مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (35) العدد (7)2013
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (35) No. (7) 2013

دور معلمي الحلقة الأولى في تنشيط الذكاءات المتعددة للتلامذة دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية

الدكتورة روعة عارف جناد*
وداع علي موسى**

(تاريخ الإيداع 10 / 9 / 2013. قبل للنشر في 22 / 10 / 2013)

□ ملخّص □

هدفت هذه الدراسة بدايةً إلى الكشف عن دور معلمي الحلقة الأولى في تنشيط الذكاءات المتعددة للتلامذة؛ من خلال استخدام أنشطة متنوعة مناسبة لكل ذكاء من الذكاءات السبعة التي حددها جاردنر ، كما هدفت أيضاً إلى تحديد نوعي الذكاء اللذين يلقيان الاهتمام الأكبر والأقل من قبل معلمي الحلقة الأولى، وتعرف تأثير سنوات الخبرة في التعليم على استخدامهم لأنشطة ذكاء ما دون سواه. ووفقاً لذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي ؛ إذ صُممت استبانة خاصة لهذا الغرض تضمنت(42) بنداً موزعة على سبعة محاور. وتم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عددها(132) معلماً ومعلمةً من حملة الإجازة في التربية اختصاص معلم صف. وقد أظهرت الدراسة إيجابية الدور الذي يلعبه المعلمون في تنشيط الذكاءات المتعددة لتلامذتهم بشكل عام، وقد حصل الذكاء الاجتماعي على الاهتمام الأكبر يليه الذكاء الشخصي، والمنطقي، والحركي، والمكاني، والموسيقي، واللغوي. بينما لم تُظهر الدراسة أية فروق بين متوسطات درجات المعلمين وذلك في تنشيط الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم.

وقد أوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية لمعلمي الحلقة الأولى القائمين على رأس عملهم بغرض تعريفهم بنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في المجال التربوي، وتضمين المناهج الدراسية نشاطات مناسبة لهذه النظرية.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة– معلمو الحلقة الأولى

* **مدرسة– قسم المناهج وطرائق التدريس– كلية التربية– جامعة تشرين– اللاذقية– سورية.**
** **طالبة دراسات عليا (ماجستير)– قسم تربية الطفل– كلية التربية– جامعة تشرين– اللاذقية– سورية.**

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (35) العدد (7)2013
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (35) No. (7) 2013

The Role of the Teachers of Basic Teaching Stage in activating the Multiple Intelligences of Pupils A Field Study in Lattakia

Dr. Rawah Aref Jnad*
Wadaa Ali Moussa**

(Received 10 / 9 / 2013. Accepted 22 / 10 / 2013)

□ ABSTRACT □

This study aimed to explore the role of the teachers of basic teaching stage in activating the Multiple Intelligences of Pupils , by using variety and appropriate activities for each sort of intelligence from the seven Intelligences that Gardner has set. It also aimed to determine the two sorts of intelligence that get the most and the least interest by the teachers of basic teaching stage , and discovering the impact of the years of experience in teaching on their using intelligence activities alone. According to that, the descriptive approach was adhered. So a special questionnaire- consisted of(42) items in seven fields was designed for that purpose. The sample of this research was selected randomly and consisted of(132) teachers who have a licence in education (class room teacher). The research's results show the positive role of the teachers of basic teaching stage in motivating the Multiple Intelligences of their pupils in general. The interpersonal intelligence has got the greatest interest , then intrapersonal, logical- mathematical, bodily-kinesthetic, spatial, musical, and linguistic intelligence. Whereas the study doesn't shows any statistical differences among the average of the degrees of teachers in activating multiple intelligences according to the years of experience in teaching. This study recommended to establish training sessions to the teachers of basic teaching stage to educate them of the multiple intelligence theory and its applications in education, and to include the curricula suitable activities of this theory.

Key Words: multiple intelligences - basic teaching stage Teachers.

*Assistant Professor, Instruction Methods and Curricula , Education Faculty, Tishreen University, Lattakia, Syria.
**postgraduate student, Department of child education, Education Faculty, Tishreen University, Lattakia, Syria.

مقدمة:

يُعد الذكاء الإنساني من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلاً ونقاشاً واسعاً بين علماء النفس والتربية، فأخذ كلٌ منهم يصفه ويفسره في إطار عمله، ومن إطار النظرية التي يتبناها، فمنهم من يراه قدرة ذهنية عامة، في حين يراه آخرون يتعدى ذلك إلى قدرات متعددة ومختلفة. ومن هنا تعددت تعاريف الذكاء واختلفت للسببين الآتيين :

1- إن الذكاء ليس شيئاً مادياً محسوساً.

2- إنه لا يُقاس بشكلٍ مباشرٍ."أي يُقاس من خلال بعض القدرات والكفايات التي تُعدُ مؤشراً ودليلاً على وجود الذكاء بدرجات مختلفة عند الأشخاص". **(الشيخ، 1990، 55)**. ونذكر من تعريفات الذكاء أنه يمثل القدرة على التعلم. **(عباس ، 2002 ، 14)**. أو القدرة على التكيف. **(الداهري ، 2005 ، 407)**. أو القدرة على التفكير المجرد الذي يعتمد على المفاهيم الكلية وعلى استخدام الرموز اللغوية والعددية. **(عباس ، 2002 ، 14)**. وهذه التعريفات تنسجم مع النظريات القديمة التي أكدت أن الذكاء مكون أحادي ثابت ولا يتغير، فإن النظرة التقليدية للذكاء تنطلق من كونه جوهري وأصيل كالطول ولون الشعر، وأي شيء نستطيع قياسه، ويستمر مع الفرد مدى الحياة. وهذا ما حمل المدرس التقليدي على الاعتقاد أن أداء بعض الطلبة أحسن من أداء غيرهم، إذ يرجع ذلك إلى الاختلاف في قدرات الذكاء الثابتة التي لا تتغير البتة. ورأت النظرية التقليدية للذكاء أنه عبارة عن حصيلة نتائج الاختبارات والتحليلات الإحصائية التي تخص فرداً ما. **(ابراهيم، غراب، 2006، 73)**. وبقيت هذه الفكرة سائدة حتى جاء جاردنر**(Howard Gardner)** وحسم النقاش والجدال حول فكرة الذكاء الموحد التي وظفت في الدوائر النفسية والتربوية لأكثر من مئة عام، واقترح أن مفهوم الذكاء الموحد أو الصافي لا بد أن يكسر ويعدل بجدية وبدلا من ذلك أشار جاردنر إلى أن الذكاء ليس ظاهرة مفردة. **(Armstrong,2003,p.12)**. كما أنه ليس شيئاً ثابتاً أو جامداً، أي أن ذكاء الفرد لا تحدده أو يتم قياسه من خلال اختبارات الذكاء، وإنما هو كفايات ذهنية تزداد باستمرار وتنمو باضطراد، وتتغير خلال حياة الفرد وتطوره. **(القحف، 2005، 108)**. و قد عرفه جاردنر أنه: إمكانية تتعلق بالقدرة على حل المشكلات وخلق منتج له قيمة في الثقافة التي ينتمي إليها الفرد **(Hoerr,2000,p.3)**. ولم يصل جاردنر لهذه النتيجة إلا بعد أبحاث دامت أكثر من ربع قرن عمل فيها مع أطفال عاديين وموهوبين كي يفهم تطور القابليات المعرفية الإدراكية، كما عمل مع بالغين متضررين أو ذوي أذية دماغية، إضافةً إلى ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المعاقين عقلياُ. فعلى سبيل المثال لاحظ جاردنر أن طفلاً بلغت نسبة ذكائه (50)، إلا أنه كان قادراً على ذكر تاريخ أي يوم من أيام الأسبوع بين السنوات (1880- 1950) م. كما كان قادراً على العزف على آلة البيانو بالسماع، وكان هذا الطفل يمتلك غيرها من القدرات مثل الغناء بلغات أجنبية لا يتحدثها". **(عفانة، الخزندار، 2007، 72)**. ومن خلال ذلك توصل إلى حقيقة قوية واحدة في الطبيعة البشرية وهي: أن الناس يمتلكون تشكيلة واسعة من القدرات وقوة الشخص في مجال معين من الأداء لا نتوقع مقارنتها مع أي من القوى الأخرى الموجودة في المجالات الأخرى . وبذلك توصل جاردنر إلى نتيجة أن العقل الإنساني يفكر بشكل أفضل كسلسلة من قدرات منفصلة نسبياً لكل منها حريتها أو حركتها الخاصة وعلاقات مستقلة عن بعضها البعض. **(Mckenzie , 2005 , P . 10)**. وبذلك ظهرت نظريته عن الذكاءات المتعددة التي اقترحت تصوراً تعددياً للذكاء يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال نشاط الإنسان، وهو يعترف باختلافاتنا الذهنية وبالأساليب المتناقضة الموجودة في سلوك الذهن البشري. وقد بين جاردنر أن الإنسان يمتلك عدة أنواع من الذكاء تصل إلى سبعة أنواع قابله

