الجمهـورية الجزائـــرية الديمقراطيـــة الشعبـية

وزارة التّعليـم العالي والبحث العلمي

– جامعة بؤن خلدون – تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مؤشرات اكتشاف الذّكاءات المتعدّدَة وأثرها على مخرجـات التّعليـــــــم

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصُّص: تعليميـــــة اللّغات

إعداد الطّالبـة

بن زينب مسعـــــودة

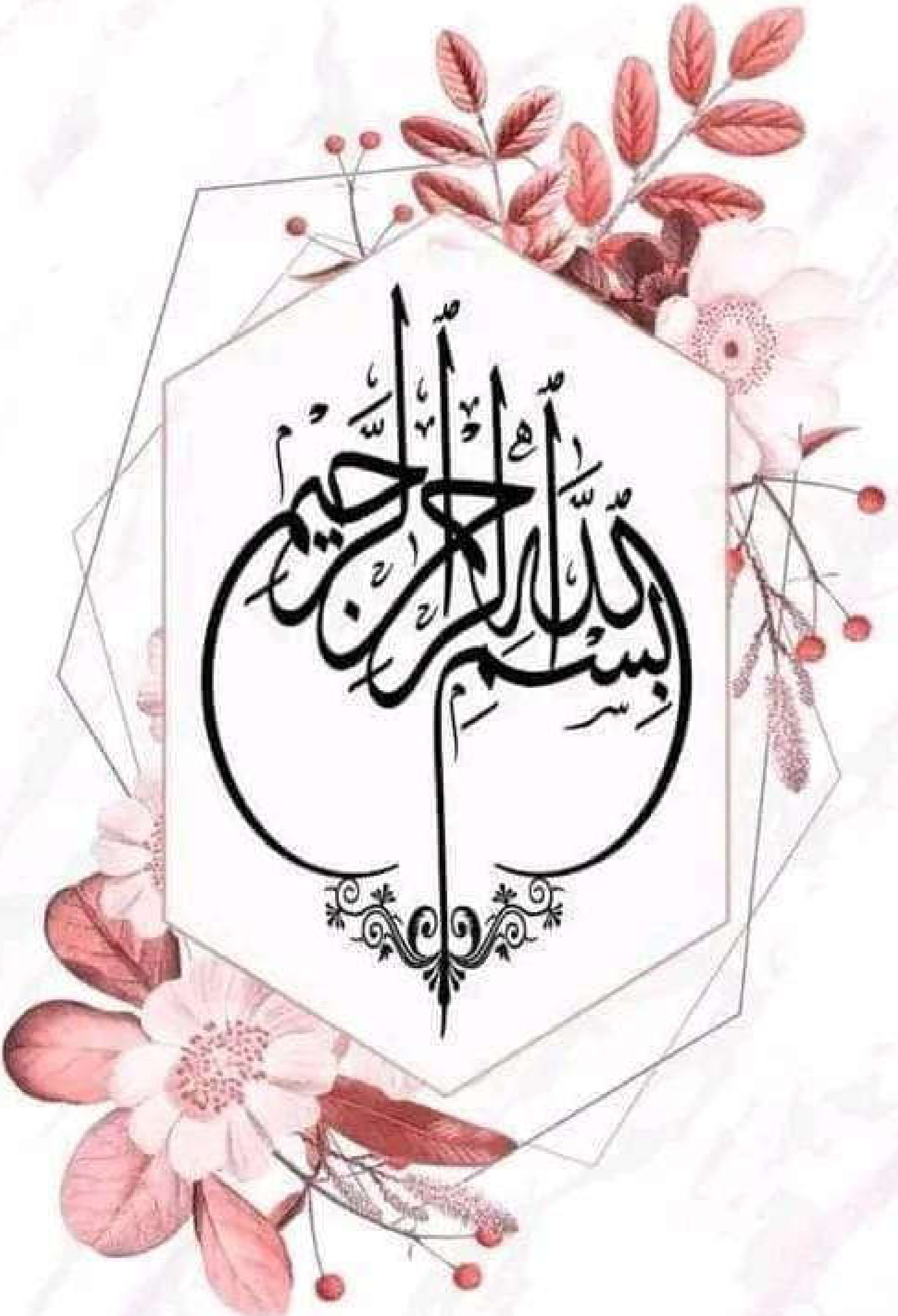
إشراف الأستاذ الدّكتور:

كراش بن خولة

لجنة المناقشة:

الأستاذ	الرّتبة	الصّفة
جبّالي فتيحة	أستاذ التّعليم العالي	رئيسا
كراش بن خولة	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
ميس سعاد	أستاذ التعليم العالي	عُضوا مناقشا

السّنة الجامعية: 1444–1445هـ/ 2023–2024م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

اللهم لك الحمد كله، ولك الملك كلّه، بيدك الخير كله

إليك يرجع الأمر كله علانيته وسّره

ربي لك الحمد كما ينبغي لعظيم سلطانك ولك الشكر على رحمتك وفضلك

وعلى نعمك التي مننت بها علي

الحمد لله الذي تتم بنعمه الصالحات والذي بفضله رزقنا منّة إتمام هذا العمل رغم الصعاب، ومشاق العمل والدراسة في آن والذي ما كان ليتم لي لولا فضل أستاذي الجليل **الدكتور كراش بن خولة**

الذي يسّر لنا كل سُبُل البحث، وأمدّنا بكل ما يحتاجه طالب العلم من وسائل ومراجع وتوجيهات ودعم نفسي، فقد كان المثال الحي للصدق والحلم وسعة الصدر، والمثل الأعلى للجد والاجتهاد، ولولاه لما أقدمت على خوض غمار هذه التجربة، ومن هذا المنبر أتوجه إليه بأسمى عبارات الشّكر والامتنان

كما نشكر كل أساتذة جامعة بن خلدون للغة العربية خاصّة دكاترة مقياس التعليمية الذين عملوا معنا بضمير حي.

كما نشكر أيضا أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذا العمل وتصويبه

والشكر موصول إلى كل طلبة مقياس تعليمية اللغات دفعة 2022-2024 على تعاونهم ومساعدتهم لنا

فقد عملنا معا في جو تسوده الألفة والمودة والوقار

إهـــــــداء

أهدي ثمرة هذا العمل لوالديّ سبب وجودي وخاصة أمي

إلى روح من ربياني عبد القادر وفاطمة رحمة الله عليهما

إلى قطعة مني أختي و سندي ، و إلى أخي العزيز فاروق

إلى فلذة كبدي حمزة

إلى شعلة تتّقد وهجا

إلى كل زملائي وزميلاتي ومن تشرفت بمعرفته

مـــقدّمة

بسم الله الرحمن الرّحيم، والصّلاة والسّلام على أشرف الخلق سيّدنا ونبيّنا محمدﷺ وعلى آله وصحبة ومن والاه وتبعه بإحسان إلى يوم يُبعثون أمّا بعد:

تتميز المنظومة التّربوية في القرن الحادي والعشرين بالاهتمام بتحسين وتطوير العملية التربوية من خلال التركيز على تنمية إمكانيات المتعلمين وقدراتهم الذّهنية على أفضل نحو ممكن بعد تطور فكرة تنمية الثروة البشرية والاهتمام بالعقل البشري وإمكانياته وطرائق تنميته ولتحقيق ذلك اتجهت النّظم التربوية المعاصرة لتطوير برامجها التّعليمية، ومناهجها، والتّخطيط لما يناسب هذه الموارد المعرفية من أنشطة واستراتيجيات، وقد كان لنظرية الذّكاءات المتعدّدة لصاحبها هوارد جاردنر

(H- GARDNER) انعكاسا جليّا على المجال التربوي للارتقاء بمستوى الممارسات التّربوية كيفا ونوعا بما يتناسب ومتطلّبات القرن

فهي تُعَدّ نِتاجا لأمد طويل من البحث في محاولة فهم الكيفية التي تتشكّل بها القدرات الذّهنيّة للإنسان، حيث انتقلت من النّظرة التّقليدية للذّكاء كونه القدرات العقلية التي تمكّن الأشخاص من التّعلّم وتذكر المعلومات واستخدامها إلى التركيز على سبع قدرات عقليّة أساسية مختلفة، حيث أكّد جاردنر (H- GARDNER) على أنّ كل فرد يمتلك مجموعة من الذّكاءات التي يمكن تنميتها من خلال تشجيعهم الدّائم وتدريبهم.

أصبحت هذه النّظرية منطلقا لإحداث نقلة نوعيّة في عملية التدريس، وفي هذا الصّدد جاءت مذكرتي الموسومة بـ:" **مؤشرات اكتشاف الذّكاءات المتعددة وأثرها على مخرجات التّعليم**" لتسليط الضّوءِ على ماهية هذه النّظريّة وأثرها في اكتشاف الفروق وتنميتها ولأهمية هذا الموضوع من النّاحية البيداغوجيّة خاصة في مجال توفير بيئة تعليمية محفّزة للمتعلمين، وتمكين المعلّم من تقويم وقياس تعلمهم بشكل أفضل من جهة ومن جهة أخرى مواجهة التسرب المدرسي حيث جاء اختيار هذا الموضوع لأسباب ذاتية منها:

- كَوني معلّمة مدرسة ابتدائية أسعى من خلال هذا البحث لفهم معطيات نظريّة الذّكاءات المتعدّدة وتطبيقاها التربوية، ورصد هذه المؤشرات في الجماعة المتعلمة لتمييز الفروق بينهم وفهم نزوعهم وميولهم وتفسيرها والتّعامل معها داخل غرفة الصّف.
- الرّغبة في تطوير أساليب تعليم جديدة وبالتّالي طرائق تقييم جديدة وذلك للتوجيه الأمثل للمتعلّم. وأما الموضوعيّةُ منها فكانت:

- إمكانية تطبيق ما جاءت به نظرية الذّكاءات المتعدّدة في المنظومة التربوية الجزائرية على الأقل بالمدارس الابتدائية
- تزويد القائمين على شؤون المتعلمين بمعلومات يمكن الاستفادة منها على الصّعيد المهني من جهة، ولتطويرها في ما بعدُ في مجالِ البحثِ العلميّ من جهةٍ أخرى.

يطرح هذا الموضوع إشكالا رئيسيا هو: **ماهي معايير تحديد الذّكاءات المتعدّدة في المنهج التربوي؟** وتتفرع عنه تساؤلات فرعية أهمها:

- كيف نستطيع تحديد مؤشّرات كل ذكاء ؟
- ماهي إسقاطات النّظرية على التّعليم ، وتأثيرها عليه ؟
- وما علاقة مؤشرات الذّكاءات المتعدّدة بنواتج التعليم ؟

ولمحاولة سبر أغوار هذا الموضوع وكشف خفاياه استعنا أوّلا بمعطيات **المنهج التّجريبي** وآلياته من استبيان وملاحظة واستنتاج لرصد مؤشرات الذّكاءات المتعددة في المنهاج أوّلا وعلاقة هذه المؤشرات بمخرجات التّعليم.وثانيا بمعطيات **المنهج الإحصائي الوصفي** وآلياته من جمع البيانات الإحصائيّة والتكرارات وتحديد مجال البحث بشريا وزمنيا وتفسير هذه البيانات.

فجاء العمل في صورة: مقدمة، ومدخل، وثلاثة فصول وخاتمة

فأمّا **المقدّمة** فتقرر واقع الحال وطبيعة البحث، أمّا **المدخل** المعنون بـ "**ضبط المفاهيم والمصطلحات**" فقد عرض إلى المفاهيم والمصطلحات التي تشغل حيّز البيداغوجيا الفارقية لتحديد مجال البحث وضبط توجّهاته.

وجاء **الفصل الأول**: بعنوان:"**الفروق الفردية من المنظور البنائي إلى الذّكاءات المتعدّدة**" فاندرجت تحته المباحث التالية: الذّكاء حد وقياس، معايير تحديد وقياسه، نظريات قياس الذّكاء، أنواع اختبارات الذّكاء، بيداغوجيا الذّكاءات المتعدّدة، إلى أنواع الذّكاءات ومؤشراتها، ثم إسقاطاتها التربوية

وكان **الفصل الثاني**:تحت عنوان:"**الذّكاءات المتعدّدة وأثرها على مخرجات التعليم**" واندرجت ضمنه خمس مباحث تعرض لِـ: علاقة المؤشر بنوع الذّكاء، تمظهر المؤشرات في المناهج، تجليات النّظرية في مخرجات التّعليم، وفي الأخير جدلية الفشل والنّجاح في النّظرية من خلال مخرجات التعليم.

ثمّ **الفصل الثالث** بعنوان :"**دراسة ميدانية لإسقاطات النظرية في واقع التعليم**" واشتمل على ثلاثة مباحث انطلاقا من المنهجية إلى عرض النّتائج، وفي الأخير مخرجات الدّراسة.

وختمناه بخاتمة تصوغ بين ثناياها أهم النّتائج المستقاة من الدّراسة.

ومن الدّراسات السابقة التي تتقاطع وموضع بحثنا في بضع جزئياته:

- بوجمعة مسعودي، مبارك حيداوي: فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذّكاءات .أدرار
- آيت عمّار صليحة، هروال محمد: اتّجاه أساتذة التّعليم الابتدائي نحو استخدام نظريات الذّكاءات المتعدّدة تيارت

ومن أبرز **المصادر والمراجع** المعتمدة :

- إيمان عبّاس الخفاف : الذّكاءات المتعدّدة (برنامج تطبيقي)
- توماس آرمسترونج: الذّكاءات المتعدّدة في غرفة الصّف.
- ياسر بهاء الدّين: الذّكاءات المتعدّدة واكتشاف العباقرة.
- محمد عبد الهادي حسين: مبادرة الذّكاءات المتعدّدة في مصر و الوطن العربي.
- محمد عبد الهادي حسين: نظريّة الذّكاءات المتعدّدة
- جابر عبد الحميد: الذّكاءات المتعدّدة والفهم (تنمية وتعميق)
- سليمان الخضري الشيخ: سيكولوجية الفروق الفردية في الذّكاء.
- مركز ديبنو للتعليم: مقياس الذّكاءات المتعدّدة.

وكما لا يخلو أي بحث من معيقات تعترضُ سبل الباحث كان أهمها بالنسبة لنا تتجلى في صعوبة القراءة في منهاج التعليم الابتدائي لاعتماده على روافد متعدّدة متشعبة، بالإضافة إلى غزارة المادة العلميّة في الجانب النّظري وصعوبة تطبيق حيثيات النّظرية في الميدان خاصة بالنسبة للمدرسة الابتدائية.

وفي الختام ليس لنا إلا التّوجه بالشّكر والحمد لله عزّ وجلّ أولاً، وبالعرفان والامتنان إلى كل من أضاء دربي وقدّم يد العون من قريب أو بعيد وعلى رأسهم سيّدي وأستاذي الجليل **كرّاش بن خولة** الذّي لا يـزال الموجه والمرشد وصاحب الفضل علي جزاه الله عنا خير الجزاء

تيارت في : 26 ذي القعدة 1445 هـ الموافق ل: 6-3-2024

الطّالبة: بن زينب مسعودة.

المدخـــل

ضبط المفاهيم والمصطلحات

أخذت البيداغوجيا الفارقية من المادة اللغوية من المادة فرق التي تدور معانيها المعجمية حول الفصل و التقسيم وإبراز ما يميز الشيء عن الآخر وتكويم الفروقات.

1- مفهوم البيداغوجيا الفارقية la Pedagogie Differencies

تعد البيداغوجيا الفارقية:"فرعا من فروع البيداغوجيا المكملة لها، تَدرُسُ الفروقَ الفرديَّةَ بين المتعلمين، ويجعلهم يتحكمون في الأهداف المرجُوّ تَحَقُّقُهَا. وجاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم بالطفل ما يتجلى في اقتراح حلول للحد من هذه الفوارق" [1] ولأنّ علم النفس الفارق اهتمّ بدراسة الفروق في التّكوين النفسي للشخصية"[2] فإنه لا عجب من الانطلاق في هذه الدراسة من تعريفها على أنّها "الانحرافات الفردية عن متوسط الجماعة".[3]

وكانت هذه الأخيرة تعبيرا نسبيا من حيث المعجم المستعمل في السياق الفرنسي، وأول من استعمله هو المعهد البيداغوجي الوطني الفرنسي (NRP) في السبعينيات و"لاقى انتشارا واسعا في ثمانينيات القرن العشرين" [4]

كما يعرف لويس لوغران (Louis Legrand) وهو أول من استخدام مصطلح البيداغوجيا الفارقية سنة: 1973م هذه الأخيرة بأنها: " تَمَشٍّ تربويٍ يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية – التعلُّمية قصدَ إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسُّلوكات، أو المنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها. "[5] وذلك خلال تقديمه مشروعَه إلى وزارة التربية الوطنية الفرنسية لحل مشكلة الفشل الدراسي.

---

[1]- جميل حمداوي: البيداغوجيا الفارقية، مكتبة المثقف، الجزائر، ط1، 2005، ص: 54-55

[2] - سلمان الخضري الشّيخ: سيكولوجيّة الفروق الفرديّة في الذّكاء، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص:31.

[3]- المرجع نفسه، ص: 32.

[4]- الحسن اللحية: البيداغوجيا الفارقية، تعاريف ومفاهيم، دار المعرفة، الرباط، المغرب، 2010، ص: 136.

[5]- أحمد أوزي : المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 سنة: 2006 ص: 54- 55

وتأخذ بعين الاعتبار "خصوصيات المتعلمين والكفايات المستهدفة"[1] بغيةَ جعل كل فرد داخل الفصل يحقق الأهداف المحددة له، وبالتالي فهي تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير ويتم من خلالها تكييف الأنشطة التعليمية حسب خصوصيات المتعلمين.

وهذا يعني أنها مقاربة تدريسية تميز الطّفل وحاجياته، واحتمالاته ، وتقترح عليه وضعيات تعلم ووسائل مختلفة بالإضافة إلى أنها تفتح لأكبر قدر ممكن من الأطفال الأبواب أمام المعرفة ومهارات التعامل أمام الآخرين، وهي: "البديل الذي يمكن أن يحتوي هذه الفروق في قالب تربوي محدد ومدقق، يستند عليه المدرس" [2]

ويمكن تعريف البيداغوجيا الفارقية بأنها:" مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون في وضعيات التعلم"[3] عرَّفها ديكورت(E- Decourte 1991) بأنَّها : " مجموعة الإجراءات الديداكتيكية الهادفة إلى تكييف سيرورة التعليم والتعلم للفروقات المهمة بين المتعلمين بُغية إتاحة فرصة بلوغ أقصى ما يمكن من الأهداف الديداكتيكية لكل واحد منهم" [4]

وهي عند فيليب ماريو[5] la pédagogie différenciées est une :

une

" pédagogie qui :

- Privilégie l'enfant .ses besoin et ses possibilités

[1]– إبراهيم بن عمارة: التمييز في علوم التربية متوسطة أبو كامل شجاع بن أسلم، بوسعادة، مديرية التربية لولاية المسيلة ، الجزائر، 2018، ص: 19.

[2]– عمر آيت سي موح، جمال العفو: الحاجة إلى البيداغوجيا الفارقية في تحقيق الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص في المدرسة المغربية، www.mouminon.com 2023-29-28

[3]– الحسين أوباري: ما هي البيداغوجيا الفارقية وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية، موقع تعلم جديد، بتاريخ 2014/06/25

[4]– العرابي المحمد: واقع معرفة وأداء معلمي المرحلة الابتدائية للبيداغوجيا الفارقية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج11، ع2 ص: 229.

1 – العرابي المحمد: واقع معرفة وأداء معلمي المرحلة الابتدائية للبيداغوجيا الفارقية، المرجع السّابق، ص: 203. عن Philip Méirieu, lapedagogie diffirenciee histoire de la pédagogie.

- Ce différencie selon les besoins des enfants
- Lui propose des situation d'apprentissage et des outils variés.
- Ouvre à maximum d'enfants les portes de savoir-faire, du savoir-être."

- وهذا يعني أنها مقاربة تدريسية تميز الطفل وحاجياته، واحتمالاته ، وتقترح عليه وضعيات تعلم و وسائل مختلفة، بالإضافة إلى أنها تفتح لأكبر قدر ممكن من الأطفال الأبواب أمام المعرفة ومهارات التعامل أمام الآخرين.
- وهي " البديل الذي يمكن أن يحتوي هذه الفروق في قالب تربوي محدد ومدقق، يستند عليه المدرس"[1]
- ويمكن تعريف البيداغوجيا الفارقية بأنها: "مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون في وضعيات التعلم" [2]
- عرَّفها ديكورت (E Decourte 1991) بأنَّها : " مجـــــموعة الإجراءات الديداكتيكية الهادفة إلى تكييف سيرورة التعليم والتعلم للفروقات المهمة بين المتعلمين بغية إتاحة فرصة بلوغ أقصى ما يمكن من الأهداف الديداكتيكية لكل واحد منهم" [3]

تجُمع كل هذه التّعاريف وغيرها على فكرة اعتبار البيداغوجيا الفارقية نهجا بيداغوجيا يبحث عن تطبيق مجموعة من وسائل وإجـراءات تعلم بغـرض " إتاحـة فرصة للمتعلمين غير المتجانسـين مـن حيث السن، والاستـعدادات

[1]- عمر آيت سي موح، جمال العفو: الحاجة إلى البيداغوجيا الفارقية في تحقيق الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص في المدرسة المغربية، www.mouminon.com 2023-29-28

[2]- الحسين أوباري: ما هي البيداغوجيا الفارقية وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية، موقع تعلم جديد، بتاريخ: 2014/06/25

[3]- العرابي أمحمد: واقع معرفة وأداء معلمي المرحلة الابتدائية للبيداغوجيا الفارقية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج11، ع2، ص: 229.

والتّعلم، والمعارف، لكنهم يتواجدون جميعا في فصل دراسي واحد وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادا على مسالك وتقنيات مختلفة" [1]

وأحسن من أبرز هذه الفروق هو بيرن (Burns 1970) في مسلماته التي تقول:

- لا يوجد متعلمان يتدرجان ويتقدمان بنفس السرعة
- لا يوجد متعلمان مستعدان للتعلم في الوقت نفسه.
- لا يوجد متعلمان يستخدمان التقنيات نفسها في التعلم .
- لا يوجد متعلمان يحلان المشاكل بنفس الطريقة.
- لا يوجد متعلمان لهما نفس الاهتمامات.
- لا يوجد متعلمان متحفزان لتحقيق نفس الأهداف.

[1] – فضل الرتيمي، لكحل صليحة : طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بين النظري وصعوبة التطبيق، مجلة دفاتر التربوية، جامعة سعد دحلب، البليدة، ع 9 ، أفريل 2018، ص: 97

2- الأصول النظرية للبيداغوجيا الفارقية:

لقد انطلق الاهتمام بالبيداغوجيا الفارقية منذ بداية القرن العشرين في" إطار الاهتمام السيكولوجي بمقياس العقل ووضع الروائز"[1] لقياس نسبة التعلم، والاكتساب، والاستيعاب، والتمييز بين المتعلمين.

يرجع ظهور التفريق البيداغوجي تاريخيا إلى عدة أسباب مثل وجود اختلافات وتباينات بين تلاميذ الصف الواحد وصعوبة التّعامل معها حيث "كانت التّطبيقات الأولى في هذا المجال التجارب المرتبطة بمشروع دالتون[2] plan Daltonn" ،طبقتها المربية الأمريكية هيلين باركهورست Helen Parkhurst بالتركيز على فصل دراسي يتكون من 40 تلميذا من أعمار مختلفة.

فشرعت هذه الأخيرة في تقديم أنشطة مختلفة ومتنوعة تتلاءم مع قدرات كل تلميذ على حدة ، وقد ترتب على ذلك ظهور البيداغوجيا الفارقية، ومن جهة أخرى استفادت البيداغوجيا الفارقية من طريقة وينتكا Winnetka سنة 1913 اعتمادا على التصحيح الذاتي، والاشتغال في فريق جماعي.

هذا وقد انتقلت هذه الطريقة التربوية الأمريكية إلى أوروبا مع انبثاق التربية الحديثة القائمة على الحرية واللعب والتعليم الذاتي، والاستقلالية وتعلم الحياة عن طريق الحياة، .....وأيضا مع "ظهور الطرائق الفعالة، والتنشيط البَنَّاء والهادف وتجريب آليات تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة مبنية على آخر مستجدات البيولوجيا، وعلم النفس وعلم الاجتماع.... "[3] .

ثمَّ تمثَّلها روبير دوترانس Robert Dottrens في مدرسته:mail: بجنيف، وطبقها سيليستين فرينيه C Freinet بيد أنَّ الشخص الحقيقي الذي نحت مصطلح البيداغوجيا الفارقية هو لويس لوغران في سنوات السبعين من القرن الماضي.

[1]- المعايير و الوسائل الاختبارية في علم النفس والتربية، و التي يميز بها بين أفراد جماعة ما بالنسبة إلى مقياس يعين الذّكاء، أو الملاحظة، أو غيرها من الملكات.

[2] - سمي بمشروع دالتون نسبة إلى التجربة المبتكرة للنظام المتبع في ثانوية دالتون ماساشوستس في عام 1920.

[3]- جميل حمداوي ، البيداغوجيا الفارقية : ، الطبعة الأولى، 2015، ص: 24 نسخة رقمية من موقع www.alukah.net

إذ وجد نفسهُ أمام مشكل تربوي عويص ألا وهو "وجود متعلمين مختلفيـــن ومتميزين ذهنيا وعقليا وجدانيا وحركيا داخل فصل دراسي واحد، وأمام مدرس واحد، مع وجود مقررات وبرامج دراسية واحدة"[1] فهناك تلاميذ متميزون يستوعبون الدروس بسرعة فائقـــة، وهناك من يستوعبها ببطء، وهنـــاك من لا يستوعبها إطلاقا، ومن هنا فالتربية القائمة على التوحيد غير صالحة في هذا في المجال ....إلى أن "ظهر إصلاح آبي في مجال التربية والتعليم عام 1975م "[2]

3- مرجعيات (الأصول النَّظريَّة) للبيداغوجيا الفارقية

أولا: الأساس النّفسي: إذ تقوم على ما جاءت به النظريات كالنظريـــة البنائية و علم النفس البنائي وعلم النفس الفارقي، وحتى نظرية الذكاءات المتعددة."فإذا أراد المعلـم أن يعرف سلوك المتعلمين وكيف يتعلمون، وماذا يتعلمون، وكيف يوظفون مكتسباتهم للحصول على المعرفة، وعليه أن يدرس عملية النمو المعرفي لدى الأشخاص"[3].

تعد نظرية بياجيه النمائية من أهـم النظريات التي فتحت آفاق واسعـة أمام آلاف البحوث التجريبيـــة التي تناولت "الصـــعوبات التي كان يواجهها المربون في فهم سلوك الطفل، وعدم قدرتـــه على التجاوب مع التحـــديات المعرفية"[4]حيث يذكر بياجيه بعض العوامل المسؤولة عن التّعلم والـــتي تترجم حقيقة الفروق الفردية من وجهة النظر النمائية، ومن مظاهر هذه العوامل:

- **النضج البيولوجي**: ويتضمن بشكل خاص نمو الجهاز المركزي العصبي، وحجم الدماغ ونمو القشرة الدماغية التي لها علاقة بمقدرة الفرد على التعلم.

---

[1] – وصال مؤيد خضير الحسيني: أثر استعمال إستراتيجية البيداغوجيا الفارقية في التحصيل والدافعية العقلية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، عدد خاص بوقائع المؤتمر الدولي الثالث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المنعقد بتاريخ 18-19 أفريل 2022 ،كلية التربية للبنات، جامعة القادسية، ص: 52.

[2] – المرجع نفسه، ص: 53.

[3] – رافد قاسم هاشم: بياجيه والارتقاء المعرفي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، كلية الفنون الجميلة، ع 38، أفريل 2018م، ص : 1015.

[4] – سليمة ذياب : الأسس الابستمولوجية لنظرية النَّمائية لجان بياجيه، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، جامعة الوادي، الجزائر، مج7، ع1، 2023، ص: 54.

- **التنظيم الذاتي**: وهي من العوامل المسؤولـــة عن النمو المعرفي من خلال العمليتين الأساسيتين –في نظره– واللّتان تحدثان أثناء هذه العملية (التمثل، والمواءمة) فالأولى عمليـة عقلية مسؤولة عـن استقبال المعلومـات و وضعها في بنيات معرفية موجودة عند المتعلم، والثانية مسؤولة عن تعديل هذه المعارف لتناسب ما يستجد من مثيرات وهكذا تكملان بعضهما.
- **الخبرة الحسيَّة**: التي تحدث نتيجة تفاعل المتعلم مع الأحداث المحيطة به من خلال الحواس، والخبرة المنطقية الرياضية التي ترتبط بالعمليات التي يقوم بها الفرد المتعلم على مجموعة من الأشياء
- **التفاعل الاجتماعي**: هذا الأخير يؤدي دورا مهما في النمو المعرفي، وفي هذا "يتعلم الطفل اللغة وينتقل إليه التراث الثَّقافي عن طريق التعليم."[1]

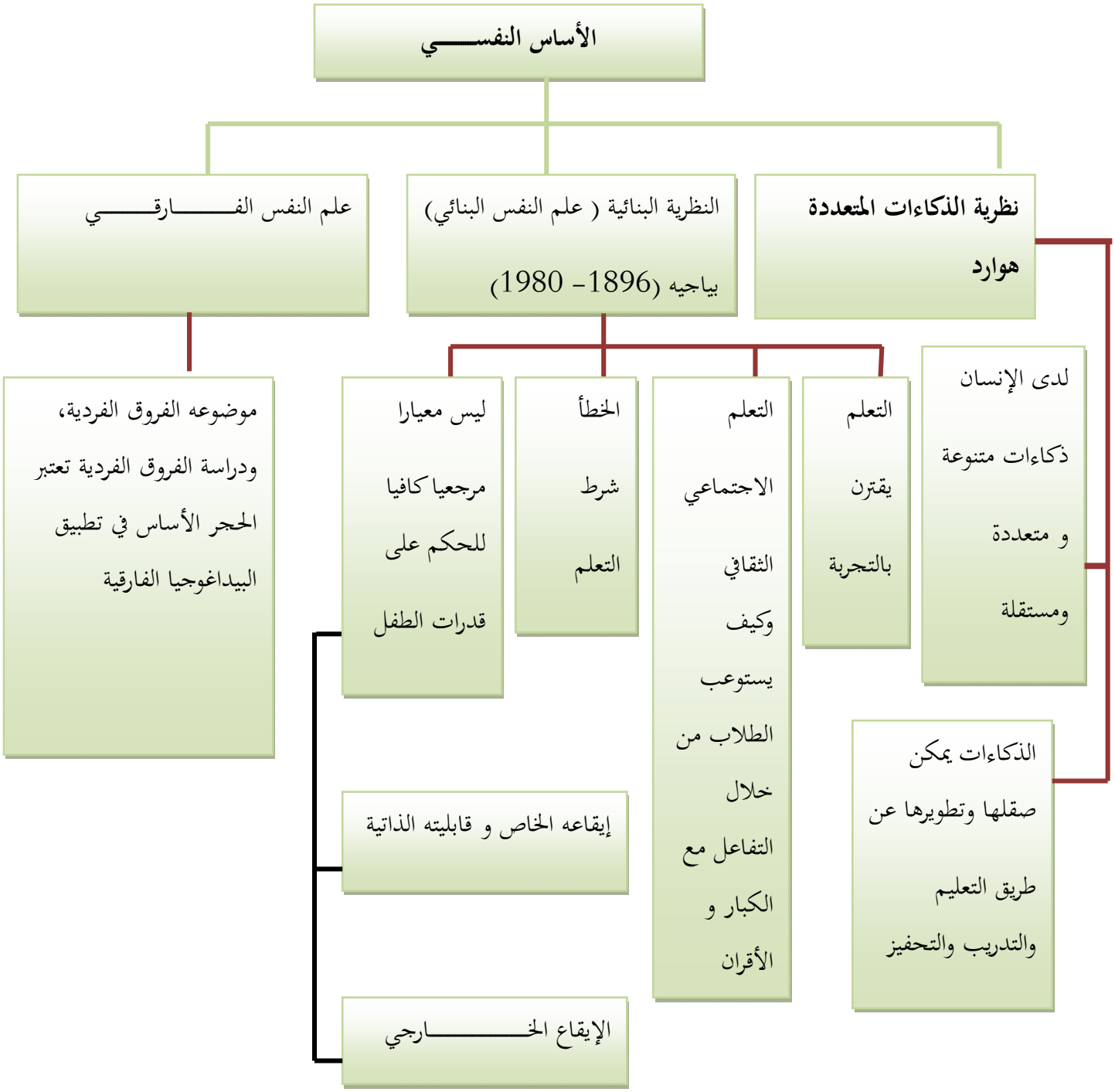
كل هذه العوامل تثبت أن التعلم يقترن بالتجربة، والتفاعل، ما لا يجرم الخطأ [2]

وهذا المخطط يوضح ملخص ما سبق ذكره[3]

[1]– عايش محمود : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007، ص: 45، 46.

