52. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/227259711_Scaffolding_practices_that_enhance_mathematics_learning

14. Billington, J. (2021). Literary Reading and Mental Wellbeing. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/373950760_Literary_Reading_and_Mental_Wellbeing

15. Boeck, P. D. (2019). An Alternative View on the Measurement of Intelligence and Its History. Retrieved from https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-intelligence/an-alternative-view-on-the-measurement-of-intelligence-and-its-history/33FC6E43588F8FC209FD0D378C1A5940

16. Burke, A. (2023). Reading Comprehension | Inferential, Literal & Evaluative. Retrieved from https://study.com/academy/lesson/reading-comprehension-literal-inferential-evaluative.html

17. Cherry, K. (2026). Gardner's Theory of Multiple Intelligences. Retrieved from https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161

18. Conti, H. (2024). Multiple Intelligences. Retrieved from https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/multiple-intelligences

19. Eragamreddy, N. m. (2025). Reading comprehension and semantic processing. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/390300289_Reading_comprehension_and_semantic_processing

20. Erlidawati, E. (2023). Students' Topic Interest in Learning Reading Comprehension. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/372773047_Students'_Topic_Interest_in_Learning_Reading_Comprehension

21. Ferrero, M. (2021). A valid evaluation of the theory of multiple intelligences is not yet possible: Problems of methodological quality for intervention studies. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/353341618_A_valid_evaluation_of_the_theory_of_multiple_intelligences_is_not_yet_possible_Problems_of_methodological_quality_for_intervention_studies

22. Gilakjani, A. P. (2016). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/308532686_A_Study_of_Factors_Affecting_EFL_Learners'_Reading_Comprehension_Skill_and_the_Strategies_for_Improvement

23. Hamid, F. A. (2025). Integrating Critical Thinking and Technology in Saudi EFL Classrooms: A Framework for Culturally Responsive Language Learning. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/392697440_Integrating_Critical_Thinking_and_Technology_in_Saudi_EFL_Classrooms_A_Framework_for_Culturally_Responsive_Language_Learning

24. Karaguni, M. K. (2025). THE ROLE OF TECHNOLOGY IN SUPPORTING MULTIPLE INTELLIGENCES FOR COLLABORATIVE AND PERSONALIZED LEARNING, INSIGHTS FROM ALBANIAN TEACHERS. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/389701891_THE_ROLE_OF_TECHNOLOGY_IN_SUPPORTING_MULTIPLE_INTELLIGENCES

_FOR_COLLABORATIVE_AND_PERSONALIZED_LEARNING_INSIGHTS_FROM_ALBANIAN_TEACHERS

25. Kendeou, P. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/290474012_Reading_Comprehension_Core_Components_and_Processes

26. Koubova, V. (2013). Life-work balance: Emotional intelligence as a crucial component of achieving both personal life and work performance. 36(7). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/262945439_Life-work_balance_Emotional_intelligence_as_a_crucial_component_of_achieving_both_personal_life_and_work_performance

27. Krebt, D. M. (2023). Iraqi EFL Intermediate School Students' Reading Comprehension. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/373598291_Iraqi_EFL_Intermediate_School_Students'_Reading_Comprehension

28. Marenus, M. (2025). Gardner's Theory of Multiple Intelligences. Retrieved from https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html

29. Marpaung, M. (2022). THE COMPLEXITY OF READING COMPREHENSION PROCESSES: A REVIEW FROM READER, TEXT, AND COGNITIVE PROCESS PERSPECTIVES. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/363480398_THE_COMPLEXITY_OF_READING_COMPREHENSION_PROCESSES_A_REVIEW_FROM_READER_TEXT_AND_COGNITIVE_PROCESS_PERSPECTIVES

30. McCrea, S. M. (2010). Intuition, insight, and the right hemisphere: Emergence of higher sociocognitive functions. 3(3). Retrieved from https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3218761/

31. Medranda-Morales, N. (2023). Reading Comprehension: An Essential Process for the Development of Critical Thinking. doi:https://doi.org/10.3390/educsci13111068

32. Mehiri, R. (2020). Gardner's Multiple Intelligences Theory: Implications for Teachers and Students. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/366943744_Gardner's_Multiple_Intelligences_Theory_Implications_for_Teachers_and_Students