للإضافة، وأن ما من واحد من الناس إلا ولديه سبعة ذكاءات، وأن كل شكل من أشكال هذه الذكاءات يشغل حيزاً معيناً في دماغه. وما من ، شخص سويّ إلا ويملك إلى حدٍّ ما أحد هذه الذكاءات ويختلف الأفراد عن طريق الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم كفاءته لتحديد الطريق الملائم للوصول إلى الأهداف التي يتوخاها، وتقوم الأدوار الثقافية التي عايشها الفرد في مجتمعه بإكسابه عدة ذكاءات. /**http://www.albahethon.com**. وقد أشار جاردنر إلى أن كل فرد يمتلك سبع ذكاءات على الأقل، وأن كل ذكاء من هذه الذكاءات مستقل نسبياً، كما يوضح أن نموذجه للذكاءات ما هو إلا صيغة مؤقتة أو تجريبية، وأن هناك إمكانية لوجود أنماط أخرى من الذكاء. **(محمود، 2006، 240)**. وهذه الأنواع التي أوردها جاردنر في نموذجه هي:

الذكاء اللغوي(Linguistic Intelligence): هو القدرة على استخدام الكلمات شفوياً بفاعلية عالية أو تحريرياً. **(جابر,2003، ص10)**. ونجد هذا النوع من الذكاء عند الروائيين والخطباء والكتاب والشعراء والمحررين "الصحفيين.**(Armstrong,2003,p.14)**. والتلاميذ الذين هم متمكنون لغوياً يفكرون باستخدام الكلمات ويحبون القراءة والكتابة وإخبار القصص ويحتاجون إلى كتب وأشرطة تسجيل وأوراق ويحتاجون إلى المحادثة والمناقشة. **(Armstrong,2009,p.33)**. ولتنمية هذا النوع من الذكاء يستخدم المعلم طرقاً واستراتيجيات تعليم تعتمد على المحاضرة، والمناقشة والعصف الذهني وألعاب الكلمات والحروف والقصص، والإبحار في الإنترنت والتراسل الإلكتروني.**(عبيد، 2004، 281)**.

الذكاء المنطقي(Logical– Mathematical Intelligence): ويعني القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة مثل (الرياضي و المحاسب– والإحصائي) والقدرة على التفكير المنطقي(كالعالم– ومصمم برامج الحاسب الآلي– وأستاذ المنطق) ويتضمن الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء التقريري والافتراضي وغيرها من نماذج التفكير المجرد. وتشتمل نوعية العمليات المستخدمة في هذا الذكاء على التجميع في فئات والتصنيف، والتعميم، واختبار الفروض، والمعالجات الحسابية. **(خوالدة، 2004، 30)**. ويلاحظ أن الأطفال الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء يحبون التفكير في الأمور بعمق. فهم يهتمون بالتصميمات، والتقسيمات، وعلاقة الأشياء ببعضها البعض. كما أنهم ينجذبون إلى المسائل الرياضية، والألعاب التي تعتمد على التخطيط، وإلى التجارب. كما أن الأشخاص الذين يملكون قدرة حسابية عالية، يستطيعون معالجة حل المسائل التي يعتمد حلها على قوة المنطق. **(عامر، محمد، 2008، 77)**. ولتنمية هذا النوع من الذكاء يستخدم المعلم طرقاً واستراتيجيات تعليم تعتمد على حل المشكلات، وإجراء تجارب عملية، والاستقصاء وتجميع المعلومات، واستخدام ألعاب منطقية. **(عبيد، 2004، 281)**.

الذكاء المكاني البصري(Spatial Intelligence): ويشير إلى قدرة الشخص على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويله إلى مدركات حسية، ومظهر هذا الذكاء الصورة، ويظهر بصورة واضحة في سن(9– 10) سنوات، ويتضمن أيضاً التصور البصري وتمثيل الأفكار، ويسهم في الإحساس البصري، والإدراك الواعي للهدف، وإعادة بناء الأفكار بيانياً، التخيل، وإدراك العلاقات، والخطوط، والفراغ، والعلاقات بين العناصر.**(محمود،2006، 236)**. ويلاحظ هذا النوع من الذكاء لدى البحارة وربابنة الطائرات والنحاتين والرسامين والمهندسين المعماريين.**(نوفل، 2008، 100)**. ولتنمية هذا النوع من الذكاء يستخدم المعلم الوسائط التعليمية المتعددة، وشجرة المفاهيم، والمجسمات وزيارة المتاحف، واستخدام شاشات الحاسوب، وعروض الشرائط البصرية، وحل ألغاز المتاهات، والتمثيلات البيانية ويطلب عمل تصميمات هندسية ورسم خرائط واستخدام ألعاب إلكترونية وبرمجيات الرسام الحاسوبية. **(عبيد، 2004، 281)**.

الذكاء الجسمي الحركي(Bodily – Kinesthetic Intelligence): ويعني القدرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما يبدو في أداء (الممثل– والرياضي– والراقص)، وسهولة استخدام تشكيل الأشياء كما يبدو في أداء(النحات، والميكانيكي، والجراح) ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية معينة مثل: التآزر، والتوازن، والمهارة، والقوة، والمرونة، والسرعة. **(خوالدة، 2004، 30– 31)**. والأطفال الذين يتمتعون بالذكاء الجسدي يتعلمون ويطورون معرفتهم من خلال حركات أجسامهم وأحاسيسها. وغالباً ما يكونون رياضيين، يحبون الرقص، أو متميزين في الأشغال الفنية.**(عامر، محمد، 2008، 82)**. ولتنمية هذا النوع من الذكاء يستخدم المعلم طرقاً تعتمد على مشروعات فردية وجماعية، وعلى مسرحة الدروس والطرق المعملية ولعب الأدوار، واستخدام فأرة الحاسوب ولوحة المفاتيح في القيام بأنشطة حاسوبية، واستخدام ألعاب تنافسية ورحلات ميدانية ودراسات عملية زراعية أو حرفية صناعية تتطلب أعمالاً يدويةً وتآزراً عضلياً، إضافة إلى استخدام الحواس. **(عبيد، 2004، 281– 282)**.

الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence): وهو القدرة على تمييز النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة، ويظهر بعض الأطفال تفوقهم في هذه القدرة من خلال أداء العزف في مرحلة مبكرة من سني عمرهم، وهذا ما يقودهم إلى التعبير والابتكار والتذوق من خلال الموسيقى كما هو الحال عند الموسيقيين والعازفين. ويظهر الذكاء الموسيقي جلياً عند المغنين، والمطربين، وكتاب الأغاني وربما متذوقي الشعر العربي الأصيل. **(نوفل، 2008، 101)**. وبالرغم من أن كثيراً منا يظنون أن أطفالهم موهوبون في الموسيقى لأن الأطفال يحبون أن يرقصوا و يغنوا منذ سن مبكرة. لكن الأطفال ذوي الذكاء الموسيقي عادةً يدركون الأصوات التي قد لا يدركها الآخرون، وغالباً ما يكونون مستمعين متفحصين وتكون لديهم القدرة على التمييز بين أنواع الموسيقى والنغمات المختلفة، ويستمتعون بقضاء وقت في دق النغمات أو دندنتها.**(عامر، محمد، 2008، 78)**. ولتنمية هذا النوع من الذكاء يستخدم المعلم طرقاً واستراتيجيات تعليم تعتمد على الأناشيد وأغنيات جماعية، وضبط إيقاع التحدث في المحاضرة أو الشرح مع تنغيم مناسب للكلمات والابتعاد عن الرتابة في أثناء التحدث، وإمكانية استخدام خلفية موسيقية هادئة ومبهجة في أثناء عمل التلاميذ، وإمكانية ربط المفاهيم بتنغيمات صوتية لمنطوقاتها، واستخدام برمجيات حاسوبية مصحوبة بعناصر صوتية وخلفية موسيقية معبرة. ولذلك نرى أن بعض كتب الأطفال حالياً تكون مصورة ومصاحبة بنغمات موسيقية يسمعها الطفل عند تحريك صفحات الكتاب وأحياناً يربط بين عدد وصوت موسيقي مصاحب له.**(عبيد، 2004، 282)**.

الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence): ويعني القدرة على إدراك الحالة المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات.**(خوالدة، 2004، 31)**. ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج معهم، إضافةً إلى وجود أنماط من التواصل اللغوي وغير اللغوي والانتباه الدقيق لردود أفعال الآخرين، ويلاحظ أن هذا النوع من الذكاء متطور لدى المعلمين والزعماء السياسيين والمصلحين الاجتماعيين والكوميديين، ونجد أن الأطفال الذين يتميزون بالذكاء الاجتماعي يكونون بارعين في علاقاتهم مع الآخرين. ويكونون شخصيات قيادية بالنسبة لزملائهم، ولهم قدرة جيدة على التواصل مع الآخرين، وتكون لديهم قدرة على فهم مشاعر الآخرين ودوافعهم. **(عامر، محمد، 2008، 79 – 80)**. ولتنمية هذا النوع من الذكاء يستخدم المعلم طرق التعليم التعاوني، والتعلم التبادلي التعاضدي مع الأقران والعمل في اللجان والمشاركة في فرق وجمعيات النشاط واستخدام حلقات المناقشة والمشروعات الجماعية. **(عبيد، 2004، 283)**

الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence): يشير إلى القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان مشاعره وأفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة ونواحي الضعف، والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وتقديره لذاته، ومن ثم توظيف هذه القدرة في توجيه نمط حياته من خلال التخطيط لها. ونجد مثل هذا النوع من الذكاء لدى الفلاسفة وعلماء النفس والحكماء. **(نوفل،2008، 101)**. ويمتلك صاحب هذا النوع من الذكاء مهارات صنع القرارات الشخصية، ولديه إدراك صحيح لأهدافه وقادر على تصحيح نفسه وضبطها في ضوء هذه الأهداف، ويمكن لصاحب هذا الذكاء العمل منفرداً كما لا يعتمد على الآخرين، ويتميز أنه كثير التأمل، والتركيز، وعميق التفكير، وممتلئ عقلياً، وغير متسرع في إبداء رأيه، ولديه وعي بالمشاعر الداخلية، وفهم ذاتي للعلاقات مع الآخرين. ولتنمية هذا النوع من الذكاء يستخدم المعلم طرقاً تشجع على التعلم الذاتي واستراتيجيات التعلم الفردي والمشروعات الفردية واستخدام الحواسيب الشخصية في القيام بمهام تعليمية عن طريق محادثة يقوم بها التلميذ بنفسه. كذلك من المناسب استخدام طرائق الاكتشاف والبنائية التي تعطى فيها الفرصة لاكتشاف علاقات وصنع واستخلاص معارف جديدة، وإتاحة فرص للأعمال الفردية داخل المكتبة والصف إضافة إلى الواجبات المنزلية. **(عبيد، 2004، 282)**. وكما لكل نظرية نفسية إسقاطاتها على المجال التربوي فقد رأى جاردنر أهمية أن نعترف بالذكاءات المتعددة ونربيها عند الإنسان، إلا أننا جميعاً مختلفون بشكل كبير لأنه لدينا مجموعات مختلفة من الذكاءات، وعندما نعترف بذلك سيكون لدينا على الأقل فرصة أفضل للتعامل بشكل ملائم مع العديد من المشاكل التي تواجهنا في العالم".**(Armstrong,2003,p5)**. وبالتالي فعلى النظام التعليمي أن يعمل على استثمار نوعية الذكاء الذي يبدو عند التلميذ استعداد أكبر له فقد ينبغ في مجاله ويبدع. وإن المغزى التعليمي لنظرية تعدد الذكاءات هو أهمية أن يستخدم المعلم الأنشطة المتنوعة والطرائق التي تشبع وتتواءم مع التعدد الذكائي حيث يمكن أن يستفيد منها كل التلامذة ويزيد من إمكانات نجاحهم وتفوقهم وأن تنشأ في المدرسة جماعات نشاط فني وموسيقي ورياضي وخطابة ومناظرات وصحافة وحاسوب وإذاعة وجماعة خدمة مجتمع إذ يجد كل تلميذ مكاناً يتفق مع استعداداته وكفاءاته التي يتمتع بها. وتتاح فرص وحصص يتمكن فيها التلميذ من الاختيار الحر بما يتفف مع ذكائه وميوله". **(عبيد، 2004، 280- 283)**.

مشكلة البحث:

انطلاقاً مما سبق، هل النظام التربوي في الجمهورية العربية السورية يعمل على استثمار ذكاءات التلامذة المختلفة وتوظيفها في العملية التعليمية، وتنشيط الخامل منها، والتركيز على ما هو بارز واستثماره قدر الإمكان وذلك منذ المرحلة التعليمية الأولى(الحلقة الأولى) وخاصةً أن لهذه الذكاءات مساراً تطورياً وتاريخاً نمائياً محدداً؟.

ومن هنا تنبع مشكلة البحث التي تتلخص في السؤال الرئيس الآتي؟:

ما دور معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تنشيط ذكاءات تلامذتهم المتعددة؟

أهمية البحث وأهدافه:

القول بتنوع الذكاء فائق الأهمية وهو أنه يجعل الناس وخصوصاً المربين والأهل وعلماء النفس، يقدرون أنواعاً من المواهب والقدرات لم تكن مصنفة كنوع من الذكاء. فلاعب كرة القدم المتفوق هو شخص ذكي حتى لو لم يكن متفوقاً في الحساب، أو لم يستطع إلقاء كلمة أمام الجمهور.**(عامر، محمد،2008، 32)**. كما أن جاردنر حدد سمات

وخصائص معينة يتسم بها من يتمتعون بذكاء معين مما يساعد على الكشف المبكر للموهوبين في جانب معين، أو حتى اكتشاف الموهوبين في هذا الجانب أو ذاك في أي وقت. وكما أنه قد حدد لكل ذكاء أو قدرة مجموعة من المهن التي من الأكثر احتمالاً أن يحقق بها من يتمتعون بهذا الذكاء نجاحاً باهراً مما يساعد في توجيه جهودنا في رعاية هؤلاء الموهوبين. ويوضح كيف يمكن أن نستخدم هذه الذكاءات أو القدرات في تطوير بعضها . ومن هذا المنطلق تظل لهذه النظرية أهمية كبيرة في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتوجيه أصحابها نحو المهن التي يكون بمقدورهم النجاح الباهر فيها.**(محمد،2006، 6)**.

وتأتي الأهمية النظرية لهذا البحث من كونه يحاول تعرف:

– مدى استخدام معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنشطة متنوعة تناسب الذكاءات المختلفة وتساعد على تنشيطها.

– تأثير سنوات الخبرة في التعليم على استخدام المعلمين للأنشطة المتنوعة التي تناسب الذكاءات المختلفة، أو تفضيل المعلمين لأنشطة ذكاء ما دون غيره. أما الأهمية التطبيقية فتتدرج في النقاط التالية:

–قد يلقي الضوء على أنواع الذكاءات التي لا يتم تنشيطها أو التركيز عليها من قبل المعلمين والمعلمات.

–لفت نظر المسؤولين التربويين إلى إقامة دورات تدريبية للمعلمين في هذا المجال.

–لفت نظر واضعي المناهج إلى تضمين أنواع الذكاءات المختلفة في المناهج التعليمية. وتصميم أنشطة مناسبة لكل منها.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرف:

–دور معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في تنشيط الذكاءات المتعددة لتلامذتهم(اللغوي– والمنطقي– والاجتماعي– والحركي– والموسيقي– والشخصي– والمكاني).

–نوع الذكاء الذي يلقى التقدير والاهتمام الأكبر لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

–أنواع الذكاءات التي لا تلقى الاهتمام والتركيز من قبل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

–تأثير سنوات الخبرة في التعليم على استخدام المعلمين للأنشطة المتنوعة التي تناسب الذكاءات المختلفة.

–تأثير سنوات الخبرة في التعليم على تفضيل المعلمين لأنشطة ذكاء ما دون غيره.

أسئلة البحث:

–ما دور معلمي الحلقة الأولى في تنشيط الذكاءات المتعددة لتلامذتهم(اللغوي – والمنطقي– والاجتماعي– والحركي– والموسيقي– والشخصي– والمكاني) ؟

–ما نوع الذكاء الذي يلقى التقدير والاهتمام الأكبر لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

–ما أنواع الذكاءات التي لا تلقى الاهتمام والتركيز من قبل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث)، وذلك في تنشيط كل نوع من الذكاءات المتعددة تعزا إلى متغير سنوات الخبرة في التدريس (خمس سنوات فأقل– أكثر من خمس سنوات)؟

فرضية البحث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث)، وذلك في تنشيط كل نوع من الذكاءات المتعددة تعزا إلى متغير سنوات الخبرة في التعليم (خمس سنوات فأقل– أكثر من

خمس سنوات). حيث كان عدد المعلمين ذوي خبرة خمس سنوات فأقل(72) معلماً و معلمةً، بينما عدد من تزيد خبرتهم عن خمس سنوات(60) معلماً ومعلمةً.