[2] – زليخة جديدي: محاضرات في البيداغوجيا الفارقية، جامعة الشهيد لخضر، الوادي، ص: 11
. https: // a learning uni-eloued.dz

[3]– زليخة جديدي: محاضرات في البيداغوجيا الفارقية، مرجع سبق ذكره، ص: 11



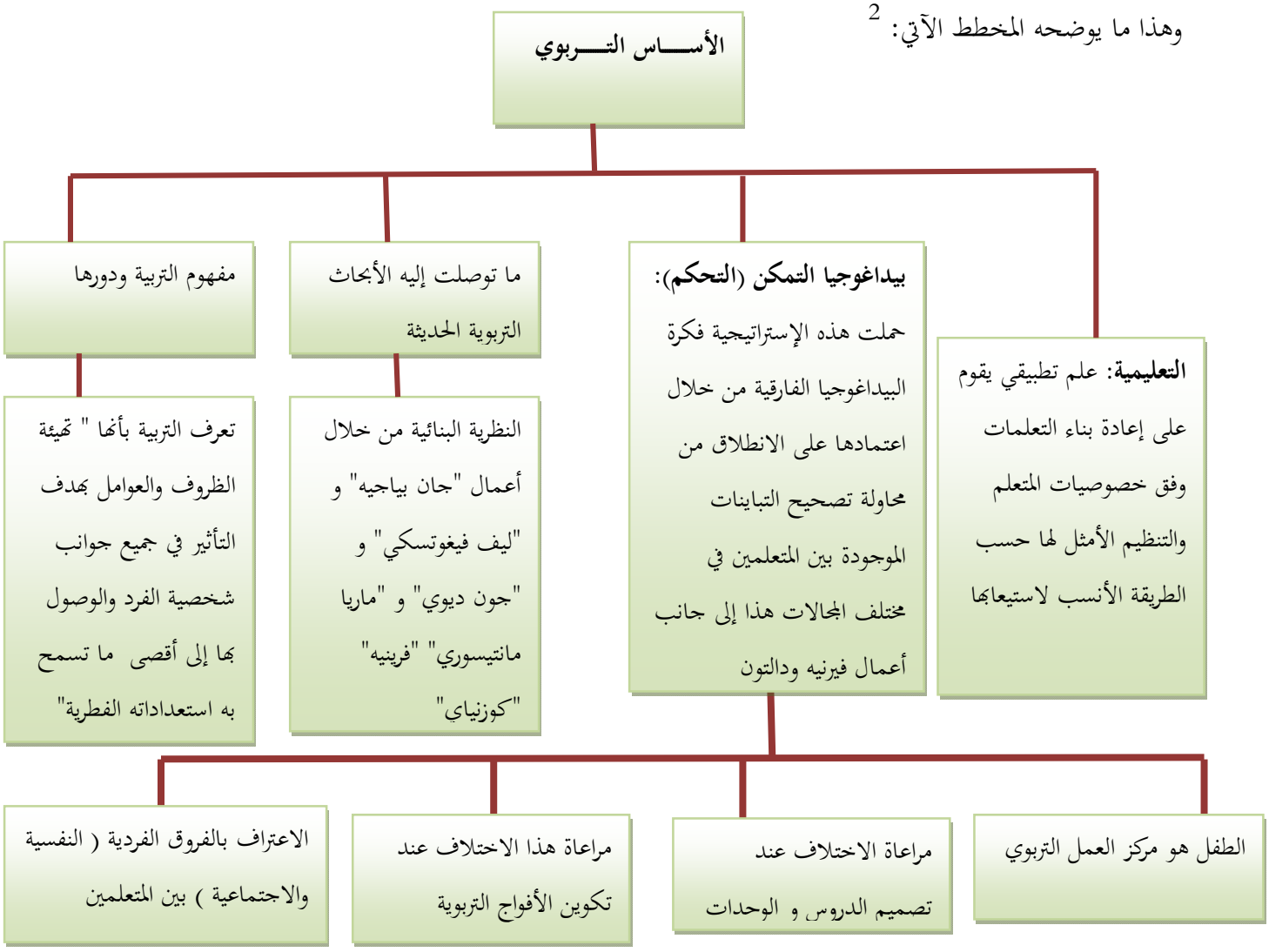
الشكل 1: مرجعيات البيداغوجيا الفارقية[1]

ثانيا: الأساس التربوي: يحدد كانط مهمة التربية في " إيصال كل فرد إلى بلوغ أقص ى مراتب الجودة التي يمكن أن يحققها"

[1]- زليخة جديدي: محاضرات في البيداغوجيا الفارقية، مرجع سبق ذكره، ص: 11

إن المتعلّم قد أصبح مركز العملية التربوية، يجب أن يبنى العمـــل التربوي على أسس سيكولوجـية أي على معرفة معمقة للقوانين التي تنظم الميكانيزمات الذهنية للمتعلمـــين. من أجـل ذلك نرى التربية الحـديثة تدعو إلى بناء مدرسة جديدة تكون أكثر ملاءمة مع التلاميـذ في تمايزهم واختلافـهم الذهني والـوجداني وتعتمد هذه التربية عـــلى ثلاثة أركان أساسية: الاعتراف بوجود اختلافات نفسية لدى التلاميذ، ضرورة الاعتبار بهذه الاختلافات عند "التدخل البيداغوجـي الأخذ بهذه الاختلافات لوضع آليات جديدة لتنظيم العمل المدرسي تنظيم الفوج إلى مجموعة فرق" [1]

وهذا ما يوضحه المخطط الآتي: [2]

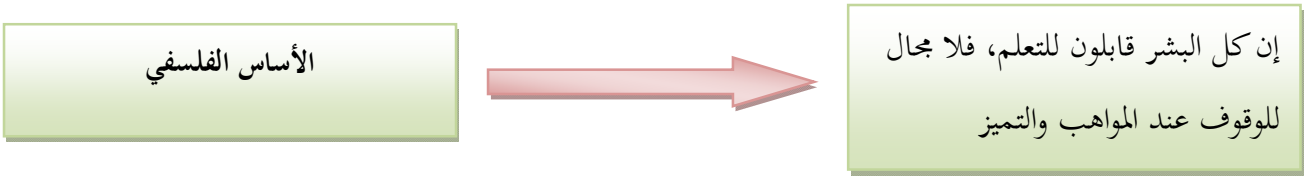


الشكل 2: الأساس التربوي للبيداغوجيا الفارقية.

[1] – بوسنة فاطيمة، شريفي هناء : صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد الخامس، ع: 2، جامعة الجزائر2، بتاريخ: 5-01-2020م ،ص: 316.

[2] – زليخة جديدي: محاضرات في البيداغوجيا الفارقية، مرجع سبق ذكره، ص: 10.

ثالثا: الأساس الفلسفي: ركزت على الرغبة في ترجمة شعار "تكافؤ الفرص بالنسبة للجميع من خلال الاعتراف بالتلميذ في ظل وضعيات غير متكافئة "[1] وقابلية الفرد للتعلم، الشيء الذي يشرع "التدخل البيداغوجي والذي يتعارض مع كون الذكاء فطريا لا مكتسبا "[2]



الشكل 3: الأساس الفلسفي للبيداغوجيا الفارقية [3]

رابعا: الأساس الاجتماعي: يقوم على أساس احترام الفروق بين المتعلمين من حيث القيم والمعتقدات واللغة، وأنماط التنشئة، والمستوى الاجتماعي المعيشي والاختلافات الثقافية.[4]

ويقوم على مبادئ أهمها: ارتبط أساسا بالرغبة في تجاوز الوضع المتأزم للمدرسة، عبر مراعاة الفروق الاجتماعية والاقتصادية بين المتعلمين تجسيدا لمبادئ الديمقراطية والمساواة والعدالة وتكافؤ الفرص، التي تشير كلها إلى هؤلاء التلاميذ في الاستفادة من التـــعلم المناسب لقدراتهم المتفاوتة وسرعات تحصيلهم المتباينة و فوارقهم المتجسدة في مستويات فيزيولوجية (حالة الحواس، البنية الجسمية ...)، سيكولوجية: (نمو الشخصية، الدافعية..) معرفية (المعارف المتوفرة لدى كل متعلم).

- مبدأ تكافؤ الفرص.
- دور المدرسة في تقليص الفوارق بين الطبقات الاجتماعية، والتخلص من ظاهرة استنساخ المجتمع
- الحد من ظاهرة الإخفاق المدرسي

[1]- نضال أحمد: البيداغوجيا الفارقية بين الوثائق الرسمية وسبل التنفيذ، مجلة البيداغوجي، ع 5-6 أفريل، 2019، ص: 10

[2]- زليخة جديدي: محاضرات في البيداغوجيا الفارقية، مرجع سبق ذكره، ص: 9.

[3]- آلاء الشافعي : ماهي البيداغوجيا الفارقية؟ 07 -10-2022م trend.fekra.com

[4]- زليخة جديدي: محاضرات في البيداغوجيا الفارقية، مرجع سبق ذكره، ص: 10.

خامسا: الأساس العلمي أو علم النفس الفارقي: هو فرع من فروع علم النفس "يدرس الفوارق الفردية بين الأفراد والمجتمعات عبر وسائل علمية وموضوعية ومظاهر هذه الفروق الفردية وسواء كانت وجدانية، أو ذهنية، أو اجتماعية، أو فيزيولوجية"[1]

4- ضبط المؤشرات كمعيار تربوي (قياسي تقويمي):

- **المعايير Norms**: " تُعرَّف المعايير على أنها مجموعة من الدرجات المشتقة بطرق إحصائية معينة من الدرجات الخام المستمدة من تطبيق الاختبار على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف"[2]

لقد تمكن الأستاذ عبد الواحد أولاد الفقيهي من تحليل المؤشرات والمعايـير تحليلا دقيقا ما جعل كتابه بشهادة من الأستاذ أحمد أوزي في تقديمه لكتابه الذكاءات المتعددة فكان "أقرب إلى دليل تربوي إرشادي في مختلف المستويات التعليمية إلى كونه يعد مرجعا علميا أكاديميا يفيد الطلاب والباحثين الجامعيين "[3]

وبالرغم من الانتقادات الموجهة لمقاييس واختبارات الذكاء إلا أن هذا لا ينفي وجود "مكونات عديدة للذكاء. "[4]

وتُعتبر حسب أحمد أوزي الأدلة التي قدَّمها جاردنر بمثابة معايير على ضوئها يمكن وصف ذكاء ما بأنه كذلك، وتعتبر هذه المعايير بمثابة الأسس، فمنها ما يبدأ مما هو بيولوجي إلى ما هو سيكولوجي، وانتهاءً بما هو ثقافي.

وهذه المعايير هي:

1- **التاريخ التطوري لكل ذكاء**: وهو معيار مستمد من الملاحظات والمعلومات العلمية حول قدرات بعض الحيوانات ومن المعطيات الأركولوجية الناتجة عن رصد وتتبع تطور الكائن الإنساني و التي تبرز في مجموعها استقلال مسار تطور كل صنف من أصناف الذكاء، مما يعني أن لكل ذكاء إرهاصاته التطورية..

---

[1]- البيداغوجيا الفارقية، تعريفها وأهدافها، أسسها، ومرجعياتها النظرية: مدونة قسمي، www.quissmi.com

[2]- صلاح الدين محمود علام : القياس و التقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص: 235.

[3]- عبد الواحد أولاد الفقيهي: الذكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، تقديم أحمد أوزي، ط1، 2012، ص: 7.

[4]- المرجع نفسه، ص: 11.

وهذه القدرات "توجد لدى الإنسان في مستويات معقدة تشتغل بشـــكل مستقـــل ومعزول ومترابط ومتناسق يمارسه الإنسان من خلال عدة سيرورات مترابطة وموحدة "[1]

2- **عزل الذكاء عند إصابة الدِّماغ:** "يتأسس هذا المعيار على التّجارب والدراسات العصبـية النفسية حـول مناطق معينة من الدِّماغ، ومفاده أنه إذا تعرضت قدرة إنسانية معينة للتدهور أو خلل نتيجة تلف مخي معزول فمن الممكن أن تحافظ على استقلالها النسبي عن القدرات الإنسانية الأخرى" [2]

فمثلا الشخص"المصاب بتلف في الفص الجبهي الأيسر لديه تلف جوهري في الذكاء اللـــغوي، فيجد صعوبة في التحدث والقراءة والكتابة، ومع ذلك يظل قادرا على الغناء وحل مسـائل الريـــاضيات"[3] وجاردنر يسوق الحجج "دفاعا عن سبعة أنظمة مخية مستقلة استقلالا ذاتيا نسبيا بمعنى أي ذكاء من الذكاءات الأخرى لدى الفرد إذا" تعرض لتلف مخي فمن المحتمل أن يحافظ على استقلاله النسبي عن الذكاءات الأخرى"[4]

3- **وجود ذكاءات فائقة ومتميزة لدى فئات غير عادية:** يستمد هذا المعيـــار من الدراسات السيكولوجية حول حالات الأشخاص الموهوبين الذين "يتوفرون على بعض القدرات المتميزة والإنـجازات الفائقة في مجال أو عدة مجالات، والتي تظهر في سن مبكر، في حين تظل ذكاءاتهم في المجلات الأخرى في مـــــستوى منخفض."[5] هذه الظاهرة موجودة بالنسبة لكل ذكاء من الذكاءات، وكذلك حالة الطفـــل العبقري، أو الطفل المتخلف عقليا، قد يتم ربطها بعوامل وراثة أو بمناطق عصبية محددة مما يزعم أو يعزز الإدعاء بوجود ذكاء معين.

4- **المسار النمائي التطوري المتميز لكل ذكاء:** يتميز هذا المعيار بطابعه السيكولوجي النمائي، وهو يشير إلى أن كل ذكاء ينمو وفق مسار نمائي فردي قابل للتحديد سواء تعلق الأمر بنمو الأفراد الموهوبين أو العاديـين.

---

[1]- عبد الواحد أولاد الفقيهي: الذكاءات المتعددة :التأسيس العلمي ص:14.

[2]- المرجع نفسه ص: 14، 15.

[3]- حليمة عبد الله ناشر الزبيب: تقنين مقاييس الذكاءات المتعددة لتوماس آرمسترونج على أطفال الروضة بأمانة العاصمة صنعاء، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية ع49، المجلد 8، ديسمبر 2021م.ص: 112.

[4] - حسين محمد عبد الهادي : نظرية الذكاءات المتعددة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، مصر، 2014، ص: 160.

[5]- حليمة عبد الله ناشر الزبيب: تقنين مقاييس الذكاءات المتعددة لتوماس آرمسترونج على أطفال الروضة، مرجع سابق، ص: 112، 113.

فلكل نــشاط من أنشطة الذكاء التي ينخرط فيها الفرد فترة النشوء في الطفولة المبكرة، وفترة بلوغه الذروة خلال النمو، ولـــــه نمطه وإيقاعه في التدهور بسرعة أو بالتدرج "ويمكن رصد هذا النمو الخاص بكل ذكاء لدى الفرد العادي عبر دراسة هذا الذكاء بالتاريخ الفردي و السياق الاجتماعي."[1]

ويبدو أنَّ ذكاءات معينة كانت أكثر أهمية في الأزمنة المبكرة عما هي عليه اليوم، "فالذكاء الجسمي الحركي على سبيل المثال كــان يُقدر على نحو أكبر منذ مائة سنة حين كانت أغلبية السكان تعيش في مناطق ريفية وكانت القدرة على حصد الحبوب وبناء السلوة ومخزن العلف الأسطواني، مـــــوضع تقدير اجتماعي قوي وبالمثل فإن ذكاءات معينة قد تصبح أكثر أهمية في المستقبل ومع تزايد نسبة المواطنين الذين يتلقون المعلومات من الأفلام والتلفزيون وشرائط الفيديو وتكنولوجيا الأقراص المدمجة، قد تتزايد القيمة التي تُضفى على الذكاء المكاني العالي، وكل نوع من أنواع الذكاء تؤثر فيه بعض العوامل التاريخية"[2]

5- **وجود عملية أساسية أو عملية محددة:** إن كل ذكاء تشتغل من خلال عملية أو مجموعة من العمليات أو الآليات الأساسية الخاصة بمعالجة المعلومات، والتي تمــكن من التعامل مـــع مخـــــتلف أنماط المــعطيـات فالذكــاءات الإنسانية تشتغل وفق عمليات تمـــكن من إنجاز مختلف الأنشطة الخاصة بها، بهـــذا المعنى يعتـــبر الإنسان الذكاء الإنساني آلية عصبية أو منظومة حاسوبية تشتغل بواسطة أنماط محددة من المعلومـــــات التي يتم استقبالها داخليا أو خارجيا، "فحساسية التمييز بين طبقات الصوت، لأول بتمييز بين مختلف البنيات الإيقـــاعية التي تعتبر مفاتيح للذكاء الموسيقي وهذا المثل ضربه الفقيهي على أنه يعتبر مفتاحا من المفاتيح أو معيارا من معايير الذكاء الموسيقي كما اعتبر هـــذا الأخير القدرة على تقليد الآخرين أو إنجاز عمل يتطلب دقة يدوية معينة ركائز للذَّكاء الجسمي الحركيّ."[3]

6- **قابلية الترميز في نسق رمزي معين:** لعـــل من بين أرقى مؤشرات الذكاء لدى الإنسان، والتي تميزه عن أنواع الكائنات الأخرى، قدرته على استعمال أنساق أو أنظمـــة رمزية سواء في استقباله وتمثله للمعارف أو نقلها وتبليغها للآخرين ، وهي أنظمة نشأت وفق سياقات ومن خلال عوامل ثقافية وتَعتبر اللغة والرسم والرياضيات من الأنظمة الرمزية التي أصبحت ضرورية للإنسان في كل مكان من أجل الحفاظ على بقاءه و تطوير أنشطته.

---

[1]- عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، ص:15.

[2]- محمد حسين عبد الهادي: قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، 2003، ص: 12- 18.

[3]- عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، ص:16.

وإذا كان الذكاء منظومة حاسوبية حسب المعيار الثالث فذلك يقتضي أن يكون مدمجا داخل نسق رمزي ثقافي يتطور بدوره من خلال القدرات الحاسوبية الإنسانية مما يعني حسب جاردنر أن للذكاء الإنساني ميلا طبيعيا كي يتجسد و يتجلى في أنظمة رمزية معينة فالنظام الرمزي للذكاء اللغوي يتمثل في وجود عدة لغات منطوقة ومكتوبة وللذكاء الفضائي نسقه الرمزي المتمثل في لغة الأشكال البيانية المستعملة مثلا من طرف المهندسين والرسامين أو اللغات التصويرية الرمزية كالهيروغليفية والصينية

وهكذا يؤدي التقاء الدماغ الإنساني بالأصوات و المرئيات والعلامات المتواجدة في الوسط إلى جدلية بين الأنظمة الرمزية الخارجية و الأنظمة الرمزية الداخلية. وهذا يعني حسب الفقيهي **"**أن اختلاف الشفرة العقلية الخاصة بكل فرد هو الذي يمكنه من الاندماج والمشاركة في الأنساق الرمزية المتواجدة داخل ثقافته كما تمكنه من استعمالها و إعادة النظر فيها**"** [1]

7- **الدَّعم المستمد من النتائج السيكومترية:** استفاد جاردنر من نتائج الاختبار والمقاييس التقليدية للتأكيد على **"**وجود الذكاءات المتعددة فمثلا في اختبار وكسلر**"**[2] للذكاء يضم اختبارات فرعية تتطلب **"**ذكاء لغويا (معلومات و مفردات)، وذكاء منطقيا (كالرياضيات) وذكاء مكانيا كترتيب الصور وبدرجة أقل ذكاء**"**[3]

8- **الدعم المستمد من علم النفس التجريبي:** حيث كشفت الدّراسات النفسية عن صعوبة تحويل مهارة معينة من مجال إلى مجال آخر، كالدرّاسة التي تبحث في القدرات المعرفية مثل الذاكرة والإدراك والانتباه والتي تؤكد على أنه قد يظهر الفرد تفوقا في بعض القدرات وتدنيا في بعضها الآخر، فبالنسبة للذاكرة قد يكون لدى الفرد قدرة عالية على تذكر الكلمات و الأسماء و بالوقت نفسه غير قادر على تذكر الوجوه والأماكن وأفراد آخرون لديهم إدراك حاد للأصوات الموسيقية، وليس للأصوات اللفظية، وهذا يؤكد تعدد الذكاءات.

---

[1]- عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، ص:16-17.

[2] -هدف هذا المقياس لسد ما رآه ويكسلر بلفيو من قصور في مقاييس الذكاء المتوفرة حينذاك وفي سمة 1955 عاد و راجع مقياسه لذكاء الراشدين في مقالة نشرها تحت عنوان: "مقياس لذكاء الراشدين wais" ثم تابع مقياسه و أعاد مراجعته للمرة الثانية بعد إنشاء 24 مركزا عمل فيها 77 فاحصا مدربا عام 1981م ونشرت هذه المراجعة بعنوان WAIS-R

[3]- حليمة عبد الله ناشر الزبيب: تقنين مقاييس الذكاءات المتعددة لتوماس آرمسترونج ،مرجع سابق، ص: 113

تبين كل هذه الظواهر التي يدرسها علم النفس التجريبي أن هناك استعدادات وقدرات خاصة تشكل مظاهر لصنف من الذكاء، وهي" مستقلة عن غيرها من الاستعدادات الأخرى التي ترتبط بصنف آخر من الذكاء. "[1]

9- **سند نتائج القياس النّفسي:** حسب الفقيهي إذا كان جاردنر ينتقد بشدة اختبارات الذكاء المقننة ويعارض استخدامها فهو من جهة أخرى يعتبر أن نتائجها مهما كانت مخالفة لنظريته فهي في الأصل سبب للاهتمام بها، باعتبارها تقدم مؤشرا آخر على استقلال الذكاء حيث أن وجود معامل ارتباط قوي بين بنود الاختبار التي تقيس ذكاء معينا، و وجود معامل ارتباط ضعيف بينها وبين البنود التي تقيس ذكاءات أخرى يعتبر دليلا على أن الذكاءات مستقلة عن بعضها البعض، ومع ذلك تجب الإشارة إلى ما أكَّدَ علي جاردنر إلى أن هذه الاختبارات لا تقيس دائما ما يفترض قياسه ذلك أن هنالك مهاما و أنشطة كثيرة تنطوي في الواقع على استعمال عناصر أخرى غير الاستعدادات المستهدفة بينما أن هناك مهاما أخرى كثيرة يمكن أن تنجز من خلال طرق و وسائل مغايرة كما أن طريقة الاختبار قائمة على الإجابة على أسئلة استمارة تستبعد مسبقا إمكانية تقييم بعض القدرات بطريقة أكثر ملاءمة، وخاصة "تلك القدرات التي تقتضي التعامل الفعلي مع الوسط أو التفاعل مع الأفراد الآخرين وهي قدرات لا يمكن رصدها بالورقة والقلم."[2]

خلاصة القول: رغم أن هذه المعايير أو العلامات كان لها الشأن في السماح بتحديد كل ذكاء باعتباره صنفا متميزا عن غيره فإن جاردنر يذهب إلى أبعد من ذلك عندما يحصر مفهوم الذكاء حتى لا يلتبس على مفاهيم أخرى، "فمن جهة أولى لا يمكن المطابقة بين الذكاءات والأجهزة الحسية، فإذا كان أي ذكاء لا يعتمد مطلقا على جهاز حسي واحد فإنَّه لا يمكن بالمقابل رفع درجة أي جهاز حسي إلى مرتبة الذكاء، ومن جهة أخرى تعتبر الذكاءات كيانات أوسع من الآليات الحاسوبية المتخصصة ولكنها في نفس الوقت أضيق من القدرات العامة كالتحليل والتركيب والوعي بالذات، ومن جهة ثالثة ينبغي التمييز بين الذكاءات والقيم". [3]

[1] – عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، ص:17.

[2] – المرجع نفسه، ص:17

[3] – المرجع نفسه، ص: 18.

5- مخرجات التعلم:

هناك العديد من التعريفات المستخدمة في أدبيات البحث التربوي لمخرجات أو نواتج التعلم والتي تناولها المختصّون في الشرح والإيضاح وهي في مجملها تلتقي حـــول "امتلاك الطالب للمعارف والمهـــارات بعد إكمـــال البرنامج الأكاديمي بنجاح.. "[1]، وهي: عبارة تحدد ما سوف يعرفه المتعلم أو ما سيكون قادرا على القيام به نتيجة لنشاط تعلمي.

ومجمل ما جاءت به الدراسات أن مخرجات التعلم هي عبارة توضح ما هو متوقع من الطالب معرفته و فهمه و / أو أن يكون قادرا على إظهاره بعد الانتهاء من عملية التعلم [2]

[1] – دليل صياغة وقياس مخرجات التعلم: وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير، جامعة دار العلوم، المملكة العربية السعودية، ص: 4.

[2]– ديكلاند كينيدي: صياغة مخرجات التعلم و استخدامها (دليل تطبيقي)، ترجمة السعيد بن محمد الزهراني، عبد الحميد بن محمد أجبار، الرياض، 1434هـ، ص: 26-27.

الفصل الأول:

الفروق الفردية من المنظور البنائي إلى الذّكاءات المتعدّدة

- الذّكاء حد وقياس.
- معايير تحديد وقياس الذّكاء.
- نظريّات قياس الذّكاء.
- بيداغوجيا الذّكاءات المتعدّدة.
- أنواع الذّكاءات المتعدّدة ومؤشّراتها.
- الإسقاطات التّربوية لبيداغوجيا الذّكاءات المتعدّدة.

1- المبحث الأوّل: الـــــــــــذكاء العام:

1-1- حد وقياس:

أ- لغة: "ذَكَى فلان فهو ذكي، و الذكاء هو القدرة على التحليل و التركيب والتمييز والاختيار على التكييف إزاء المواقف المختلفة"[1] وهو سرعة الفطنة .

ب- اصطلاحا: يشير مفهوم الذكاء إلى القدرات العقلية التي تمكن الأشخاص مـن التعلم وتـذكر المعلومات واستخدامها بطريقة ملائمة، و"التوصل إلى استبصارات وحلول ملائمـة للمشكلات المختلفة، واكتساب اللغة واستخدامها، ومصطلح الذكاء يشير إلى مفهوم يصف الفروق الفردية في السلوك العقلي المعرفي للإنسان وهو لا يتمثل في شيء خارجي أو خصائص مادية لها موضع معين في الجسم يُتَوَهَّمُ غالبا أنه الرأس"[2]

وتجنبا للاستخـــدام النسبي للمفهوم، اقترح بعض الباحثين أمثال مايلز miles التّـخلي عـن استـخدام كـلمة ذكاء، و استخدام مصطلح السـلوك الذكي إلا أن هذا لا يحل المشكلة، لأنَّ علينا عند إذٍ أن نـعرف معنى مفهوم السلوك الذكي، لهذا أكد بعض الباحثين أمثال آيزنيك (H.EYSENC) "أن مفهوم الذكاء مفهوم علمي مثل مفهوم الكتلة، السرعة، ومقاومة الكهرباء،على أن هذا المفهوم يستخدم بمستويات مختلفة من العيانية والتجريد."[3]

يُستخدم لفظ الذكاء للإشارة إلى قدرة يختلف فيها الأفراد، وتتمثل في فهم الأفكار المعقدة والتكيف الفعال مع البيئة والتعلم من الخبرة والانخراط في أشكال متنوعة من الاستدلال، والتغلب على العوائق من خلال الفكر.[4]

ومن أهم المقاربات التي سادت تاريخيا مقاربة التاريخ النفسي، والتـحليل العاملي. فإذا كان الكثير من هؤلاء العلماء قد تبنوا معامل الذكاء أو دافعوا عن وجود عامل عام للـذكاء فهناك آخرون من رواد التـحليل العاملي أمثال (ثـورستن THERSTON) و (جيلفورد GUILFORD) لم يقبلوا ذلك.

---

[1]- مجمّع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ، مصر، 2004، ص: 314.

[2]- محمد عبد الهادي حسين: نظرية الذكاءات المتعددة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع،مصر، 2014، ص: 13

[3]- المرجع نفسه ص: 14.

[4] - المرجع نفسه ص: 16.

بل ودافعوا بالمقابل عن فكرة أن الذكاء يتضمن عددا كبيرا من العوامل والمكونات وبالرّغم من كل تلك النـــتائج التي توصــل إليها فإن رواد التّحليل العاملي لم يتمكنوا من الحسم في النقاش الذي ظلّ قائما حول"الطبيعة الحقيقية للذكاء".

ومع ذلك تمكن العديد من الباحثين من الانزياح حسب تعبير الفقيهي **"**عن إرث القيـــاس النـــفسي والتحليل العاملي ونهجوا طريقا آخر في الكشف عن تعدد الذكاء الإنسانيّ **"**[1]

لقد افترض سبيرمان(CHARLES SEARMAN) أن الذَّكاءَ هو: قابلية ذهنية عامة واحدة واستنتج أنَّ : **"**القــدرات العقلية كافة تشترك في عامل واحد ويسمى بالعامل **G** ، **وهو الذكاء العام"**[2] وقد أكد أن كل قدرة من **"**قدراتنا العقلية تعتمد على هذا العامل من جهة ومن جهة أخرى تعتمد على عامل ثان يدعى بعامل المهارات الخاصة**"**.[3]وقد عرفه بياجيه Piajet على أنّه: **"**عملية توافق وتنظيم**"** [4]

والملاحظ أنّ علماء النفس استخدموا مصطلح الذكاء بمعان كثيرة مختلفة منها:

1- نوع يؤكد على تكيف الفرد أو توافقه مع البيئة كما في تعريف شترن للذكاء بوصفه القدرة على التكيف العقلي لمشكلات الحياة وظروفها.
2- ونوع ثان يكد على أنه القدرة على التعلم كما في تعريف كالفن الذي يرى بأن الذّكـــاء هو: القدرة على تعلم التكيف للبيئة وتعريف غودارد وهو: **"**القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الجديدة.**"**[5]
3- ونوع ثالث يؤكد على القدرة على التّـــفكير إذ يعرف تشيرمان الذكاء بأنه:" القدرة على التفكير المجـــرد."[6]

[1] - محمد عبد الهادي حسين: نظرية الذكاءات المتعددة،المرجع السّابق، ص:21.

[2] - المرجع نفسه ص:22.

[3] - صالح شيخ كمر: الجوانب الطبية النفسية للتخلف العقلي في الطفولة، دار الهدى دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، 199م، ص: 29.

[4] - سعد محمّد رياض: الذكاء: مفهومه- أنواعه- قياسه – تنميته، دار الكلمة، مصر، 2005، ص: 32.

[5] -المرجع نفسه ص .33.

[6] - المرجع نفسه ص : 34

4- ونوع رابع يرى في الذكاء مجموعـة من الوظائف السلوكيـة مثل تـعريف ويكسلر بأنَّه :"القدرة الكلية للفرد على التَّصرُّف الهادف و التّفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة" [1]

5- وتعريف ستودارد للذكاء بأنه :"نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصاد في الوقت والجهـد و التّكيف الهادف، والقيمة الاجتماعية والابتكار وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي"[2]

6- ونوع خامس يؤكد على أسـلوب قياس الذكاء وهو التعريف الإجـرائي مثل تعريف بورنج وهو:"إمكانية الأداء الجيد القابل للقياس في اختبارات الذكاء أو الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذَّكاء"[3]

يمكن القول أن العالم الفرنسي بينيه وزميله سيمون من "الرواد الذين مهّدوا لقيام حركة القياس العقلي في بدايات القرن العشرين والتي تطورت في ما بعد على يد آخرين وطبقت في العديد من المجالات" [4]

نستنتج من خلال المفاهيم السابقة لذكاء عرفت تعريفاته اختلافا واسعا في وجهات نظر العلماء فكانت متأرجحة بين: "الاتجاه الاجتماعي، والاتجاه المعرفي، واتجاه ثالث ينسق بين هذين الأخيرين".[5] وكلّها تنصب في كون الذّكاء:

- صفة موروثة ثابتة نسبيا.
- ليس مادّيا بل افتراضي يمكن ملاحظته من خلال مظاهره التي تبدو في القدرة على التعلم والقدرة على التّكيف.
- يترجم وجود فروق فردية في كل مجتمع و يدعمها.

[1]- محمد إبراهيم محمد: البنية العاملية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال النسخة الرابعة، المجلة التربوية، ع76، أوت، 2020م ص: 2390

[2]- بديع القشاعلة : المختصر في مفهوم الذكاء، المركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني، فلسطين، النقب 2021، ص: 19

[3]- الجامعة المستنصريّة: معنى الذّكاء، مقالة منشورة على موقع: https://www.uomustansiriyah.edu.iq

[4]- المرجع نفسه، ص: 20

[5]- صونيا عيواج: هيكل العقل البشري والأطر النظرية المفسرة له، مرجع سبق ذكره، ص:434.

2-1 معايير تحديد و قياس الذكاء:

قد حدَّد بياجيه(PIAJET) معايير لبيان الذكاء دون أن يتأثر بسابقاتها من المعايير التي حددتها المدارس النفسية السابقة وهذه المعايير هي:

- "ترتيب نظام المكتسبات، وهذا ليس لـه علاقة بتسلسل الأحداث، بل يرتبط بالخـبرة السابقة لكل فرد، وليس بمدى نضجه.
- تكامل البنيات المتكونة في مستوى معين مع البنيات في المستوى اللاحق، فالبنيات الحركية هي جزء يتكامل مع البنيات الإجرائية الحسيَّة، وهذه الأخيرة لها دور في البنيات المجرَّدة في المراحل اللاحقة.
- كل مرحلة تتميز ببنية مجتمعة، تكوِّن مثلا على مستوى العمليات الحسية نوعا من التجمع groupement مع المميزات المنطقية للتـجمع الّتي نجدها في التصنيف، مت يساعدنا على التمييز بين البنيات هو قوانينها الشاملة"[1]
- "تشتمل كل مرحلة على مستوى تحضيري من جهة ومستوى نهائي من جهة أخرى، ففي مستوى مرحلة التجريد الفترة الممتدة من 12-14 سنة تعتبر مرحلة تحضير، في حين أن التوازن الذي يـلي ذلك يعتـبر حالةـ نهائية
- بما أن تهيئة الاستيعابات اللاحقة قد تنسبه إلى أكثر من مرحلة، من الضروري التمييز في سلسلة مراحل إعداد وتكوين تصورات و أشكال التوازن النهائية" [2]
- تتميز كل مرحلة بالتكامل و الشمول، و لا تحل واحدة منها محل غيرها، بل كل واحدة تكون نتيجة لسابقتها

و هناك معايير أخرى مثل:

- معيار القابلية على التعلم، و هذا الأخير يستدل عليه من مدى تحصيل الطالب الدراسي
- معايير اختبار الذكاء

[1] - موريس شربل: التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع،ط1،لبنان، 1986م،ص: 88.
[2] – المرجع نفسه،ص: 98.

- معيار الكفاءة الاجتماعية والذي يشمل" المهارات الحركية و الحسية ومهارات التخاطب (اللغة و الكلام) و المهارات الاجتماعية"[1]

1-3 – : نظريات قياس الذكاء:

فكرة قياس الذكاء تقوم على فكرة "تراكم المعلومات لأنَّ حساب العمر العقلي يقوم على جميع التجارب التي نجح فيها الطفل، ومع ذلك فإنّه يتعيَّن متابعة احتمالات امتداد النجاح و الإخفاق في مراحل مختلفة من السِّن لأنَّ بعض النتائج يحملها الطفل في مراحل متقدِّمة أو متأخِّرة لعَّدة سنوات،وعلى ذلك فقياس الذكاء ليس مقياسا جامدا." [2] وقد تستخدم الرُّسوم في "قياس الذكاء و القدرات أو في قياس قيم الطفل و اتِّجاهاته"[3]

ونظرا للأهمية البالغة لعملية القياس حاولت نظريات الذكاء أن "تضع تفسيرات علمية بصورة منهجية أو منطقية للنشاط العقلي من حيث محدداته ومكوناته وعوامله، وأنواع العوامل المكونة له" [4] فمعرفة طبيعة الذكاء وقياسه ومدى ارتباطه بالتحصيل الدراسي "يمكن المعلم من استيعاب العوامل المرتبطة بالنجاح في الحياة المدرسية ويساعد على أداء مهامه بفاعلية".[5] ولقياس سمة الذكاء تطور ملحوظ منذ القديم، فقد تأثرت حركة القياس العقلي بالدراسات العلمية في العلوم الطبيعية و الفيزيولوجية الحيوية.لاختلاف الأفراد فيما بينهم في قدرتهم على تمييز المثيرات اللمسية والصوتية وقد كانوا يعتقدون أن هذه الفروق في إدراك الأمور الحسية "ترجع إلى قدرة الفرد على التركيز و الانتباه تتصل بالذكاء"[6]

[1] – صالح شيخ كمر: الجوانب الطبية النفسية للتخلف العقلي، مرجع سابق، ص: 134.
[2] - إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: اختبارات الذكاء و الشخصية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2001، ص:8.
[3] – صفوت فرح: الذكاء و رسوم الأطفال، دار الصافة، القاهرة، 1992، ص: 134.
[4] – عبد الله سعيد سالم الفاخري: سيكولوجية الذكاء، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان ط1، 2018 ص: 44.
[5] – مروان أبو صويح: مدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص: 79.
[6] – سعد عبد الرحمن: القياس النفسي (النظرية و التطبيق)، دار الفكر العربي، ط3، ص:9.

