عملية التدريس: بين الذكاء و الذّكاءات المتعدّدة

The Teaching Process: between Intelligence and Multiple Intelligences

Processus d'enseignement: entre intelligence et intelligences multiples

د. بلعسلة فتيحة*
أستاذة محاضرة "أ"، المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة،
Dr. Belasla fatiha*
Lecturer Teacher "B", ENS-Bouzareah
fbelasla@yahoo.fr

أ. سكاي سمية
طالبة دكتوراه، قسم علوم التربية، جامعة الجزائر 02،
Sekkai samia
PhD student, University of Algiers 2
samiasekkai2003@gmail.com

تاريخ الاستلام :2019/02/28 تاريخ القبول:2019/09/23 تاريخ النشر:2019/11/07

- **الملخص:** لقد أشارت الدراسات التربوية والنفسية في تناولها لتعريف الذكاءات المتعددة على أنّها نموذج معرفي يهدف لوصف كيفية استخدام الأفراد لذكاءاتهم بطرق غير تقليدية، وقد تبنى هذه المحاولة العلمية كل من "جاردنر" وزملائه بما لفتت الانتباه إلى كيفية إعمال العقل الإنساني مع محتويات العالم من أشياء وأشخاص وغيرها.

وقد قام "جاردنر" وزملائه بعدة تجارب تربوية تمّ من خلالها استلهام نظرية الذكاءات المتعددة التي اهتمت كثيرا بمبدأ الفروق الفردية، ووضعت تصورا جديدا للذكاء الإنساني، واعتبرت أنّ الذكاء ليس مفردا بل هناك عدة ذكاءات أساسية لدى كل فرد، وفي هذا توسيع لمجال الإمكانات الإنسانية، وتصريح رسمي للاعتراض على أنّه لا يوجد إلاّ نوعا واحدا من الذكاء يحدد مدى النجاح في الحياة، وكذلك الرد على نظرية معدل (حاصل) الذكاء التي تقوم على مبدأ أنّ الإدراك البشري أحادي.

من هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مختلف أنواع الذكاءات التي توصل اليها " هوارد جاردنر"، أنواعها ودورها كاستراتيجيات فعالة في عملية التدريس.

- **الكلمات المفتاحية:** عملية التدريس، الذكاء، الذّكاءات المتعدّدة، استراتيجية التدريس.

- **Abstract:** Most Pedagogical and psychological studies have referred to the definition of multiple intelligences as a cognitive model designed to describe how individuals use their intelligence in an unconventional way. This scientific effort was adopted by Gardner and his colleagues, drawing attention to how the human mind interacts with the world and objects.

* المؤلف المرسل: بلعسلة فتيحة ، الايميل: fbelasla@yahoo.fr

Gardner and his colleagues conducted different educational experiments that inspired them to come up with the multiple intelligences theory that took individual differences as field of interest. They have come to demonstrate that there are several basic intelligences for each individual that determine the success of life.

Hence, this study aims to identify the types of intelligences suggested by Howard Gardner and their role as effective strategies in the teaching process.

- **Key words:** Teaching Process; Intelligence; Multiple intelligence

- **Résumé :** Des études pédagogiques et psychologiques ont fait référence à la définition des intelligences multiples comme à un modèle cognitif conçu pour décrire comment les individus utilisent leur intelligence de manière non conventionnelle. Cet effort scientifique a été adopté par Gardner et ses collègues, attirant l'attention sur le Fonctionnement de l'esprit humain en interaction avec le monde et les objets.

Gardner et ses collègues ont expérimenté de nombreuses expériences dont celle sur les intelligences multiples. Ils sont arrivés à démontrer qu'il existe plusieurs intelligences de base pour chaque individu qui déterminent le succès de la vie.

Cette étude vise à identifier les différents types d'intelligence auxquels Howard Gardner a abouti, ses types et son rôle en tant que stratégies efficaces dans le processus d'enseignement.