منهجية البحث:

اعتُمد المنهج الوصفي التحليلي في إجراء البحث الحالي؛ لأنه منهج يحاول الإجابة عن سؤال "ماذا يوجد؟ أي ما الوضع الحالي لهذه الظاهرة؟"(**أحمد، 2003، 157**). وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

مجتمع البحث الأصلي: جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية من حملة الإجازة في تربية الطفل اختصاص معلم صف والبالغ عددهم(1356) معلماً ومعلمة، حسب إحصائيات مديرية التربية في اللاذقية لعام 2012/ 2013.

العينة: عينة عشوائية من معلمي الحلقة الأولى ومعلماتها شملت المناطق التعليمية كافة بنسبة 10% تقريباً من المجتمع الأصلي في ريف و مدينة اللاذقية وكانت مؤلفة من (132) معلماً ومعلمة من حملة الإجازة في تربية الطفل اختصاص معلم صف.

حدود البحث: تم تطبيق البحث في محافظة اللاذقية في الفترة الواقعة بين 24 /2013/4 و 2013/5/9. وقد اقتصر على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من حملة الإجازة في تربية الطفل اختصاص معلم صف ممن تراوحت سني خبرتهم في التعليم بين: أكثر من خمس سنوات وأقل من ذلك.

أداة البحث: أُعدت استبانة تألفت في صورتها النهائية من (42) بنداً ، وقد كانت مؤلفة من (38) بنداً موزعة على سبعة محاور كل منها يختص بنوع من أنواع الذكاءات السبعة التي حددها جاردنر في البداية إذ إنه أضاف فيما بعد نوعين آخرين وترك الباب مفتوحاً لمزيد من الدراسات التي أدت لإضافة أنواع أخرى، وقد تم إعداد هذه الأداة وفق المراحل الآتية:

مرحلة الاطلاع: اطلعت الباحثة على استبانة مشابهة (الصرايرة 2008)، كما اطلعت على كتب خاصة بالذكاءات المتعددة والأنشطة التعليمية المناسبة لكل منها(جابر، 2003)، (مجيد، 2009)، (عفانة والخزندار، 2006)، (**Armstrong,2003**).

مرحلة تجميع البنود: بعد الاطلاع على المراجع السابقة، شرعت الباحثة ببناء استبانة خاصة باستخدام المعلمين للأنشطة الخاصة بكل ذكاء، وهي استبانة مؤلفة في صورتها الأولية من (38) بنداً.

مرحلة التحقق من صدق الاستبانة:

صدق المحتوى: عُرضت الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ممن لهم خبرة في هذا المجال، في الفترة الواقعة بين 2013/3/24و2013/4/4. هذا وقد أكد المحكمون على تعديل صياغة بعض الأسئلة، كما تم إضافة أربعة أسئلة جديدة للاستبانة لتصبح مؤلفة من (42) سؤالاً وقد عملت الباحثة بالملاحظات التي اعتقدت أنها مناسبة للبحث.

الصدق الذاتي: يحسب الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاستبانة، ومعامل ثبات الاستبانة كما سيتضح لاحقاً هو (0.83) ووفقاً لذلك يكون معامل الصدق الذاتي (0.91) وهو معامل صدق عالٍ حسب ما أكده عبد الهادي (2001، 388)

ثبات الاستبانة :

طريقة الإعادة: طُبقت الاستبانة مرتين على عينة استطلاعية قوامها (30) معلماً ومعلمة ممن لم يدخلوا في عينة البحث الأساسية بفارق زمني قدره (14) يوماً بين المرة الأولى والثانية، إذ طُبقت في المرة الأولى في 2013/4/7 وطُبّقت للمرة الثانية في 2013/4/21، ثمّ حسبت معامل الارتباط بين درجاتهم على الاستبانة في المرتين، فتبين أنّ معامل الارتباط بيرسون (r= 0.52) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مما يؤكد ثبات الاستبانة.

طريقة ألفا كرونباخ: بلغ معامل الثبات وفق طريقة ألفا كرونباخ (0.83) مما يؤكد ثبات الاستبانة، وصلاحيتها للتطبيق، وهو معامل ثبات عالٍ حسب ما أكده عبد الهادي (2001، 388).

تصحيح الاستبانة: تتألف الاستبانة من (42) بنداً موزعة على سبعة محاور، ويوجد لكل بند ثلاثة خيارات هي (دائماً – وأحياناً – وأبداً)، تعطي من يختار الإجابة دائماً (2) درجة، ومن يختار أحياناً (1) درجة، ومن يختار أبداً (0) درجة؛ أي أنّ الدرجة العظمى هي (2).

اعتُمد في تقييم دور المعلم في تنشيط الذكاءات على المتوسطات الحسابية، كذلك النسب المئوية من الدرجة العظمى، هذا وتحسب الدرجة المئوية من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة المتوسط من الدرجة العظمى} = \frac{\text{المتوسط الحسابي}}{2} \times 100 \Leftarrow$$

وتم العمل بعد ذلك على تقييم متوسط إجابات المعلمين عن كل بند وكل محور وفقاً للمعايير الآتية:

- إذا كان متوسط الإجابة عن البند من (0) إلى (0.49)، فهذا يعني أنّ المعلم **يؤدي دوراً سلبياً جداً** في تنشيط الذكاء.
- إذا كان متوسط الإجابة عن البند من (0.51) إلى (0.99)، فهذا يعني أنّ المعلم **يؤدي دوراً سلبياً** في تنشيط الذكاء
- إذا كان متوسط الإجابة عن البند (1.00) إلى (1.50)، فهذا يعني أنّ المعلم **يؤدي دوراً إيجابياً** في تنشيط الذكاء
- إذا كان متوسط الإجابة عن البند (1.51) فأكثر، فهذا يعني أنّ المعلم **يؤدي دوراً إيجابياً جداً** في تنشيط الذكاء.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الذكاءات المتعددة: multiple Intelligence: نظرية حديثة عن الذكاء وضعها جاردنر عام 1983، بعد أبحاثٍ طويلةٍ قام بها وفسر الذكاء بشكل مختلف عما عُرف به في الماضي إذ أكدت وجود ذكاءات متعددة عند الإنسان وليس ذكاءً واحداً وعاماً وقد فسرت ذلك بأدلة وبراهين علمية مؤكدة أن ذكاءات الفرد تنمو وتتغير خلال حياته إذ يوجد لها مسار تطوري نمائي محدد.

تنشيط الذكاءات المتعددة: استخدام أنشطة وطرائق تعليمية متنوعة مناسبة لكل ذكاء من الذكاءات السبعة الأساسية التي حددها جاردنر بهدف إثارة أصحاب هذا الذكاء من التلاميذ وإيصال المعلومة لهم بالشكل المناسب لذكائهم، ومراعاةً للفروق الفردية بينهم.

معلمو الحلقة الأولى: هم المعلمون من حملة الإجازة في تربية الطفل اختصاص معلم صف الذين يتولون تعليم التلامذة في المرحلة التعليمية الأولى من نظام التعليم الأساسي في سوريا التي تشمل الصفوف من الأول إلى الرابع.

الدراسات السابقة:

دراسة البلاونة وحمزة (2012): التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاههم نحوها. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنواع الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى الطلبة هي: الاجتماعي، والشخصي، ثم الرياضي، فالذكاء اللغوي اللفظي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي. كما دلت على تفوق المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه على المجموعة الضابطة. كما أجرت **عوض (2011)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وذلك بالمقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية، والكشف عن أثر التفاعل بين استراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والجنس في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a= 0.05$) في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى لاستراتيجية التدريس ولصالح استراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة. وعدم وجود أثر في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة والجنس. **كما أجرى الصرايرة (2008)** دراسة هدفت إلى تقصي درجة إسهام المعلمين في تنمية الذكاء المتعدد لدى الطلبة في المدارس الثانوية، وإيجاد الفروق بينهم تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة. وقد أظهرت النتائج وجود إسهام للمعلمين في تنمية الذكاء المتعدد بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق بينهم في درجة الإسهام تعزى للمؤهل العلمي، مع وجود فروق تعزى للخبرة والتخصص في مجال الذكاء الفراغي والجسدي والإيقاعي والاجتماعي والشخصي بينما لم توجد فروق تعزى لمتغير التخصص في مجال الذكاء اللغوي والمنطقي.

وفي دراسة خطابية والبدور(2006) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاء المتعددة في اكتساب طلبة الصف السابع لمهارات عمليات العلم في منهاج العلوم العامة، أسفرت نتائجها عن تفوق استراتيجيات الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في اكتساب الطلبة لعمليات العلم الأساسية./**http://www.abegs.org**

أما دراسة بيلغين (**Bilgin2006**) فقد هدفت مقارنة تأثير التدريس المعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة والتدريس التقليدي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاهات نحو مادة الكيمياء لطلبة الصف التاسع. وقد أظهرت نتائجها أن أداء المجموعة التجريبية كان أعلى و أفضل من الضابطة في الاختبار التحصيلي. كما وجدت فروقات جوهرية في الاتجاه نحو الكيمياء بين المجموعتين لصالح التجريبية. كما أظهرت الدراسة أنه لا اختلافاً قوياً في الاتجاهات والأداء بين الذكور والإناث.