ما جعلهم يطبقون الطرق العلمية لقياس الذكاء، وقياس الذكاء ماهو إلاّ "عملية تحويل المعطيات المختلفة للنمو العقلي و الذكاء إلى أرقام، ومعرفة مدى تناسبها مع الطفل". [1]

وفي ما يلي وصف لأبرز نظريات الذكاء التي "أجابت على هذه التساؤلات وحـــاولت قياس الــذّكاء و التنظيـــم الإدراكي لدى الفرد، وحسن تلقينه، ومهارة تعبيره، والتعرف على مختلف جوانب شخصيته .ومدى ارتباطه بالتحصيل المدرسي بشكل عام." [2] و من بين هذه النّظريات :

أ- نظرية العامل الواحد لألفرد بينيه: (Alfred Binet) قامت محاولات عديدة لقياس الذكاء على الرغم من أنها لم تقم على أسس علميّة بل اعتمدت على"مؤشرات وصفية جسمية، مثل ملامح الوجه، وقبضة اليد و قوّة الإحساس باللمس و غيرها حتى ظهر العالم بينيه الذي تناول الذكاء باختبارات بسيطة لقياس بعض العمليات العقلية كالتذكر و التّفكير و الانتباه".[3]كما كانت نظرة علماء النفس الأوائل تقوم على افتراض أنَّ الذَّكاء أحادي الأصل أو أحادي عـــام وهذا الذكاء يمثل"أحد الأبعاد المميزة للشخصية والتي تتضح مع النمو الفردي" [4]

حدد بينيه الذكاء بوصفه بأنَّهُ:

- "القدرة على التوجه المباشر للفكر، أو القدرة على اتخاذ موقف "
- "القدرة على التكيف المباشر على المواقف الجديدة "
- "القدرة على نقد وتقييم الذات"[5]

[1]- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: اختبارات الذكاء والشخصية، مرجع سابق، ص:7.

[2]- عيواج صونيا، مخلوف سعاد: مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة باتنة 1، الجزائر، العدد 58، ص: 33.

[3]- طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري : الذكاء العاطفيّ و الذكاء الاجتماعي، المجموعة العربية للتطريب و النشر، القاهرة، 2018،ط1، ص: 42

[4]- عيواج صونيا، مخلوف سعاد: مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، المرجع السابق، ص: 44.

[5] - عبد الله سعيد سالم الفاخري: سيكولوجية الذكاء، ص: 17.

وتعد هذه النظرية من أول النظريات التي تناولت النشاط العقلي بوصفه عاملا أحاديا عاما يقف خلف جميع أساليب النشاط العقلي وتضمن مقياسه عدَّة أجزاء بعضها لفظي كالأسئلة التي تدور حول المعلومات العامة والفهم العام، وبعضها الآخر تضمن مشكلات حسابية وأرقام يُطلَبُ إعادتها من الذاكرة، وقد رتبها بحسب مستوى صعوبتها، وقد "أدَّى به في النهاية إلى مفهوم العمر العقلي ما مكَّن بينيه من أن يكتشف مفهوم نسبة الذكاء الذي يعطينا قيمة عددية تمكننا من مقارنة العمر العقلي للطفل بعمره الزمني".[1]

ويجدر بالذّكر هنا أنّه "في بدايات 1905م قام بينيه(Alfred Binet) بالتعاون مع سيمون (Theodor Simon) ووضعا مقياس عام للذّكاء"[2] والتمييز بين الطفل العادي وغير العادي، وأطلقا عليه اسم مقياس السُّلم النّفسي. وكان هذا المقياس يشتمل على عدد كبير من الموضوعات التي تختبر الوظائف العقلية العليا بطريقة تدريجيّة و قد تطور ذلك المقياس بعد ذلك "وتمّ تطبيقه على تلاميذ المدارس بعد تطويره للتعرف على مستوى ذكاءهم و تنوع قدراتهم المناسبة لأنواع التعليم"[3]

بالمختصر: لقد وُجد أول مقياس علمي دقيق على يد هذا الأخير و الذي" اعتبر المنطلق الأساسي لازدهار حركة قياس الذكاء و تطورها"[4] بُنيت في ما بعد على أساسه مقاييس أخرى للذكاء أهمها مقياس ستانفورد (لويس تيرمان) حيث "أضاف بعض الاختبارات الجيّدة الخاصة بالرّاشدين وحذف البعض الآخر من مقاييس بينيه و أعاد بناء المقياس ذاته من السهولة إلى الصعوبة".[5]

ب- **مقياس ويكسلر بلفيو:** يقيس هذا الذكاء ذكاء الأفراد بين سنّ العاشرة إلى سنّ الستين، حيث يرى وكسلر أن الذكاء يمثل القدرة على تحقيق الأهداف و التفكير و التكيف مع البيئة ،وهو يتضمّن قدرات عديدة

[1]- عبد الستَّار ابراهيم: الإنسان و علم النفس، عالم المعرفة الكويت، 1985م، ص: 242.

[2]- طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري : الذكاء العاطفيّ و الذكاء الاجتماعي، مرجع سبق ذكره، ص: 42.

[3]- المرجع نفسه، ص: 43.

[4]- ريم نصر قصاب: تقنين اختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية على عينة من طلاب التعليم الأساسي في مدينة حماه، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص قياس وتقويم، جامعة دمشق، كلية التربية، ص: 29

[5]- طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري : الذكاء العاطفيّ و الذكاء الاجتماعي، مرجع سبق ذكره، ص:43.

وبالتالي "صمم الاختبارات من عدد من المقاييس يختصُّ كلٌّ منها بقياس قدرة معيّنة، و يشتمل الاختبار قسم لفظي و آخر عملي".[1]

ت– : **نظرية العاملين لسبيرمان:** (spearman) صاحب هذه النظرية تشارلز سبيرمان أحد علماء علم النفس الإنجليز وقد نشر مقالة حول الذكاء بعنوان: " الذكاء العام قياسه وتحديده موضوعيا".ثم صاغ هذا البحث في كتاب "قدرات الإنسان " وكان هذا الكتاب أساس نظريته التي أطلق عليها نظرية العاملين والذي يرى فيها " أن الذكاء يتكون من عاملين عامل عام و يرمز له بالعامل **G** وعامل خاص و يرمز له بالعامل **S** ويؤثر العامل العام في جميع أوجه النشاط بدرجات متفاوتة، ويؤثر العامل الخاص في نوع معين من النّشاط العقلي" [2]

إنّ كل إنتاج عقلي بحسبه "يؤثر في أدائه عاملان عامل عام مشترك، يؤثر في كل نشاط عقلي يؤديه الفرد، وعامل نوعي خاص، يقتصر أثره على نوع واحد من النشاط العقلي، فمثلا قدرة الفرد على الإنشاء أو التعامل التجاري أو الاستدلال المنطقي نجد أن كل قدرة من هذه القدرات وغيرها تتوقف على فعل العامل العام الذي يعد القاسم المشترك بينها جميعا وعلى عوامل نوعية خاصة بكل قدرة منها".[3] فالفكرة الرئيسية لسبيرمان لنظريته تترجمها جملة من الفرضيات التي تقول بأنّ:

- هناك علاقات موجبة بين مختلف صور النشاط العقلي التي تتأثر بتكوينه لدى الفرد من حيث المستوى و المحتوى
- أيّا كان أسلوب النشاط العقلي فإنّه يتميز في عاملين: عامل عام، و عامل نوعي خاص.
- إسهام كل من العامل العام و العوامل الطائفية أو النوعية الخاصة في التباين الكلي للنشاط العقلي يختلف من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر.
- العامل العام "فطري لا يتأثر بالتدريب أو التعلم، في حين أنّ العامل الخاص يتأثر بعوامل التدريب و البيئة"[4]

[1]– طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري : الذكاء العاطفيّ و الذكاء الاجتماعي، مرجع سبق ذكره، ص: 43

[2]– فتحي مصطفى الزّيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيزات المعلومات، مطابع الوفاء، القاهرة ، 1995، ص: 133 بتصرف.

[3]– محفوظ محمد المعلول: علاقة الذكاء الحركي الجسمي والذكاء العام بمفهوم الذَّات لدي عينة من طلاب كلية التربية البدنية بجامعة طرابلس ، المجلة الجامعية، ع18، المجلد2 ، ماي 2016، ص: 147.

[4]– أحمد محمد الزعبي: سيكولوجية الفروق الفردية و تطبيقاتها التربوية، مكتبة الرشد ناشرون، ط:2، 2010م، ص، 98

ث– نظرية العوامل المتعددة لثورندايك: انتقد هذا الأخير نظرية سبيرمان في الذكاء، إذ رفض وجود عامل عام في جميع الاختبارات العقلية، و اعتبره تبسيطا مخلا ناتج عن قلّة عدد الاختبارات التي طبقها، وطبيعتها الحسية البسيطة.

والذّكاء عنده يعتمد أساسا على "عدد الوصلات العصبية، ودرجة تعقيدها، وبما أنَّ الإنسان يملك أكبر إمكانية لتكوين الارتباطات العصبية فإنه يسلك بشكل أكثر ذكاء من أي كائن حي آخر"[1]ويرى أنّ كلَّ أداء عقلي عبارة عن عنصر منفصل أو مستقل إلى حدّ ما عن بقية العناصر، لهذا يستند نشاط العقل على عمل عدد كبير من القدرات المستقلّة عن بعضها والمتخصّصة أيضا و على هذا الأساس "قدم تصنيفه الثلاثي للذكاء، وهو أنه ذكاء مجرَّدٌ، وذكاء عملي، و ذكاء اجتماعي وهذه النقاط جعلت من النظرية بذورا أولى لنظرية العوامل الطائفية لثورستن." [2]

ج– نظرية ثورستن في الذكاء: (القدرات المتعددة)،(العوامل المتعددة) (العوامل الطائفية).

يرى ثورستون أن "ما يسميه سبيرمان بالذكاء أو العامل العام يمكن تحليله إلى عدد من القدرات أو العوامل الأولية و اعتقد أن السلوك الذَّكي يعدُّ نتيجة لهذه القدرات".[3]حيث تختص كل منها بوظيفة عقلية معينة، فطبق عددا ضخما من الاختبارات اللفظية والعلمية المنوعة على عدد ضخم من طلبة المدارس الثانوية والكليات، وأظهر تحليل البيانات بحسب القشاعلة ما يأتي:

- الذكاء لا يقيس قدرة عامة واحدة، بل سبعة من القدرات العقلية أو العوامل الأولية يمكن سردها كالتالي:
- القدرة على فهم معاني الألفاظ.
- القدرة العددية و المتمثلة في إجراء العمليات الحسابية الأربعة.
- القدرة على التصور البصري المكاني، ويتمثل بتصور العلاقات المكانية والأشكال و الحكم عليها بدقة.
- سرعة الإدراك من خلال التعرف على أوجه الشبه و الاختلاف بين عدَّة أشياء.
- القدرة على التذكر الأصم باسترجاع أو التعرف المباشر على كلمات أو رسوم أو أرقام.
- الطلاقة اللفظية أي سهولة استرجاع الألفاظ أو تأليف الكلمات من حروف معينة

[1]- أحمد محمد الزعبي: سيكولوجية الفروق الفردية و تطبيقاتها التربوية، المرجع السابق ص: 100.

[2]– المرجع نفسه، ص: 100

[3]– المرجع نفسه، ص: 101.

- القدرة على الاستقراء و الكشف عن مبدأ عام أو قانون أو نظام خاص في سلسلة من الأشياء

"وكل التجارب التـــي استخدمها والعينات التي طبَّق عليها تبدو منطقية تماما حسب الدكتور عبد الهادي محمد حسين"[1]، خاصة أنّه لاحظ أنّ التي استنتجت من بحثه الأخير على الأطفال كانت أقل استقلالا من العوامل التي استنتجت من خلال بحثه على عينة من الطلاب الجامعيين.

لهذا "أجرى تحليلا عامليا من الدرجة الثانية و ذلك بحسابه معاملات الترابط بين العوامل الأوليّة ثم تحليلها و قد بيّن بأنّ: العامل العام موجود في القدرات العقلية الأولية جميعها و سمّاها القدرات أو الذّكـاء".[2]

يمـــكن القول أنّ ثورستون بالرغـــم من عدم إقراره بوجود العامل العام في المرحلة الأولى لنظريته إلاّ أنه حسب (الزعبي)عاد و أقرّ بوجوده ولكنه عامل عام من الدرجة الثانية.

و الـــــفرق بين العامل العام من الدرجة الأولى الذي أقره سبيرمان و العامل العام من الدرجة الثانـــــية الذي توصّل إليه ثورستون هو أنّ الأول تمَّ التوصل إليه من خلال تحليل معاملات الارتباط بين الاختبارات مباشرة أمّا الثاني فقد تمَّ التَّوَصُّل إليه عن طريق "تحليل الارتباطات بين العوامل الأولية أي عن طريق آثاره في القدرات العقلية الأولية وما بينها من علاقات".[3]

نلحظ من خلال ما سبق ذكره أنّ الذّكاء قدرة تتجاوز مجرد قياس لقدرة واجدة وتحديدها فقط، بل لعدّة قدرات مختلفة ومرتبطة في ما بينها، والنّظر في هذه العلاقات يوضّح الفرق بين التّجارب التي أجريت على الطلبة الجامعيين ومثيلها من التي أجريت على الأطفال، حيث تبيّن أنّ الاستنتاجات مستقلة بخصوص تأثير العوامل الخارجيّة على القدرات العقلية بالنسبة للفئة الطلبة الجامعيين.

[1]- محمد عبد الهادي حسين: نظرية الذكاءات المتعددة، مرجع سابق، ص: 86

[2]- المرجع نفسه، ص: 103.

[3]- أحمد محمد الزعبي: سيكولوجية الفروق الفردية و تطبيقاتها التربوية،مرجع سابق، ص: 104.

ح– نظريّة العينات لطومسون غود فري – الوصلات العصبية : لقد أكّـد طومسون الفكرة السلوكية القائـلة :"لا استجابة دون مثير لأن ذكاء الإنسان بحسبه يكون بقدر العلاقة التي توجـد بين المثير الخارجـي و المـراكز العصبية عنده "[1] لـذلك قال بوجود فـروق معينة بين الكائنات الحيـة من حيث الذكـاء وحتى بين أفراد النـوع الواحد منها، بناءً على الارتباطات العصبية في الجهاز العصبي لكل فرد، وبما أنّ هناك عـددا كبيرا من القدرات الموجودة خارج عالمه الخاص.

وأضاف أنه لا يستجيب لهذه القدرات بشكل فردي بل على شكل جماعي بحكم أنه معقّد عضويا واجتماعيا ولعل الشيء الذي راهن عليه هو العامل العام لكل العمليات العقلية ما يدل على عدم إنكاره وجود عوامل خاصّة معينة:"وجعل كل قدرة تظهر على فرد خارج المجموعة قدرةً خاصّة وهذا يعود ليؤكد على وجود العوامل الطّائفية التي تشترك بقدر ما بين الاختبارات المختلفة أي أن ما يحدد الارتباط الموجب بين مجموعتين من الاختبارات اشتراكها في عدد من القدرات البسيطة التي تدخل في كلّ اختبار على حدة." [2]

خ – نظرية التكوين العقلي لجيلفورد :GUILFORD : استطاع عالم النفس الأمريكي جيلفورد من خلال البحوث التي أجرها خلال عمله في القوات الجوية الأمريكية أثناء الحرب العالمية الثانية أن يثبت وجود بعض العوامل التي أشار إليها ثورستون من قبل و قد تحقّق من وجود سبعة عوامل أخرى، كما اقترح خمسة عشر عاملا آخر ذا قيمة من خلال بعض البحوث الإضافية.

و أخير في عام 1959م قدم أنموذجا عن التكوين العقلي (بنية العقل) المكعب الشكل ذي الثلاثة أبعاد و الذي يقوم على الافتراضات التالية:

- يمكن النظر إلى الذكاء بوصفه معالجة وتجهيزا للمعلومات، وهذه الأخيرة هي أي شيء يمكن أن يميّزه الإنسان يقع في مجاله الإدراكي.
- أمنّ الذكاء طاقة كيفية تعكس مدى كفاية الوظائف العقلية لدى الفرد.

[1]– توما الخوري: سيكولوجية النمو عند الطّفل المراهق، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، 2000، ص: 179.
[2]- لمرجع نفسه، ص:180.

- أنَّ النشاط العقلي يتكون من عدد من القدرات العقلية المتمايزة.
- "أنَّ النَّشاط العقلي متعدِّدُ الأبعاد: فالبعد الأول يتعلّق بمحتوى النشاط، و البعد الثاني يتعلّق بكيفية عمل النشاط العقلي، والبعد الثالث يتعلق ب نواتج هذا النشاط".[1]

يرى هذا الأخير أنّ الأخذ بفكرة العامل الواحد كان لها ما يبررها في الماضي، وأنَّه في ضوء نتائج هذه البحوث قد حان الوقت للأخذ بوجهة نظر العوامل المتعدّدة، وعلى أيّ حال فإنّ التنبؤات السّلوكية القائمة على أساس العوامل المتعدّدة لا تعد ناجحة تماما كما كان متوقعا.

والواقع أنّ "إدخال التفكير التّباعدي أو الابتكاري ضمن النشاط العقلي يعدُّ أحد المعالم الهامة التي تميز نظرية جيلفورد."[2] واستخدم في التحقق من الفروض التي أقام عليها نظريته عددا من الاختبارات التي تعتمد على صدق التكوين فقط و تفتقر إلى الأنواع الرئيسية الأخرى للصدق، و صمّم هو و معاونوه هذه الاختبارات في ضوء الأبعاد الثلاثة التي تكون القدرة فيها موضوع القياس.

واعتمد على النّتائج التي أسفر عنها التحليل العاملي و على الرغم من" الأثر البالغ الذي أحدثته هذه النظرية حول فهم طبيعة النشاط العقلي الإنسانيّ، وعلى نظريات التكوين العقلي عموما إلّا أنّها لم تخلو من النقد"[3]

- ما يلاحظ من خلال عرض هذه المقاييس و أهم ما ورد فيها أن كل تلك الأبحاث والتجارب أشارت إلى فكرتين أساسيتين يستلهمهما الباحث والقارئ لهذه الأفكار يدرك:
  - أن مقاييس الذكاء كلها استلهمت من تزاوج مثمر بين علم النفس و العلوم التجريبية.
  - "أنّ قواعد هذه المقاييس و أسسها قامت على الاختبارات التي انقسمت في الأخير إلى مفاهيم و نظريات مستقاة من تجارب قامت على الاختبارات الفردية و أخرى قامت على الاختبارات الفردية."[4]

---

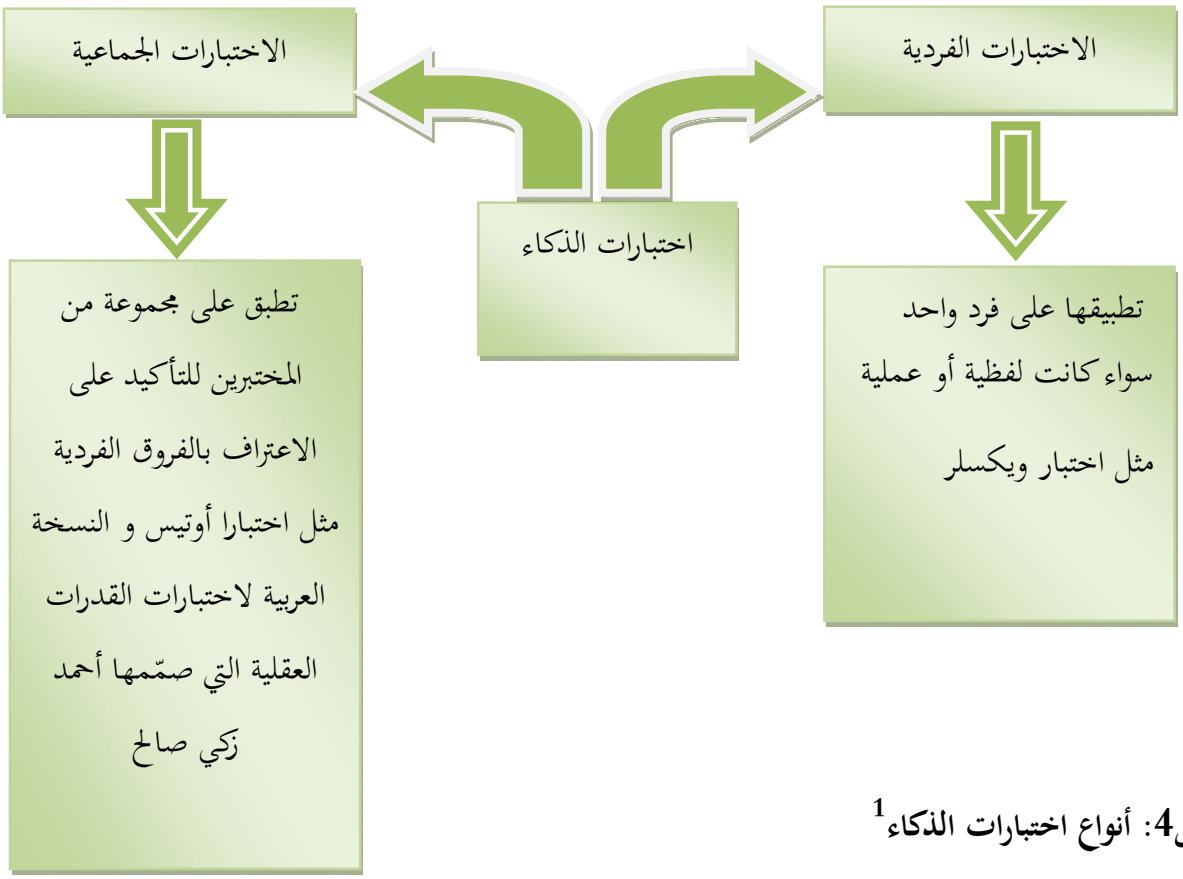
[1]- فتحي الزيّات : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، مرجع سبق ذكره، ص: 142، بتصرف

[2]- ص: المرجع نفسه، 145.

[3]- المرجع نفسه، ص: 148 بتصرف.

[4]- طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري : الذكاء العاطفيّ و الذكاء الاجتماعي، مرجع سبق ذكره ص: 43

- و الشكل التالي يبين أنواع اختبارات الذكاء المستقاة من المقاييس



الشكل4: أنواع اختبارات الذكاء[1]

ونعني بالاختبارات الفردية تلك الاختبارات التي تعطى لمفحوص واحد وتتطلب أخصائيّا متدربا في إدارتها وتحتاج إلى زمن وجهد، ومن الأمثلة عليها اختبارات ويكسلر للذّكاء، واختبار ستانفورد بينيه، أمّا الاختبارات الجماعية فهي التي تعطى لمجموعة من المفحوصين في الوقت نفسه "ومثل هذه الاختبارات لا تتطلّب أخصائيا نفسيا مـــدربا أو وقتا طويلا كما هو الحال في الاختبارات الفرديّة ومن الأمثلة عليها اختبار الاستعداد المدرسي SAT واختبار الكـــليّة الأمريكية ACT و اختبار BTA للأمّيين".[2]

[1]- الشكل 4: مخطط يبيّن أنواع اختبارات الذكاء من إنجاز الطالبة.

[2]- إيمان عبّاس الخفاف : اختبارات الذّكاء تدريبات عملية لتعزيز القدرة على الاستيعاب، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، ط: 1، 2015م، ص: 35-36.

وهناك "الاختبارات المتحرّرة ثقافيا مقابل تلك التي تلتزم بثقافة معينة، وتتأثر الإجابة عنها بالمحتوى الثقافي السائد أمّا الاختبارات اللفظية فالإجابة على أسئلتها تكون لغوية، وتقابلها الاختبارات الأدائية فتكون الاستجابة لها بالأداء الحركي".[1]

المبـحث الثاني: بيداغوجيا الذَّكَاءَات المُتَعَدِّدَة

1-2 نظريّة الذكاءات المتعددة: تعدّ نظريـّة الذّكـاءات المتعـدّدة من النّظريات المفيدة والمهمّة في معرفة أساليب التعلم، وأساليب التدريس، من خلال الكشف عن مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّم، وقد توصّل إلى هذه النظرية عالم النفس هوارد جاردنر Howard Gardner عام 1983م بعد بحوث أجراها على العديد من الأطفال العاديّن والموهوبين، "وأكّد من خلالها أنَّ القوّة أو الضعف في مجال عقلي معيّن لا يسمح بالتنبؤ بأنّ الشيء ذاته يحدث في مجال عقلي آخر أي أن التصوّر المعياري القديم للذكاء القائل بأنّه لا يوجد سوى ذكاء واحد هو الذكاء العام تصوّر خاطئ".[2] والصّائب هو أنّ "هناك أنواع متعددة من الذكاءات المختلفة وهو ما يجعل بالإمكان أن يكون المتعلّم الضعيف في مجال معيّن أو تخصص معين ناجحا وقويّا في مجال آخر "ويرتبط الذّكاء المتعدد حسب جاردنر بالإطار الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش به الفرد"[3]

وتأسيسا على ذلك فإنّ جاردنر يذهب إلى القول بما معناه أنّ افتراضَ وجود ذكاء واحد عام لدى جميع النّاس يعني أنهم يفهمون الأشياء الّتي في عقولهم و يظهرون ما فهموه بذات الطريقة و بالتالي يمكن لطريقة تعلم واحدة أن توصل ذات المعاني بذات القدر من الفهم و الاستيعاب لكافة هذه العقول و علـيه و عـــلى هذا الأساس يمكن تقييمهم بنفس الطريقة ما يحقق العدالة.

[1]- إيمان عبّاس الخفاف: اختبارات الذّكاء تدريبات عملية لتعزيز القدرة على الاستيعاب، المرجع السّابق، ص: 37.

2- بوطورة حنان: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي من منظور نظريّة الذكاءات المتعدّدة لهوارد جاردنر، مجلّة ألف، مج: 9، ع: 3، بتاريخ: 25-6-2022م، httpd://alef-alger2.edinum.org/6498

[3]- ماهر إسماعيل، إبراهيم الجعفري: موقف الفلسفات التربوية ونظريات الذكاءات المتعدّدة و العقل و عاداته من المناهج و التدريس دار الأيام للنشر و التوزيع، عمان، 2016، ص: 221.

لكنَّ الملاحَظَ يختـــــلف عن هذه الصورة فهناك من يُعتَبرون جيّدين بالتفكير المكاني، والبعض الآخر بالتفكير اللـــغوي، في حيــن يلجأ آخرون للعمل بأيديهم حــتّى يتمكنوا من استيعاب الأشياء التي يتفاعلون معها، وهو مايؤكّد أنّه يــوجد ذكاءات متعددة يفهم من خلالها الأفراد المواضيعَ المختلفة التي تصادفهم في حياتهم، وحتّى في الطريقة التي يعبرون بها عما فهموه.وبالتالي "أصبح التّعرف على الذكاءات المتعدّدة السبيل إلى تكوين جيل من العباقرة بدل تكديس كم هائل من المعلومات" [1]لذلك عرّف الذكاء بأنه "قدرة أو إمكانية بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات من جهة، ولتوليد حلول جديدة، وإبداع وإنتاج شيء ما يكون له قيمته داخل ثقافة معينة".[2]

من خلال هذا المفهوم نلحظ أنّ صاحب النظرية فتح الباب على مصراعيه لنظريته،حيث تراها مرتبطة من جهة أولى بعلم النفس، وعلم النفس التربوي في إطار دعوة المعلم إلى بذل مساعيه للكشف عن الذكاءات وتوجيه الطلاب لما يتـــوافق و تميزهم. ومن جــهة أخرى ارتبطت بالمجال البيولوجي إذ نراه يستعين بتحاليل التشريح، وطب الأعصاب والــدماغ لشرح الدعـــائم والمؤشرات وتصنيف الذكاءات، ومن جهة ثالثة يربط الذكاءات بالإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد.

ساعدت نظرية الذكاءات المتعددة على "تصحيح بعض المفاهيم الدّارجة مثل تنوع الذكاء، إذ أورد سبعة ذكاءات في بداية دراسته للنمو الذهني للأطفال ، وأنّ للذكاء بناء أو تركيبة يعبّر عن أنشطة منظّمة تتم في إطار ثقافة ما...وأنّه ما يسعد على تحقيق مهارة حل المشكلات"[3]

[1]- ماهر إسماعيل، إبراهيم الجعفري: موقف الفلسفات التربوية ونظريات الذكاءات المتعدّدة و العقل و عاداته من المناهج والتدريس مرجع سابق، ص: 240.

[2]– خير سلمان شواهين : نظريّة الذكاءات المتعددة – نماذج تطبيقية – عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع، ط1، 2014، إربد الأردن، ص: 1.

[3]– إيمان عبّاس الخفاف: الذكاءات المتعدّدة برنامج تطبيقي، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، ص: 33.

2-2 أنواع الذكاءات المتعدّدة و مؤشراتها:

2-2-1 الذّكاء اللغوي اللفظي: the verbal-linguistic Intelligences

"يعتمد هذا الذّكاء على نظام الرموز الخاص بالكلمات"[1]، وهو حساسية الفرد للغة المنطوقة و المكتوبة.وامتلاك القدرة على "تعلمها واستخدامها لتحقيق أهداف معيّنة وكذا توظيفها شفهيّا و كتابيّا" [2] و يتمّ التعبير عنه من خلال القراءة والإصغاء، والحديث، وقد يفصح الذكاء عن نفسه من خلال إلقاء نكتة، أو كتابة قصيدة أو مقطوعة أو استخدام مفردات معقّدة، وأغنية.أمّا الحالة الأكثر تطورا في مستوى التمكّن"فتشتمل على الشعراء والنّاشرين وكتاب المسرح، والرواة الشفهيين، وممثلي الكوميديا ....."[3]وترتكز عملياته في "الفص الصدغي الأيسر (منطقة بروكا)"[4]

- **مؤشرات الذكاء اللغوي**: يمكن التعرف على الذكاء اللغوي من خلال المؤشرات التالية:
  - القدرة العالية على تذكّر الرموز و التعابير و المتون الطويلة.
  - "السهولة في إنتاج اللغة و الإحساس بالفرق بين الكلمات و ترتيبها "[5]
  - سرد القصص و الاستمتاع بسماعها و قراءة الكتب
  - الاستماع الفعال و الفهم، و إعادة صيغ الجمل التي تقال.
  - النزوع إلى الألعاب اللغوية و التكيف معها، وإيجاد الحلول.
  - الاهتمام بالألفاظ و ضبط معانيها.
  - المهارة في إقناع الآخرين.
  - الحفظ و الاستظهار.

---

[1]- مركز ديبنو لتعليم التفكير: مقياس الذكاءات المتعددة، ط1، 2017، ص: 6.

[2]- بوطورة حنان: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي من منظور نظريّة الذكاءات المتعدّدة لهوارد جاردنر،مرجع سبق ذكره، ص: 240.

[3]- ديبنو لتعليم التفكير: مقياس الذكاءات المتعددة، مرجع سبق ذكره، ص: 6.

[4]- إيمان عبّاس الخفاف: الذكاءات المتعدّدة برنامج تطبيق، مرجع سبق ذكره، ص: 69.

[5]- المرجع نفسه، ص: 275.

- "التحليل الوصفي اللغوي فغالبا لا تلتبس المعاني و المقاصد على الأشخاص الذين يملكون الذكاء اللغوي". [1]

2-2 -2 الذكاء المنطقي الرّياضي: logical mathematical Intelligence : هو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، و القدرة على التفكير المنطقي، و التفكير الناقد، و حل المشكلات و/ أو تكوين نواتج جديدة[2]، فالأفراد الّذين لديهم ذكاء رياضي منطقي متطور جدا قاموا بتطوير مهارات التخيل والاستقراء والاستنباط، و التقدير، و التنبؤ، و التنظيم، و طرح الأسئلة أما الحالة الأكثر تطورا فتشتمل على المخترعين و علماء المنطق، وعلماء الرياضيات، والمحاسبين.[3]

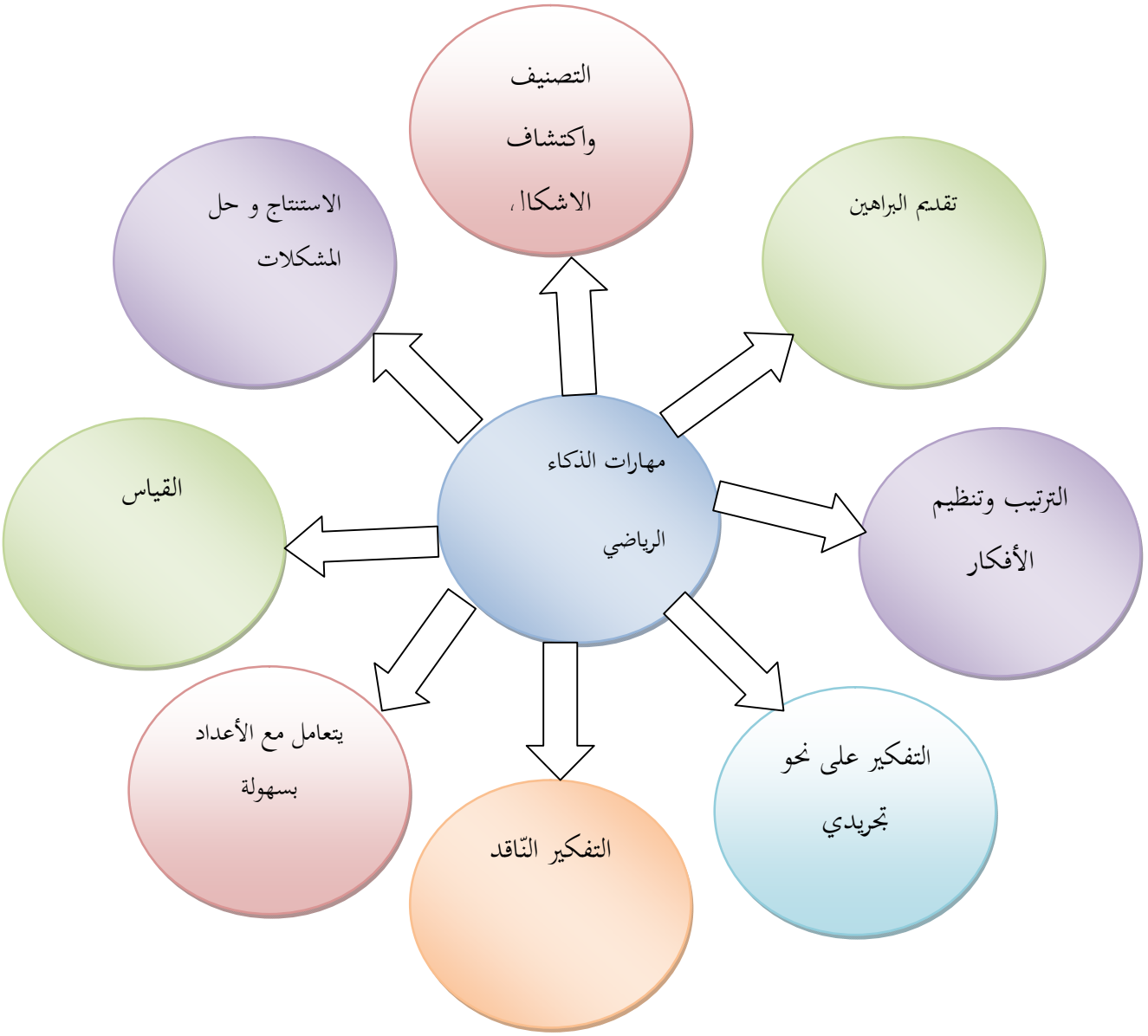
- **مؤشرات الذكاء المنطقي الرياضي:**
  - تساؤل الأطفال كثيرا حول كيفية عمل الأشياء.
  - مهارات رياضية متقدمة.
  - الاستمتاع بالتعامل مع الأعداد على نحو منطقي.
  - الاستمتاع بلعب الشطرنج و الألعاب الذهنية الأخرى.
  - حل الألغاز المنطقية.
  - التفكير على نحو تجريدي.
  - امتلاك حس جيد نحو السبب و النتيجة ، والشكل أدناه يمثل توصيف مهارات الذكاء الرياضي.[4]

[1]- خير سلمان شواهين : نظريّة الذكاءات المتعددة – نماذج تطبيقية – مرجع سبق ذكره، ص: 3، 4

[2]- المرجع نفسه، ص: 4.