- **Mots-clés :** processus d'enseignement ; L'intelligence ; Intelligences multiples

- مقدمة:

لقد ظهرت النظرية المسماة بالذكاءات المتعددة أو الذكاوات المتعددة " La théorie des intelligences multiples" على يد "هوارد جاردنر" عام (1983) في كتابه أطر العقل" Frames of mind"، وقد قام "جاردنر" وزملائه بعدة تجارب تربوية تمّ من خلالها استلهام نظرية الذكاءات المتعددة التي اهتمت كثيرا بمبدأ الفروق الفردية، ووضعت تصورا جديدا للذكاء الإنساني، واعتبرت أنّ الذكاء ليس مفردا بل هناك عدة ذكاءات أساسية لدى كل فرد، وفي هذا توسيع لمجال الإمكانات الإنسانية، وتصريح رسمي للاعتراض على أنّه لا يوجد إلاّ نوعا واحدا من الذكاء يحدد مدى النجاح في الحياة، وكذلك الرد على نظرية معدل (حاصل) الذكاء التي تقوم على مبدأ أنّ الإدراك البشري أحادي (سعد ،1998، ص.249).

كما تقوم هذه النظرية على أساس أنّ كل فرد يمتلك قدرات تعليمية مختلفة، فطرية ومكتسبة، وأنّه يتعلم بطريقة أفضل عندما يتم تنشيطها أثناء عملية التعليم (الناقة وآخرون،2002، ص.201).

ولمّا كانت الذكاءات تقابل الفروق الفردية أو القدرات المختلفة لدى المتعلم، فقد قسمها "جاردنر" إلى سبعة أنواع أساسية تتناول جوانب متعددة ترتبط بالتفكير والميل نحو سلوك معين، وهي الذكاء اللّغوي اللّفظي، والمنطقي الرياضي، والمكاني البصري، والموسيقي الإيقاعي، والجسمي الحركي، والشخصي، والاجتماعي، ثم أضاف "جاردنر" الذكاء الطبيعي للقائمة عام (1995)، وتشير كل منها إلى مجموعة من القدرات المرتبطة بكل نوع من أنواع الذكاءات السابقة، فالذكاء اللّغوي يرتبط بالقدرة على استخدام اللّغة، والذكاء المنطقي يرتبط بالقدرة على استخدام الأرقام وإجراء المحاكمات المنطقية العقلية، وهكذا... ويظهر من هذا التصنيف نصيب اللّغة من القدرات حيث يؤكد "جاردنر" أنّ الذكاء اللّغوي يعد أبرز أنواع الذكاء وأكثرها انتشارا، بل إنّ اللّغة تعدّ الأساس الذي تنطلق منه معظم المهارات الأدائية للذكاءات الأخرى، وخاصة ما يرتبط منها بالقراءة (شحاته،2000، ص.111).

وفي ضوء نظرية الذكاءات المتعددة يتعامل المعلم مع شريحة واسعة من الاستراتيجيات والأساليب التدريسية، التي تخاطب التلاميذ على اختلاف مستوياتهم، كما تقوم على مبدأ التعددية في الذكاء، والتعددية في تناول أوجه التعلم ومعالجتها، والتركيز على ما يجب أن يقوم به المعلم الناجح داخل الفصل، من تنويع في طرائق التدريس، وتوسيع دائرة استراتيجياته، لتصل إلى أكبر عدد ممكن من التلاميذ، على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم (جابر،2003، ص.28).

1- إشكالية الدراسة

العديد من الدراسات اهتمت باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في مواد دراسية مختلفة، وأكدت أهمية استخدام استراتيجياتها وبرامجها في تنمية مختلف المهارات الدراسية، بما فيها مهارات القراءة، كما بينت مدى فعاليتها وضرورة الأخذ بها في العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات نذكر دراسة ألبيرو وآخرون (Paula Albero, et. Al,2000, p.75) ودراسة كوب (Barbara B. Cobb,2007, p.91) توصلت النتائج إلى فاعلية استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل القرائي مثلا ، إضافة إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية المهارات السلوكية لدى التلاميذ، كالمشاركة والمهارات الفردية، كما كان لهذا البرنامج دور مهم في تشجيع التلاميذ على حضور الجلسات اليومية، ومثابرتهم على الاشتراك في البرنامج، الأمر الذي انعكس على تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية لديهم.