وفي دراسة شن (**Chen 2005**) كان الهدف هو التحقق فيما إذا كان تنفيذ أنشطة التعلم التعاوني التي تندمج مع رؤية جاردنر للذكاءات المتعددة سيكون له تأثير إيجابي على أداء الطلبة في اللغة واتجاههم نحوها. وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تم تعليمها باستخدام أفكار مرتكزة على الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني حققت نتائج أفضل من المجموعة التجريبية التي تم تعليمها باستخدام التعلم التعاوني فقط وأفضل من المجموعة الضابطة، أما الدافعية فقد تحسنت بقدر كبير لدى المجموعة التجريبية التي تم تعليمها باستخدام أفكار مرتكزة على الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني.

كما أجرت كتشال دراسة (**Cutshall 2003**) هدفت إلى الكشف عن درجة إسهام المعلمين في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة في تدريس مفاهيم علم الأرض في مساق العلوم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين قد طبقوا هذه النظرية بدرجة مرتفعة، وأعطى تطبيقها فائدة كبيرة لدى المتعلمين؛ إذ تمكنوا من إبراز قدراتهم المرتبطة بنوع الذكاء الذي يتميزون به، كما أشارت إلى عدم وجود دليل على اكتساب الطلبة لمهارات دمج المفاهيم، وأن العديد من الطلبة اختاروا الذكاء المكاني لتمثيل النماذج.

التعليق على الدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من عدة جوانب أهمها أن تلك الدراسات هدفت للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المواد الدراسية، كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، فيما اتبعت الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي، كما اختلفت أيضاً في أدوات الدراسة فبينما استخدمت الدراسات السابقة البرامج التعليمية و مقاييس الاتجاهات، اقتصرت الدراسة الحالية على الاستبانة. أما اختلافها عن دراسة الصرايرة (2008) فيأتي في الهدف منها تقصي درجة إسهام المعلمين في تنمية الذكاء المتعدد لدى الطلبة في المدارس الثانوية، وإيجاد الفروق بينهم تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة. بينما هدفت الدراسة الحالية للكشف عن دور معلمي الحلقة الأولى في تنمية كل من الذكاءات السبعة وتعرف الذكاء الذي يقومون بتنشيطه بدرجة أكبر والذكاء الذي ينشط بدرجة أقل، و تعرف تأثير عامل الخبرة في التدريس على استخدام المعلمين لأنشطة ذكاء من دون سواه، كما اختلفت في مكان إجراء الدراسة وعينتها (معلمو الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية).

النتائج والمناقشة:

السؤال الأول: ما دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (أفراد عينة البحث) في تنشيط الذكاء اللغوي؟

جدول رقم (1) يوضح متوسطات إجابات أفراد عينة البحث (n = 132) عن بنود محور الذكاء اللغوي

الرقم	البند	م	ع	%	تقييم الدور
.1	أمنح التلاميذ وقتاً كافياً للتعبير عن أفكارهم	1.54	0.50	77	إيجابي جداً
.2	أعتمد أسلوب الحوار اللفظي في أثناء الشرح	1.36	0.49	68	إيجابي
.3	أعزز القدرات اللغوية لدى من يمتلكها من التلامذة	1.59	0.56	79.5	إيجابي جداً
.4	أحدد وقتاً في الأسبوع لمن لديهم مواهب مثل (كتابة القصص)	0.94	0.61	47	سلبي
.5	أستخدم الأسلوب القصصي في أثناء الشرح	1.24	0.49	62	إيجابي
.6	أستخدم الأسلوب الإلقائي في أثناء الشرح	1.08	0.58	54	إيجابي
.7	أعتمد أسئلة الاستذكار	1.39	0.57	69.5	إيجابي
.8	أعتمد درجاتهم في اللغة العربية كمعيار أساسي لقياس مستواهم التحصيلي.	0.77	0.76	38.5	سلبي
	متوسط الإجابة عن بنود المحور ككل	1.23	0.57	61.53	إيجابي

يُلاحظ من الجدول رقم (1) أنّ متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى في محور تنشيط الذكاء اللغوي قد بلغ (1.23) بانحراف معياري مقداره (0.57) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (61.53%). وهذا يشير إلى أنّ معلمي

الحلقة الأولى يلعبون دوراً **إيجابياً** في تنشيط الذكاء اللغوي. وحسب الإجابة عن بنود هذا المحور، فإنّ هذه الإيجابية في تنشيط الذكاء اللغوي قد بلغت أقصى حدٍّ لها من خلال البندين (1 – 3)، إذ يقوم المعلمون بتعزيز القدرات اللغوية للتلامذة بنسبة (79.5%) كما يمنحون التلامذة وقتاً كافياً للتعبير عن أفكارهم بنسبة (77%)؛ وقد يعود ذلك لكون المناهج تركز بشكل كبير على الاستخدام الصحيح للغة وامتلاك مهاراتها خصوصاً في هذه المرحلة، لكن يُلاحظ من البند رقم (4) أنّ المعلمين يؤدون دوراً **سلبياً** في تنمية مواهب كتابة القصص لدى تلامذتهم (47%). وقد يُعزا ذلك لضيق الوقت وضخامة المنهاج.

السؤال الثاني: ما دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (أفراد عينة البحث) في تنشيط الذكاء المنطقي؟

جدول رقم (2) يوضح متوسطات إجابات أفراد عينة البحث (n = 132) عن بنود محور الذكاء المنطقي

الرقم	البند	م	ع	%	تقييم الدور
.1	أستخدم أسلوب الاكتشاف في حل التمارين	1.39	0.56	69.5	إيجابي
.2	أعزز التلميذ الذي يقدم طرقاً ابتكارية جديدة في حل المسائل	1.77	0.44	88.5	إيجابي جداً
.3	أعمل على تنمية مهارات تحليل المسائل إلى عناصرها كخطوة أولى للحل	1.66	0.50	83	إيجابي جداً
.4	أنمي مهارة اختيار البديل الأفضل كحل للمشكلات التي تعترضهم	1.48	0.53	74	إيجابي
.5	أستخدم الألغاز كطريقة في أثناء الشرح	1.05	0.64	52.5	إيجابي
.6	أوجه التلامذة للبحث عن أسباب حدوث الأشياء	1.40	0.55	70	إيجابي
.7	أشجع التلامذة على تقدير نتائج الحوادث	1.42	0.60	71	إيجابي
.8	أعتمد درجات التلامذة في مادة الرياضيات والعلوم كمعيار أساسي لقياس مستوى تحصيلهم	0.85	0.72	42.5	سلبياً
	متوسط الإجابة عن بنود المحور ككل	1.37	0.56	68.5	إيجابي

يُلاحظ من الجدول رقم (2) أنّ متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى في محور تنشيط الذكاء المنطقي قد بلغ (1.37) بانحراف معياري مقداره (0.56) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (68.5%). وهذا يشير إلى أنّ معلمي الحلقة الأولى يلعبون دوراً **إيجابياً** في تنشيط الذكاء المنطقي. وحسب الإجابة عن بنود هذا المحور، فإنّ هذه الإيجابية في تنشيط الذكاء المنطقي قد بلغت أقصى حدٍّ لها من خلال البندين (2– 3)، إذ يقوم المعلمون بتعزيز قدرات التلامذة على ابتكار طرائق جديدة لحل المسائل بنسبة 88.5%، ويعملون على تنمية مهارات تلامذتهم في تحليل المسائل إلى عناصرها كخطوة أولى للحل بنسبة 83%؛ بينما يُلاحظ من البند رقم (8) أنهم لا يعتمدون على درجات التلامذة في مادة الرياضيات والعلوم كمعيار أساسي لقياس مستوى تحصيلهم، إذ بلغ متوسط الدرجة العظمى 42.5%، وقد يُفسر ذلك بكون المعلمين يعتمدون في تقييم مستوى التحصيل لتلامذتهم على درجاتهم في المواد كافة وليس فقط في مادتي الرياضيات والعلوم، خاصةً كون معلمي الحلقة الأولى يقومون بتدريس اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الدينية أيضاً للتلامذة وليس فقط مادتي الرياضيات والعلوم.