[3]- ديبنو لتعليم التفكير: مقياس الذكاءات المتعددة،المرجع السابق، ص: 6.

[4]- المرجع نفسه، ص: 6.



الشكل5: مهارات الذكاء الرياضي المنطقي[1]

2-2-3 الذّكـــــــاء الموسيقي : Musical intelligence أو ما يسمى اليوم بالذكاء الاهتزازي الإيقاعي، "هو الـــقدرة على إدراك الألحـــــان و النغمات الموسيقيّة"[2].

[1]- الشكل 5 يوضح مهارات الذّكاء الرّياضي المنطقي. من إعداد الطالبة

[2]- خير سلمان شواهين : نظريّة الذكاءات المتعددة – نماذج تطبيقية – مرجع سبق ذكره، ص:8.

ويتجلّى في شكله البسيط في القدرة على "التعرف على مجموعة من بنيات الأصوات والأنغـــام والإيقاعات الاستجابة لها والتّجاوب معها وتقليدها"[1]ويظهر في مستواه المعقد في "قدرة الفرد على إنتاج الألحان والأغاني السائدة والأصيلة. وإدراك مختلف التأثيرات الموسيقيّة والإيقاعيّة وربطها بالانفعالات والحـــالات النفسية، والتمييز بين أصناف الموسيقى."[2] وأضاف الفقيهي مستوى ثالث وسمّاه المستوى الراقي و يطهر في "القدرة على استعمال الموسيقى للتعبير عن الأفكار و المشاعر، وتقاسم الحس الموسيقي مع الآخرين حيث تسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنّغمات الموسيقية والإحساس بالمقامات الموسيقية."[3]وقد بيّنت معظم الاختبارات المطبَّـقة على أشخاص عاديين أنّ القدرات الموسيقية تتموضع في الشّق الأيمن لدى الإنسان على الرغم من أنّ تقنيات الإنصات المتخالف تبيّن أنّ الفرد المفحوص يتعرّف بشكل جيّد على الأصوات الموسيقيّة من خلال الأذن اليسرى و في هذه النّقطة استرسل الفقيهي في شرح طبيعة العلاقة بين الشق الأيسر من الدماغ و الأذن اليمنى واستشهد بقول جاردنر بشأن الإصابات في الفصوص الجبهية والصدغية اليمنى التي تؤدّي إلى:"صعوبات في التّمييز بين الأنغام و تكرارها بشكل سليم." [4]

- **مؤشرات الذّكاء الموسيقي** :
  - "إدراك و إنتاج و تقدير الصيغ الموسيقيّة المختلفة.
  - الحساسية للإيقاع و الوزن و الجرس و اللحن و النّغمات بدرجاتها.
  - فهم و تحليل الإيقاعات.
  - حساسية إلى درجة الصّوت.
  - اللعب من خلال القدرة على تقليد الأصوات و إصدار أصوات ممتعة مختلفة".[5]

---

[1] - عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، ص: 51.

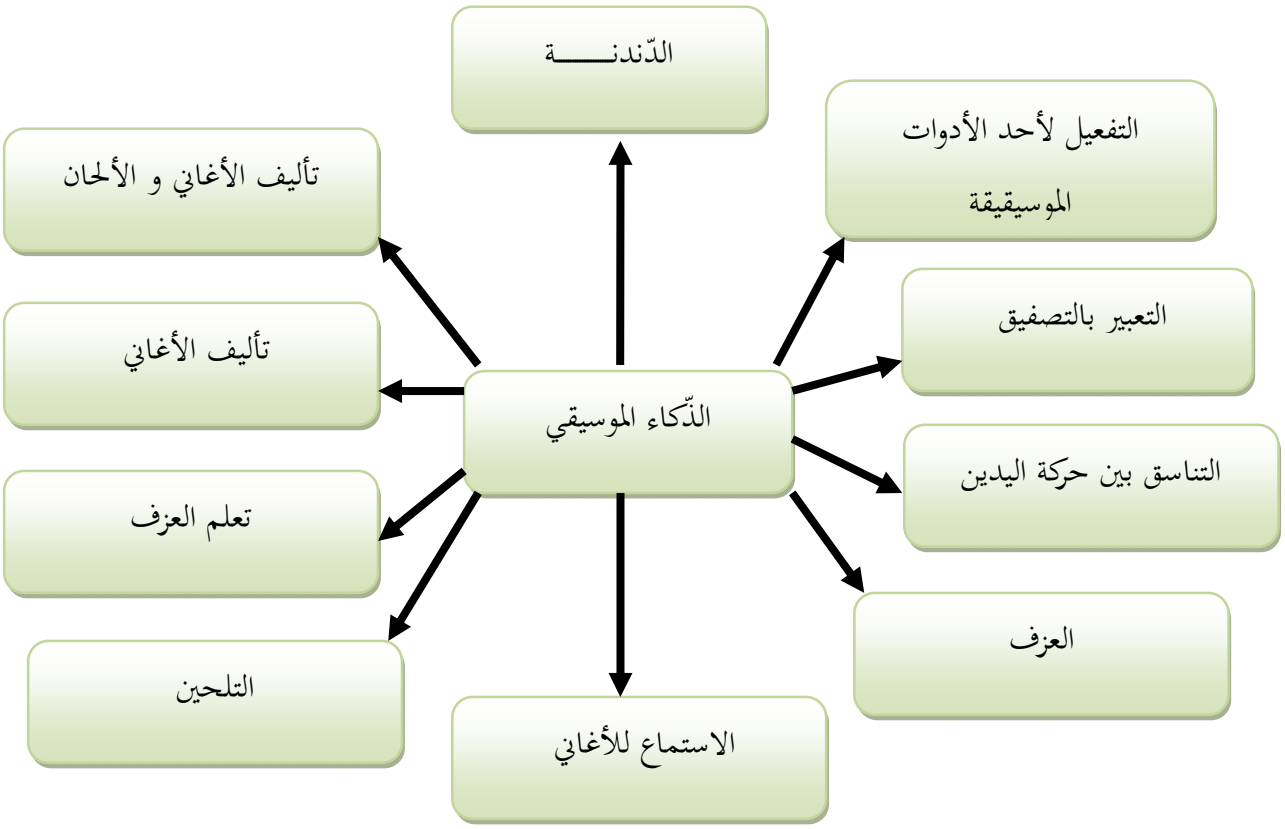
[2] – المرجع نفسه، ص: 51.

[3] – إيمان عباس الخفاف: الذّكاءات المتعدّدة – برنامج تطبيقي– مرجع سبق ذكره، ص: 81.

[4] - عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذّكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، المرجع السّابق، ص:52.

[5] – مختار أحمد الكيّال، حسين حسن طاحون، صفاء علي عفيفي: الذكاءات المتعددة (النظرية – القياس – التطبيق) ،مركز التميُّز التربوي، كلّية التربية، جامعة عين شمس، ص: 24.

و أوجزت الدكتورة إيمان عبّاس مخطّطا موجزا لفاعليات الذكاء الموسيقي



الشكل6: فاعليات الذكاء الموسيقي [1]

2-2-4 الذّكاء البصري الفضائي : visual spatial intelligence يعرّف بأنّه "القــدرة على التّخيّل بدقّة و التفكير في الأشياء بصريا عن طريق التصور الذهني. وهو في أبسط مستوياته القدرة على التعرف على مختلف الألوان والأشــكال والاستمتاع بها والاستجابة لها وفي إبداع رسوم وأشكال ونمــاذج وصور بسيــطة وفي أعقد مستوياته إنتاج الأبعـــاد الفـــضائيّة وإعادة إنتاج الموضوعات والمشاهد من خلال النحت والرسم و التصوير"[2].

[1] - إيمان عباس الخفاف: الذّكاءات المتعدّدة – برنامج تطبيقي- مرجع سبق ذكره، ص:82.

[2] - عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذّكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، مرجع سبق ذكره، ص:66.

ويُعرّف على أنه "قدرة الفرد على التمثيل بيانيّا الأفكار البصريّة أو المـــكانية و أن يوجد لنفسه مكانا مناسبا في مصفوفة مكانية".[1] و يبدو من المنطقي اعتبار الذكاء الفضائي شكلا ذهنيّا أو مجموعة من المـواهب المترابطة فيما بينها. وهو مرتبط بعالم الأشياء المادّية و مَوضَعَتِها.

- **مؤشرات الذّكاء البصري:**
  - "الرسم الهندسي
  - الرسم التجريدي، و الكاريكاتوري.
  - قراءة الخرائط و التّفكير في الصّور".[2]
  - القدرة على أداء الحركات الدقيقة و المضبوطة.
  - التّمتُّع بالنّشاط الفنّي و حل الألغاز.

2-2-5 الذكاء الجسمي الحركي The bodily- Kinesthetic intelligence: يرى جاردنر أنّ "الذكاء الجسمي يتمظهر في مكوّنين أساسين مهارة الاستعمال الحركي للجسد، ومهارة المعالجة الجسديّة للأشياء".[3] كما يتعلّق الذكاء الجسمي الحركي في مستواه الأول في الحركات البسيطة ومختلف الأنشطة الجسديّة الّتي تمكن من تحقيق الاستقلالية والتحكّم في الوسط المـــــادي وإنجاز أفعال مقصودة لتحقيق هدف معيّن، ويتجـــلّى في مستواه المعقّد في القدرة على التعبير المناسب بحركات الجسد ولعب الأدوار، وفي مـــستوى التمكن القدرة على عرض حركات جسديّة مبتكرة الإنجاز الرشيق لحركات لها هدف محدّد". [4]

وقد شـــــرح الفقيهي في هذا الصدد باستفاضة التعقيدات البالغة التي مسّت "تطوّر المهارات الجســـــدية عند الحيوان -القرود- وعند الإنسان منذ الطّفولـــة وحتى الرشـــــد، حتَّى تمكـــّن من صنع واستعمـال أدوات تدرّجت بـدورها من حيث الابتـكـار والتـعقيد، و الـتنوّع والدّقة"[5]

---

[1]- محمّد بكر نوفل: الذّكاء المتعدّد في غرفة الصف، دار الميسرة، عمان، 2007، ص: 83.

[2]- مركز دينو للتعليم لتعليم التفكير، مقاييس الذكاءات المتعدّدة، مرجع سبق ذكره، ص: 6.

[3]- عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذّكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، مرجع سبق ذكره، ص: 88.

[4]- المرجع نفسه، ص:80.

[5]- المرجع نفسه، ص: 82.

كـــما وركّز على التّنظيم الـــدّماغي لدى الإنسان، و كل الوقائع التي تبيّن أنّ الذّكاء الحركي مميز عن أشكال الذكاء الأخرى، وعن قدرات عقلية أخرى.

- **مؤشرات الذّكاء الحركي:**
  - "يجد صعوبة في المكوث جالسا لفترة طويلة.
  - حب الأعمال اليدويّة مثل بناء النماذج.
  - استخدام لغة الجسد، و حركة اليدين خلال الحديث مع الآخرين.
  - القدرة على التنظيم و التوازن.
  - تحديد خصائص الشيء من خلال لمسه".[1]

2-2-6 الذّكاء الشخصي الذاتي: intrapersonal intelligence "هو معرفة الذّات والقدرة على التصرّف المتوائم مع هذه المعرفة، و يتضمن أن يكوّن الشّخص صـــورة دقيـــقة عن نفـــــسه (جـوانب القوّة والضعف لديه)، كذلك الوعي بالحالات المزاجية و النوايا و الدوافع و الرغبات و الدوافع و القدرة على الضبط الذاتي"[2] فإذا ما تمكّن الفرد من التعرّف على هذه الجوانب و فهمها و ضبطها حـقّقَ نوعا من التوازن الذاتي" بمعنى أن يتوصّل الفرد إلى حالة من التوازن بين المشاعر الدّاخلية و الضغوط الخارجية "[3]

ويرى جاردنر أنّ "الذكاء الشخصي يعتمد على عمليّات محوريّة تمكِّن الأفراد من التّمييز بين مشاعرهم، بناء ونموذج عقلي لأنفسهم[4]" حيث تعمل كمؤسّسة مركزيّة للذّكاءات.

- **مؤشّرات الذّكاء الشخصي الذّاتي:**
  - التّأمُّل و التّركيز في العوامل المحيطة.

---

[1]- ياسر بهاء الدين: الذكاءات المتعدّدة و اكتشاف العباقرة، دار عالم الثقافة للطباعة و النّشر و التّوزيع، ط1، القاهرة، 2017م ص: 56-57.

[2]- سلمان خير شواهين: نظرية الذكاءات المتعددة، مرجع سبق ذكره، ص: 10

[3]- المرجع نفسه، ص: 10.

[4]- رجاء عبده محمّد: الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الشخصي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مجلّة دراسات تربويّة و اجتماعية تصدر عن كلّية التربية بجامعة حلوان، المجلد 26، ج4، جانفي 2020، ص: 165.

- "حسَنُ التَّوَقُّعِ لمستوى نجاحه.
- القدرة على فهم الانفعالات و الاعتماد عليها في توجيه السلوك.
- التركيز على الجانب الوجداني.
- يميل صاحبه إلى الخصوصيّة و الانفراد".[1]

2-2-7 الذّكاء الطبيعي: Naturalist intelligence يُحدّد الذكاء الطبيعي الذّكاء الطبيعي الذي أضافه جاردنر إلى قائمة الذّكاءات سنة 1996م، في القدرة علة معرفة مختلف خصائص الأنواع الحيوانيّة والنباتيّة والأشياء المعدنيّة، أي معرف ظاهرها وأصواتها ونمط حياتها ونشاطها وسلوكها.

كما يتجلّى في "القدرة على تصنيف وتحديد الأشكال والبنيات الموجودة داخل الطبيعة في صورها المعدنيّة والنباتيّة والحيوانية وتصور أنساقها والسعي نحو استكشافها وفهمها وكذلك تحديد وتصنيف كل الأشياء والمواد المستخرجة من الطّبيعة التي لها علاقة بها"[2]وهو"الخبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحيّة العديدة في بيئة الشخص، ويتضمّن أيضا الحساسيّة تجاه الظواهر الطبيعيّة الأخرى مثل: تشكيلات السّحاب، والجبال والمقدرة على التمييز بين الأشياء غير الحسّية كالسيّارات والأحذية وأغلفة الأسطوانات".[3] وقد تحدث الفقيهي باسترسال عن الأنشطة والظروف الّتي "فرضت على الإنسان معرفة مختلف أصناف الحيوانات المحيطة به، وكيف تعرّف على أنواع النباتات والأوراق والألياف والثمار، وكيف شكل صورة عنها وصنّفها"[4]

- **مؤشّرات الذكاء الطّبيعي:**
  - "هواياته كلّها تتصل بالطبيعة بشكل أو بآخر.
  - يحب وجود الحيوانات بالبيت."[5]

---

[1]- رجاء عبده محمّد: الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الشخصي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، المرجع السّابق، ص:165.

[2]- عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذّكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، مرجع سبق ذكره، ص: 138.

[3]- توماس آرمسترونغ: الذّكاءات المتعددة في غرفة الصّف، ترجمة: دارس الظهران الأهلية،دار الكتاب التربوي للنشر و التوزيع، المملكة العربية السعوديّة، ط1، 2006، ص: 3.

[4]- عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذّكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، المرجع السابق، ص: 139.

[5]- توماس آرمسترونغ: الذّكاءات المتعددة في غرفة الصّف، المرجع السابق، ص: 22.

- "النّظر إلى الظّواهر الطبيعية التي تحيط به بنوع من التنسيق.
- الميل إلى الملاحظة، والجمع، والتّصنيف، وترتيب المعلومات.
- دراسة كتب الطبيعة".[1]
- "قضاء أوقات الفراغ في زيارة المتاحف و الحدائق.
- متعة التأمل في السحاب والتكوينات الطبيعية مثل التّلال و الجبال".[2]

2-2-8 الذّكاء الاجتماعي: يعتبر هذا الذكاء "قدرة الفرد على فهم وإدراك مشاعر الآخرين ودوافعهم واهتماماتهم وأمزجتهم، ومقاصدهم ومشاعرهم والتّمييز بينها ويضمّ هذا الحساسيّة للتعبيرات الوجهيّة والقدرة على التمييز بين الإيحات والمؤشّرات المختلفة الّتي تؤثّر في العلاقات".[3]ويعتبر "ضرورة من ضرورات تفعيل عمل الفريق، وإتاحة المجال أمام الناس للعمل بصورة جماعية.فموضوع الذكاء الاجتماعي هم البشر أنفسهم حيث يُعمِلُ الإنسان عملياته المعرفيّة (ذاكرة- تفكير)".[4] كما تعرّفه موسوعة علم النفس 1993م بأنَّه هو ما يتوصّله الفرد في معاملاته مع الآخرين و ممارساته للعلاقات الاجتماعية[5] و سمّاه البعض بذكاء التعامل مع الآخرين الآخرين و يتكوّن من القدرة على العمل التعاوني و الاتصال الشفوي.

- **مؤشّرات الذكاء الاجتماعي:**
  - "القدرة على التواصل اللفظي و غير اللّفظي مع الآخرين.
  - العمل التعاوني بروح الفريق.
  - تفهُّم وجهات نظر الآخرين"[6]

[1]- عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذّكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، المرجع السابق، ص: 143.

[2]- ياسر بهاء الدين: الذكاءات المتعدّدة واكتشاف العباقرة، مرجع سبق ذكره، ص: 63- 64.

[3]- سلمان خير شواهين: نظرية الذكاءات المتعددة، مرجع سبق ذكره، ص:9.

[4]- طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري : الذكاء العاطفيّ والذكاء الاجتماعي، مرجع سبق ذكره ص: 109 .

[5]- المرجع نفسه، ص: 103.

[6]- سلمان خير شواهين: نظرية الذكاءات المتعددة، المرجع السّابق، ص:10.

2-2-9: الذّكاء الوجودي: " توصّل جاردنر إلى هذا الذكاء كإمكانيّة لم يحسم بعد في أساسها العصبي"[1] وتمّ تحديده فقي رأي الفقيهي"في قدرة الإنسان على طرح ومحاولة الإجابة على الأسئلة الكبرى المتعلّقة بالوجود الذاتي والإنساني والمعنى العميق للحياة الشخصيّة والعامة"[2] وقد ربط حبَّ الاستطلاعِ النّاتجِ عن الدّهشة كسلوك محفز للاكتشاف "بتطوّر الذكاء الوجودي وشرح ذلك من خلال الأمثلة المقترحة كنماذج من أنشطة الحفاظ على البقاء لدى الحيوانات وكمثال على وجود تفكير خلقي، ومحاولة الإنسان تفسيرَ ماهو غير طبيعي وغير قابل للتفسير"[3]

كأنّه يتّخذ سلوكا دينيّا عَمَلِيّا يضمن اندماجه في عالم يتجاوزه حيث بدأ تطوّر الذّكاء الوجودي من خلال سعي الفرد إلى فهم القوانين التي تنظّم حياة الجماعة.

- **مؤشّرات الذكاء الوجودي:**
  - "الوعي بالذات.
  - الانضباط الذّاتي (إدارة الذّات)
  - الإحساس بالمسؤولية و الثقة بالنفس.
  - امتلاك أخلاقيات مهنية عالية بالنسبة للراشدين.
  - امتلاك فن الاستماع و الحوار".[4]

خلاصة القول: لكل فرد منّا مجموع ذكاءات ، وتتفاوت هذه الذّكاءات في مقدارها فقد يملك طالب ما ذكاء عاليا في اللغة ومتوسطا في العلاقات وضعيفا في الحركة لكن هذا لا يعني فشلا ولا قصورا ، بل مدعاة لتكييف البرامج وهذه القدرات لينجح الجميع كل إلى ما سُخِّر له.

---

[1]- عبد الواحد أولاد الفقيهي : الذّكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، المرجع السابق، ص:148.

[2]- المرجع نفسه، ص:148.

[3]- المرجع نفسه، ص:149. بتصرف.

[4]- محمود سمايلي، سعيد بن عمارة: الذّكاء الوجداني مفهومه، نماذجه و تطبيقاته في الوسط المدرسي، مجلّة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، مج:9، ع: 3، ج2، 08-11-2018، ص: 299-300.

المبحث الثالث: الإسقاطات التربويّة لبيداغوجيا الذّكاءات المتعدّدة.أشار ويلز وجنسون أنّ "نظرية الذّكاءات المتعدّدة تسمح للمعلّم أن يستعمل ثمانية أنواع من الذّكاءات المتعدّدة في تعليم وتعلّم الرياضيّات"[1] وفي هذا الإطار يذهب توماس آرمسترونغ(Thomas Armstrong) إلى أنّ "هذه النظريّة تشكّل أنموذجا بعديّا Metamodel يمكّن من تنظيم وتركيب كل المستجدّات البيداغوجيّة الّتي سعت إلى التّخلّص من المفهوم الضّيّق للتّعليم والتّعلُّم واقترحت طرق و وسائل بيداغوجيّة أخرى غير التعليم الإلقائي".[2]

والمقصود من وراء هذا القول أنّ "نظرية الذكاءات المتعدّدة فتحت الآفاق أمام المدَرّس لاختيار استراتيجيّات لم تكن معروفة من قبل تمكّنه من ترتيب و تنظيم المادّة، وتسهل إدراجها ضمن تَعَلُّمَات المتلقي بسلاسة وعَمَليّة وأراد آرمسترونج بالمستجدّات تلك الطرائق الشائعة إلى يومنا هذا، مثل برامج التعليم التّعاوني، ومونتيسوري، ديوي وبيستالوزي... "ما سمّاه هذا الأخير ب التّعدّد الوظيفي."[3]ورغم شيوعها لا تزال قيد صفحات المذّكرات والبرامج والأدلة لا يعلم الميدان عنها أيّ شيء ولا روّاده من الأساتذَة المكوّنين وما يطبّق اليوم لا يعدو كونه محاولات فردية من معلّمي الجيل الثاني ميلا منهم إلى التجديد وتطبيق ما تعلّموه حديثا في المعاهد والجامعات.

وبعد رؤية جديدةٍ بحسب الفقيهي" تهدِمُ الفجوة بين مختلف السّيرورات البيداغوجيّة التي تستمدّ مشروعيّتها من كونها تتأسّسُ على قيم التّعدُّد على رأي جان هوساي Houssay بغرض تَجَنُّب مُنزَلَق التَّنَاقُض بين مضمون التّعليم و شكلِهِ".[4] فكانت النقاط التالية تشكل أهم تجليات النظرية في الجانب التربوي.

1-3 : المُعلّـــــــم: أجرى إنجستروم Engstrom في مجال تطوير المعلّمين وفق نظريّة الذّكاء المتعدّد دراسة بعنوان توقعات المعلّمين لحاجاتهم للنّمو في إطار تطبيق نظرية الذكاء المتعدّد حيث حاولت هذه الدراسة الإجابة على أسئلة مختلفة حول رغبة المعلمين في تطوير أنفسهم، وفي الظروف التي يحددها المعلمون و"توصّلت الدراسة إلى أنّه تمّ تحديد الدوافع للتطوير المهني، كما نفّذ المعلمون التطبيقات المستندة إلى النظرية".[5]

---

[1]- أحمد راشد محمد الجابري: التّدريس الصّفي بالذّكاءات المتعددة، مجلّة التطوير التربوي 2010م، ع: 58، ص: 65.

[2]- عبد الواحد أولاد الفقيهي: نحو مدرسة للذّكاءات المتعدّدة، وجَلّة علوم التربية، ع: 58، ص: 9.

[3]- المرجع نفسه، ص: 10.

[4]- المرجع نفسه، ص:11.

[5]- إيمان عباس الخفاف: الذّكاءات المتعددة برنامج تطبيقي، مرجع سبق ذكره، ص: 310. بالتصرّف

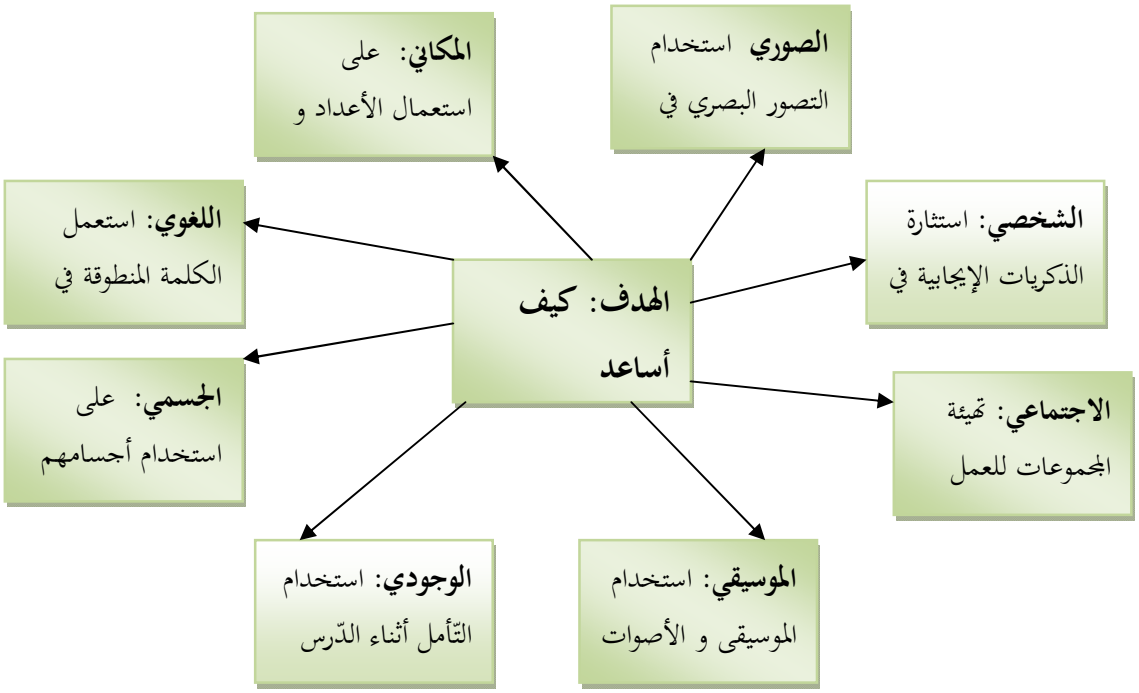
ولم تكن هذه الأخيرة الدراسة الوحيدة في هذا الموضوع كدراسة كرين سنة 2000، و دراسة جودانف 2001م وكلها أظهرت أهمية النقاط التالية:

- "ضرورة تطوير خبرات المعلّمين.
- تغيير مفاهيم المعلّمين من أجل تحسين ممارساتهم وتعديل أدوار المعلّم في العملية التعليمية." [1]

2-3 **البيئة التعليميّة:** إنّ تنظيم البيئة التعليمية وفق نظريّات الذكاءات المتعدّدة يثير اهتمام المتعلمين، وينوع خبراتهم مما يؤدّي إلى استمرار رغبتهم في التعلّم و كتساب المزيد من الخبرات والمهارات والاتّجاهات ومن أفضل الطرق:

أولا:"نظام الأركان التعليمية بحيث تحتوي بيئة التعلّم على سبعة أو تسعة أركان خاصّة بنمط الذكاءات

ثانيا: مصادر البيئة الصّفية الاستفادة من خبرة الزملاء واستخدام التقنيّات المتوفّرة. [2]ومن الأهداف المتوخاة في غرفة الصف ما يبيّنه المخطط التالي:



الشكل6: أهداف الذّكاءات المتعددة داخل غرفة الصّف [3]

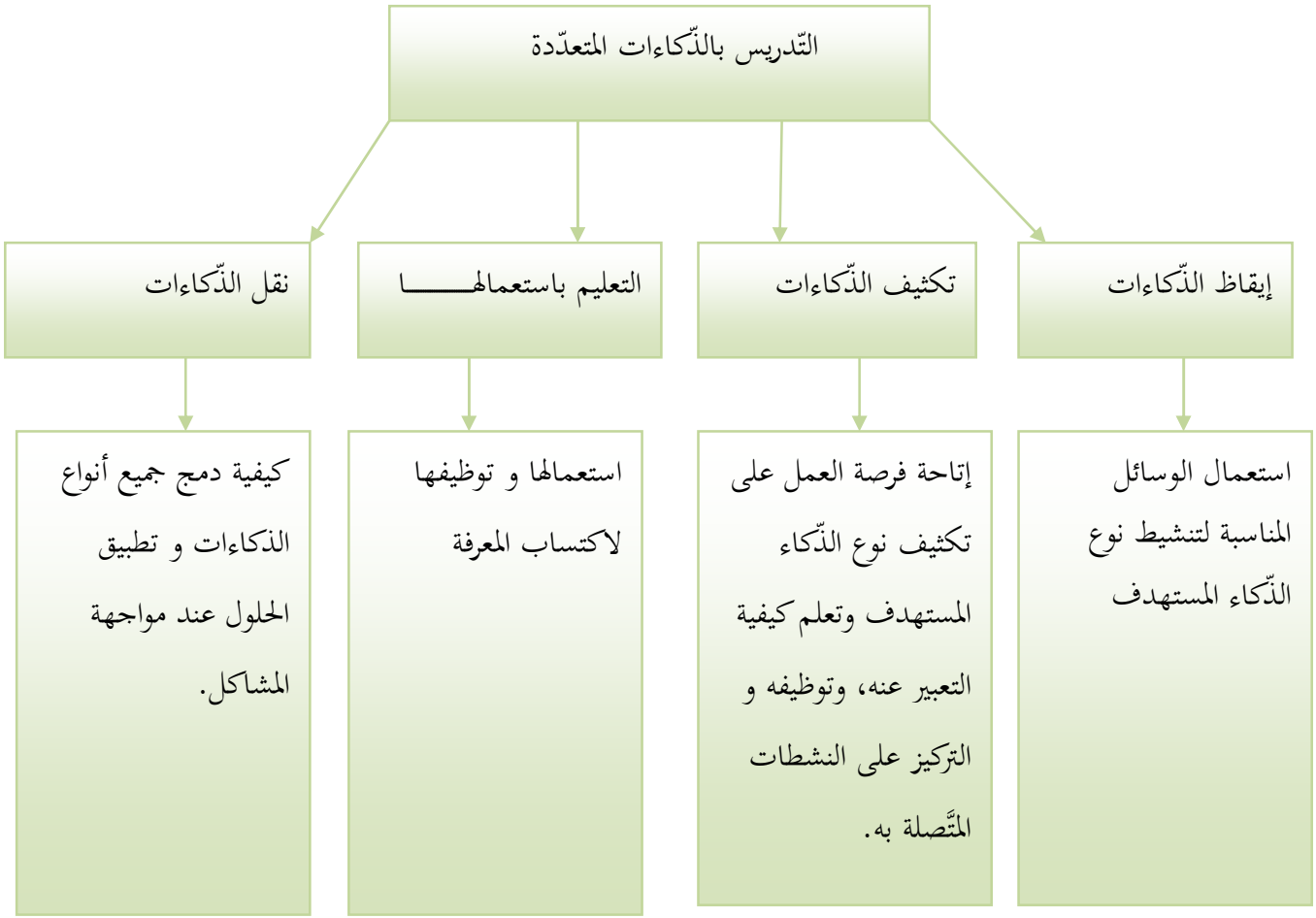
[1] - إيمان عباس الخفاف: الذّكاءات المتعددة برنامج تطبيقي، المرجع السّابق، ص: 314.

[2] - المرجع نفسه، ص:318.

[3] - المرجع نفسه، ص:329.

3-3 أساليب تعليمية جديدة: لم تأت نظريّة الذّكاءات المتعدّدة لعلاج جوانب تعليمية ثانويّة فقط.في رأي الدكتورة إيمان عبّاس بل "لتنظيم جميع الابتكارات التي سَتُهْمَلُ لتنشيط عقول الطّلبة "[1]

و بالتالي فإنها "تخرج بالطالب من تعليمه المباشر و الموغِل في التّقليديّة إلى مجال تعليم أوسع يشارك فيه المتعلّم، بإيجاز" [2]يمكن وصف مراحل التدريس باستخدام الذّكاء إلى أربعة مراحل فصلت فيها إيمان عبّاس



الشّكل 05: مراحل التّدريس بالذّكاءات المتعّددة.[3]

[1]- إيمان عباس الخفاف: الذّكاءات المتعددة برنامج تطبيقي، المرجع السّابق، ص: 326.

[2]- المرجع نفسه، ص:226.

[3]- المرجع نفسه، ص 267.

وكما تمّت الإشارة سابقا إلى أن نظريّة الذّكاءات المتعـدّدة لا تـعمل كـعلاج محدّد أحادي التوجّه بل هي أشبه ما يكون بالمنهج المتكامل. "فطـرائق تدريس الذكاء اللغوي عليها أن تكمّل مثيلاتها من الأنشطة المـخصصة لتدريس الذكاء الرياضـي المنطقـي، ولعل هذه أحد أهم الأسـباب التي أدّت إلى "تطـوير أنظمـة تدريـس في الـقرن العشرين شبيهة بالذّكاءات المتعدّدة" [1] ولنفس الـسّبب: "نجد أنّ كثيرا من النماذج التربويـّة الحديثـة بصورة أساسيّة أنظمة ذكاءات متعددة تستخدم مصطلحات مختلفة بمستويات متفاوتة من التّأكيد على الذّكاءات المختلفة." [2]

ثمّ إنّ نظريّة الذّكـاءات المتعددة تنطوي على عـدد من أدوات التعليم وتذهب إلى ماهو أبعد من طريقة التدريس التّقليديّة"[3] ما جعل آرمسترونغ يعطي ملخصا لـطرق التعليم الثماني، حيث قـدّم أنشطة خاصّة بكل نوع من أنواع الذّكاءات المتعدّدة على حِدة، بالإضافة إلى موادها التعليمية و استراتيجيّات تدريسها.