ومن منطلق ما سبق، نحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على دور استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة في عملية التدريس بالإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مفهوم الذكاء؟ ما المقصود بالذكاءات المتعددة؟
- ما مفهوم استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة؟
- ماهي أهم استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة المُساعدة في العملية التعلمية -التعليمية؟
-كيف يمكن الاستفادة من مختلف استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة في عملية التدريس؟

2- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول موضوع ذو أهمية في المجال التربوي وهو الذكاء المُتعدد وذلك بالإشارة الى مفهومه واستراتيجياته التي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية-التعلمية.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على مفهوم الذكاء والذكاءات المتعددة بالإشارة إلى استراتيجيات الذكاءات المتعددة مع تحديد أنواعها وكيفية استعمالها في التدريس.

4- مفهوم الذكاء:

لقد ذكر ألفريد بينيه "Alfred Binet" أنّ الذّكاء قدرة واحدة متكاملة، تتمثّل في القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها، والقدرة على التّفكير والاستدلال، وفي ضوء هذا التّحديد اقتصر الذّكاء على الجانب المعرفي الإدراكي، ليشير بذلك إلى ثلاث قدرات معرفية (إدراكية) هي:

- **التّوجه:** وهو معرفة الفرد لما يجب عمله، وكيف يمكن عمله.
- **التّكيّف:** وهو اختيار الفرد ومراقبته لاستراتيجيات أداء المهمّة.
- **التّحكّم أو السّيطرة:** وهو قدرة الفرد على التّحكّم بذاته، وانتقاد أفكاره وأحكامه الخاصّة، فكان أوّل من وضع مقياسا فرديا للذّكاء البشري لقياس القدرة العقلية العامّة، والّذي ظهر من خلاله مفهوم العمر العقلي (المغازي، وآخرون ،2000، ص ص.23-24).

وتوصّل لويس تيرمان "L. Terman"، إلى أنّ الذّكاء قدرة موحّدة لا تقبل التّحليل أو التّجزئة، وهو القدرة على التّفكير المجرّد، وذلك بعد قيامه بمجموعة من الدّراسات والأبحاث لقياس العمليات العقلية، كالتّحليل، والابتكار، والتّفكير المنطقي، والقدرة الرّياضية، وإتقان اللّغة، والاستبصار، والقدرة على التعلّم، وقدرات الذّاكرة، والقدرة الحركية...، ولكن صغر حجم العيّنات الّتي قام بدراستها أدّى إلى الشّك في نتائج اختباراته.

يعتبر إسهام العالم السويسري جان بياجيه "J. Piaget" من أهمّ الإسهامات الّتي قدّمت في الجانب الارتقائي للذّكاء، حيث يرى أنّ الذّكاء شكل من أشكال التّكيّف البيولوجي بين الفرد وبيئته، ويتطوّر عند الأطفال من خلال التّوازن بين التّمثّل للمعلومات الجديدة في البنية المعرفية والمواءمة لهذه البنى نفسها للمعلومات الجديدة (تطبيق عمليات التّمثّل والمواءمة والتّوازن (جابر،1994، ص ص.243- 245).

وبالنّسبة لروبرت ستيرنبرغ "R. Sternberg" فإنّ الذّكاء يعني القدرة العقلية على إطلاق سلوك مناسب ذي طبيعة موقفية، في مناطق متّصلة بالخبرة، كاستجابة لما هو غير مألوف، أو كتحريك لمعالجة المعلومات، ويعدّ هذا السّلوك دالّة لمكوّنات باطنة، ومكوّنات أدائية، ومكوّنات معرفية مكتسبة، ساهمت نظرية "ستيرنبرغ" في تنمية السّلوك الذّكي عند التّلاميذ في كيفية حلّ المشكلات، واستخدام الاستراتيجيات، والتّركيز على المهارات المعرفية العقلية (روبرت،2000، ص ص.757-761).

ويشير "جاردنر" إلى أهمّية التّدفق العاطفي، والحالة الإيجابية في الأسلوب السّليم لتعليم الأطفال، وتحفيزهم داخليا، أكثر من استخدام وسيلة التّهديد أو الوعد بالمكافأة، واستثمار الأمزجة الإيجابية لجذبهم نحو المجالات الّتي يمكن تنمية كفاءاتهم بها (الأعسر وآخرون ،2000، ص ص. 64-67).