33. Nailon, R. (2023). Enhancing the Reading Comprehension Skills of Junior High School Students Using Young Adult Literature: A Review of Related Studies. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/374168118_Enhancing_the_Reading_Comprehension_Skills_of_Junior_High_School_Students_Using_Young_Adult_Literature_A_Review_of_Related_Studies

34. Newton, K. (2024). Pre-Reading, Reading & Post-Reading Activities. Retrieved from http://study.com/academy/lesson/pre-reading-reading-post-reading-activities.html

35. Omari, H. (2023). The Effect of a Proposed Instructional Program Based on the Multiple Intelligences Theory on EFL Jordanian Ninth-Grade Students' Achievement in English. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/374962057_The_Effect_of_a_Proposed_Instructional_Program_Based_on_the_Multiple_Intelligences_Theory_on_EFL_Jordanian_Ninth-Grade_Students'_Achievement_in_English

36. Parlindungan, F. (2022). Literature Review on Trends of Comprehension Instruction for Elementary School Students. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/360969490_Literature_Review_on_Trends_of_Comprehension_Instruction_for_Elementary_School_Students

37. Protsenko, U. (2020). READING COMPREHENSION: THE SIGNIFICANCE, FEATURES AND STRATEGIES. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/350781015_READING_COMPREHENSION_THE_SIGNIFICANCE_FEATURES_AND_STRATEGIES

38. Richland, K. (2025). Five Components of Reading: The Complete Guide. Retrieved from https://pridereadingprogram.com/five-components-reading-guide/?srsltid=AfmBOoqJOx9wWkyy3PtdD4Z4LriOc_ULbO7hVLg6HSORKpWfay6s60fF

39. Rusmin, L. (2024). Critical Thinking and Problem-Solving Skills in the 21st Century. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/384909685_Critical_Thinking_and_Problem-Solving_Skills_in_the_21st_Century

40. Samaraweera, S. G. (2025). The Influence of Morphological Awareness and Vocabulary Depth on Academic English Writing Skills of Undergraduates. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/389293160_The_Influence_of_Morphological_Awareness_and_Vocabulary_Depth_on_Academic_English_Writing_Skills_of_Undergraduates

41. Sophia, E. (2025). The Role of Vision 2030 in Shaping Creativity-Oriented Gifted Education in Saudi Arabia. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/393860785_The_Role_of_Vision_2030_in_Shaping_Creativity-_Oriented_Gifted_Education_in_Saudi_Arabia

42. Thaariq, Z. Z. (2025). Understanding Multiple Intelligences for Basic Education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/393631733_Understanding_Multiple_Intelligences_for_Basic_Education

43. Thomure, H. T. (2021). Advancing Arabic Language Teaching and Learning: A Path to Reducing Learning Poverty in the Middle East and North Africa. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/353720583_Advancing_Arabic_Language_Teaching_and_Learning_A_Path_to_Reducing_Learning_Poverty_in_the_Middle_East_and_North_Africa

44. Uibu, K. (2019). Vocabulary and text comprehension levels: what should be considered in assessments? Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/338129711_Vocabulary_and_text_comprehension_levels_what_should_be_considered_in_assessments

45. Untailawan, F. (2020). Improving Students' Reading Comprehension and Critical Thinking Skills through the Implementation of QAR Strategy at SMA PGRI Dobo. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/341404422_Improving_Students'_Reading_Comprehension_and_Critical_Thinking_Skills_through_the_Implementation_of_QAR_Strategy_at_SMA_PGRI_Dobo

46. Walela, J. a. (2024). Multiple Intelligence in the Teaching and Learning Process: A Study of Howard Gardner's Thought, Challenges and Opportunities. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/386074453_Multiple_Intelligence_in_the_Teaching_and_Learning_Process_A_Study_of_Howard_Gardner's_Thought_Challenges_and_Opportunities

47. Warburton, E. C. (2003). Intelligence Past, Present, and Possible: The Theory of Multiple Intelligences in Dance Education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/254312328_Intelligence_Past_Present_and_Possible_The_Theory_of_Multiple_Intelligences_in_Dance_Education

48. Zhai, C. (2024). Evaluating the AI dialogue System's intercultural, humorous, and empathetic dimensions in English language learning: A case study. 7. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24000651

49. Zhang, X. (2024). Smart Classrooms: How Sensors and AI Are Shaping Educational Paradigms. 24(17). Retrieved from https://www.mdpi.com/1424-8220/24/17/5487