4-3 المنهج التربوي: يرى جاردنر أنّ المنهج في ضوء نظرية الذّكاءات المتعدّدة يمكن تخطيطه على شكل "مشروعات حقيقية تتعلّق بالمواقف الحياتيّة التي يمر بها الطفل لتساعده على خدمة نفسه و من حوله، كما أنّها تعمل على اكتشافهم العقلي لبيئاتهم بعد المشاركة في خبراتهم الحياتيّة".[4]

كما ويسعى لتنمية المهارات الأساسية للمواد الدراسية كافة، ويحوي بين دفّاته التكامل بين العلوم التطبيقية والعلمية والإنسانية، والفنّية والحركيّة والأنشطة المصاحبة، وبالمقابل يسعى المنهج في ضوء الذكاءات المتعددة لتشغيل الفصول الدّراسية و إدارتها داخل المدرسة الذّكية وفقا لأنموذج هذا الأخير للتعليم التعاوني و تنظيم مهامه.

ناهيك عن الحرص على اندماج المتعلمين والتفاعل مع المجتمع ومشكلاته وقضاياه، وتدريبهم على نشاطات الاختيار التي تساعدهم وفق نمط التّعلم، ولا يتم التأكد من تحقّق هذه الأهداف إلى في ظلّ التقييم الأصيل وفق نموذج جاردنر لتحديد الأهداف و تصميم تدريس جيّد ووضع المعايير اللازمة لكل مادّة دراسيّة ولكل صف دراسي.

---

[1] - توماس آرمسترونغ: الذّكاءات المتعددة في غرفة الصّف، مرجع سبق ذكره، ص: 40.

[2] - المرجع نفسه، ص:50.

[3] - توماس آرمسترونغ: الذّكاءات المتعددة في غرفة الصّف، مرجع سبق ذكره، ص:52.

[4] – بوطورة حنان: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي من منظور الذّكاءات المتعدّدة لهوارد جاردنر، 9-3-2022م، www.Alef.edinum.org

مجمل القول تتلخص أهم سمات المنهج القائم على نظريّة الذّكاءات المتعددة في:

- الربط بين مجالات المعرفة وتقدم المتعلمين ونموّهم.
- تعدد أدوار المعلّم في التعامل مع أنواع الذّكاءات.
- فكرة الأركان و في كل ركن الأدوات و المواد المناسبة لتنظيم بيئة تعليمية.
- توافق استراتيجيات التدريس و الذكاءات.

و في ختام هذه الجزئيّة نشير إلى أنّ بروز مشكلات صعوبات التعلّم بصفة عامّة أمام المؤسّسات التربوية يتوافق والتغيرات التي أحدثتها نظرية الذكاءات المتعدّدة و التي اعتبرت أسلوبا فعّلا في تعليم التلاميذ وفق حاجياتهم.[1]

حيث أصبح فهم كيفية تعلم التلميذ متطلبات سابقا لعمليات اختيار استراتيجيّات التعليم، ومعرفة الأنماط المميّزة لتعلم كل فرد الذكاءات التي يتميّز بها بحسب جاردنر حيث اعتبرت هذه الأخيرة حلّا أمثلا لتعلّم التلاميذ عامّة وذوي صعوبات التّعلّم خاصّة ولجعل التّعليم أكثر حيويّة و فاعليّة.

[1] – عبد الحميد بكري، أم الجيلالي حاكم: أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على نظريّة الذّكاءات المتعدّدة في معالجة صعوبات تعلّم الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي، مجلّة العلوم النفسية و التربوية، 1-3-2018م، ص: 103.

الفـــصل الثّاني:

الذّكاءات المتعددة وأثر مخرجاتها على التعليم

- علاقة المؤشرات بنوع الذّكاء.
- تمظهر مؤشرات الذّكاءات المتعدّدة في مناهج التعليم الابتدائي.
- تجليات النّظريّة في مخرجات التّعليم.
- جدلية الفشل والنّجاح في النّظرية

1- علاقة المؤشرات بنوع الذكاء: هناك صلة وثيقة بين مؤشرات الذكاءات المتعدّدة ونوع الذّكاء الذي **تحيل** إليه هذه المؤشرات، فهي تـــعكس القدرات والميول الخاصة بكل نوع، ومن جهة أخرى" تُمَكِنُ هذه الأخيرة من خلال الملاحظة تحديد نقاط القوّة وخصائص الشخصـــية المختَبَرَة، كما تسهم في معرفة خصائص التلاميذ والقدرة على تصنيفهم"[1]

خاصّة وأنّ هذه المؤشرات تعد بمثابة" أدوات تقييم"[2] تهدف إلى تحديد القدرات الذهنية للأفراد وتحديد أنواع الذكاء الّتي يمكن أن يكونوا موهوبين فيها، "وتظهر هذه المؤشرات من خلال الملاحظة الدّقيقة والمباشرة للسلوك الّذكي، كما تتصل هذه الأخيرة بمقدار النّمو في ذكاءات المتعلمين"[3] بالإضافة إلى هـذا فإن المؤشرات تُمَكِّنُ من استحضار الفروق الفردية بين المتعلمين. إذ "يمكن التمييز بيـــن متعلمين لهم قدرة فائقة على الاستنباط والاستنتاج، في حين فئة أخرى بارعة في التّحليل اللغوي، بينما تُظهر فئة أخرى مهارتها في تفاعلها مع الآخرين وهكذا دواليك."[4]بما أنّ المؤشرات عبارة عن سلوكات قابلة للقياس والملاحظة ،ومـن المفروض على أساسها تُـــقاس قدرات التّلاميذ وميولهم و استعداداتهم كما سبقت الإشارة إليه وعليه فإنّه يمكن للإدارة "وضع التّلميذ المناسب في الدراسـة المناسبة له". [5]

نفهم من هذا السياق أنّ المؤشرات التي تحيل إلى ذكاء معيّن تعين الإدارة والمعلمين على توجيه المتعلمين بحيث يتعلمون ويستمتعون بما يتعلمونه ويبرعون فيه، فالتّلميذ "الذي يوضع في الدّراسة التي يهواها تمكنه قدراته من النجاح فيها" [6]وهذا يستلزم بالضرورة "تَكيف التلميذ وشعوره بالرِّضى..ويجنّبه أيضا الشعور بالفشل والإحباط"[7] كل ما سبق يؤكده ما أبرزه جاردنر حيث أنّنا "نستطيع أن نقوّم بشكل أفضل ذكاءات التلاميذ المتعدّدة بملاحظتهم في تناولهم الأنظمة الرمزية لكل ذكاء" [8]

---

[1]- خالد أحمد حسن: نظريّات الذكاء وتطبيقاتها التربوية، 7-1-2014م، https://www.kenanaonline.com

[2]- عادل المغذوي: أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة، ب ط ، مارس 2021، ص: 111.

[3]- المرجع نفسه، ص: 112..

[4]- مولاي مصطفى البرجاوي: الذّكاءات المتعدّدة وتطبيقاتها على الواقع التربوي 10-1-2015.https://www.alukah.com

[5]- محمد جاسم العيدي: القياس النفسي و الاختبارات ، دار الثقافة للتّصميم و الإنتاج، عمان، الأردن، 2011، ص: 19.

[6]- المرجع نفسه، ص: 19.

[7]- المرجع نفسه، ص: 19.

[8]- محمد عبد الهادي حسين: مبادرة الذّكاءات المتعدّدة ومجتمع التّعلم الذّكي، دار العلوم للنشر والتّوزيع، القاهرة،2008، ص:39.

والمقصود من وراء ما أراده جاردنر أنه يمكن مراقبة المتعلّم في ما يصدر منه وهو بصدد التعلم من سلوك يحدد إلى حدّ كبير نوع الذكاء الذي يملك، فعلى سبيل المثـــال: ملاحظة التّلميذ الـــذي يلعب لعبة رقمية حتما سلوكه سيتوافق مع المؤشرات التي تحدد نوع الذكاء الموجود لدية.

وإن دل هذا على شيء فإنّه يدلُّ على أنّ المؤشرات و:"المقاييس الأصلية تسبر غور فهم التّلاميذ للمادة على نحو أكثر إتقانا"[1] وعليه كلّما تحددت المؤشرات بدقة توضّحت صورة الذكـــــاء الموجود، لدى المتعلّم وبالتالي حَسُن تدريسه وتوجيهه.

2- تمظهر مؤشرات الذكاءات المتعدّدة في مناهج التعليم الابتدائي:

صناعـة التفكير في بلادنا العربية يسير وفق قواعـد وقوالب نمطيّـة خاصّة في مؤسّسـاتنا التربوية والتعليمية مما يؤكّد: "الحاجة الماسة الآن إلى تغيير مناهجنا الدّراسيّة وطرق التّعليم والتفكير داخل مجتمعاتنا ومراكز التنمية البشرية والتدريبيّة" [2] ومع تطور الفكر التّربوي أصبحت التّربيـة لا تقتصر على إكساب التّلاميذ المـعارف، بل تحاول إنماء الشّخصيّة كَكُل" [3] وظلت الجزائر دائبة "تسعى إلى إصلاح منظومتها إلى أن وصلت إلى ماهي عليه والتي صدرت عن اللجنة الوطنيّة للمناهج و المطبقة فعلا ابتداء من السّنة الدّراسيّة2016-2017م" [4]

وأوّل ما يلفت النّظر إلى هذه المناهج "الدّليـــل المنهـــجي الذّي يوضح تحديد ملامح تخرّج المتعلّمين حيث تمّت هيكلتـــه على مراحل وسنوات دراسيـــة، لما للملمح من أهميـة في توفيره لمعايير التـــقويم الختاميّـة ومؤشّراتـــه" [5]

وأكثر ما يلفت الانتباه الاتفاق على هذه المؤشرات التي ترتبط بملمح التخرج لتلميذ المرحلة الابتدائية، واستنادا على هذه الملامح، والمخرجات التي انطوت عليها هذه الوثيقة الرسميّة يتمكن قارئها من رصد هذه المؤشرات.

---

[1]- محمد عبد الهادي حسين: الذّكاءات المتعدّدة ومجتمع التّعلّم الذّكي، المرجع السّابق، ص: 39.

[2]- محمد عبد الهادي حسين: ديناميكية التّكيّف العصبي وقوّة الذّكاءات المتعدّدة، دار العلوم للنشر والتّوزيع، القاهرة،2007، ص:7.

[3]- أحمد إبراهيم قنديل: المناهج الدّراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنّشر والتّوزيع، ط1، 2008، ص:13.

[4]- فاطمة الزّهراء قمقاني: التّعليم في المدرسة الجزائريّة وفق مناهج الجيل الأول والثّاني من المقاربة بالكفاءات –قراءة في مضامين المنهاج– مقالة بتاريخ 2022/6/9م، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، ص: 53.

[5]- المرجع نفسه، ص:59.

ولأن المنهاج بنية لمجموعة من العناصر المنظّمة في نَسق تربطها علاقات التّكامل بوضوح نجد أنه:"لا يتصف بالجمود وإنّما يخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية تقتضيها أحكام القانون التوجيهي أو تعزيز اختبارات منهجية "[1]

والقارئ في مناهج التّعليم الابتدائي يجد أنّ خصوصيات المناهج الجديدة على المستويين البيداغوجي والعام يُمكنه من أن يرصد تمظهرات مؤشرات الذّكاءات المتعددة في منهاج التّعليم الابتدائي ويجد أنّ هذه الخصوصيات تنطوي بين ثناياها على ما جاءت به الذّكاءات المتعددة انطلاقا من" الوضعيات التعليمة إلى الانسجام العمودي والأفقي بين بقيّة مناهج المواد الأخرى"[2] وذلك يتجلى في النقاط التالية مرتبة حسب ما ورد فيه على أنّ تجليّات نظريّة الذكاءات المتعددة في مخرجات التّعليم تظهر بحسب ما يجب أن يكون حيث حدّد المنهاج ملامح التخرج من المرحلة الابتدائية بكونه :" الترجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة – منتوج تكوين-" [3] استُنبِطَت من غايات المدرسة التي "حدّدها القانون التّوجيهي للتربية الصّادر 23-1-2008م وذلك في إطار مقاربة شاملة ونسقيّة"[4] وفصّل في الكفاءات الختامية والشاملة لمراحل التّعليم الابتدائي لما لها من أهمية فعليّة إذ "يتوقّف نجاح المتعلّم والمدرسة إذ تُوضع فيها أسس التّكوين المستقبلي للمتعلّم أو بالأحرى تكوينه لمواجهة صعوبات الحياة"[5] .

فأُدرجت بصفة عامة بقصد أو عن غير قصد جميع ما جاءت به نظرية الذّكاءات المتعدّدة في عبارة واحد تُحيل إلى مدى أهميّة الأبعاد التطبيقيّة والفكريّة لهذه النّظرية وكأنّ بهذه العبارة تُثَبّتُ ركائز النظرية في ما يجب أن يكون عليه تلميذ المرحلة الابتدائية وجعلها أحد أهداف التّعليم الابتدائي الجَمّة حيث يهدف :"إلى تمكين التّلميذ من تربية ملائمة ومن إدراك أفضل للزمان والمكان، وتوسيع وعيه بجسمه وبالأشياء الموجودة في محيطه، وتنمية ذكائه، وإحساسه، وقدراته اليدوية والجسميّة والفنّية." [6]

فإذا قمنا بتحليل هذه العبارة فإنّ المخطّط الآتي يرسم الخطوط العريضة للتّجليات.

---

[1]- فاطمة الزّهراء قمقاني: التّعليم في المدرسة الجزائريّة وفق مناهج الجيل الأول والثّاني من المقاربة بالكفاءات، المرجع السّابق ص: 60.

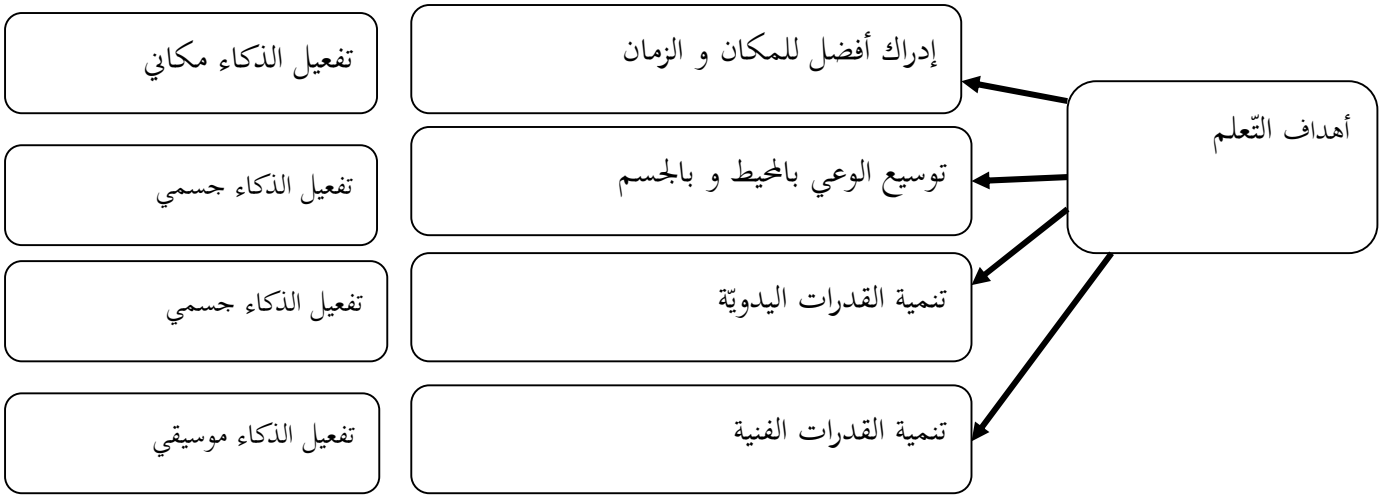
[2]- ابن السّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام اللغة العربية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017-2018 ص: 6.

[3]- المرجع نفسه، ص: 8

[4]- المرجع نفسه، ص: 9.

[5]- المرجع نفسه، ص: 12.

[6]- المرجع نفسه، ص: 12.



الشّكل:7 تجليات نظريات الذكاءات المتعددة في أهداف المنهاج[1]

2 – **1مؤشرات الذكاء اللغوي في المنهاج:** قبل الخوض في غمار هذا الموضوع تجدر بنا الإشارة إلى أنّ تقصّي هذه المؤشرات لا يدل بالضرورة على أنها واضحة تمام الوضوح وأنها مدرجة بصفة تدل على الوعي بتنظيرات الذّكاءات المتعددة ومؤشرات كل ذكاء. ولا تدل على تأسيس نظري لنظرية الذكاءات المتعددة من منظور علمي بحت، وإنّما هو تمهيد نأمل أن يكون عليه المنهاج في حال ما تقرر في يوم من الأيام صياغته

- ورد في تقديم مادّة اللغة العربية أفكار تنم عن وعي اللجنة الوطنية للمناهج بأهميّة اللغة في **التّواصل** وبناء شخصيّة المتعلّم:"فأنّ التّحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمة التَّعَلُمِيّة، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن من هيكَلَةِ فِكرِهِ وتَكوين شَخصيَّتِهِ."[2] وفي غايات تدريس المادة أهدافٌ مستَمَدة أساسا من المعايير والمؤشّرات الخاصّة بالذّكاء اللّغوي وكأنّها نظرة استشرافيّة لما يُنتَظَر من تلميذ الابتدائي أن يكون عليه وقت انتهاء مرحلة التّعليم الابتدائي حيث أشار: **"يهدف** تدريس اللغة العربيّة أساسا إلى **إكساب المُتَعلّم أداة التواصل** اليومي **وتعزيز رصيده اللغوي** الذّي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي"[3]

كما أنّ هناك وعيا بأهميّة المرحلة الابتدائية للكشف عن الاستعدادات والطاقات العقلية التي يزخر بها الطّفل من أجل تنميتها وتوجيهها حيث تنمو الفنون الأربعة لدى الطفل وقد ترجمها المنهج في **ميادين اللغة العربيّة** فنُّ **الاستماع**

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، ط 2016، ص: 6.

[2]– المرجع نفسه، ص: 8

[3]– المرجع نفسه، ص:8.

يقابله في المناهج **فهم المنطوق**، و**فنّ الكـــلام** يقابله **ميدان التّعبـــير الشفهي**، و**فنّ الــقراءة** يقابلــه **ميدان فهم المكتوب**، و**َ فَنُّ الكتابة** يقابله **ميدان التعبير الكتابي**.

وفي الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق ورد في المؤشرات :" أن يفهم التلميـذ خـطابات منطوقــة في حدود مستواه الدراسي **وعمره الزّمني و العقلي** ويتفاعل معها"[1] وهنا تخطت هذه الكفاءة فكرة مجرد تعين هدف تربوي بل وصلت إلى مشارف **اختبار للقدرات الذهنيّة** يتمكن من خلاله المعلم من الكشف عن مدى فهم المتعلم وتجاوبه مع مـــــا فهمه من جهة وأن يكشف عن أي قصور أو معيق يحول بين الفرد و بين الاستفادة من الخبرات التعليمية.

- **ترتيب الكلمات ودلالاتها واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار**[2] ولأنّ هذا المــؤشر أحد أهم مؤشّـرات الــذّكاء اللــغوي نجده من خــلال مؤشّر الكفاءة الختاميــة لميدان التعبير الشّفوي فمن الربط المنطقي بين المعيار الذي يوظفه أستاذ المدرسة الابتدائية لتحديد الهدف من الدرس وبين مؤشّرات الذّكاء اللغوي حيث يُنتظر من التّلميـذ أن: "يحاور ويناقش ويعبّر عن رأيه ويوضّح وجهة نظره في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسبـاته"[3] و هذا الحوار و النّقاش لا يتأتّى له إلا باكتسابه دلالات الكلمات وترتيبها وفق ما يريد التعبير عليه.

يتّضح من خلال هذه الكفاءة المستهدفة الوعيُ بأهميّة الذّكاء اللغوي في المجتمع الإنساني أي القدرة على استخدام اللغة لإقناع الآخرين بسلوك معيّن[4] والملاحظ في هذه النقطة أنّ المؤشر أحال إلى ذكاء من نوع آخر ألا وهو الذّكاء الاجتماعي في شق التّواصل وإقناع الآخر باعتبار أن هذه الذّكاءات متّصلة و تعمل بالتوازي.

- **التّواصل اللغوي**: "هذا الأخير يعدّ من أقوى مؤشّرات الذّكاء اللـغوي والذي يُعَدُّ 80% من مـــعادلة النـّجاح في التّعليم"[5]وهذا نجده في تقييم مادة اللغة العربية في المنهاج.

---

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، ط 2016، ص: 33.

[2]– محمّد عبد الهدي حسين: تربويّات المخ البشري، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 3003، ص: 37.

[3]– المرجع نفسه، ص:33.

[4]– جامعة الأزهر: كليّة التربية، ع: 124، ج2، جوان 2015، ص: 495.

[5]– سوزان كوفاليك، كارين أولسن: تجاوز التوقعات (دليل المعلّم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصّف) ، ترجمة مدارس الظهران الأصلية الدمّام، ج1، دار الكتاب للنشر و التوزيع، 2006، ص: 4.

- حيث يعتبرها وسيلة "تمكن من تنمية كفـاءات عرضيّة في مجال الفكر والثقافة والمنهجيّات والتّواصل الاجتماعي والفردي"[1] ولا يتأتى هذا التوّاصل الاجـتماعي إلا باللّـــغة وهو في حد ذاته أحـد مؤشـــرات الذّكـــاء اللغوي.
- **القدرة على الاستماع لفترة طويلة:** هذا مؤشر آخر مهم من مؤشـرات الذكاء اللغوي ولعلّه أحد الأسباب التي جعلت واضعي المنهاج يهتمون بوضع أنشطة تهتـم لهذا الجانب وأوكل إلى المعلّم اقتراح وضعيات إصغاء لمقروء تحتوي على تفاسير وحجج بحسب ما تعالجه الوحدة من قضايا.
- **القراءة الصّحيحة للكلمات:** تعتبر القراءة الصحيحة للكلـمات أحـد مؤشّرات الذّكاء اللغوي[2]ما يـعطي للتلميذ" القدرة على بناء اللغة وأصواتها ومعانيها"[3]وهذا لا يتأتى إلّا بالقراءة. ولعـلّ الوعي بأهمية القراءة السّليمة جعل واضع المناهج يفترض احتماليـة ما يجب أن يكون عليه تـلميذ السنة الخامسـة من التّعليـم الابتدائي.

حيث صاغه في كفاءة ختامية شاملة مفادها "يقرأ نصوصا أصلية قراءة سليمة مسترسلة، معبّرة، وواعية"[4] وذلك لما لها من بالغ الأثر في تنمية سلوك القارئ و مستواه، ولا يخفى تأثيرها على تصرّفاته ومعتقداته بحسب ما تتمّ قراءته[5] ولا تتوقف توصيات اللجنة الوطنية للمناهج عند أهميّة القراءة وحسب، بل زاد التأكيد على إتـــقان القـراءة"الأداء المنغّم، واحترام علامات الوقف..." [6]

امتلاك المتعلّم حصيلة جيّدة من الكلمات:[7] تظهر تجليـات هذا المؤشر بـعد التّأمل والقراءة المتأنية والفـــاحصة وإعمال الفكر و المقارنة بين المعايير و المؤشرات في صفحات المنهاج من السنـة الأولى ابـتداءً من:"أفعـال القول التّحيّة، ألفاظ المجـاملة، الاسـتحسان، الشكر الاعتذار، العفو... نحو الجملة الاسمية والفعليـة والضّمائر.."[8].وصولا والضّمائر.."[8].وصولا إلى السّنة الخامســة من التّعليم الابتدائي في مرحلـة أكثر تطورا في جانبي الاكتسـاب والتوظيف، ومـــا يقابلهما من تفسير وتِبْيَانٍ حيث :"يستخدم الرّوابط اللغوية المناسبة ويوظف الأدوات الخاصـة

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، ط 2016، ص:9.
[2]- جامعة الأزهر: كليّة التربية، مرجع سبق ذكره، ص:500.
[3]- جابر عبد الحميد : الذّكاءات المتعددة و الفهم تنمية وتعميق، مرجع سبق ذكره، ص: 10.
[4]- اللجنة الوطنية للمناهج: المرجع السابق، ص: 34.
[5]- خالد بن عبد العزيز النّصار: الإضاءة في أهمية الكتاب و القراءة، دار العاصمة، الرياض، 1421هـ ، ص: 37-38.
[6]- اللجنة الوطنية للمناهج: المرجع السابق، ص: 34
[7]- حسين سيّد شحاتة: استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، القاهرة، 2015، ط1، ص: 254.
[8]- اللجنة الوطنية للمناهج: المرجع السابق، ص: 18.

بالتفسير، ويوظّف أدوات التّعليل، والمعجم اللغوي المناسب"[1]حيث يوظف التلميذ في وقت لاحـــق من تعلماته "الأبعاد البرجماتيـة للّغة"[2].

2- 2 مؤشرات الذّكـــاء الرّياضـــي في المنهاج: "إنّ الرياضيات حـاضرة أكثـر من أي وقت مضى في المحيـــط الاجتماعي والاقتصادي والإعلامي والثّقافي للإنسان هذا وغيره من العوامل يجعل تَعَلُّمَهَا أَسَاسِيا لكل فرد"[3] ولعل هذه الأهمية هي التي جعلت المنهاج ينتظر من تعلم الرياضيات غرضين أحدهما ذو طابع تكويني و الآخـــر نفعي.

وما يلفت الانتباه أثناء القراءة المتمعنة للمناهج المؤشرات التي لا يسعها إلاّ الإبانة والإفصاح عن مؤشرات للذكاء الرياضي ترافق كل مراحل التعليم الابتدائي من الطور الأول إلى الطور الثالث تتدرج من الأبسط إلى الأكثر تتطورا بتطور المواد المعرفية من جهة وتطور نمو المتعلم وسعة إدراكه من جهة أخرى ولعلّ أبرز هذه المؤشرات.

- **القدرة على حل المشكلات:**لأنّ "الذّكاء الرياضي قُدرة بيولوجية يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات"[4] من منظور الذّكاءات المتعدّدة فهي في **دليـل استخـدام كتاب الرياضيات** "تحتل مكانـة بارزة كنشـــاط رياضي بامتياز يسمح من جهة ببناء تعلمات جديدة مفهوماتية إجـرائية، ومن جهـة أخرى تمثل فرصـة لتوظيف هذه الموارد قصد تنمية كفاءات ذات طابع فكري ومنهجي في بيئة قريبة من واقع التّلميذ أو تحاكيه"[5] و لأهمـــــية هذا المؤشر "القدرة على حل المشكلات"جُعِلَ من المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي لأن المتعلّمَ:" عند حل المشكلات يكون قادرا على تنفيذ عمليّات عقلية مثل المقارنة للفرز و التّصنيف على أساس خصائص الأشياء"[6]

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: المرجع السابق، ص:33، ص35.

[2]- جابر عبد الحميد : الذّكاءات المتعددة و الفهم تنمية وتعميق، مرجع سبق ذكره، ص: 10.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج: المرجع السابق، ص:61.

[4]- سلمان خير شواهين الذّكاءات المتعددة وتصميم المناهج المدرسية، عالم الكتب للنشر و التوزيع، إربد، الأردن، ص:5.

[5]- بلعباس مصطفى وآخرون: دليل استخدام كتاب الرياضيات للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية2017-2018.، ص: 3.

[6]- اللجنة الوطنيّة للمناهج: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيّفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرَّخ في 23يناير2008م ط2016، ص: 64.

- **القدرة على استخدام الأرقام بصورة فاعلة:** [1] يترجمه المنهج بمـــجموع كفاءات مستهدفــة "دراسة منظمة للأعداد ولبعض المقادير وقياسها" وهذا يعني ما أقرّه من جهة أخرى في الكفاءات الختامية لمستويات التعليم الابتدائي وكلها متعلقة بـ:"عد كميات قراءة وكتابة وترتيبا وإيجاد العلاقة بينها"[2] و على أساســـها "يحل مشكلات من الحياة اليومية تتعلّق بالأعداد الطبيعية والعشرية والعمليات عليها باستعمال إجراءات مختلفة"[3]

ولذلك ارتكز كتاب الرياضيات ودفتر الأنشطة المرافق له في سنوات التعليم الابتدائي على توظيف هذه على ما يلي:

- إرساء مفاهيم أساسية في الرياضيات
- إدراج الحساب الذهني كعامل تقوية وتنمية لهذه الكفاءات عند التلميذ.[4]

- **"التفسير العلمي للظواهر المُلاحَظَة:"**[5] وذلك استنادا إلى المنطق و" القدرة على توليد تخمينات رياضية وتفحص القضايا بشكل منهجي ومن خلال بناء العلاقات المجرّدة التي تتم عند الاستدلال بالرموز".[6]خاصّــة و أنّ أنّ التفكير الرياضي المنطقي لم يعد مقتصرا على الرياضيات فقط، بل هناك منحى لاستخدامها في موضوعات مختلفة كــالمواد الاجتماعية واللغات، فمثلا في "دروس العلوم الإنسانية بشكل عام إلى الوعي بأعداد المفقودين والجرحى في الحروب وعدد السكان لبلد ما، أو معلومات عن المناخ، أو أكثر تصديرا للنفط وأكثرها احتياجا له"[7]

ترجمه المنهاج في معايير مختلفة أهمها:

- يتحقق من صحة النتائج ويصادق عليها.
- يقدّم منتوجا بشكل منظم ومنسجم
- يختار الإجراء المناسب ويستعمله بصفة سليمة[8]

---

[1]– توماس آرمسترونغ: الذّكاءات المتعدّدة في غرفة الصّف، مرجع سبق ذكره، ص: 2.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج: مرجع سبق ذكره، ص:51.

[3]- المرجع نفسه، ص: 55.

[4]- بلعباس مصطفى وآخرون: دليل استخدام كتاب الرياضيات للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص: 3.

[5]– اللجنة الوطنيّة للمناهج: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، المرجع السابق، ص: 64.

[6]– محمّد السيّد علي: اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار الميسرة للنشر والطباعة و التوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص: 295.

[7]– المرجع نفسه، ص: 305.

[8]– اللجنة الوطنية للمناهج، ص:96-97.

والملاحظ هنا مقاربة متمّمة للمعايير المراد تحققها في تلامذة المدرسة الابتدائية و التي ينصّ عليها المنهاج، وبين ما جاء من مؤشرات للذكاء المنطقي.

2 – 3 مؤشّرات الذّكاء الاجتماعي: العلم الجديد للعلاقات الإنسانيـــة: ولأنه "التّـصرف السّـليم بصفـة عامة في المواقف الاجتماعيّة حيث يُعمِلُ الفرد عملياته المعرفيـة الذّاكرة والتفكير وغيرها".[1] ولأنـه حسب دانيال غولـمان صـاحب كتاب الذّكاء الاجتماعي وَلأنّه –أي الذّكاء الاجتماعي– يُثرى حياتنا ويجعلنا أكثر قدرة عـلى التّواصل في ما بيننا وهو بحسبه لا يقل أهميّة عن الذّكاء العـقلي، فأدمغتنا تتفاعـل باستمرار مع ما حولها، فترانا نتأثر بكلمات وأفـــعال الآخرين وبالتّالي تتأثر أمزجتنا وجودة مشاعرنا وأبسط مثال على ذلك شعورنا بالارتياح لسماعنا إلى الكلام الطيب والعكس وهذا يؤكّد أن التّفاعلات الاجتماعية تؤثّر على تشكيل دماغ الفرد.كما أنّه وسيلة **لتبادل المعرفة من شخص لآخر سيكون** المتعلم حتما في "مواجهة الذكاء الاجتماعي مباشرة عندما يكون جزءا من عمل ...هنا يستخدم قدرته على القيام بالاتّصالات الشّفويّة و غير الشّفويّة وملاحظة الاختلافات بين أعضاء المجموعة"[2].

غير أنّ هـــذا الذكاء ظهرت مؤشراته ظهرت في مناهج التعليم الابتدائي **مشتركة** فنجـــده :"تطور قدرات التلميذ أثناء فترات العمل الجماعي"[3] ما يـــساعد المتعلّم بالشعور بالمسؤوليّة ووعيه بالتزامه تجاه مجتمعه. وتدخل موارد معرفية مختلفة مختلفة لصقل هذه التّجربة مثل الرياضيات، والتربية المدنية، ا"لتي تـسعى إلى إكساب التلميذ ســـلوكات ومواقف تتجسّد في حسن التّصرف وحسن التّصرف حسب المرجعية العامة للمناهج".[4]وأغلب ما تنص عليه الكفاءات المستـهدفة على أن "يتحصّل التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي على الحد المناسب من الكفاءات العرضية ذات الطابع التّواصلي"[5]

[1]– أنس شكشك: الذّكاء، أنواعه واختباراته، كتابنا للنشر، ط1، لبنان، 2007، ص: 43.
[2]– إيمان عبّاس الخفاف: الذّكاءات المتعدّدة، مرجع سبق ذكره، ص: 86.بتصرف.
[3]– اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، ص: 44.
[4]– المرجع نفسه، ص:196.
[5]– المرجع نفسه، ص:105.

كما تسعى المناهج لإعداد فرد صالح قادر على مواجهة الحياة والعيش كمواطن يشعر بالمسؤولية. وكـــذلك إكسابه :"مبادئ النقاش، والحوار، وقبول رأي الأغلبيّة، واحترام الغير والتّــضامن بين المواطنين"[1] وهذا يدخل في الإطار العام للذّكاء الاجتماعي وفهم الآخرين.

لا تتوقف المؤشرات عند هذا الحد وحسبُ، فنجد مــؤشرات للــذكاء المكاني في مصفوفة موارد التربية التشكيلية والفنّية وعلاقتها بالتواصل و"إكساب ثقافة جمالة وتنمية الأحاسيس والمشاعر الفردية وترقية الذوق الجمالي والإبداع الفني من خلال إنتاج التحف الفنية المختلفة "[2]هنا نجذ مؤشرات الذكاء المكاني والفني طاغية على الأهداف المتوخاة من تدريس التربية الفنية (الموسيقى والرّسم)لتلميذ المدرسة الابتدائية لما لها من حسن الأثر في تخفيف الضغوط عليه بكسر الروتين علاوة على كونها وسيلة بتنمية حسه الفني.