وعليه نجد أن مفهوم الذكاء قد تعدد بتعدد الباحثين وتفسيراتهم وتراوح تعريفه ما بين الجانب المعرفي الإدراكي أي اعتباره قدرة معرفية عند الفرد وبين اعتباره قدرة موحّدة لا تقبل التّحليل أو التّجزئة بل القدرة على التفكير المُجرد أو هو شكل من أشكال التّكيّف البيولوجي بين الفرد وبيئته وعلى العموم الذكاء هول كل متكامل بين هذه العناصر، يهدف الى حل مشكلات تواجه الفرد تجعله يتوافق ويتأقلم مع محيطه وذلك من خلال استعمال آليات مختلفة حسب الموقف الذي يتعرض له

5- مفهوم الذّكاء من منظور نظرية الذّكاءات المتعدّدة:

جاء هوارد جاردنر "Howard Gardner" ليوضّح أنّ الاكتفاء بدراسة العامل العام (G) لتفسير الذّكاء لا يعدّ كافيًا، وأكّد على أهمّية التّركيز على قدرات الأفراد، والاختلافات بينهم، والدّراسات الجينية، حيث قدّم نظريته القائمة على الذّكاءات المتعدّدة عام 1983 من خلال كتابه "أطر العقل"، وفيها يُقدّم تصوّرا تعدّديا للذّكاء، حيث يرى أنّ لكلّ إنسان سبعة ذكاءات أساسية مستقلة بشكل نسبي، وهذه الذّكاءات هي: الذّكاء اللّغوي-اللّفظي، الذّكاء المنطقي-الرّياضي، الذّكاء الاجتماعي-بين شخصي، الذّكاء الشّخصي-الدّاخلي، الذّكاء الموسيقي-الإيقاعي، الذّكاء المكاني-

البصري، والذّكاء الجسدي-الحركي، وفي السّنوات الأخيرة أضاف الذّكاء الطّبيعي، والذّكاء الروحي، والذّكاء الوجودي، وأكّد جاردنر من خلال نظريّته أنّ أداء أيّة مهمّة يتطلّب التّفاعل بين عدّة ذكاءات، ومن خلال عمل جاردنر مع زملائه في مشروع الصّفر (Project Zero) بجامعة "هارفارد" لمعرفة تطوّر عمليات التّعلّم، تبيّن له أنّه لا يُمكن تأييد فكرة وجود عدّة قدرات لدى الفرد تُشكّل مجتمعة الذّكاء، واعتقد بوجود ذكاءات متعدّدة مستقلّة بشكل نسبي، ولكنّها لا تعمل بمعزل عن بعضها، ولا يمكن لأيّ سلوك أن يتمّ دون عمل أنواع مختلفة من الذّكاءات لإنتاج السّلوك الذّكي . (أوزي ،2002، ص.18).

أمّا في صياغته للنّظرية فقد اعتمد على عدّة مصادر ثقافية وبيولوجية واكلينيكية، وبناء على ما توصّل إليه من نتائج فقد عرّف الذّكاء بأنّه: " قدرة بيولوجية سيكولوجية (Biopsychology Potentiel) لمعالجة المعلومات، الّتي يمكن تنشيطها لحلّ المشكلات أو ابتكار منتجات، لكن يتوقّف تنشيطها على عدّة عوامل هي القيم الثقافية، والفرص المتاحة، والقرارات الشّخصية من قبل الأفراد، أو من قبل القائمين على رعايتهم"، وفي ضوء هذا التّحديد فالذّكاء يستدعي القدرة على: حلّ المشكلات في الحياة الواقعية و توليد حلول جديدة للمشكلات أو صنع شيء ما، أو السّعي النّافع الّذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة (محمد ، 2000،ص. 142).

كما يمرّ الذّكاء في تطوّره لدى المتعلّم من وجهة نظر هذه النّظرية بمجموعة من المراحل تتلخّص فيما يلي:

- مرحلة التّعبير عن الذّكاء من خلال نظام الرّموز: كلمات للتّعبير عن اللّغة، أغاني للتّعبير عن الموسيقى...
- مرحلة التّطوّر: وفيها يحدث نوع من التّرقي في القدرة، يتمثّل في استخدام الرّموز بدلا من الكلمات كما في الرّياضيات، أو استخدام النّغمة في الموسيقى...
- مرحلة النّضج: وفيها يتمّ التّعبير عن الذّكاء بوسائل مهنية وغير مهنية، حيث يصبح الشّخص كما يريد: موسيقار، مهندس، رياضي...إلخ (السرور،1998، ص.339).