السؤال الثالث: ما دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (أفراد عينة البحث) في تنشيط الذكاء الاجتماعي ؟

الجدول رقم (3) يوضح متوسطات إجابات أفراد عينة البحث (n = 132) عن بنود محور الذكاء الاجتماعي

الرقم	البند	م	ع	%	تقييم الدور
.1	أعزز السلوك القيادي عند التلميذ الذي تظهر لديه سمات القيادة	1.57	0.55	78.5	إيجابي جداً
.2	أعزز مهارات التواصل الاجتماعي عند التلميذ الذي تظهر لديه	1.74	0.43	87	إيجابي جداً
.3	أعتمد أسلوب التعلم بالمجموعات بشكل أساسي في التعليم	1.21	0.60	60.5	إيجابي
.4	أشجع التلامذة على إقامة علاقات اجتماعية فيما بينهم	1.74	0.43	87	إيجابي جداً
.5	أحرص على تنظيم نشاطات ترفيهية جماعية	1.21	0.58	60.5	إيجابي
.6	أشجع التلامذة على التعبير عن آرائهم بشكل لا يجرح الآخرين	1.80	0.41	90	إيجابي جداً
	متوسط الإجابة عن بنود المحور ككل	1.54	0.50	77.25	إيجابي جداً

يُلاحظ من الجدول رقم (3) أنّ متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى في محور تنشيط الذكاء الاجتماعي قد بلغ (1.54) بانحراف معياري مقداره (0.50) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (77.25%). وهذا يؤكد أنّ معلمي الحلقة الأولى يلعبون دوراً **إيجابياً جداً** في تنشيط الذكاء الاجتماعي . وحسب الإجابة عن بنود هذا المحور، فإنّ هذه الإيجابية في تنشيط الذكاء الاجتماعي قد بلغت أقصى حدٍّ لها من خلال البنود (2و4و6)، فنرى أن المعلمين يشجعون تلامذتهم على التعبير عن آرائهم بشكل لا يجرح الآخرين بنسبة 90%، بينما نراهم يُعززون مهارات التواصل الاجتماعي ويشجعون إقامة علاقات اجتماعية بين التلامذة بنسبة 87%، وإذا نظرنا إلى باقي البنود نرى أن دور المعلمين فيها يتراوح بين الإيجابي والإيجابي جداً، وكما سنرى لاحقاً فإن الذكاء الاجتماعي يلقى الاهتمام الأكبر من قبل معلمي الحلقة الأولى، وقد يفسر ذلك أن أنشطة الذكاء الاجتماعي وطرائقه المستخدمة، لها دور كبير في تقبل التلامذة للمجتمع المدرسي و الالتزام بقوانينه ونظمه؛ التي تتضمن احترام الزملاء وإقامة علاقات ودية بين التلامذة بما فيها التعاون والاحترام المتبادل. كما أن الدورات التدريبية الخاصة بالمناهج الجديدة في سوريا أكدت بشكل كبير على استخدام التعلم التعاوني والدور النشط للمتعلم في العملية التعليمية، ويبدو أن المعلمين متحمسون لذلك، إضافةً لما تضفيه هذه الأساليب من حماس ومتعة ونشاط على العملية التعليمية بشكل عام.

السؤال الرابع: ما دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي(أفراد عينة البحث) في تنشيط الذكاء الحركي ؟

جدول رقم (4) يوضح متوسطات إجابات أفراد عينة البحث (n = 132) عن بنود محور الذكاء الحركي

الرقم	البند	م	ع	%	تقييم الدور
.1	أستخدم طريقة التمثيل في التعليم	1.14	0.50	57	إيجابي
.2	أشجع التلامذة على استخدام التعابير الجسدية المناسبة للانفعالات المصاحبة للموقف التعليمي، وذلك ضمن أدائهم لدور في مسرحية أو حتى قراءة درس لغة عربية	1.55	0.55	77.5	إيجابي جداً
.3	أعزز التلميذ الذي يمتلك قدرات جسدية (رقص و رياضة و تمثيل)	1.33	0.61	66.5	إيجابي
	متوسط الإجابة عن بنود المحور ككل	1.34	0.55	67	إيجابي

يُلاحظ من الجدول رقم (4) أنّ متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى في محور تنشيط الذكاء الحركي قد بلغ (1.34) بانحراف معياري مقداره (0.55) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (67%). وهذا يؤكد أنّ معلمي الحلقة

الأولى يلعبون دوراً **إيجابياً** في تنشيط الذكاء الحركي. وحسب الإجابة عن بنود هذا المحور، فإنّ هذه الإيجابية في تنشيط الذكاء الحركي قد بلغت أقصى حدٍّ لها من خلال البند الثاني، إذ يقوم المعلمون بتشجيع التلامذة على استخدام التعابير الجسدية المناسبة للانفعالات المصاحبة للموقف التعليمي، وذلك ضمن أدائهم لدور في مسرحية أو حتى قراءة درس لغة عربية بنسبة(77.5%)، يتبعها تعزيز القدرات الجسدية من رقص ورياضة وتمثيل بنسبة(66,5%)، و يمكن تفسير انخفاض متوسط النسبة العظمى في البند الثاني عن البند الأول، كون المعلمين(عينة البحث) لا يقومون بتدريس حصص الرياضة لوجود مدرس اختصاصي لها وبالتالي فقد تحظى هذه المواهب بوقت أكبر لتنشيطها من خلال حصص الرياضة، في حين يتم استخدام طريقة التمثيل في التعليم بنسبة(57%، وقد يُعزا ذلك لعدم دراية المعلمين بشكلٍ كافٍ بالخطوات الخاصة بهذه الطريقة إضافةً لأنها تحتاج إلى وقتٍ كبيرٍ لتطبيقها، ولكن يبقى دور المعلمين(عينة البحث) إيجابياً بشكل عام، وترى الباحثة أهمية هذا الدور الإيجابي في استخدام أنشطة الذكاء الحركي في غرفة الصف لما تضفيه من حيوية ونشاط على العمل التعليمي والجاذبية التي تعطيها له، مما يساعد على تحفيز التلامذة على التعلم، وخاصةً أننا نلاحظ أن هذا النوع من الأنشطة يجذب التلامذة في هذه المرحلة العمرية.

السؤال الخامس: ما دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (أفراد عينة البحث) في تنشيط الذكاء الموسيقي؟

جدول رقم (5) يوضح متوسطات إجابات أفراد عينة البحث (n = 132) عن بنود محور الذكاء الموسيقي

الرقم	البند	م	ع	%	تقييم الدور
.1	أعزز التلميذ الذي تظهر لديه مواهب موسيقية (أداء أنشودة مع الإيقاع بشكل صحيح)	1.46	0.55	73	إيجابي
.2	أستخدم الأناشيد في التعليم	1.02	0.55	51	إيجابي
.3	أعمل على إدخال النشاطات الموسيقية لأنها تؤثر إيجاباً على العملية التعليمية	1.04	0.61	52	إيجابي
.4	أعمل على إدخال نشاط موسيقي لأنه يساعد على تبسيط الدرس	1.00	0.63	50	إيجابي
	متوسط الإجابة عن بنود المحور ككل	1.23	0.58	61.5	إيجابي

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أنّ متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى في محور تنشيط الذكاء الموسيقي قد بلغ (1.23) بانحراف معياري مقداره (0.58) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (61.5%). وهذا يؤكد أنّ معلمي الحلقة الأولى يلعبون دوراً **إيجابياً** في تنشيط الذكاء الموسيقي. وحسب الإجابة عن بنود هذا المحور، فإنّ هذه الإيجابية في تنشيط الذكاء الموسيقي قد بلغت أقصى حدٍّ لها من خلال البند رقم (1)، إذ يعمل المعلمون على تعزيز التلميذ الذي تظهر لديه مواهب موسيقية (أداء أنشودة مع الإيقاع بشكل صحيح) بنسبة(73%)، ويتراوح متوسط النسبة العظمى لباقي البنود بين (50 و% 52) مما يدل على إيجابية دور المعلمين، وقد يُفسر ذلك بأن إدخال أنشطة الذكاء الموسيقي على العملية التعليمية يسهم في زيادة دافعية التلامذة للتعلم، مما يحمل المعلمين على استخدامها مع تلامذة الحلقة الأولى الذين يتفاعلون معها بشكل إيجابي. وإذا نظرنا لمتوسط النسبة العظمى نجده أقل من المتوسط في باقي الذكاءات وربما يُعزا ذلك لكون العينة لم تشمل معلمي الموسيقا، وحصص الموسيقا لا تُدرس من قبل عينة البحث مما قد يفسر الاهتمام الأقل بهذا الذكاء من غيره. ولأن إدخال أنشطة موسيقية على العملية التعليمية يحتاج إلى موهبة قد لا تتوفر إلا عند قلة من المعلمين.