3- تجليات نّظرية الذّكاءات المتعدّدة في مخرجات التعليم:

نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر هي "الطريقة التي تستطيع أن تتكيّف مع تنوع أساليب تعليم المتعلمين وتعَلُّمِهم حيث يتمكن المعلمون خلالها من تصميم مناهج جديدة كما تمكنهم أيضا من تناول أي محتوى تعليمي يقدّمونه بطرق مختلفة."[3] ولأنّ أفضل مدخل للتطوير باستخدام نظريّة الذّكاءات المتعدّدة هو التّفكير في كيفية ترجمة المادة العلمية حيث تنتقل من ذكاء لآخر، ما يقدّم للطلّاب طريقة عملية لإدراك قدرات كل طالب في الصّف الدّراسي وإكسابه المهارات المختلفة [4] ولأنّ الذكاء ليس موحدا ولا عاما جعل جاردنر يعيد التـفكير في تعريف الذّكاء حيث يرى أنّه ينــطوي على عنصرين القدرة على حل المشكلات، والقــدرة على إضافة على ناتج يكون ذا قيمــة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية[5] وأهـــمّ ما يجب أن يقدّمه المعلم لتلامذته هو توجيههم نحو المجالات التي تتناسب مع طبائعهم وقدراتهم.ونظرا لكون هذه النظريّة تساعد كل فرد على التّوجّه للوظيفة التي تناسبه.[6]

---

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، ص::196.

[2]- المرجع نفسه، ص: 235.

[3]- محمود شعبان صالح البساطي، فاعلية استخدام نظريّات الذّكاءات المتعددة في تنمية التحصيل ومهارات التّفكير العليا، المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة، مج4، ع 14، نوفمبر2020.،ص: 239.

[4]- المرجع نفسه، ص: 239.

[5]- المرجع نفسه، ص: 240.

[6]- المرجع نفسه، ص: 244.

كما أنّها "تمكن المعلمين من تصميم مناهج جديدة يستطيعون في ظلّها تناول أي محتوى تعليمي وتقديمه بطرق مختلفة"[1] ما يعني أنه يمكن للجميع أن يتعلموا بما يتوافق وميولهم.

انطلاقا من هذه الفكرة جاء السّعي حثيثا في البحث في مخرجات التّعليم وفيما إذا كان هناك أثر لهذه النّظرية عليها. حيث أضحت مخرجات التعليم هي المرجع الذي على أساسه يمكن أن نحدد مدى الفاعلية من عدمه، وقبل الخوض في غمار هذه الفكرة نأتي أولا على محاولة استكشاف و تحري و تتبع أثر نظرية الذّكاءات المتعدّدة في مخرجات التعليم ولكي نسبر هذا الغور نذكر أهم النقاط التي ركزت عليها نظريات الذكاءات المتعددة الملموسة في مناهج التعليم الابتدائي وأثرها غير المباشر إن صحّ التعبير على مخرجات التعليم

- **القياس والتّقويم**: "تولي نظرية الذّكاءات المتعدّدة أهمية بالغة للقياس والتّقويم الأصيل من أجل تنمية القدرات".[2] لأنّه من خلاله يتمكن كل من المعلّم والمتعلّم من ضبط سيرورة العملية التعليمية التعلميّة ومن جهة أخرى يمكن تحديد الذّكاء الكامن و الميول الشّخصية.

وقد قدّم الدّكتور محمد عبد الهادي حسين في كتابه مبـــادرة الذّكاءات المتعدّدة اختبارات سريعة ذاتية تسمح لك بقياس وتقييم قدرات وأنواع الذّكاءات المتعددة التي تنطوي عليها شخصيتك. و"بالانتهـاء من دراســة تلك المحاور تجد نفسك قادرا على تصميم مقادير جديدة من إبداعك الشخصي".[3] ولربما- هذا ما سيحصـل مع مناهجنا في وقت لاحق- فكانت هذه الاختبارات في شكل عبارات تمـــكّن المختَبَر مـن" تقييم الذّكاءات وأهميتها وعـددها ثلاث وخمسون عبارة تصف ميولا ما لتـحديد نوع الّذكـــاء انطلاقا من هذه الفكرة حاولنا إيجاد ما يناسب أهمية التقويم في نظر نظرية الذّكاءات المتعددة فـوجدنا أنّ الدّليل المنهجي للتعلم الابتدائي فصّل في هذه النّقطة، حيث جعل منه حـــاجة قصوى قـــصد التسيير الحسن، وتجـــويد نوعية التعليم ومردوده"[4]

[1]- محمود شعبان صالح البساطي، فاعلية استخدام نظريّات الذّكاءات المتعددة في تنمية التحصيل ومهارات التّفكير العليا،المرجع السّابق ص: 245.

[2]- محمد عبد الهادي حسين : مبادرة الذّكاءات المتعدّدة ومجتمع التعلم الذّكي، مرجع سبق ذكره، ص: 14.

[3]- المرجع نفسه، ص: 14.

[4]- اللجنة الوطنيّة للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص: 81.

و"أكد على أنّ الدراسة البيداغوجية للتقويم تقتضي أشكالا أخرى من التّقويم الضّمني ويرتكز أساسا على تعليم التّلميذ وتقدُّمه"[1] أمّا التقويم الإشهادي فإنّه يهدف إلى تقديم حصيلة عن تنمية الكفاءات النّهائيّة الّتي حدّدها المنهاج، وهكذا يلقي نظرة عاكسة على ما "يحققه التلميذ خلال الوقت المسَخّر للتعلم، ونظرة أخرى استكشافية على تقدُّم هذه التعلمات نفسها".[2]

من أجل هذه النّقاط كان النظر في مخرجات التعلم ضروريا فمن خلاله يتم إدراك مرامي التّقييم ومصداقيته، ومدى نجاعته،فمن خلال مخرجات التعليم يتم الحكم على مدى فاعلية الطرائق والاستراتيجيات المعتمدة. واستنباط الأحكام المتعلّقة بمدى اكتساب المتعلّم. أمّا "التقويم التشخصي يستخدم كلّما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات أي عملية من العمليات التربوية"[3]ويكون في **بداية** حصّة تعليمية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية في الحصّة الموالية، ويكون في **نهاية** حصّة تعليمية لتحليل وتفسير النّتائج بهدف ضبط وتعديل التّعليم والتّعلم."ولما كان التّقييم ذا طابع تحليلي فإنّه يمكن أن يُجْرى في نهاية السّنة لاستكمال النّتائج السّنوية أو رفعها لتسهيل التوجيه وتحسينه".[4]

كما يتجاوز التّقويم حدود التلميذ والموارد المعرفية وطرائق التّدريس إلى إمكانية مشاركة التّلميذ في حد ذاته فيه والتفاوض عليه عندما يتحقق العقد التعليمي[5]يعني أن التّلميذ "يقبل القرارات التي تمّ التفاوض بشأنها، ويتحفز من جديد لتنفيذ التعليمات والتوسع ليسهل مسارات الإنتاج قصد علاج بيداغوجي في اختيار الموارد واستخدامها."[6] وهذا يتطابق على عدّة أصعدة مع ما يراه جاردنر من أننا نستطيع أن نقَيّم على نحو أفضل ذكاءات التلاميذ المتعددة بملاحظتهم.

---

[1]- اللجنة الوطنيّة للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص: 82.

[2]- المرجع نفسه، ص: 82.

[3]- المرجع نفسه، ص: 83.

[4]- المرجع نفسه، ص: 81.

[5]- المرجع نفسه، ص: 82.

[6]- المرجع نفسه، ص: 84.

- **التّدريس من أجل التفكير:**"وليس من أجل الحفظ والاسترجاع والاستظهار والتّلقين ونجده في فنون اللغة"[1] حيث يُتَوَقَّعُ من تلميذ المرحلة الابتدائية (ملمح التّخرج) أن "يكون قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتواصل ويوضح وجهة نظره."[2] وهنا يتمكن المتعلّم من توظيف اللغة توظيفا سليما في وضعيات تواصلية دالّة.

وُضعت هذه المؤشّرات في المناهج كمعايير تقويم والجدول الآتي يوضح ما يقابل كل ملمح تخرج من معايير تقييم

ملمح التخرج	نماذج لمعايير التقييم
يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزّمني	– يُحسن الإصغاء – يُظهر تمييزَه لمختلف الأنماط – يعبّر عن فهمه.
يحاور ويناقش و يقدّم توجيهات	– يستخدم الروابط اللغويّة – يوظف الأدوات الخاصة بالتّعبير – يراعي التّسلسل المنطقي للأفكار
يحل مشكلات متعلقة بالأعداد الطبيعية	– يعرف العلاقات بين الأعداد – يتحكم في آليات العمليات العمودية
يجنّدُ المعارف المتعلّقة بمظاهر الحياة	– يحدّد طرق الوقاية من الأخطار – يصف محيطه معتمد على حواسه – يربط كل عضو حسي بالحاسّة الموافقة
ينطلق من الموقع الجغرافي و الفلكي لابراز التنوع المناخي و الإقليمي	– استعمال **منهجي** لأدوات المادة. – الدّقة في عرض المعطيات – **رسم** خريطة الجزائر

الشكل: معايير تقييم ملمح التخرج[3]

في هذا الإطار تجدر بنا الإشارة إلى أن معايير ومؤشرات التقويم أنواع:

– معايير اكتساب المعارف و هي تلك المتعلّقة بالموارد المعرفية

[1]- محمد عبد الهادي حسين : مبادرة الذّكاءات المتعدّدة ومجتمع التعلم الذّكي، مرجع سبق ذكره، ص: 64.

[2]– اللجنة الوطنيّة للمناهج، المرجع السابق ، ص:12.

[3]– الشّكل 8 يوضح معايير تقيي ملمح التخرج .،من إعداد الطّالبة اعتمادا علة ما جاء في مناهج اللجنة الوطنيّة.

- معايير توظيف المعارف في واقعه المعيش.
- معايير المواقف والقيم، "وتتمثل هذه المعارف في التّواصل مع الآخرين ممتثلا لآداب الحوار".[1]

- **التّركيز على النواتج التعليمية**: تكون المناهج بهذا الصّدد مسؤولة عن تحديد هذه النواتج و الّتي تتمثل في المهارات والكفاءات والتعليمات التي يهدف التعليم لتحقيقها[2] من خلال المعالجات والممارسات التعليمية التعلمية التي تهدف إلى تحقيق تلك النواتج التي هي في الأصل:"ما هو متوقع من المتعلم معرفته، فهمه، والقدرة على أدائه بعد الانتهاء من موقف تعليمي"[3]وبناء عليها يتم تصميم أدوات التّقويم المناسبة لتحسين النّواتج المستهدفة.
- **تنمية مهارات الاتصال**: هي "أحد التيمات الشائعة والقوية في حركة المعايير وترتكز في فنون اللغة على مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة أمّا في مجالي الرّياضيات والعلوم فتتجلى في حل المشكلات والكتابة العلمية"[4] والمنهاج التربوي الجزائري لا يخلو من هذه المظاهر، فتجدها في المجال اللغوي تتمثل في المعايير التالية:
  - "يفهم خطابات منطوقة ويتجاوب معها.
  - يحاور ويناقش في وضعيات تواصلية دالّة.
  - يقرأ نصوصا أصيلة من مختلف الأنماط قراءة سليمة و يفهم ما يقرأه.
  - ينتج نصوصا كتابيّة ومشاريع."[5]

وتفصّل معايير التقييم مخرجات التعليم بعبارات تصف بدقة ما هو **متوقع** من المتعلّم معرفته في كل الموارد المعرفية

وفي ختام ما سبق عرضه يبدو جليا الواقع الذي يرسمه المنهاج في ظل ما هو متوقع، وبالرغم من أن هذه المناهج راعت نمو التلميذ الفيزيولوجي والنّفسي وأدرجت أساليب وطرائق تمكنه من التحصيل الجيد، إلّا أن السؤال لا يزال قائما فيما إذا كانت هذه المؤشرات مدروسة أم أنها تمهيد لما سيأتي من تغيرات تمس هذه المناهج؟

---

[1]- اللجنة الوطنيّة للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص: 59.

[2]- وائل نعيم: واقع العلاقات التربوية في النظام التعليمي، مقالة بتاريخ: 26-12-2009. على موقع: https://web.khada.gov.ae

[3]- نواتج التعليم، أيُّ دور لها في تحسين عملية جودة التعليم مقالة بتاريخ: 2-11-2022م على موقع: www.artadress.com

[4]- حمد عبد الهادي حسين : مبادرة الذّكاءات المتعدّدة ومجتمع التعلم الذّكي، مرجع سبق ذكره، ص:64.

[5]- المرجع نفسه، ص:30-31.

4- جدلية الفشل والنّجاح في النّظرية من خلال مخرجات التعليم:

إنّ نظرية الذّكاءات المتعدّدة تعتبر نظرية مهمّة في العملية التّعليمية حيث تتيح للمعلمين فرصة تحديد قدرات الطّلاب وتوظيفها بشكل أفضل في العملية التعليميّة، وبالتّالي "يمكن تحسين الأداء الدّراسي للطلّاب، وتعزيز مستوى الثّقة والإيجابيّة لديهم".[1] ولكي يمكن الجزم بنجاح تطبيقات الذكاءات التربوية على المنهاج علينا أولا مراقبة مخرجات التّعليم ومدى فاعليتها في تحديد نزوع كل طالب وتعليمه وفق ميوله حتى لا يكون هناك تسرب وهدر ومن بين هذه المخرجات:

- **التّنوّع في أنشطة التّعليم الابتدائي**: وهنا يجب أن نلمس آثاره في الميدان بحيث يمكن دمج أنشطة مختلفة مثلا أنشطة حركية مع أنشطة بصريّة في الموارد المعرفية للتربية العلمية والتّكنولوجية بما يتناسب والموقف التعليمي "لتعزيز الذّكاءات الحركية والبصرية لدى الطّلاب".[2]

ونلفت الانتباه هنا إلى أن ملمح التخرّج في منهاج مادة الرياضيات في ميادينها الأربعة المقادير والقياس، الفضاء والهندسة، الأعداد والحساب، تنظيم معطيات يتمثل في: "حل المشكلات بتجنيد المعارف العلمية والتقنية والمنهجية المتعلّقة بمختلف الميادين" [3] وهذا لتنمية الذكاء الرياضي، يقابله: "يعيّن أو **يصف** أشياء أو أشكالا باستعمال خواص لها لتمثيلها أو **إنجاز** مثيل لها"[4] وهذا فيه تنمية لذكاءات مختلفة، مثل الذكاء البصري **يعيّن أو يصِف**،

كأن يوظف المصطلحات العلمية المكتسبة لوصف شكل هندسي بدقة وبعلميّة. والذّكاء الحركي **يُنجز** ويتمثل الانجاز في هذه المرحلة تفكيك مكعب وإعادة تركيبه للتعرف على رؤوسه، وعدد أحرفه، وعدد أوجهه، أو صناعة هرم أو مخروط للتمييز بين خصائصهما. وهنا يوظف الذكاء البصري المحُقَّق بالملاحظة والوصف مدمجا مع الذّكاء الحركي في الانجاز.

---

[1]- نظريّة الذّكاءات المتعدّدة وتحسين التّعليم، أفريل،2023، على موقع: https://www.chtharat.net

[2]- المرجع نفسه، بالتّصرف.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، ص: 48.

[4]- المرجع نفسه، ص: 49.

- **التركيز على القدرات الفردية:** من خلال تطبيق نظريّة الذّكاءات المتعدّدة على مناهج التّعليم الابتدائي "يستطيع المعلمون تحديد القدرات الفرديّة للطلاب، وتوظيفها لتحقيق النّجاح"[1] باعتبار أن التلميذ سيتعلم ويحب ما تعلمه لأنّه يبرع فيه.

بالنّظر إلى هذه المعطيات يبدو **النّجاح** هو النّتيجة التي نخرج بها من مجرد ملاحظة نتائج التّحصيل الدّراسي بعد التّقويمات الإشهادية في حال التزام كل الأطراف بالأهداف المسطرة والوصول إليها بالطرائق المناسبة التي تعزز الذّكاءات المتعددة للتلاميذ وتسهل مهمة المعلّم بالوصول بالمتعلم إلى بر الأمان دون أن ينال منه التسرب، أو يُحكَم عليه بالفشل والرّسوب الذي ينفي بالضرورة وجود أيّ نوع من أنواع الذّكاء عند هذا التّلميذ الرّاسب. وهل يعقل؟

من أجل هذه النّتيجة الواجب أن لا نجد في أيّ صفّ تلاميذا راسبين بل على العكس تمام، فكل صف بحسب ما يجب أن يكون هناك اللّغوي الحاذق الماهر، والرياضي، وصاحب الذّكاء المنطقي، وصاحب الذّكاء الطبّيعي، **لكن** الواقع الذي نلمسه ونراه في الميدان ومن خلال تجارب سابقة لأساتذة ومعلّمين أقرّوا برسوب تلامذةٍ لمجرّد أنّهم لا يجيدون القراءة والكتابة، أو لا يجيدون الحساب، وفي غالب الأحيان نجد تلامذة تمّ إقصاؤهم لمجرد أنّ علاماتهم متدنية.

وهذا لا يعني بتاتا **الفشل**. إذا الواجب هنا وبدل الحكم بالفشل أو النّجاح على تأثيرات نظريّات الذّكاءات المتعدّدة على مناهج التّعليم الابتدائي ومخرجاته، وطرائق التّعليم أن نهيئ الأرضية الخصبة والمُساعدة على تحقيق هذه التأثيرات على أرض واقع، لأنّ المناهج وحدها غير كافية على الإطلاق، ولا النّظريات وحدها كفيلة بالتقويم والتقييم والاكتشاف الموضوع برمّتهِ توليفة سحرية قابلة للتطبيق على أرض الواقع باشتراك كل العوامل المسؤولة عن نجاح العملية التعليمية التعلميّة وبحسب مخرجات الميدان تتلخص في النّقاط الآتية:

- ليس من المعقول تنفيذ ما جاءت به معطيات نظريّة الذّكاءات المتعدّدة في أقسام **مكتظة**، مما يعيق المعلّم من اكتشاف الذّكاءات المتعددة الموجودة بالفصل.
- لا يمكن رسم منهاج دون مراعاة البيئة، والعرف، والدين، والعرق.

[1] – نظريّة الذّكاءات المتعدّدة وتحسين التّعليم، المرجع السابق.بتصرف

- لا يمكن أن يحصّل المعلم النّتائج المرجوّة في غياب التكوينات الأساسية التي تساعده على الإلمام بالمطلوب منه.
- لا يمكن اكتشاف ذكاءات متعدّدة ولا تنميتها في غياب الوسيلة الضرورية، لأنها ترجمان يفك شفرات الموارد إلى معطيات قابلة للملاحظة من قبل المتعلم.خاصّة إذا كانت هذه الوسيلة من الوسائل التقنيّة الحديثة.
- "التقويمات الحاصلة في حدّ ذاتها تحتاج شديدَ الحاجةِ إلى التّغيير والخروج من النمطية والتّقليدية التي ألفناها فعندما نقول ذكاءات متعددة نقول مؤشرات نقول منهج نقول معايير نقول تقويمات، نقول توثيق"[1]
- التّقويمات أيضا تدخل حيز التغيير لتتواءم وما جاءت به النّظريات فَمدام هناك صف، هناك متعلمين، وبالضرورة فروق فردية، وذكاءات واختلاف طرائق تدريس، إذا من الواجب أيضا جعل التقويمات التي تستهدف قياس مكتسبات المتعلمين في مستوى ما تم تدريسه. فكما هو شائع اليوم أنّ هذه التقويمات أصبحت تستهدف الحفظ والاسترجاع دون أي اعتبارات أخرى.

التفكير في هذه النقاط يجعل جدلية الفشل و النّجاح مركونة على جنب تنتظر أن يشمل الإصلاح –إن صحّ التعبير– كل الجوانب التي تجعل النتائج تظهر في أوضح صورة.

[1]– صلاح عبد المحسن عجاج: التقويم الأصيل في ضوء نظريّة الذّكاءات المتعدّدة بتصرف https://kenanaonline.com

الفـــصل الثّالث:

دراسة ميدانيّة لإسقاطات النّظريّة في واقع التّعليم الابتدائي

- منهجيّة البحث وإجراءاته الميدانيّة.
- عرض وتحليل نتائج الدّراسة.
- مخرجات الدّراسة.

تمهيد:

من أعظم نعم المولى عزّ وجل التي مَنّ بها علي الإنسان أن حباه عقلا مُعجِزا بملكاته بما أودِعَ من قدرات تعمل وتتفاعل في ما بينها في تنسيق إلهي متكامل دفع الباحثين في شتّى الصّنوف العلمية وبدايتها مع علم النّفس، للاهتمام بالجانب العقلي المعرفي، وكان موضوع الذّكاء من الموضوعات التي استمر الخلاف حولها لسنوات طوال وصولا إلى ما جاء به جاردنر والقول بالذّكاءات المتعدّدة وضرورة الكشف عن كل ذكاء وتصميم مؤشرات يرتكز عليها المعلم في توصيف الذكاء الكامن لدى طلابه وتنميته.

تؤمن نظريّة الذّكاءات المتعددة بوجود ذكاءات عدة متنوعة ومختلفة ومستقلة لدى المتعلّم يمكن تنميتها عن طريق التحفيز والتّشجيع والتدريب،وقد جاءت هذه النّظرية كرد فعل على تصور بياجيه الذي يؤمن بأحاديّة الذّكاء الرياضي المنطقي، وقدّمت هذه الأخيرة أعظم إسهاماتها للتربية باقتراحها بدءً بتصميم منهاج يتناسب وهذه الذّكاءات وصولا إلى حاجة المدرسين لتوسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات تساعدهم في الكشف عن القدرات الذّكائية الكامنة لدى المتعلّمين والتي تحتاج إلى تطوير وتنمية.

تتجلى أهميّة دراستنا في تحديد تجليات مؤشرات الذّكاءات المتعددة من خلال قراءة في مناهج التعليم الابتدائي ومدى احتماليّة توافق هذه المؤشرات ومخرجات التعليم، وإذا ما تمّ فيها مراعاة الفوارق الفردية وطريقة التدريس المناسبة لكل حالة أو ذكاء، وبيان الفضل المسند للمعايير في إطار البحث عن مدى تأثير نظرية الذّكاءات المتعددة، فضلا عن الكشف عن الغايات القصوى من وضع مناهج بهذا المستوى الذي هي عليه الآن.

وجاء السّعي حثيثتا لفتح المجال أمام الّدراسة الميدانية لتوضيح العلاقة بين الجانب النظري لنظرية الذّكاءات المتعددة مؤشّرات اكتشافها لدى المتعلمين وإسقاطاتها التربوية على المناهج التعليمية للمدرسة الابتدائية ما تحدّده في الأخير مخرجات التعليم ومدى تطابقها مع ماهو كائن، وذلك لا يتأتّى إلّا بتفكيك الجانب لنظري وإسقاط أبعاده على الميدان التطبيقي للكشف عن مدى التّقارب بين أراء المعلمين حول ما جاء به المنهاج ووعيهم بما بين السطور و بين الواقع الذي تفرضه البيئة للكشف عن فحوى التأويلات التي تقبلها نصوص المناهج. ولبلوغ المرامي خضعت مراحل الدراسة للمنهج الوصفي التحليلي لمرونته الواسعة في تحليل البيانات التي تم جمعها خلال الدراسة انطلاقا من القراءة في هذه المناهج إلى تحديد العيّنة الخاضعة للدراسة وصولا إلى تحليل النّتائج.عبر خطوات تأتي مرتبة كالآتي:

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية.

أهداف الدّراسة.منهجية الدراسة.

حدود الدّراسة.

1- المجال المكاني

4 -2 المجال الزّمني.

4 -3 المجال البشري.

5 - أدوات الدّراسة.

5 -1 الاستبيان.

5-2 الوسائل الإحصائية.

أولا: منهجية البحث والإجراءات الميدانية:

اقترح الدّليل التربوي منهجّية لإعداد المناهج الدّراسيـــة وكيفية تنظيم التّمـــدرس عـــلى عدّة أوجـه انطلاقا من مراعاة نمـو التلميذ النفسي و الفيزيولوجي وصولا إلى ربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين. وانطـلاقا من أهميّة المناهـــج التربوية وضـرورة تـطورها في ظل ما يـعرفه العـالم من دراسات مستـحدثة ونظـريات علمية متـطورة تفســـر المفاهيم العامـة للقدرات العقلية لـدى الأفراد واستغـلال هذه المفاهيـم في اكتـــشاف الفوارق الفردية بين المتعلّمين وتعيين الطرائق المناسبـة لكل فئة. وعليه جاءت دراستنا لهذا الموضوع في مجالـه التطبيقي والسؤال الذي طرح نفسه بقوّة؟ كيف تجلت مؤشّـرات الذّكاءات المتعـدّدة في مـناهج التعليم الابتدائي؟ وهـل يعتبر فعلا ما ظهر فيها من معايير مـطابقا لهذه المؤشرات من الجانب التّطبيقي، أم أنها ستعتبر لاحقا إرهاصات أولى لمنهج تعليم جزائري يعتمد على نظرية الذّكاءات المتعددة؟.

1-1: أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة للكشف عن الذّكاءات المتعددة ومؤشراتها في مناهج التعليم الابتدائي على عدة أصعدة، أولهـا من الجانب النظري انطلاقا من الاعتراف بالفوارق الفردية وتعامل المنهاج مع وجودها داخل الصف الواحد ما يحيل المهمة إلى دور الذّكاءات المتعدّدة في برمجة تعليم هادف لكل فئة بمواردها المعرفية و أساليب وطـرائق واستراتيجيات

تدريسها، والنظر في هذه المؤشرات المعتمدة للكشف عن القدرات العقلية المختلفة من متعلّم لآخر، إضافة إلى مقارنة هـذه المؤشرات في قراءة تحليلية لما جاءت به مناهج التعليم الابتدائي بالمعايير الواردة فيه.

وآخرها النظر بتعمـق في مخرجـات التعليـم الواردة في هذه المناهـج ومقارنـة ما هو مـــتوقع من المتعلـم بما أتت به مؤشرات الذّكاءات المتعدّدة، وفي ما إذا كان الوعي بأهمية اللغة، والحوار، والتواصل، والتفاعل، وبناء الشخصية وتربية الذّوق والفـن وحل المشـكلات والتّـفكير المنـطقي، كما جاء في المنهـاج ينطلـق من أهـداف تنـص عـليها نظريّة الذّكـاءات المتعددة أم أنها ترجمة حرفية لما ورد في مناهج من دول غربية، كـــمالا نتوقف عند هذا الحـد بل نسعى للكشف عن مـــدى وعي الأساتذة والمعلمين والقائمين على شـؤون التّعليم في بلادنا بأهمية الكشف عن الذكاءات المتعددة ودورها في التّحصيل والاكتساب

1-2 – منهجيّة الدّراســـة:

أ- المنهج التحليلي الوصفي:

هو نهجنا في هذا البحث لما تقتضيه طبيعة الموضوع فمن خلاله نتـــمكن من توضيح العلاقات بين المتغيرات (الفروق الفردية)، وبين الظّواهر المختلفة (طرائق التعلم والاكتساب) كـما يساعد على الملاحظة العلمية الدّقيقة خاصّة وأنه يتيح الفرصة لتحليل البيانات الّتي تمّ جمعها مما يتيح استخلاص النتائج وشرحها.

ب- حدود الدّراسة:

المجال المكاني: تم توزيع الاستبيان على معلمي المدرسة الابتدائية قداش قوماري دائرة السوقر، ولاية تيارت المقاطعة الأولى تربويا والتّاسعة إداريا.

ج- المجال الزماني:

أجريت الدّراسة الميدانيـة في ظرف زماني قدره تسعـة أشهر. امتدّت من شهر سبتمبر، إلى شهر ماي من السّنة الدّراسية 2023-2024.

د- المجال البشري:

على مستوى المعلمين والذي بلغ عـددهم 20 أستاذا للتعلـيم الابتدائي منهم 15 أستاذا للغة العربية و4 أساتـــذة للغات الأجنبية، وأستاذا للتربية البدنيّة للإجابة على الاستبيان.

1- 3- أدوات الدراسة:

طبيعة الدراسة تفرض الاعتماد على الوسائل التالية:

الاستبيان:

وهو أداة بحث تتكون من مجموعة من الأسئلة المتنوعة والمرتبطة والموضوعية وهي أسئلة الاختيار من متعدّد حيث تكون الإجابة عليها سهلة وسريعة ولا تحتاج إلى جهد كبير مما يسهل تجميع المعلومـــات بالإضافة إلى الاستبيان الإلكتروني الذي يطلب من المشاركين الإجابة على الأسئلة عبر الانترنت ومواقع التّواصـــل الاجتماعي

محور البيانات الشخصيّة:

طرحت فيه مجموعة من الأسئلة على الجنس، وسنوات الخبرة

محور مؤشرات الذّكاءات المتعددة:

طـرحت فيه أسئلة حول معلومات المعلمين حول نظـرية الذّكاءات المتعدّدة، ومؤشرات كل ذكاء وكيفية تطبيق استراتيجيات التدريس في ظلها، ومـدى اهتمام المعلمين بالفروق الفردية بين المتعلمين.

محور المناهج التربوية:

ويندرج ضمنه أسئلـة تتعلّق بالمناهج التربوية الجزائرية الحديثة حسب مناهج سنة 2016، ومـدى تأثره بالحركة التّطوريّة العالمية لترقية التّعليم،وماهي الميادين الّتي ركّزت عليها المناهج في طور تنمية القدرات الذهنية للمتعلمين وإتاحة الفرص لهم.

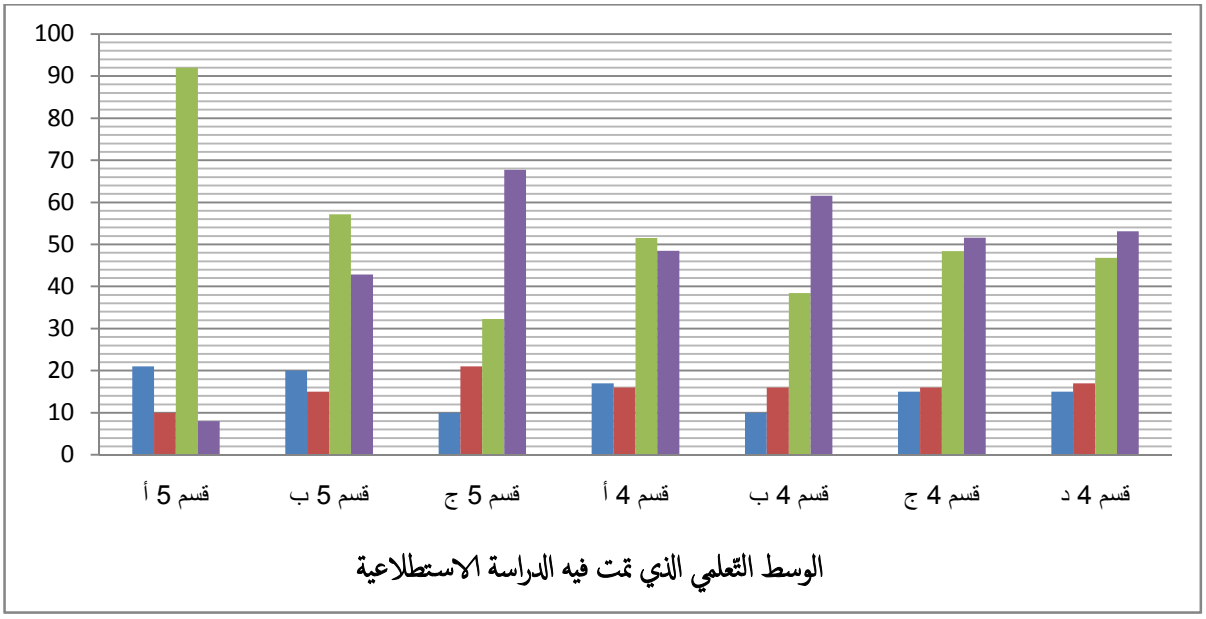
محور المعلّم ودوره في اكتشاف القدرات الذّهنيـة للمتعلمين وتوظيفـــها في التّحصيل:

وعـرضت فيه الأسئلة التي تتّصـل بوعي المعلـم في التمـييز بـين الجماعة المتعلّمة، والسّلوكات التي يبدونها أثناء عملية التّعلمّ، وإلمـام المعـلّم بالأنشطـة التي تـساعد المـتعلمين ذوي الاهتـمامات المختلفة وطرائق تدريسهم.

محور مخرجات التّعليم:

أسئلة هذا المحور تتعلق بنواتج التعليم، وقابليّة الاكتساب، وفي ما إذا كانت معايير التقويم المنتـــقاة من مناهج التّعـليم الابتدائي مطابقـة لواقـع نواتج التعـــليم، والفرق بين ما يجب أن يكون وما هو كائن.

الشكل رقم: 9 الوسط التّعليمي الّذي تمّت فيه الدّراسة الاستطلاعية



من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج أكسل Excel

التّعريف بالمؤسّسة:

المدرسة الابتدائية قداش قوماري بشارع بن خلدون بلدية السوقر ولاية تيارت فُتحت أبوابها منذ سبعينيات القرن الماضي تتكون من: طابق أرضي يشمل 8 أقسام ومخزن و في الطابق الأول 6 أقسام وقـــاعة للمعلمين والإدارة وتتكوّن من مكتبين.

ويقوم على الإشراف عليها 20 أستاذا من بينهم رجلين و18 امرأة، و4 مشرفين رجل و 3نسـاء، والمدير وسكرتيرته. و8 عمّال مهنيّين.أمّا عدد التلاميذ فيفوق ال460 تلميذا.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

استلزمت طبيعة البحث مجموعة من الأدوات الإحصائية لتحليل نتائج الدّراسة وهي:

الدائرة المئويّة: لتحليل أجوبة المعلّمين خول الاستبيان المقدم لحساب عدد التكرارات.

جداول النّسب المئويّة: لتمثيل نسبة تجليات مؤشرات الذّكاءات المتعددة في المناهج.

أعمدة بيانية: تعكس النسبة المئوية لكل ذكاء من الذّكاءات المتعدّدة على مخرجات التعليم.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الاستبيان:

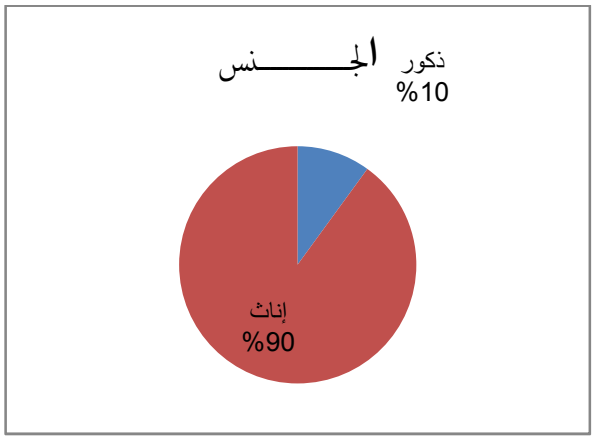
عرض وتحليل نتائج الاستبيان

محور البيانات الشّخصيّة: ويضم الأسئلة المتعلّقة بشخص المعلّم وأهمها الجنس، و الخبرة في التدريس

الجنس:

الجدول رقم:1

الجنس	التّكرار	النسبة المئوية
الإناث	18	**% 90**
الذكور	**2**	**% 10**
المجموع	**20**	**%100**



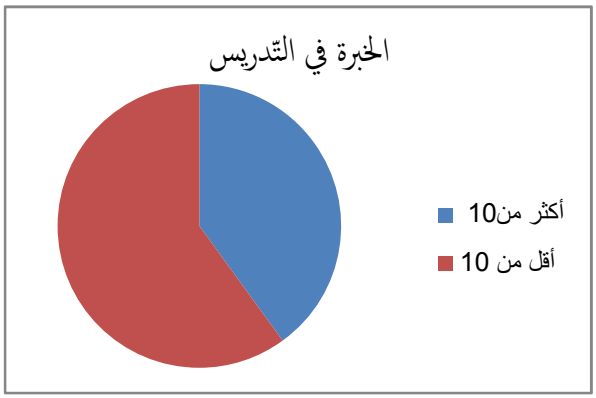
المصدر: الاعتماد على مخرجات برنامج أكسل Excel

ملاحظة: يغلب العنصر النّسوي على نسبة المعلمين بالمدرسة

الخبرة في التدريس:

الجدول 02: الخبرة في التدريس

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
10+	**8**	**%40**
10–	**12**	**%60**



التعليق على نتائج السؤال : يبين الجدول والشكل أنّ عيّنة الدراسة حديثة العهد بميدان التّعليم، إذ أن أغلبيتهم والّتي تمثل نسبة 60% مما لاتزيد خبرتهم عن 10سنوات، بينما يمثل الجزء المتبقي من العينة مانسبته 40% وهي العينة التي تزيد خبرتها في الميدان عن 10 سنوات.