لقد تعدّدت المفاهيم الّتي فسّرت معنى الذّكاء، وذلك لاختلاف نواحي الدّراسة والبحث، فاختبارات الذّكاء التّقليدية تعتمد بقدر كبير على المهارات المدرسية، وأهملت وظائف سيكولوجية مهمّة، ما جعلها اختبارات تحصيلية أكثر منها اختبارات ذكاء وقدرة، إضافة إلى هذا أهملت الفروق بين الأفراد، وتبقى التّساؤلات الهامّة بين الباحثين والعلماء عن كيفية معرفة الفرد الذّكي، ومعرفة الذّكاء، والبحث عن العمليات المعرفية والقدرات الّتي تُنتِج السّلوك الذّكي، لذلك تمّ الاهتمام بوضع برامج تدريبية وتدريسية، تسعى للتّأكيد على اكتساب الفرد للمهارات المعرفية،

واستراتيجيات حلّ المشكلات، وعادات التّعلّم...، وتعتبر نظرية الذّكاءات المتعدّدة من أحدث النّظريات الّتي اجتهدت في تفسير الذّكاء، لذلك سنتعرّف على نشأتها، ومبادئها، وأهمّيتها، واستراتيجياتها المستخدمة في التّدريس.

6- مفهوم استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة:

تعرّف الاستراتيجية بأنها مجموعة من الخطوات المتتابعة، والمتناسقة، والمخطّط لها، لكي يقوم بها المعلّم والتّلميذ داخل الصّف أو خارجه، لتدريس معيّن، بغية تحقيق أهداف محدّدة سلفا (زيتون وآخرون ،2003، ص.8).

أمّا استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة، فهي نسق من الإجراءات والممارسات المرتبطة، والمناسبة لكلّ نوع من أنواع الذّكاءات السّبعة الأساسية: اللّغوي، والمنطقي، والمكاني، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشّخصي، بما تشتمل عليه من طرائق، ووسائل، وأنشطة، وأساليب تقويم.

وممّا هو معروف أنّ استراتيجيات التّدريس عامّة تقوم على التّكامل بين النّظرية والتّطبيق، لذلك فالتّدريس وفق نظرية الذّكاءات المتعدّدة، يجب أن يعتمد على دمج الذّكاءات المتعدّدة بالاستراتيجيات التّعليمية الّتي أثبت البحث العلمي نجاحها، لهذا ينبغي معرفة نقاط الالتقاء والتّقاطع بين الذّكاءات المتعدّدة واستراتيجيات التّدريس، واختيار الاستراتيجيات الصّحيحة الّتي تكون مناسبة لكلّ نوع من أنواع الذّكاء.

وبالرّجوع إلى الأدب التّربوي الّذي تناول التّدريس باستخدام استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة، يتبيّن وجود شريحة واسعة من الاستراتيجيات، الّتي يمكننا استخدامها في المواد التّعليمية المختلفة، حيث اعتبرت هذه الذّكاءات بمثابة مداخل أو نماذج أو أنماط للتّعلّم، فكلّ ذكاء يمثّل نمطا للتّعلّم يتناسب مع طرائق وأساليب تدريسية تختلف عن باقي أنواع الذّكاءات، ولقد اقترح "أرمسترونج"، و"كامبل"، و"هور"، و"جابر عبد الحميد جابر، ومحمد عبد الهادي حسين، وغيرهم، العديد من استراتيجيات التّدريس الّتي تناسب الذّكاءات السّبعة الأساسية، كما تركوا الباب مفتوحا لاختيار استراتيجيات تدريسية أخرى جديدة، قد تناسب أحد أنواع الذّكاءات السّبعة، وما على المعلّم إلّا أن يعدّل أساليب تدريسه وينوّعها، لتقابل تنوّعا مماثلا في قدرات التّلاميذ (الفروق الفردية)، وأن يختار لكلّ درس ما يناسبه (طبيعة المحتوى التّعليمي)، ولكلّ ذكاء ما يناسبه، ويمكن تحديد هذه الاستراتيجيات على النّحو التّالي:

7- تحديد استراتيجيات الذكاءات المتعددة:

7-1- استراتيجيات تدريس الذّكاء اللّغوي:

يعتبر الذّكاء اللّغوي من أكثر الذّكاءات المتعدّدة استخداما في التّدريس، حيث يستأثر بالنّصيب الأكبر من استراتيجيات التّدريس، وتصلح معه معظم استراتيجيات التّدريس المعروفة، وتقترح نظرية الذّكاءات المتعدّدة استراتيجيات متعدّدة لتنمية هذا الذّكاء تتمثّل في: المدخل القصصي (أسلوب القصّ)، والمحاضرات، والمناقشات، والعصف الذّهني، والتّسجيلات الصّوتية، وكتابة المقالات، ونشر أعمال التّلاميذ (النّشر)، وأنشطة القراءة، والألعاب اللّغوية، والألغاز الّتي تعتمد على سرد القصص، وغيرها، ولكن في البرنامج الحالي نستخدم جملة الاستراتيجيات التّالية:

7-1-1- السّرد القصصي:

ويعرف أيضا بالأسلوب القصصي أو المدخل القصصي، ويعدّ السّرد القصصي من الأساليب القديمة في التّدريس، إذ أنّه يعتمد على العرض، وتقوم استراتيجية السّرد القصصي على تقديم المعلومات والحقائق والمفاهيم والعلاقات بشكل قصصي، ممّا يجذب انتباه التّلاميذ ويضعهم في جوّ القصّة الحقيقي، والّذي من شأنه أن يساعدهم على اكتساب المعلومات بطريقة شيّقة، بدلًا من تلقيها بشكل جامد، كما أنّها تكون أسهل في الفهم، ويحثّ "جاردنر" المعلّمين على استخدام المدخل القصصي في التّمهيد للدّرس، وإثارة أفكار التّلاميذ للموضوع المدروس (عزو،2007، ص. 27).

فالقصّة استخدمت على مرّ الزّمان، وفي مختلف الثّقافات كوسيلة لإثراء الخيال، ونقل المعرفة، ولكن في حجرة الدّراسة يتمّ استخدامها كأداة حيوية، تنسج من خلالها المفاهيم والأفكار والأهداف التّعليمية الأساسية، فالقصّة تؤثّر في القارئ أو المستمع وكأنّه عاصر ذلك الحدث، وهذا التّأثير يأتي من خلال المشاركة الوجدانية للقارئ أو المستمع، كما يمكن للقصّة أن تحتوي على مجموعة من أفكار الدّرس، وعلى المتعلّمين الربط بين الأفكار وتحليلها، واستنتاج المغزى منها، ما يساعد على تنمية أكثر للذّكاء اللّغوي، والأسلوب القصصي يمكن استخدامه في مختلف المراحل العمرية (مدكور ،2002، ص.114).

7-1-2- التّسجيلات الصّوتية:

إنّ استخدام أجهزة التّسجيل في حجرات الدّراسة بشكل منظّم ومخطّط، يقدّم للتّلاميذ وسيطا يعبّرون من خلاله عن قدراتهم اللّغوية ومهاراتهم اللّفظية، كما تمكّنهم من التّواصل مع الآخرين، والتّفاهم معهم من خلال تسجيل أفكارهم، كما يمكن للمعلّم استخدامها في تهيئته

لموضوع معيّن، ومساعدة تلاميذه في التّعامل مع المصطلحات والمفاهيم الجديدة، من خلال تسجيلها ثمّ إعادة سماعها أمام التّلاميذ عدّة مرات (حسن ،2000، ص.48).

ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية في تدريب التّلاميذ على الأنماط اللّغوية السّليمة في القراءة الجهرية الممثّلة للمعنى، والمعبّرة عن الانفعالات، وفي إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، وفي النّطق الإملائي، والضّبط النّحوي.

7-1-3- كتابة التّقارير واليوميّات:

قد يعتبر البعض أنّ هذا النّوع من النّشاط ترفيه، ولكن قيمته التّربوية أكبر من هذا بكثير، فهذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات البسيطة الّتي يمكن تطبيقها بسهولة، وتناسب الذّكاء اللّغوي خاصّة ما يرتبط منه بالقراءة.