السؤال السادس: ما دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (أفراد عينة البحث) في تنشيط الذكاء الشخصي ؟

جدول رقم (6) يوضح متوسطات إجابات أفراد عينة البحث (n = 132) عن بنود محور الذكاء الشخصي

الرقم	البنـد	م	ع	%	تقييم الدور
.1	أطلب من التلامذة إبداء آرائهم حول موضوع الدرس	1.53	0.53	76.5	إيجابي جداً
.2	أطلب من التلامذة إبداء آرائهم في مواضيع اجتماعية عامة	1.17	0.64	58.5	إيجابي
.3	أعزز القدرة على اتخاذ قرار لدى من يملكون هذه السمة	1.59	0.52	79.5	إيجابي جداً
.4	أعزز التلامذة الذين يظهر لديهم تقدير عال لذاتهم	1.64	0.51	82	إيجابي جداً
.5	أشجع التلامذة على تنمية مواهبهم	1.77	0.44	88.5	إيجابي جداً
.6	أوجه التلامذة لتوظيف مواهبهم بما يخدم العملية التعليمية	1.52	0.54	76	إيجابي جداً
	متوسط الإجابة عن بنود المحور ككل	1.53	0.53	76.5	إيجابي جداً

يُلاحظ من الجدول رقم (6) أنّ متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى في محور تنشيط الذكاء الشخصي قد بلغ (1.53) بانحراف معياري مقداره (0.53) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (76.5%). وهذا يؤكد أنّ معلمي الحلقة الأولى يلعبون دوراً **إيجابياً جداً** في تنشيط الذكاء الشخصي. وحسب الإجابة عن بنود هذا المحور، فإنّ هذه الإيجابية في تنشيط الذكاء الشخصي قد بلغت أقصى حدٍّ لها من خلال البندين (5 و4)، إذ يعمل المعلمون على تشجيع التلامذة على تنمية مواهبهم بنسبة (88.5 %)، بينما يعززون قدرة التلامذة الذين لديهم تقدير عالٍ لذواتهم بنسبة(82%). بينما لا نجد أي دور سلبي لهم في تنشيط الذكاء الشخصي، وقد يُفسر ذلك أن استخدام أنشطة الذكاء الشخصي يسهم في تعزيز ثقة التلامذة بأنفسهم وقدراتهم وهذا ما يحتاجون إليه بشكل كبير في هذه المرحلة التعليمية وفي كل المراحل اللاحقة.

السؤال السابع: ما دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (أفراد عينة البحث) في تنشيط الذكاء المكاني؟

جدول رقم (7) يوضح متوسطات إجابات أفراد عينة البحث (n = 132) عن بنود محور الذكاء المكاني

الرقم	البند	م	ع	%	تقييم الدور
.1	أعتمد أسلوب رسم المخططات والرسوم التوضيحية في أثناء شرح الدرس	1.24	0.59	62	إيجابي
.2	أستخدم الخرائط والمجسمات في أثناء شرح الدرس	1.33	0.51	66.5	إيجابي
.3	أدرب التلامذة على تصميم خرائط مفاهيم	0.86	0.69	43	سلبي
.4	أعزز التلميذ الذي تظهر لديه القدرة على قراءة الرسومات والمخططات	1.46	0.53	73	إيجابي
.5	أعطي تمارين تعتمد على قراءة الرسوم والمخططات	1.08	0.57	54	إيجابي
.6	أعزز التلميذ الذي يمتلك مهارات فنية (رسم أشكال هندسية وإعداد مجلة حائط ورسم مخطط توضيحي و رسم لوحة)	1.51	0.51	75.5	إيجابي جداً
.7	أعمل على استخدام الرسوم التوضيحية والمخططات لأنه يؤثر إيجاباً في العملية التعليمية.	1.42	0.55	71	إيجابي
	متوسط الإجابة عن بنود المحور ككل	1.27	0.56	63.57	إيجابي

يُلاحظ من الجدول رقم (7) أنّ متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى في محور تنشيط الذكاء المكاني قد بلغ (1.27) بانحراف معياري مقداره (0.56) ونسبة المتوسط من الدرجة العظمى (63.57%). وهذا يؤكد أنّ معلمي الحلقة الأولى يلعبون دوراً **إيجابياً** في تنشيط الذكاء المكاني. وحسب الإجابة عن بنود هذا المحور، فإنّ هذه الإيجابية

في تنشيط الذكاء المكاني قد بلغت أقصى حدٍّ لها من خلال البند رقم (6)، إذ يعمل المعلمون على تعزيز التلميذ الذي يمتلك مهارات فنية (رسم أشكال هندسية وإعداد مجلة حائط ورسم مخطط توضيحي ورسم لوحة) بنسبة 75.5%؛ بينما يقومون بدور سلبي في تدريب التلامذة على تصميم خرائط المفاهيم إذ بلغت النسبة 43% فقط، وربما يعود ذلك لعدم دراية المعلمين بفائدتها وبكيفية استخدامها وتصميمها بشكلٍ كافٍ، مما ينعكس بدوره على توظيفها في العملية التعليمية. بينما نرى دوراً إيجابياً لهم بما يخص باقي البنود، خاصةً أن أنشطة الذكاء المكاني تعتمد على استخدام المخططات والصور والألوان والرسوم التي بدورها تشكل مثيرات جاذبة للتلامذة.

السؤال الثامن: ما الذكاء الذي يقوم معلمو الحلقة الأولى بتنشيطه بدرجة أكبر، وما الذكاء الذي ينشطه المعلمون بدرجة أقل؟

جدول رقم (8) يوضح ترتيب الذكاءات المتعددة تصاعدياً من الأدنى إلى الأعلى حسب دور المعلمين في تنشيطها

الترتيب	الذكاء	المتوسط	النسبة	تقييم الدور
1	اللغوي	1.23	61.53	إيجابي
2	الموسيقي	1.23	61.53	إيجابي
3	المكاني	1.27	63.57	إيجابي
4	الحركي	1.34	67	إيجابي
5	المنطقي	1.37	68.5	إيجابي
6	الشخصي	1.53	76.5	إيجابي جداً
7	الاجتماعي	1.54	77.25	إيجابي جداً

ونلاحظ من الجدول رقم (8) أن الذكاء الذي يلقى الاهتمام الأكبر هو الذكاء الاجتماعي إذ بلغ متوسط النسبة العظمى 77,25 والذكاء اللغوي والموسيقي يلقى الاهتمام الأقل فقد بلغ متوسط النسبة العظمى 61.53%.%، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة الصرايرة (2008)، إذ حصل الذكاء الاجتماعي على الترتيب الأول من حيث درجة إسهام المعلمين في تنميته، بينما حصل الذكاء الموسيقي على الترتيب السابع، في حين حصل في الدراسة الحالية على الترتيب السادس. ولكن نرى دوراً إيجابياً لمعلمي الحلقة الأولى في تنشيط الذكاءات الأخرى(الشخصي والمنطقي والحركي والمكاني). وهذا ما يتفق أيضاً مع نتائج دراسة Cutshall(2003) التي أكدت أن المعلمين قد طبقوا هذه النظرية بدرجة مرتفعة.

فرضية البحث الرئيسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين (أفراد عينة البحث)، وذلك في تنشيط كل نوع من الذكاءات المتعددة تعزا إلى متغير سنوات الخبرة في التعليم (خمس سنوات فأقل– أكثر من خمس سنوات). ويتفرع عن هذه الفرضية سبع فرضيات فرعية، ولكن تجنباً للتكرار دمجت الباحثة هذه الفرضيات كلها في فرضية واحدة، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (9)

نتائج (T-test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات المعلمين في كل نوع من أنواع الذكاء تعزا إلى سنوات خبرتهم في التدريس

محور الذكاء	الخبرة	م	ع	الحالة	اختبار (Leven) للتجانس		(T-test) للعينات المستقلة			
					F	Sig	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	Sig
اللغوي	خمس فأقل	1.27	0.23	تجانس	0.59	0.44	1.96	1.80	130	0.07
	أكثر من خمس	1.20	0.21	عدم تجانس			1.96	1.81	129.94	0.07
المنطقي	خمس فأقل	1.35	0.24	تجانس	0.21	0.64	1.96	−0.93	130	0.35
	أكثر من خمس	1.39	0.24	عدم تجانس			1.96	−0.94	128.59	0.34
اجتماعي	خمس فأقل	1.54	0.24	تجانس	0.31	0.57	1.96	−0.07	130	0.94
	أكثر من خمس	1.54	0.23	عدم تجانس			1.96	−0.07	128.79	0.93
حركي	خمس فأقل	1.34	0.36	تجانس	0.23	0.62	1.96	0.21	130	0.83
	أكثر من خمس	1.33	0.40	عدم تجانس			1.96	0.21	123.73	0.83
موسيقي	خمس فأقل	1.15	0.49	تجانس	1.08	0.29	1.96	0.50	130	0.61
	أكثر من خمس	1.10	0.42	عدم تجانس			1.96	0.51	129.91	0.61
شخصي	خمس فأقل	1.52	0.28	تجانس	0.87	0.35	1.96	− 0.58	130	0.56
	أكثر من خمس	1.55	0.30	عدم تجانس			1.96	− 0.58	126.68	0.56
مكاني	خمس فأقل	1.23	0.38	تجانس	0.07	0.78	1.96	− 1.35	130	0.17
	أكثر من خمس	1.32	0.37	عدم تجانس			1.96	− 1.35	129.03	0.17
الكل	خمس فأقل	1.35	0.18	تجانس	0.86	0.35	1.96	− 0.28	130	0.77
	أكثر من خمس	1.27	0.23	عدم تجانس			1.96	− 0.28	129.83	0.77