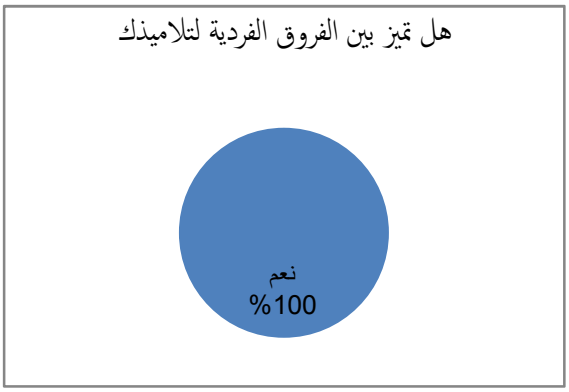
خبرة المعلمين في الميدان تساعد كثيرا على تقصي أنواع الفروق الفردية داخل الصّف الواحد ما يسهل على المعلّم اكتشاف هذه القدرات وتنميتها.وفي نفس الوقت حسن التعامل مع المناهج والوثائق الرسمية وتنفيذ ما ورد فيها في الفصل الدراسي.

محور مؤشّرات الذّكاءات المتعدّدة:

السؤال الأول: هل تميّز بين الفروق الذّهنيّة لتلاميذكَ؟

الجدول رقم: 3

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	20	%100
لا	0	%0
إلى حد ما	0	%0



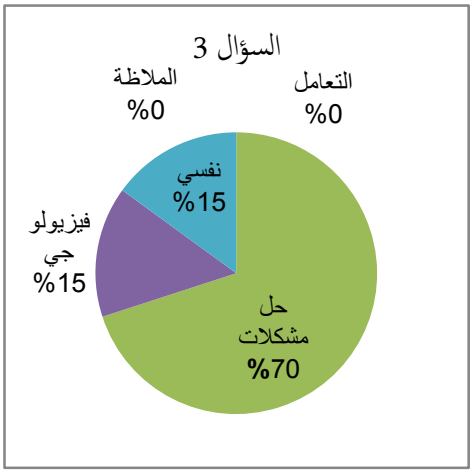
التعليق على السؤال الأول من الاستبيان

نتوصّل من خلال تحليل البيانات إلى أنّ المعلّم مهما كانت خبرته بسيطة في الميدان سيتمكن من تمييز الفروق الذهنية بين المتعلّمين.

السؤال الثاني: ماهي المؤشرات التي تعتمدها في هذا التّمييز؟

الجدول رقم:4

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
مؤشرات تعتمد على ملاحظة سلوكهم.	**0**	**%0**
مؤشّرات تعتمد على تعاملهم مع أقرانهم	**0**	**%0**
مؤشرات تعتمد على تعاملهم مع حل مشكلات	**14**	**%70**
مؤشّرات فيزيولوجيّة	3	%15
مؤشرات نفسيّة	3	%15



المصدر: معطيات برنامج Excel

التعليق على السؤال الثاني من الاستبيان:

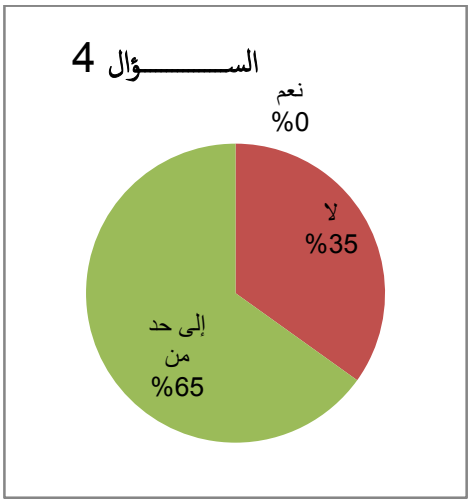
الملاحظ من تحليل هذه النتائج أن أساتذة التعليم الابتدائي لا يقيمون اعتبارات لما يظهره المتعلّم من سلوكيات داخل الفصل أو خارجه **وكامل اهتمامهم** ينصب على الإجراءات التي يتخذونها أثناء حل وضعيات مشكلة بغض النّظر عن الأسباب التي يلخصها، ضيق وقت الحصص الموزعة على جدول الخدمة، أو كثافة البرنامج السّنوي.

لذلك ترى الأغلبية من معلمي المدارس الابتدائيّة يحكمون على المتعلمين الذين يعانون من تأخر في الاكتساب عن أقرانهم بتأثرهم بظروف خارجية، وكثيرا ما تجد هذه الأحكام قاصرة لا تستند على جوانب علمية أو واقعية.

السؤال الثالث: هل يفهم تلاميذك كلهم بنفس الطّريقة؟

الجدول رقم: 5.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	0	%0
لا	15	%75
إلى حد ما	5	%25



المصدر: معطيات برنامج Excel

التعليق على نتائج تحليل السؤال الثالث من الاستبيان:

من خلال تحليل النتائج المستقاة من الجدول الخامس يتضح أنّ أساتذة التعليم الابتدائي على وعي باختلاف القدرات الذّهنية للمتعلمين، وأنّ طريقة فهمهم للوضعيات المقترحة ليست واحدة.

و بالرّغم من اختلاف طرائق اكتشاف هذه الفروق وتمييزها تجد أنّ المعلّم قد أعاد الشرح والتفسير والتّوضيح واقترح المزيد من الوضعيّات سواء كان بالاعتماد على تلك الأنشطة المقترحة في المناهج التربوية و الأدلّة أو تلك المستقاة من الواقع المعيش للتأكد من فهم المتعلّم وحسن تصرّفه.

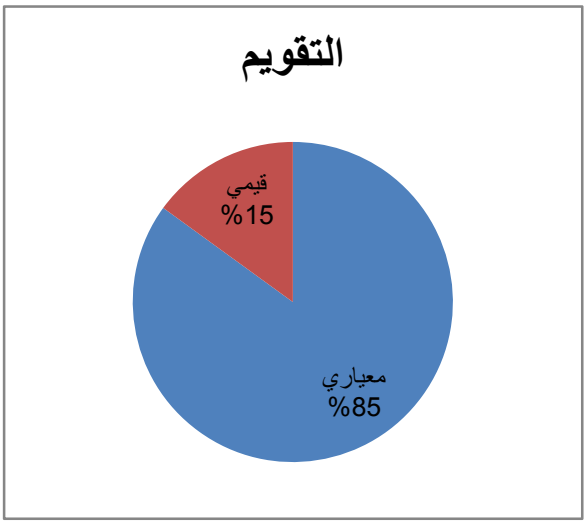
خلاصة القول أنه حتى وإن لم يتمكّن معلموا المدرسة الابتدائية من إيجاد بدائل للتوضيح وتعزيز الفروق، إلّا أنّ الإحساس بالمعضلة موجود.

السؤال الرابع: كيف تقيّم اختلاف استجابات التلاميذ؟

- **تقويمات معيارية.**
- **تقويمات قيمية.**

الجدول: 6 تقويم استجابات المتعلمين

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
تقويمات معيارية	17	%85
تقويمات قيمية	3	15%



المصدر: معطيات برنامج Excel

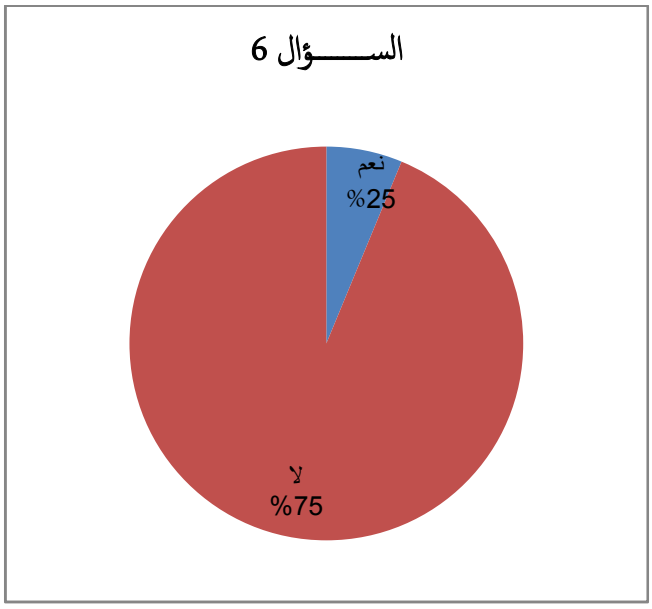
التعليق على نتائج تحليل السؤال الرابع من الاستبيان:

من خلال تحليل النتائج من الجدول والشكل يتضح أنه وبالرّغم من النّظرة الواعية لاختلاف القدرات الذّهنية للمتعلمين إلّا أن أساليب التّقويم لا تزال بدائية ولا تعترف بأنماط جديدة للتقويم.

السؤال الخامس: هل اطلعت على الدّراسات الحديثة التي تدعو إلى الجدة في أساليب التقويم.

الجدول رقم:7.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%25
لا	15	%75



المصدر: معطيات برنامج Excel

التّعليق على تحليل نتائج السؤال الخامس

الملاحظ من تحليل هذه النّتائج أن أساتذة التعليم الابتدائي لم يطّلعوا على ما جاءت به المستجدات بشأن التجديد في أساليب التّقويم، و الاعتماد الكلي على الاختبارات النّمطية حيث تكون فيها الإجابات محدّدة وواضحة.

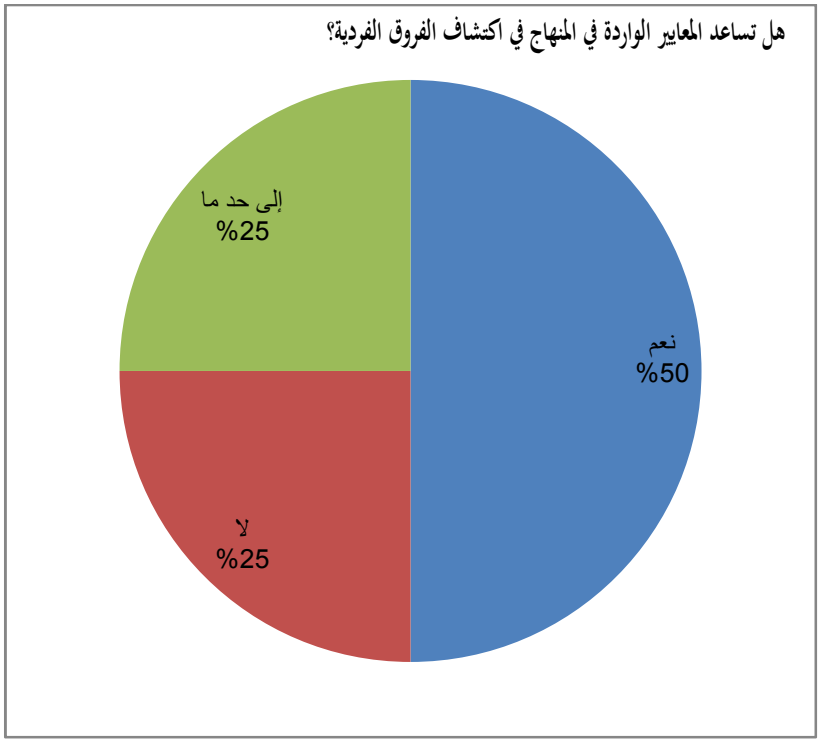
2

2- مؤشر الذّكاءات المتعددة

السؤال السادس: هل تساعد المعايير الواردة في المنهاج في اكتشاف الفروق الفردية؟

الجدول رقم: 8.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
لا	5	%25
نعم	10	%50
إلى حد ما	5	%50



المصدر: معطيات برنامج Excel

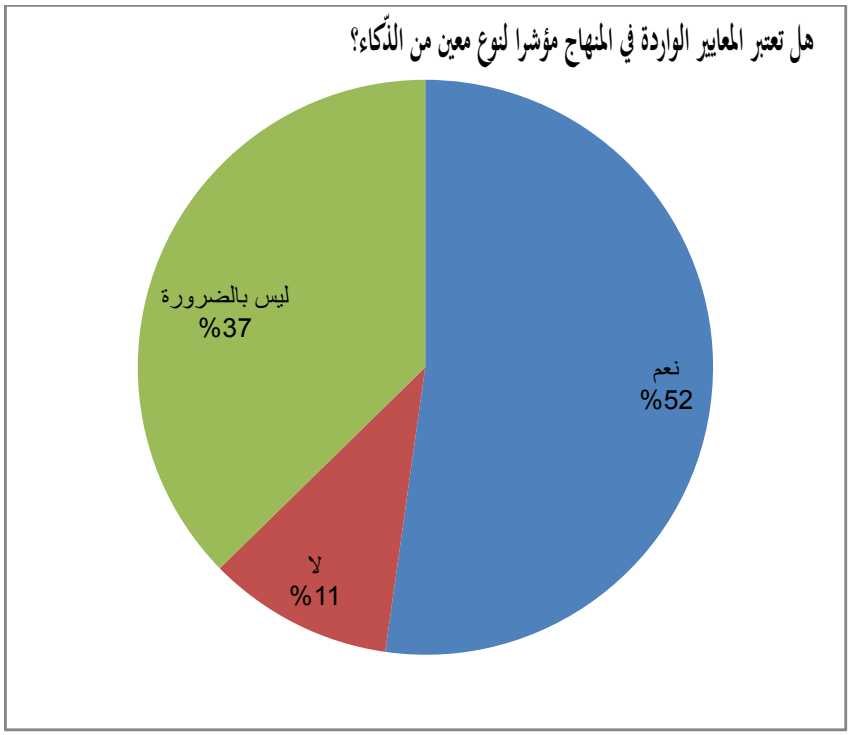
التعليق على نتائج تحليل السؤال السادس:

نستنتج من خلال هذه الإحصائيات أنّ المعايير الواردة في مناهج التعليم غير محدّدة الأهداف في نظر المعلمين باعتبار أنّ هذه المعايير هي مخرجات تعليم تقتصر على النّظرة المستقبلية لما يجب أن يكون عليه تلميذ المدرسة الابتدائية بينما ترى الفئة صاحبة ال25% المنكرة لذلك أنّ هذه المعايير موجودة ليقيس عليها المعلم نسبة نجاحه في تقديم الدّرس و لا يظهر ذلك إلى من خلال الإعداد الجيد للبطاقة الفنيّة (المذكّرة) أمّا النسبة المتبقية و المقدرة بالربع وهى الجماعة التي لم تحكم بالسلب أو الإيجاب، بل ذلك يعود لعدم اطلاعهم أساسا على هذه المناهج وذلك لأسباب مختلفة يعود أغلبها إلى اعتماد المعلّم على المذكرات الجاهزة و الكتب التي أعدّها مسبقا معلمون لهم خبرات سابقة في الميدان.

السؤال السابع: هل تعتبر المعايير الواردة في المنهاج مؤشرا لنوع معين من الذّكاء؟

الجدول رقم: 9.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
لا	7	%35
نعم	8	%40
ليس بالضّرورة	5	%25



المصدر: معطيات برنامج Excel

التعليق على نتائج تحليل السؤال السّابع من الاستبيان:

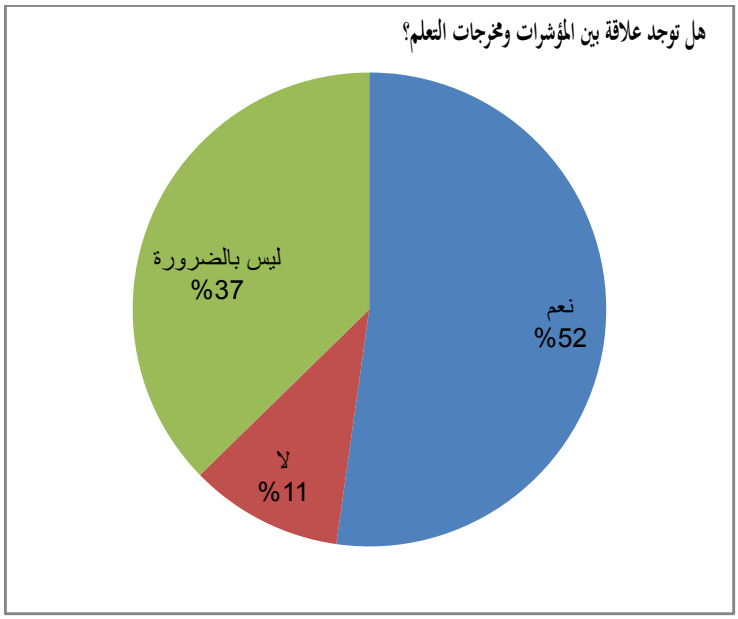
الملاحظ هنا ومن خلال هذه النّتائج أن المعايير الواردة في مناهج التعليم الابتدائي هي مؤشرات لنجاح العملية التعليمية التعلمية فقط، بينما ترى العينة وذلك بنسبة 11% بينما الشريحة التي اعتقدت بأنها يمكن أن يكون صوابا اعتبارها مؤشرات لنوع من الذّكاء خاصّة وأنّ موضوع الفوارق الفردية بدأ يتجلى في الأقسام وبين المتعلمين ولعل هذا التشابه بين المعايير ومؤشرات الذّكاءات المتعدّدة ليس وليد الصّدفة.

أما العيّنة الأخيرة بنسبة 37% لا تعبر أنّ هذه المعايير مؤشّرات ودليلهم على ذلك أنه يمكن أن تختلّ مؤشرات الّذكاء الواحد عند الفرد نفسه دون أن يتصف به وأبسط مثال على ذلك أن بعض التلاميذ يملكون فنّ الإلقاء و الحديث، لكن في الجانب التطبيقي يظهر عليهم التخلف عن أقرانهم فالذّكاء اللغوي ليس مهارة واحدة فقط بل هو اشتراك في عدّة مهارات

السؤال الثامن: هل توجد علاقة بين المؤشرات ومخرجات التعلم؟

الجدول رقم:10.

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
لا	7	%35
نعم	8	%40
ليس بالضّرورة	5	%25



المصدر: معطيات برنامج Excel

التعليق على نتائج تحليل السؤال الثامن الاستبيان:

الملاحظ من تحليل هذه النّتائج أن العيّنة التي قالت بوجود علاقة بين المؤشرات ومخرجات التعليم بنسبة 52% **ترى** بضرورة إعطاء الفرصة لهذه المعايير في الموازنة بين قدرات المتعلمين ومؤشرات هذه القدرات من جهة ومن جهة أخرى تناقضها العينة ذات الـ 37 % بحيث ترى أنه ليس من الضروري أن تكون هناك علاقة بينهما.

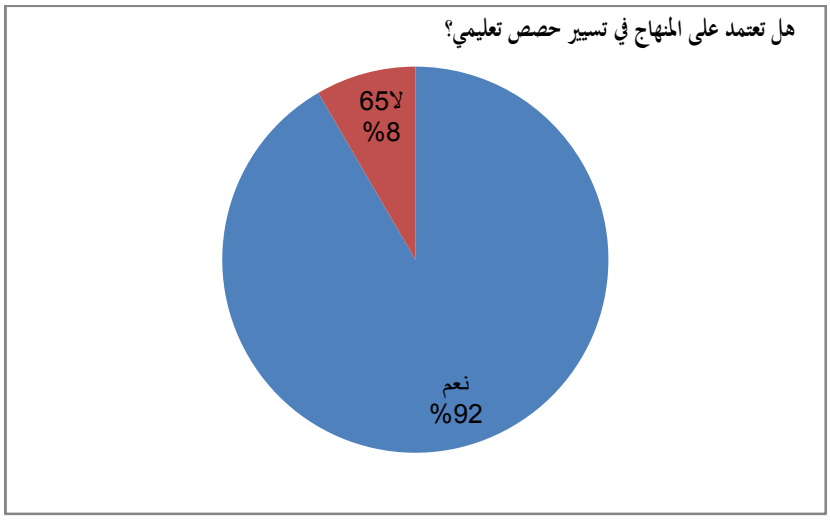
فمخرجات التعليم تترجم ما هو مأمول من المتعلم إظهاره بعد انتهاء الفترة المخصصة للتعلم بينما المؤشرات فهي مؤشرات تحيل إلى وجود نوع معين من الذّكاء عند أحد المتعلمين أو مجموعة ومثالهم على ذلك انتقال تلميذ إلى المتوسطة باعتماده على الحفظ والاستظهار دون إبداء أي مؤشرا تثير الانتباه إليه، أما المجموعة الثالثة فهي تجزم قطعا بعدم وجود أي علاقة بينهما ذلك أنّ الذكاءات المتعدّدة علم مؤسس ومنظر له ومؤشرات الذّكاء ثابتة عند كل من يملكون الذكاء نفسه بينما مخرجات التعليم توجيهات في مضامينها لما يجب أن يكون عليه تلميذ المرحلة الابتدائية.

3- محور المناهج التربوية

السؤال التّاسع: هل تعتمد على المنهاج في تسيير حصص تعليمي؟

الجدول رقم 11

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	7	%35
لا	13	%65



المصدر: معطيات برنامج Excel

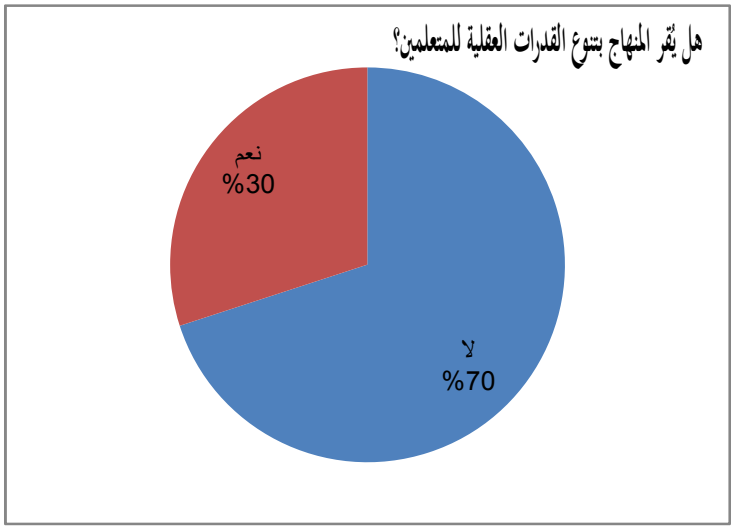
التعليق على نتائج تحليل السؤال التّاسع الاستبيان:

والملاحظ من خلال هذه النتائج أنّ 65% من معلّمي العينة المدروسة يستغنون عن المناهج في التّحضير وتسيير الحصص ويستعيضون عنه بالبدائل المتوفرة في مواقع التواصل الاجتماعي ومحركات البحث الحالية وهي لا تعدو كونها أوراق عمل شخصية من إعداد أساتذة ذاع صيتهم على هذه المواقع تشاركوها حتى تعمّ الفائدة. أمّا النّسبة المتبقية من هذه العيّنة فهي ترجع إلى المناهج في الحالات الاستعجالية وعندما يغيب الهدف المتوخى من المورد المعرفي المرصود في مصفوفة المعارف وأغلبهم أساتذة قضوا أكثر من 25 سنة خدمة فعلية في الميدان ويرون أنّ في عودتهم إلى هذه المناهج الخيار الأمثل لتحديد الغايات والمرامي و الأهداف والتحقق من المعايير ومقارنة مخرجات التعليم المنصوص عليها في هذه المناهج بما هي عليه في الميدان.

السؤال العاشر: هل يُقر المنهاج بتنوع القدرات العقلية للمتعلمين؟

الجدول رقم: 12

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
لا	14	% 70
نعم	6	% 30



المصدر: معطيات برنامج Excel

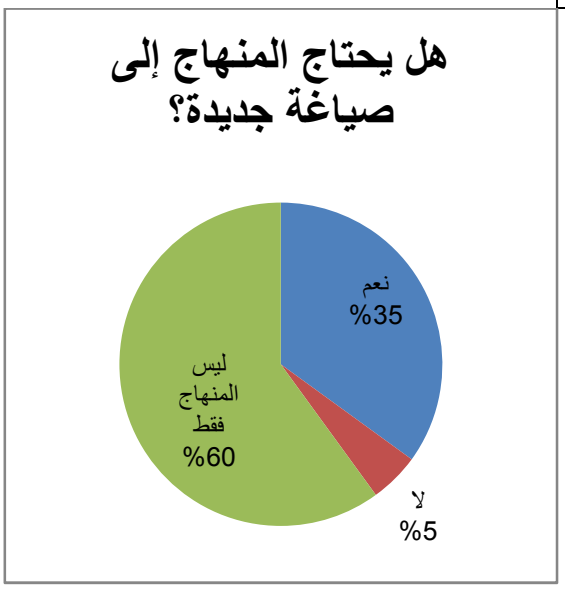
التعليق على نتائج تحليل السؤال العاشر للاستبيان:

الملاحظ من الاستنتاجات السابقة أنّ الفئة الأكبر من العينة والتي تقدر بـ70% ترى أن المناهج لا تقر أو تعترف بهذه القدرات، لأنها لو كانت تفعل لخففت الموارد المعرفية، وصاغت حيثيتها انطلاقا من واقع الأقسام والتسيير التربوي بالإضافة إلى أنّ مصفوفة الموارد الواجب تدريسها لا تتوافق وتنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين كما أنّه لن يتأتى له ذلك لعدم التوافق بين الكم الهائل للموارد المعرفية التي يعجزون في حقيقة الأمر إتمامه بمرور موسم دراسي الحجم الساعي المخصص لكل مورد. بينما العينة الأقل نسبة فهي ترى أن المنهاج التربوي يقر بتنوع القدرات العقلية للمتعلمين ويسعى من خلال الأنشطة المقترحة والتوصيات إلى تنمية هذه القدرات وتفعيلها.

السؤال الحادي عشر: هل يحتاج المنهاج إلى صياغة جديدة في ضوء نظريات الذّكاءات المتعددة؟

الجدول رقم: 13

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	7	% 35
لا	1	%5
ليس المنهاج فقط	12	% 60



المصدر: معطيات برنامج Excel

التعليق على نتائج تحليل السؤال الحادي عشر للاستبيان:

الملاحظ من خلال تحليل النتائج السابقة أنّ النسبة الأكبر 60% كانت للعيـــــنة التي ترى بأن التغيير لا يجب أن يشمل المنهاج فقط، بل هناك بالإضافة إليه ما يساعد المعلّم في التعرف على الذّكاءات المتعدّدة ومؤشراتها أكثر من المنهاج

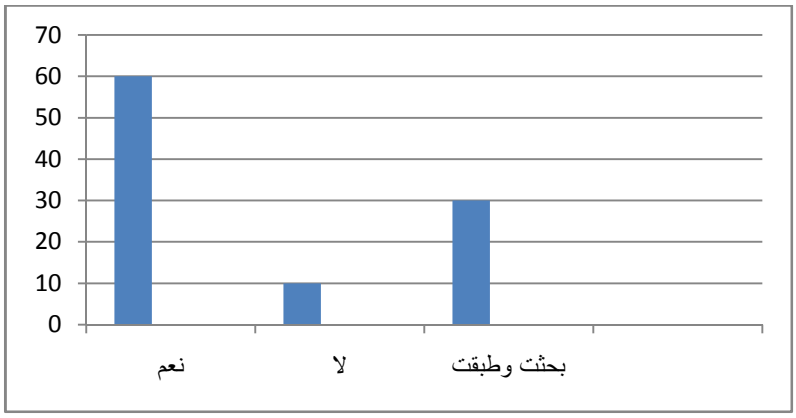
أمّا بالنسبة للعيّنة التي أقرت بأنّ المنهاج يحـتاج إلى صياغة جديدة بنسـبة 35 % فذلك نابع من رغبتهم في تغيير طرائق التعليم البدائية التي لا تزال تلقّن بواسطتها الموارد المعرفية للمتعلمين ظنا منهـم بأنّ ما ورد في المناهج أكثر من كونه معايير ومخرجات تعليم في ظل المقاربة بالكفاءات ، أمّا بقية العينة التي رأت بأنّه لا يحتاج إلى تغيير أو صياغة جديدة فهذا راجع لربما لعدم تمحيصهم به

4- محور المعلّم ودوره في اكتشاف الذكاءات المتعددة اعتمادا على المؤشرات

السؤال الثاني عشر: هل فكّرت في طرائق بديلة لتدريس لتلاميذك المختلفين؟

لجدول رقم :14 طرائق بديلة للتدريس

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	12	% 60
لا	2	%10
بحثت وطبّقت	6	% 30



مصدر: معطيات برنامج Excel

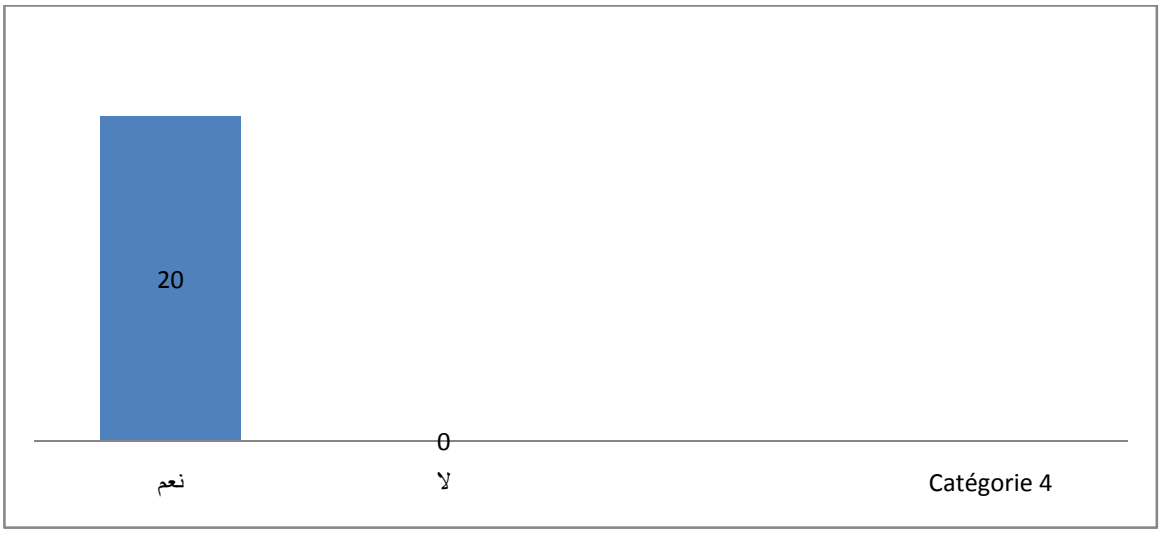
التعليق على نتائج تحليل السؤال الثّاني عشر للاستبيان:

الملاحظ أنّ عيّنة الأساتذة الذين فكروا في طرائق بديلة لتدريس التّلاميذ المختلفين في القدرات الذهنية كانت نسبتهم تقدّر بـ60% إلا أنّ هذا التفكير بقي مجرّد أفكار تراود المعلّم بينما الفئة التي لم تفكر في طرائق بديلة بنسبة 10% ترى أنّه ما من ضرورة تحتّم التّفكير في ظلّ العوائق الموجودة، بينما نسبته 30 % فقد بحث وطبّق ما بحث وشارك تطبيقاته على مواقع التّواصل الاجتماعي وكان أغلبهم أساتذة الطور الأوّل وتعليقهم على ذلك بأنّ أنّ المتعلمين من صغار السّن لا يصبرون على معلّمهم إذا لم يكن هناك ما يشدّ انتباههم.

السؤال الثالث عشر: هل تساعدك الوسيلة في حال توفرها على اكتشاف ذكاءات تلاميذك

الجدول رقم 15

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	20	% 100
لا	0	%0



مصدر: معطيات برنامج Excel

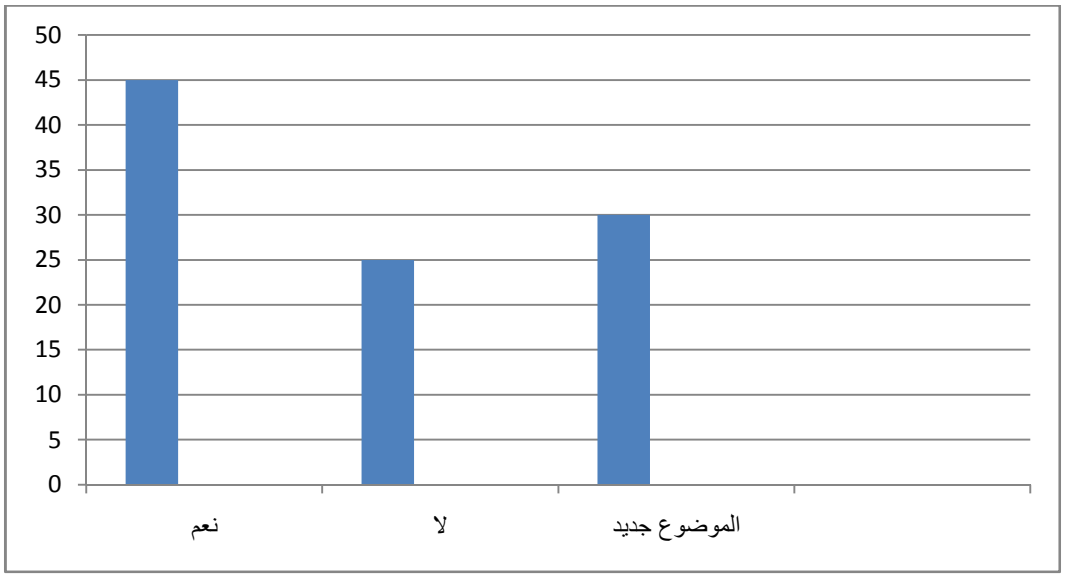
التعليق على نتائج تحليل السؤال الثالث عشر للاستبيان:

اتفق على الجميع على أهمية الوسيلة التربوية في اكتشاف الذّكاءات المتعددة لأنها تسمح لهم بتوظيف كل مستقبلاتهم الحسية والذهنية لاستقبال التعلمات وتثبيتها وتوظيفها.