وتقوم هذه الاستراتيجية على القراءة الإثرائية والكتابة حول ما قرأه التّلاميذ، حيث يطلب المعلّم من تلاميذه كتابة يوميات مستمرة، وتسجيلها في دفاترهم الخاصّة، ويمكن اعتبار التّلخيص جزءا من هذه الاستراتيجية، حيث يلعب دورا مهمّا في تنمية المفردات والحصيلة اللّغوية لدى التّلاميذ، وتنظيم أفكارهم، واتّساع مداركهم، وكذلك تعريف التّلاميذ بالكتب الّتي تمّت قراءتها، فهذه كلّها أنشطة يقوم عليها الفهم القرائي للفقرة، وكذا النصّ المقروء (فهيم ،2000، ص.107).

7-1-4- العصف الذّهني:

يقصد بالعصف الذّهني أو القدح الذّهني وضع الذّهن في حالة إثارة، للتّفكير في عدّة اتّجاهات، لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للتّلميذ مناخ من الحرّية يسمح له بإظهار كلّ آرائه وأفكاره، وتشترط هذه الاستراتيجية على المدرّس عدم نقد أفكار تلاميذه أو التّقليل من أهمّيتها، وإتاحة الفرصة للجميع لطرح ما لديهم من أفكار، وفهم المتعلّمين للدّور الّذي يقومون به (الكيلاني،2005، ص.19).

ويتمّ استخدام العصف الذّهني داخل الفصل، بطرح المعلّم سؤال أو مشكلة مفتوحة بناء على الجزء المحدّد من موضوعات المقرّر الدّراسي، أو بطاقات عمل تتعلّق بكيفية التّعرّف على أداء موقف تدريسي ما، ثمّ يطلب المعلّم من التّلاميذ العمل في مجموعات، أو كلّ تلميذ على حدة لتوليد أكبر عدد من الأفكار، أو الحلول لحلّ هذا الموقف (المشكلة) في ضوء الذّكاءات المتعدّدة، ويوجّه المعلّم التّلاميذ للتّوصّل إلى أفضل الحلول الممكنة من الأفكار المقدّمة.

وتتمثّل القواعد الأساسية لأسلوب العصف الذّهني، الّتي ينبغي على المعلّم أن يراعيها أثناء تنفيذه لهذا الأسلوب فيما يلي (جودت وآخرون،2006):

- إدارة المعلّم لجميع حلقات النّقاش الخاصّة بتطبيق أسلوب العصف الذّهني.

- طلب المعلّم من تلاميذه تقديم المقترحات والأفكار مع الآخرين.
- لا يفرض المعلّم على تلاميذه ما يعتقد هو بأنّه الأصلح والأنسب.
- أن يؤمن المعلّم بعدم وجود جواب خاطئ خلال العصف الذّهني.
- تحديد وقت النّشاط من أجل التّعليم.
- عدم رفض أيّ اقتراح من البداية على أنّه غير ملائم.
- ضرورة تسجيل جميع المقترحات على السّبورة.
- ضرورة مشاركة أفراد المجموعات بشكل دوري.

وتبدأ الخطوات الإجرائية لجلسات العصف الذّهني بتحديد المشكلة، ومناقشتها، ثمّ إعادة صياغتها، وتهيئة جوّ الابداع والعصف الذّهني، ومن ثمّ البدء بعملية العصف الذّهني، وإثارة المشاركين إذا ما نضب رصيدهم من المعلومات والأفكار، وفي الأخير تأتي مرحلة التّقويم.