يُلاحظ من الجدول رقم (9) أنّ قيمة مستوى الدلالة الحقيقية أكبر من قيمة مستوى الدلالة المفترض في كل نوع من أنواع الذكاء ، وفي الذكاء ككل (Sig > 0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث تعزا إلى متغير سنوات الخبرة في التدريس، وهذا يفسر أنّ المعلمين الذين لديهم خمس سنوات خبرة في التعليم فأقل والمعلمين الذين لديهم أكثر من خمس سنوات خبرة في التعليم يلعبون دوراً متماثلاً في تنشيط

الذكاءات المتعددة في أثناء تدريسهم؛ وبعبارة أخرى فإنّ سنوات الخبرة في التعليم لا تؤثر في تنشيط معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي للذكاءات المتعددة لتلامذتهم. وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة الصرايرة (2008) التي أكدت بدورها أيضاً عدم وجود فروق بين المعلمين تعزا لمتغير الخبرة، وقد يُعزا ذلك إلى أن إعداد معلمي الحلقة الأولى من حملة الإجازة في التربية اختصاص معلم صف لا يختلف كثيراً بين الخريجين الجدد والقدامى فهم يدرسون المقررات ذاتها مما قد يؤدي بدوره إلى اعتمادهم أساليب وطرائق تعليمية متشابهة في غرفة الصف من جهة، وعملهم على تنويع طرائق التعليم كنوع من مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة من جهةٍ ثانية. الأمر الذي تُؤكد عليه بشكل كبير عملية إعداد المعلمين والاتجاهات التربوية الحديثة التي يحاول المعلمون مسايرتها والالتزام بها.

الاستنتاجات والتوصيات:

لقد أظهرت الدراسة الحالية دوراً إيجابياً لمعلمي الحلقة الأولى(عينة البحث) في تنشيط الذكاءات المتعددة لتلامذتهم من خلال استخدام أنشطة وطرائق تعليمية متنوعة تناسب كل ذكاء من الذكاءات السبعة، وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يرجع إلى عمل المعلمين على مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة من خلال اتباع طرائق تعليمية متنوعة قدر الإمكان، وخاصةً أن هذه الطرائق التي تحتوي الجديد في مضمونها تجذب المتعلمين في هذه المرحلة العمرية. وقد حصل الذكاء الاجتماعي على الترتيب الأول من حيث مقدار الاهتمام والاستخدام لأنشطته، بينما حصل الذكاء اللغوي والموسيقي على الترتيب السابع. كما لم تُظهر الدراسة أية فروق بين المعلمين تُعزا لمتغير الخبرة في التعليم، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن عملية الإعداد لمعلمي الحلقة الأولى متشابهة بين الخريجين القدامى والجدد من ناحية، وعملهم على مسايرة الاتجاهات الحديثة في التعليم من ناحيةٍ أخرى. وفي ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات، أهمها:

-إقامة دورات تدريبية لمعلمي الحلقة الأولى القائمين على رأس عملهم بغرض تعريفهم بنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في المجال التربوي.

-تضمين المناهج الدراسية نشاطات مناسبة لهذه النظرية.

-إضافة فصل نظري خاص بنظرية الذكاءات المتعددة وكيفية تطبيقها في المجال التربوي في مقرر الطرائق الخاصة بالتعليم الابتدائي لطلبة شعبة معلم الصف وطلبة دبلوم التأهيل التربوي المفتوح من حملة الإجازة في تربية الطفل اختصاص معلم صف.

-تكليف الطلبة المعلمين في أثناء دروس التربية العملية بتحضير دروس وفق مبادئ وأفكار نظرية الذكاءات المتعددة كونها تهدف بدرجة عالية إلى إيصال المفهوم العلمي للتلامذة بالطريقة والأسلوب الذي يتناسب مع ذكائهم.

-إجراء دراسات تهدف للكشف عن مستويات الذكاءات المتعددة لدى تلامذة في الحلقة الأولى، وطلبة الحلقة الثانية، لتوظيف ذلك في استخدام طرائق التعليم والتدريس المناسبة.

-إجراء دراسات تهدف للكشف عن مستويات الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعلمين وانعكاس ذلك على استخدامهم لأنشطة أحد أنواع الذكاء دون سواه.

المراجع:

1. أحمد، أحمد عطية – *مناهج البحث في التربية وعلم النفس: رؤية نقدية*، الطبعة الثانية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص 157.
2. ابراهيم، مجدي عزيز، و، غراب، رفعت السيد – *تدريس الرياضيات للتلاميذ الموهوبين، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة،2006، ص 73.*
3. البلاونة، فهمي يونس، و، حمزة، محمد عبد الوهاب– أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات واتجاههم نحوها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات– العدد الثامن والعشرون، تشرين الأول، 2012، ص 226– 291.
4. جابر، عبد الحميد جابر– *الذكاءات المتعددة والفهم(تنمية وتعميق)*، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص10.
5. خوالدة، محمود عبد الله محمد– *الذكاء العاطفي* ، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، 2004، *ص30–31.*
6. الداهري ، صالح حسن– *سيكولوجيا رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة*، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، 2005، ص407.
7. الشيخ، سليمان الخضيري– *الفروق الفردية في الذكاء*، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1990، ص55.
8. الصرايرة، خالد شاكر – *درجة إسهام المعلمين في تنمية الذكاء المتعدد لدى الطلبة في المدارس الثانوية*– مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثالث والعشرون– العدد الثالث، 2008، ص43– 72.
9. عامر، طارق عبد الرؤوف، و، محمد، ربيع– *الذكاءات المتعددة*، الطبعة العربية، دار اليازوري، عمان، 2008، ص77–78–79–80–82.
10. عامر، طارق عبد الرؤوف، و، محمد، ربيع– *علم طفلك كيف يفكر،الطبعة العربية، دار اليازوري، عمان، 2008، ص32.*
11. عباس ، فيصل – *الذكاء والقياس النفسي في الطريقة العادية* ، الطبعة الأولى، دار المنهل اللبناني، بيروت،2002، ص14.
12. عبد الهادي، نبيل– *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*، الطبعة الثانية المنقحة، دار وائل للنشر، عمان، 2001، ص388.
13. عبيد، وليم– *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال*، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، 2004، ص280– 281–282–283.
14. عفانة، عزو اسماعيل، و، الخزندار، نائلة نجيب– *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر، عمان، 2007، ص72.
15. عوض، أمل شاكر – *أثر استخدام استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن* ، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق3، 2011، *ص1062– 1084.*

16. القحف، فريال– *الذكاء تطويره وتحسينه*، مجلة المعلم العربي– العددان الأول والثاني – السنة الثامنة والخمسون، 2005، ص 107– 111.
17. مجيد، سوسن شاكر– *تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال*،الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 275 حتى 300.
18. محمد، عادل عبد الله – *قائمة الذكاءات المتعددة لتعليم الموهبة*، الطبعة الأولى، دار الرشاد، القاهرة، 2006، ص **6**.
19. محمود، صلاح الدين عرفة– *تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص366–240.
20. نوفل، محمد بكر – تطبيقات *عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل*، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، 2008، ص100–101.
21. ARMSTRONG, T- *Multiple intelligences of reading and writing making the words* come alive Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA Alexandria, , 2003, p.12-5.
22. -ARMSTRONG, T - *Multiple intelligences in the class room ,* Alexandria, Virginia USA, 2009,p.33.
23. Bilgin, E. K - *The effect of multiple intelligences based instruction on ninth grades chemistry achievement and attitudes toward chemistry*, master thesis, Middle East University,2006.
24. -Chen, S. F - Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Proficiency Application in College English Language Teaching And Learning, doctor thesis, Australian Catholic University,2005.
25. Cutshall, L. C - *The Effect of Student Multiple Intelligences Preferences of Intergration of Earth Science Concepts and Knowledge within a Middle Grades Science Class room*, 2003.
26. Hoerr, T - *Becoming a Multiple intelligences school* Association for Supervision and Curriculum Development Alexandri a , Virginia USA,2000, p.3.
27. -Mckenzie, W - *Multiple intelligences and Instructional technology*, ISIE publication,2005,p.10.

المواقع الالكترونية:

تم الدخول بتاريخ2013/3/10

http://www.abegs.org/

تم الدخول بتاريخ 2013/3/15

http:// www. Albahethon.com