لسؤال الرابع عشر: هل تملك قائمتك الخاصة بمؤشرات الذكاءات المتعددة الموجودة في قسمك؟

الجدول رقم: 16

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية
نعم	9	% 45
لا	5	% 25
الموضوع جديد بالنسبة لي	6	%30



مصدر: معطيات برنامج Excel

التعليق على نتائج تحليل السؤال الرابع عشر للاستبيان:

نستنتج أن نسبة المعلمين في العينة المستهدفة بالدراسة تُخضع تلاميذها للملاحظة والمراقبة لاكتشاف مؤشرات قد تحيل إلى نوع معيّن من الميول يساعد المعلم على إنجاح العملية التعليمية التّعلمية بينما الفئة التي لا تملك قائمة من الملاحظات حول ما يبديه متعلميها أو ما يظهر عليهم من مؤشرات يمكن أن يُنسب في ما بعد إلى نوع معيّن من الذّكاء أو عدّة أنواع مشتركة و رأيهم في ذلك أنه لا فائدة من هذه القائمة مادام طرائق التدريس و التقويم لا تزال هي ذاتها منذ عقود. بينما الفئة المتبقية والتي تقدر نسبتها بثلاثين في المائة فتعتبر أنّ الموضوع جديد بالنسبة لها وغالبيتهم من المعلمين المتربصين أو الذين لا يملكون خبرة في الميدان، رغم أنّ المسألة ليست منوطة بالخبرة بقدر ما هي مرتبطة بالبحث والرغبة في التغيير والتجويد بمعنى التحسين والتطوير.

مخرجات الدّراسة (النّتائج)

نظرية الذّكاءات المتعدّدة من النّظريات الأكثر شيوعا وخاصة في السنوات الأخيرة، حيث حاول العديد تطبيق ما جاء فيها على ميدان التعليم في جانبه التطبيقي وخاصّة بعد الأبحاث التي أجراها جاردنر وأثبت من خلالها أن الأفراد لن يتخذوا دورا نشطا في ما يدرسون ما لم يطرحوا الأسئلة أو يعملوا بأيديهم أو يعيدون خلق الأشياء وتوحويلها في أذهانهم وأفكارهم الخاصّة فالعلم الذي يبقى هو العلم الذي تفاعل فيه الفرد وحلل بيانات وناقش

معطيات ومن خلال هذه الفكرة أن لنا عقولا مختلفة وطرائق مختلفة لمعالجة ماتعلمناه، ولو كان للجميع عقلا واحدا لتمكنّا من فهم كل الموارد المعرفية بالمستوى والطريقة نفسها.

لذلك اعتقد جاردنر أنّ المدرسة تحتاج لتغيير، وأن يكون لديها عدد قليل من الأولويات وتركز فعليا لتحقيق تلك الأولويات ومن هذه الفكرة انطلق في تصنيفه للذكاءات المختلفة مبرزا مؤشرات كل نوع.

وعلى هذا الأساس جاءت دراستنا الميدانية انطلاقا من مدى الوعي بأهميّة هذه النّظرية في الوسط التعليمي، والخطوة الأولى لهذه الدراسة كانت سبرا لآراء المعلمين والمناقشة الواعية لاستيضاح بعض المعطيات التي تعطي الإشارة بقابلية إجراء الدّراسة وكانت النتائج المستخلصة من هذه الدراسة ما يلي:

- فكرة الفروق الفردية موجودة في ذهن المعلم عن طريق الملاحظة القياس، يتمكنون من تمييز المتعلمين القادرين على التّحصيل بسهولة و غيرهم ممن تختلف لديهم هذه القابلية، و على الرّغم من جهل جل معلمي الفئة المعنية بالاستبيان بمعطيات نظريّة الذّكاءات المتعدّدة إلاّ أنهم يمكنون من تمييز الفروق والإشكال المطروح هنا يتجاوز حدود المعرفة إلى حدود علاج المشكل وهذا الأخير غالبا ما يهمون باقتراح إعادة السّنة ليتمكن من تثبيت مكتسباته.
- تمييز معلّم المدرسة الابتدائية للفروق الفردية بنسبة 100 % بحسب معطيات الاستبيان لا يعني بالضرورة اهتمامه بحل المشكل ومساعدة المتعلم على تخطّي صعوبات الاكتساب. لأن الهدف الأساسي في هذه المرحلة ليس تمييز الفروق الفردية وتعيينها، بل التخفيف منها ومجاراتها بحسب ما يخدم المتعلّم في عملية الاكتساب.
- يستطيع معلم المدرسة الابتدائية أن يميّز هذه الفروق ويسمي المتعلمين الذين يعانون من القصور في عملية التّحصيل، لكن الإشكال المطروح هنا على أيّ أساس اكتشف هذه الفروق، فوجدنا أنه في هذه المرحلة يكتفي بقدرة المتعلّم على مواجهة موقف تعلمي جديد بمعزل عن بقيّة العوامل المؤثرة على تحصيله، والمقولة الأكثر شهرة بين أوساط معلمي المدرسة الابتدائية بهذا الصّدد أن المهم هو:" أن يقرأ التلميذ ويكتب ويحسب، ما حاجته لبقيّة الموارد " وهذا ينم عن انغلاق المعلّم التام وتشبعه برواسب المدرسة التقليديّة و الركون لها.
- بالرغم من أن معلمي المدرسة الابتدائية يدركون أنّ تلامذتهم لا يستقبلون الموارد المعرفية بنفس الطريقة، إلّا أنهم لا يسعون لتغير الأوضاع الراهنة ويكتفون بضرورة إنهاء البرنامج. وهذا ينم عن وعي يتوقف عند حدود العلم بالشيء.

- التقييم الأصيل مطلب جوهري من مطالب نظريّة الذّكاءات المتعدّدة إلا أن جانبه القيمي غائب في الوسط التربوي وحسب ما أظهرته نتائج الاستطلاع أن 85 % المعلمين لا يجازفون بتجريب أنواع تقويمات جديدة تخرج عن النمطيّة المألوفة في الوسط، فتجدهم يعتبرون التقويمات وسيلة إثبات تؤكد صحة أحكامهم على المتعلمين بحجة إظهارها وقت اللزوم لبيان قصور أو عكسه، وعلى الرغم من أن التقويمات الشفهية على سبيل المثال مشروعة نظرا لاختلاف قدرات المتعلمين ولا يعارضها المفتشون إلا أن الخوف منها يبقى ملموسا وسط المعلمين بدعوى الأثر الكتابي. والدليل على ذلك عدم اطّلاعه على الدّراسات الحديثة التي تدعو إلى الجِدّة في أساليب التّقويم حيث بلغت نسبة غير المطّلعين 75%
- مؤشرات الذكاءات المتعددة في نظر معلمي المدرسة الابتدائية – عيّنة الدراسة– تختصر في ترجمة سطحية وساذجة بحكمهم على تلامذتهم أنّ هذا علمي و الآخر أدبي وأشارت نتائج الاستبيان إلى أنّ الأغلبية لم تطلع على المناهج التربوية لذلك تجدهم في حيرة تصعب عليهم التفريق بين المعايير التي هي أحكام قيمية يستطيع المعلّم الاعتماد عليها لفحص سيرورة الحصص التعليمية ومراقبة مستوى الاكتساب وبين مؤشرات الذّكاء التي يُستدل بها على نوع الذّكاء الكامن، بينما الفئة التي اطلعت على المنهاج فكان جلهم أساتذة مكونون فاقت خبرتهم 15 سنة خدمة فعلية، وكان اطلاعا نفعيا الغرض منه تحصيل المستويات والدرجات في امتحانات الترقية.
- تركيز أساتذة التعليم الابتدائي على مادتي اللغة والرياضيات ضيّق آفاق مخرجات التّعليم عندهم وأصبحت هذه الأخيرة مؤشرات بسيطة انطلاقا من يقرأ ويكتب إلى يتقن العمليات الأربعة.

أمّا الفئة التي قالت بوجود علاقة فكانت ترجمتهم لنوع هذه العلاقة من مخرجات خبرتهم المهنية على أمل أن تكون يوما هذه المخرجات في حد ذاتها ترجمة لنظرية الذكاءات المتعددة وما بعد الذّكاءات.

- المنهاج في نظر المعلم وثيقة رسمية يطّلع من خلالها على مصفوفة الموارد المعرفية وآجال تقديمها.
- شروع صياغة المنهاج سيفشل في ظل انغلاق المعلم على ما سبق ذكره من مخرجات، فكيف لمعلّم لم يطّلع على ما جاء به أن يغيّر فيه.؟
- دور المعلّم في اكتشاف الذّكاءات مرهون بمدى وعيه وإدراكه لأهميّة المشكل المطروح.
- تبقى الوسيلة هي المعلّم الأمثل في حال توفرها وحسن توظيفها.

- وآخر نقطة يمكن أن يعزى إليها هذا التقصير أن المهام الموكلة لأستاذ واحد تعجزه في آخر المطاف وتحول بينه وبين التطوير والتّعديل والبحث والدّراسة.

خلاصة الفصل:

لا يزال موضوع الذكاء والذّكاءات المتعددة على جميع الأصعدة يشـــغل علمـــاء النّفس عامّة وأهل التربية والتعليم خاصة، ولتطبيق هذه النظريّة في المناهـــــج التّربوية يجب على المعلمين استخدام طرق تدريس خاصـة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ولذلك لتحديد الذكاءات والقدرات الفردية والعمل على تطويرها لتحقيق النّجاح والتحصيل ولم يعد الأمر يتوقف على الحفظ والاستظهار بل تدخلت فيه عدة عوامل تحقق نجاح العملية التعليمية ومن بين هذه العوامل: التنويع في الأنشطة، الملاحظة المنظّمة وتنويع استراتيجيات التدريس وذلك كله لتهيئة بيئة تعليمية داعمة ولكي ينجح هذا المشروع عليه أن يبدأ من المناهج التعليمية.لأنها الوثيقة الرسمية الأولى لأي مشروع تعليمي لذلك لا تتوقف المناهج عن التطور والتعديل والمواكبة والمتأمل فيها يجد أنها في الجانب لتنظيري تقبل وتقر بوجود الفروق الفردية وتعمل على رسم الملح العام لهذه الفروق بدون الخوض في تفاصيلها المنهجية حيث كانت الخطوط العريضة فيها تنم عن وعي نوعي بأهمية الاعتراف بهذه الفوارق والتي ترجمت في بعد بالذّكاءات المتعدّدة التي نلمس مؤشراتها ضمنيا بين صفحات مناهجنا.

خـــــاتمة

حاز موضوع الذّكاء منذ القدم على انتباه الباحثين والعلماء، وبدأت عمليات التنظير له وسرد المعطيات انطلاق من الذّكاء الواحد وصولا إلى ما جاء به هوارد جاردنر، ما سهل على الباحثين تفسير الكثير من القدرات الذهنية الكامنة لدى الأفراد واكتشافها وتنمينها ما جعل هذا الأخير يترك الباب مفتوحا على مصراعيه بعده لسبر أنواع مختلفة من الذكاءات ولعله الأمر الذي دعاه إلى تسميتها بذا الاسم.

ثمّ مع مرور الوقت أصبحت نظرية الذكاءات المتعددة من أهم الأفكار الحديثة في مجال التّعليم وبدأت تطبيقاتها التربوية تظهر بشيء من العلمية والثبات حتى أصبح المعلمون ينتهجون طرائق مختلفة تسهل عليهم إيصال المعلومة لتلاميذهم بتنفيذ هذه البرامج، ولعلّه من الصّائب استدراك الأمر ومحاولة القائمين على شؤون التعليم والمتعلمين التطوير من أساليبهم ومناهجهم التعليمية وبخاصة في الآونة الأخيرة حيث ظهرت الإصلاحات جلية على المناهج وخاصة مناهج التّعليم الابتدائي باعتباره اللبنة الأولى وأول الخطى لتعليم فعال.

لذلك جاءت هذه الدّراسة انطلاقا من التعليم الابتدائي ومناهجه التربوية في إطار الفحص والاستكشاف وخاصة أن تلك المؤشرات التي تبدو على الجماعة المتعلمة وهي تتناول علما من العلوم أو درسا من الدروس بدت للوهلة الأولى مطابقة لما ورد في مناهج مواد التعليم الابتدائي حيث لخصت في مخرجات للتعلم بمعايير قابلة للملاحظة.

نتائج الدراسة:

خلصنا من خلال هذا البحث إلى جملة من النتائج نجمل ذكرها في النقاط الآتية

- يشير مفهوم الذكاء إلى القدرات العقلية التي تمكن الأشخاص مـــن التعلم وتـــذكر المعلومات، واستخدامها بطريقة ملائمة
- ساعدت نظريّة الذّكاءات المتعددة على تصحيح بعض المفاهيم مثل تنوع الذّكاء.
- من أهم ما جاءت به نظريات الذّكاءات المتعدّدة ضرورة تطوير خبرات المعلمين.وتعديل أدوارهم في العملية التعليمية التعلميّة.
- نظرية الذكاءات المتعددة تنطوي على عدد من أدوات التّعليم.
- الذكاءات المتعدّدة أكثر من سبعة أنواع.
- لكل ذكاء مؤشراته الخاصة.

- تعد مؤشرات الذّكاءات المتعددة أدوات تقييم.
- أولت هذه النظرية أهمية بالغة للقياس و التقويم
- المعايير المستقاة من المناهج التربوية تتفق مع مؤشرات الذكاءات المتعددة من حيث الإصرار على تنمية قدرات المتعلمين وتعلم توظيفها لمواجهة مشكلات جديدة.
- مخرجات التعليم لا تتلخص في ما يجب أن يكون ملمح تخرجه في نهاية الموسم الدراسي بقدر ماهي إيعاز مباشر للأهداف المسطرة للمنهاج
- تتمثل مخرجات التعلم في اشتراك مجموعة من مؤشرات الذّكاءات المتعددة.
- مناهج التعليم الابتدائي لا تصرح مباشرة بتبنيها لما جاءت به نظريات الّذكاءات المتعددة، غير أنها تبدي وعيا بضرورة تنمية القدرات الذهنية للمتعلمين.
- يمكن أن يكون ما جاء في مناهج التعليم الجزائرية إرهاصات أولى لمنهاج جديد في ظل بيداغوجيا الذّكاءات المتعددة
- المتأمل في واقع التعليم في الجزائر يجد أنّ معلّمي المدارس الابتدائية لا يكَوّنون تكوينا أكاديميا بعد التخرج يرتبط بواقع المهام الموكلة إليهم، حيث أصبح المعلم برنامج حاسوبي ينفذ البرنامج التعليمي في المهلة المحدّدة له دون التوقف وإعطاء الوقفات التقييميّة حقها، وأبسط مثال على هذا الجاهزية القصوى له على أي حال تكون فيها البلاد كما حدث في جائحة كورونا حيث وجد المعلم نفسه قد نفّذ ما جاء في التعليمات الوزارية بحذافيرها وأثبت أن ما يمكن تقديمه في سنة قدّمه في نصف المدّة بتقبل مذعن و مرونة دونما التفكير في مدى فاعلية هذا التّقديم، ما جعل القائمين على إصلاح أحوال التعليم لا يميزون بين النمو المعرفي والفكري للمتعلم والنمو الفيزيولوجي. من جهة، ومن جهة أخرى أثبت أنّ ما جاء في المناهج المدرسية جلّه حشْوٌ يمكن الاستغناء عنه
- عدم التنسيق بين التعليم العالي والتعليم الابتدائي لتكوين معلمين وتمليكهم أسباب الوصول بالمتعلمين إلى تعلم فعال، حيث يمكن أن يفيد معلّم المدرسة الابتدائية من الإطارات الجامعية نظرا لطبيعة تدرجهم المعرفي وأبحاثهم القائمة في المجال التعليمي وإن لم يكن التّكوين مباشرا يكفي التنسيق بين مفتشي المدارس الابتدائية وهذه الإطارات لزيادة الخبرة والتمكن ما يعود بالنفع على الخلايا و الندوات التربوية في المدارس الابتدائيّة.

الملـــــــــــحق

نموذج الاستبيان

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة –أساتذة التعليم الابتدائي– في إطار التحضير لمذكرة التخرج للحصول على درجة الماستر تخصص تعليمية اللغات، الموسومة بـ:"مؤشرات اكتشاف الّذكاءات المتعددة وأثرها على مخرجات التّعليم " والتي ارتأينا أن نستند فيها على أفكاركم وخبرتكم، باعتباركم على اتصال دائم و وطيد بالمتعلمين بواعتباركم المسير الفعال لسير العملية التعليمية التعلمية وإسهامكم يكون بالإجابة على الأسئلة التالية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الخبرة في التّدريس أكثر من 10 سنوات ☐ أقل من 10 سنوات ☐

3- هل تميّز بين الفروق الذهنية لتلاميذك؟ **نعم** ☐ **لا** ☐ **إلى حد ما** ☐

4- ماهي المؤشرات التي تعتمدها في هذا التمييز؟ مؤشرات تعتمد ملاحظة سلوكهم ☐

مؤشرات تعتمد على تعاملهم مع أقرانهم ☐

مؤشرات تعتمد على تعاملهم مع حل مشكلات ☐

مؤشرات فيزيولوجيّة ☐

مؤشرات نفسية ☐

5- هل يفهم تلاميذك كلّهم بنفس الطريقة؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

6- كيف تقييم اختلاف استجابات التلاميذ؟ تقويمات معيارية ☐ تقويمات معيارية ☐

7- هل اطلع على الدّراسات الحديثة التي تدعو إلى الجدة في أساليب التقويم؟ نعم ☐ لا ☐

8- هل تساعد المعايير الواردة في في المنهاج في اكتشاف الفروق الفردية نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

9- هل تعتبر المعايير الواردة في المنهاج مؤشّرا لنوع معين من الذّكاء نعم ☐ لا ☐ ليس بالضرورة ☐

10- هل توجد علاقة بين المؤشرات ومخرجات التعليم نعم ☐ لا ☐ ليس بالضرورة ☐

11- هل تعتمد على المناهج في تسيير حصص تعليمية نعم ☐ لا ☐

12- هل يقر المنهاج بتنوع القدرات العقلية؟ نعم ☐ لا ☐

13- هل يحتاج المنهاج إلى صياغة جديدة في ضوء نظرية الذّكاءات المتعددة. نعم ☐ لا ليس بالضرورة ☐

14- هل فكرت في طرائق بديلة لتدريس تلاميذك المختلفين؟ نعم ☐ لا ☐ بحثت وطبقت ☐

15- هل تساعد الوسيلة في حال توفرها على اكتشاف ذكاءات التلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

16- هل تملك قائمتك الخاصة بمؤشرات الذّكاءات المتعددة المتعدّدة الموجودة في قسمك

نعم ☐ لا ☐ الموضوع جديد بالنسبة إلي ☐

المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. اللجنة الوطنيّة للمناهج: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيّفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرَّخ في 23يناير2008م ط2016.
2. توماس آرمسترونغ: الذّكاءات المتعددة في غرفة الصّف، ترجمة: دارس الظهران الأهلية،دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعوديّة، ط1، 2006.
3. إبراهيم بن عمارة: التمييز في علوم التربية متوسطة أبو كامل شجاع بن أسلم، بوسعادة، مديرية التربية لولاية المسيلة ، الجزائر، 2018.
4. أحمد إبراهيم قنديل: المناهج الدّراسيّة الواقع و المستقبل، مصر العربيّة للنّشر و التّوزيع، ط1، 2008.
5. أحمد أوزي : المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 سنة: 2006.
6. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: اختبارات الذكاء و الشخصية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2001
7. أنس شكشك: الذّكاء، أنواعه واختباراته، كتابنا للنشر، ط1، لبنان، 200
8. إيمان عبّاس الخفاف : اختبارات الذّكاء تدريبات عملية لتعزيز القدرة على الاستيعاب، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، ط: 1، 2015.
9. بديع القشاعلة : المختصر في مفهوم الذكاء، المركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني، فلسطين، النقب 2021.
10. بلعباس مصطفى وآخرون: دليل استخدام كتاب الرياضيات للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية2017-2018.،
11. بن السيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017-2018م.
12. توما الخوري: سيكولوجية النمو عند الطّفل المراهق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2000.
13. جميل حمداوي: البيداغوجيا الفارقية، مكتبة المثقف، الجزائر، ط1، 2005
14. حسن اللحية: البيداغوجيا الفارقية، تعاريف ومفاهيم، دار المعرفة، الرباط، المغرب، 2010.
15. حسين سيّد شحاتة: استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، القاهرة، 2015، ط1.
16. حسين محمد عبد الهادي : نظرية الذكاءات المتعددة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، مصر، 2014.
17. خالد بن عبد العزيز النّصار: الإضاءة في أهمية الكتاب و القراءة، دار العاصمة، الرياض، 1421هـ .
18. خير سلمان شواهين : نظريّة الذكاءات المتعددة – نماذج تطبيقية – عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع، ط1، 2014، إربد، الأردن

19. دليل صياغة وقياس مخرجات التعلم: وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير، جامعة دار العلوم، المملكة العربية السعودية
20. ديكلاند كينيدي: صياغة مخرجات التعلم و استخدامها (دليل تطبيقي)، ترجمة السعيد بن محمد الزهراني، عبد الحميد بن محمد أجبار، الرياض، 1434هـ
21. رجاء عبده محمّد: الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الشخصي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي
22. سعد رياض محمد: الذكاء: مفهومه- أنواعه- قياسه – تنميته، دار الكلمة، مصر، 2005.
23. سعد عبد الرحمن: القياس النفسي (النظرية و التطبيق)، دار الفكر العربي، ط3.
24. سلمان الخضري الشّيخ: سيكولوجيّة الفروق الفرديّة في الذّكاء، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م
25. سوزان كوفاليك، كارين أولسن: تجاوز التوقعات (دليل المعلّم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصّف) ، ترجمة مدارس الظهران الأصلية الدمّام، ج1، دار الكتاب للنشر و التوزيع، 2006.
26. صالح شيخ كمر: الجوانب الطبية النفسية للتخلف العقلي في الطفولة، دار الهدى دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، 199م.
27. صفوت فرح: الذكاء و رسوم الأطفال، دار الصافة، القاهرة، 1992.
28. صلاح الدين محمود علام : القياس و التقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004
29. طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري : الذكاء العاطفيّ و الذكاء الاجتماعي، المجموعة العربية للتوزيع والنشر، القاهرة، 2018.
30. عادل المغذوي: أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة، ب ط ، مارس 2021.
31. عايش محمود : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007
32. عبد الله سعيد سالم الفاخري: سيكولوجية الذكاء، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان ط1، 2018.
33. عبد الواحد أولاد الفقيهي: الذكاءات المتعددة :التأسيس العلمي، تقديم أحمد أوزي، ط1، 2012
34. اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، ط 2016.
35. اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، ط 2016.
36. ماهر إسماعيل، إبراهيم الجعفري: موقف الفلسفات التربوية ونظريات الذكاءات المتعدّدة والعقل وعاداته من المناهج و التدريس دار الأيام للنشر و التوزيع، عمان، 2016.
37. مجمّع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ، مصر، 2004..

38. محمّد السيّد علي: اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار الميسرة للنشر والطباعة و التوزيع، عمان، ط1، 2011م.

39. محمد جاسم العيدي: القياس النفسي و الاختبارات ، دار الثقافة للتّصميم و الإنتاج، عمان، الأردن، 2011.

40. محمد حسين عبد الهادي: قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، 2003.

41. محمّد عبد الهادي حسين: ديناميكيّة التكيّف العصبي وقوّة الذّكاءات المتعدّدة، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007

42. محمّد عبد الهادي حسين: مبادرة الذّكاءات المتعدّدة ومجتمع التعلّم الذّكي، دار العلوم للنشر و التوزيع، القاهرة، 2008.

43. محمّد عبد الهدي حسين: تربويّات المخ البشري، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 3003.

44. مختار أحمد الكيّال، حسين حسن طاحون، صفاء علي عفيفي: الذكاءات المتعددة (النظرية – القياس – التطبيق) ،مركز التميُّز التربوي، كلّية التربية، جامعة عين شمس

45. مروان أبو صويح: مدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص: 79.

46. موريس شربل: التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع،ط1،لبنان، 1986.

47. ياسر بهاء الدين: الذكاءات المتعدّدة و اكتشاف العباقرة، دار عالم الثقافة للطباعة و النّشر و التّوزيع، ط1، القاهرة، 2017م

قائمة المجلات

1- أحمد راشد محمد الجابري: التّدريس الصّفي بالذّكاءات المتعددة، مجلّة التطوير التربوي 2010م، ع: 58.

2- بوسنة فاطيمة، شريفي هناء : صعوبات تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد الخامس، ع: 2، جامعة الجزائر2، بتاريخ: 5-01-2020م.

3- البيداغوجيا الفارقية، تعريفها وأهدافها، أسسها، ومرجعياتها النظرية: مدونة قسمي، www.quissmi.com

4- جامعة الأزهر: كليّة التربية، ع: 124، ج2، جوان 2015.

5- الجامعة المستنصريّة: معنى الذّكاء، مقالة منشورة على موقع: https://www.uomustansiriyah.iq

6- الحسين أوباري: ما هي البيداغوجيا الفارقية وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية، موقع تعلم جديد، بتاريخ: 2014/06/25

7- حليمة عبد الله ناشر الزبيب: تقنين مقاييس الذكاءات المتعددة لتوماس آرمسترونج على أطفال الروضة بأمانة العاصمة صنعاء، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية ع49، المجلد 8، ديسمبر 2021م

8- رافد قاسم هاشم: بياجيه والارتقاء المعرفي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، كلية الفنون الجميلة، ع 38، أفريل 2018م، ص : 1015

9- رجاء عبده محمّد: الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الشخصي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مجلّة دراسات تربويّة و اجتماعية تصدر عن كلّية التربية بجامعة حلوان، المجلد 26، ج4، جانفي 2020.

10- ريم نصر قصاب: تقنين اختبار أوتيس- لينون للقدرة المدرسية على عينة من طلاب التعليم الأساسي في مدينة حماه، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص قياس وتقويم، جامعة دمشق، كلية التربية.

11- زليخة جديدي: محاضرات في البيداغوجيا الفارقية، جامعة الشهيد لخضر، الوادي

12- سليمة ذياب : الأسس الابستمولوجية لنظرية النّمائية لجان بياجيه، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، جامعة الوادي، الجزائر، مج7، ع1، 2023

13- صلاح عبد المحسن عجاج: التّقويم الأصيل في ضوء نظريّة الذّكاءات المتعدّدة بتصرف https://kenanaonline.com

14- عبد الحميد بكري، أم الجيلالي حاكم: أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على نظريّة الذّكاءات المتعدّدة في معالجة صعوبات تعلّم الرياضيات [1]- خالد أحمد حسن: نظريّات الذكاء وتطبيقاتها التربوية، 7-1-2014م، https://www.kenanaonline.com

14- العرابي امحمد: واقع معرفة وأداء معلمي المرحلة الابتدائية للبيداغوجيا الفارقية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مج11، ع2

15- عمر آيت سي موح، جمال العفو: الحاجة إلى البيداغوجيا الفارقية في تحقيق الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص في المدرسة المغربية، الحسين أوباري: ما هي البيداغوجيا الفارقية وكيف يمكن توظيفها في الفصول الدراسية، موقع تعلم جديد، بتاريخ 2023/6/25. www.mouminon.com

16- فاطمة الزهراء قمقاني: التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأوّل والثّاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج) 9-6-2022م، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو

17- فضل الرتيمي، لكحل صليحة : طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بين النظري وصعوبة التطبيق، مجلة دفاتر التربوية، جامعة سعد دحلب، البليدة، ع 9 ، أفريل 2018

18- محفوظ محمد المعلول: علاقة الذكاء الحركي الجسمي والذكاء العام بمفهوم الذّات لدي عينة من طلاب كلية التربية البدنية بجامعة طرابلس ، المجلة الجامعية، ع18، المجلد2 ، ماي 2016.

19- محمد إبراهيم محمد محمد: البنية العاملية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال النسخة الرابعة، المجلة التربوية، ع76، أوت، 2020م .

20- محمود سمايلي، سعيد بن عمارة: الذّكاء الوجداني مفهومه، نماذجه و تطبيقاته في الوسط المدرسي، مجلّة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، مج:9، ع: 3، ج2، 08-11-2011.

21- محمود شعبان صالح البساطي، فاعلية استخدام نظريّات الذّكاءات المتعددة في تنمية التحصيل ومهارات التّفكير العليا، المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة، مج4، ع 14، نوفمبر2020

22- مولاي مصطفى البرجاوي: الذّكاءات المتعدّدة وتطبيقاتها على الواقع التربوي 10-1-2015. https://www.alukah.com

23- نضال أحمد: البيداغوجيا الفارقية بين الوثائق الرسمية وسبل التنفيذ، مجلة البيداغوجي، ع 5-6 أفريل 2019

نواتج التعليم، أيُّ دور لها في تحسين عملية جودة التعليم مقالة بتاريخ: 2-11-2022م على موقع: www.artadress.com

24- وائل نعيم: واقع العلاقات التربوية في النظام التعليمي، مقالة بتاريخ: 26-12-2009. على موقع: https://web.khada.gov.ae

25- وصال مؤيد خضير الحسيني: أثر استعمال إستراتيجية البيداغوجيا الفارقية في التحصيل والدافعية العقلية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، عدد خاص بوقائع المؤتمر الدولي الثالث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المنعقد بتاريخ 18-19 أفريل 2022 ،كلية التربية للبنات، جامعة القادسية

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

إهداء

مقدّمـة .....أ، ب، ج، د

مدخل

ضبط المفاهيم والمصطلحات

- **1- البيداغوجيا الفارقية.....07**
- **2- الأصول النّظرية للبيداغوجيا الفارقية 11**
- **3- مرجعيات البيداغوجيا الفارقية.....12**
- **أوّلا: الأساس النفسي.....12**
- **ثانيا: الأساس التربوي.....14**
- **ثالثا: الأساس الفلسفي 14**
- **رابعا: الأساس الاجتماعي..... .16**
- **خامسا: الأساس العلمي 17**
- **4- ضبط المؤشرات كمعيار تربوي.....17**
- **أ- عزل الذّكاء عند إصابة الدماغ.....11**
- **ب- التاريخ التطوري لكل ذكاء 17**
- **ح- وجود ذكاءات فائقة 18**
- **د- وجود عمليات محدّدة.....18**
- **هـ- قابلية الترميز.....19**
- **و- الدعم من نتائج سيكومترية 20**
- **ن- سند القياس النفسي.....21**
- **5- مخرجات التعليم 22**

الفصل الأول

الفروق الفرديّة من المنظور البنائي إلى الذّكاءات المتعدّدة.

- المبحث الأول: 1- االذّكاء حد وقياس.....24
- 2- معايير تحديد وقياس الذّكاء.....27
- 3- نظريات قياس الذّكاء.....28
- أ- نظرية العامل الواحد لألفرد بينيه.....29
- ب- مقياس ويكسلر بيفو.....30
- ج- نظرية العاملين لسبيرمان.....31
- د- نظرية العوامل المتعددة لثورستن.....31
- هـ - نظريّة العيّنات لطومسون.....34
- و- التّكوين العقلي لجيلفورد.....34
- المبحث الثاني:1- نظرية الذّكاءات المتعددة.....37
- 2- أنواع الذّكاءات المتعددة ومؤشراتها.....39
- 2-2-1الذكاء اللغوي.....39
- 2-2-2 الذكاء الرياضي المنطقي.....40
- 2-2-3 الذكاء الموسيقي 41
- 2-2-4 الذّكاء البصري المكاني.....43
- 2-2-5الذّكاء الجسمي الحركي.....44
- 2-2-6الذكاء الشخصي الذّاتي.....45
- 2-2-7 الذّكاء الطبيعي.....46
- 2-2-8 الذكاء الاجتماعي 47
- 2-2-9 الذّكاء الوجودي..... 48
- المبحث الثالث الإسقاطات التّربويّة لبيداغوجيا الذّكاءات.....90

الفصل الثاني:

الذّكاءات المتعدّدة وأثرها على المخرجات

- **1- علاقة المؤشر بنوع الذكاء.....55.**
- **2- تمظهر مؤشرات الذّكاءات في المنهاج.....56**
- **2-1- تمظهر مؤشرات الذّكاء اللغوي في المنهاج.....58**
- **2-2 - تمظهر مؤشّرات الذّكاء الرياضي في المنهاج.....61**
- **2-3- مؤشرات الذّكاء الاجتماعي في المنهاج.....63**
- **3- تجليات نظرية الذّكاءات المتعددة في مخرجات التعليم..... ....64**
- **القياس و التقويم..... ....65**
- **التّدريس من أجل التفكير. 67**
- **التركيز على النّواتج العلمية.....68**
- **4- جدلية النجاح والفشل في النظرية من خلال مخرجات التّعليم.....69**

الفصل الثالث:

دراسة ميدانية لإسقاطات النّظرية في واقع التّعليم الابتدائي

- **تمهيد.....73**
- **أولا: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية 74**
- **1-1 أهداف الدّراسة.....75**
- **1-2- منهجية الدراسة..... 75**
- **1-3- أدوات الدّراسة.....76**
- **ثانيا: عرض وتحليل نتائج الاستبيان.....78**
- **ثالثا: مخرجات الدراسة.....94**
- **خلاصة الفصل.....97**
- **خاتمة.....98**
- **ملحق.....102**

- **المصادر والمراجع**.....**105**
- **فهرس المحتويات**.....**111**
- **الملخص**.....**115**

ملخص"

تسعى المنظومة التربوية إلى مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل، ما جعل نظرية الّذكاءات المتعددة المرشح الأقوى لتزكية الفروق المتعددة وتقييم الفروق الفردية لدى المتعلمين باختلاف أعمارهم، وأهم وثيقة تبدو فيها هذه التغيرات والاهتمامات هي المناهج التربوية، لذلك جاءت دراستنا على شكل قراءة في هذه المناهج وسبر أغوار ما بين سطورها ورصد تجليات الذكاءات المتعددة بطريقة غير مباشرة، خاصّة وأن المعايير التي يحتويها المنهاج تتفق علة وجه الخصوص في الاهتمام بالفروق الذّهنية للمتعلمين، و وتوظيف التفكير المنطقي لمعالجة مشكلات والواقع أن المتأمل في هذه المناهج لا يجدها تخلوا مما يصلح أن نسميه مستقبلا الإرهاصات الأولى لمنهاج في ظل بيداغوجيا الذّكاءات المتعددة.

الكلمات المفتاحية:

الذّكاءات المتعددة ، المناهج التربوية، المدرسة الابتدائية، مؤشرات الذّكاءات المتعددة، معايير تقييم الكفاءات المستهدفة، مخرجات التعليم

Summary

The educational system seeks to keep pace with the scientific and technological development taking place, this makes the theory of multiple intelligences the strongest candidate fir recommending intelligences and evaluating individual differences among learners of all ages. The most important document in which these changes and concerns appear is the educational curricula. So our study came in the form of a reading if these curricula and to explore the depths between its lines of monitor the manifestations of multiple intelligences in an direct way, especially since the standards agree on paying attention to the ment

al differences of learners and employing logical thinking to address problems and because that contain resembles the first indications op curricula in light of pedagogy of multiple intelligences.

Key Words

multiple intelligences – educational curricula – primary school – indicators of multiple intelligences – criteria for evaluating targeted competencies – Education outcomes.