2-7- استراتيجيات تدريس الذّكاء المنطقي الرّياضي:

أظهرت حركة التّفكير أهمّية الذّكاء المنطقي الرّياضي في كافة العلوم، ودوره في تطوير القدرات المنطقية، واستخدام مهارات التّفكير، من تصنيف واستنتاج وتحليل ومقارنة لدى المتعلّم، لفهم العلاقات والرّوابط بين مختلف الظّواهر، ولذلك أصبح من المهمّ استخدام هذا الذّكاء على مدار اليوم الدّراسي، وفي كافة المناهج، وعدم انفراده لمنهج الرّياضيات والعلوم فقط، وأنّ الانتباه لإدخال هذا الذّكاء في تدريس المناهج المختلفة سيمكّن المتعلّم من حلّ المشكلات، والالتزام بالقواعد، ما يمكّنه من ضبط تفكيره، ويهيّئ له الفرصة للنّجاح والأداء بشكل أفضل، وتناسب هذا الذّكاء شريحة واسعة من استراتيجيات التّدريس، تتمثّل في: حلّ المشكلات، والعمليّات العقلية، والتّصنيفات(الوضع في فئات)، والتّبويبات، والمحاكمة أو التّحاور النّقدي، وموجّهات الكشف الذّاتي، والتّفكير العلمي والنّاقد، والتّجارب العلمية، والألعاب المنطقية، والألغاز الّتي تعتمد على الأرقام، وغيرها، ومنه الاستراتيجيات التّالية:

1-2-7- الألعاب التّعليمية والألغاز المنطقية:

تقوم هذه الاستراتيجية على المحاكاة المنطقية لعقول التّلاميذ، وتمثّل الألعاب اللّغوية جزءًا من المنظومة الكلّية للألعاب التّعليمية، وترتبط ممارسة الألعاب التّعليمية وحلّ الألغاز المنطقية بدافعية التّلاميذ وميولهم نحو القراءة، فهي تدفعهم إلى التّفكير ممّا يجعلهم أكثر دافعية وإيجابية، كما تفيد هذه الأنشطة في تنمية قدرة التّلاميذ على الفهم والاستيعاب، وتنمية الحصيلة اللّغوية لديهم، والتّمكّن من مهارات اللّغة، ونموّ الميول المعرفية، إضافة إلى أنّ استخدام هذه الألعاب يوفّر أجواء ممتعة تستخدم فيها اللّغة (راتب وآخرون،2005، ص ص.311-318).

2-2-7- حلّ المشكلات:

تعدّ هذه الاستراتيجية من الأساليب التّعليمية الّتي تركّز على نشاط المتعلّم، وعلى توفير بيئة تعلّم يستطيع التّلميذ من خلالها بناء التّعلّم الخاصّ به، وتمثّل هذه الاستراتيجية مجموعة من الأنشطة والإجراءات الّتي يقوم بها المتعلّم عند مواجهته لموقف أو مشكلة ما، للتّغلب على الصّعوبات الّتي تحول دون وصوله إلى الحلّ، وتمرّ استراتيجية حلّ المشكلات بخطوات أساسية وهي: تحديد المشكلة وجمع البيانات والمعلومات المتّصلة بها، واقتراح الحلول المؤقتة لهذه المشكلة (بدائل للحلّ)، ثمّ المفاضلة بينها لاختيار الحلّ المناسب، والتّخطيط لتنفيذ هذا الحلّ وتجريبه ثمّ تقويمه، ويتحدّد دور المعلّم في هذه الاستراتيجية في التّخطيط للدّرس، وصياغته على شكل مشكلات، وإرشاد التّلاميذ في جميع خطوات التّدريس، أمّا التّلميذ فيكون نشطا، حيث يقوم باقتراح الحلول والأفكار الملائمة لحلّ المشكلة، واختبار صحّة الفروض أو الحلول المقترحة، والتّوصّل إلى النّتائج (إبراهيم ،2000، ص.120).

3-2-7- الاكتشاف الموجّه:

تعدّ استراتيجية الاكتشاف الموجّه من أهمّ الاستراتيجيات الّتي توفّر بيئة تعليمية تقوم على الفهم، لأنّها تضع التّلميذ في موقف مشكل يتطلّب منه استخدام مهارات عديدة للاكتشاف والتّقصّي، مثل: مهارة الملاحظة والتّصنيف والمقارنة والتّفسير والتّحليل والتّركيب والتّنبؤ، وغيرها، وتبدأ خطوات هذه الاستراتيجية بعرض العنوان الرّئيسي للمشكلة، ومقدّمة نظرية ، ثمّ طرح أسئلة تثير التّفكير، وتحديد الفرضيات من قبل التّلاميذ، ثمّ تجريب هذه الفرضيات والوصول إلى النّتائج والتّعميمات، وفي الأخير حثّ التّلاميذ على طرح أسئلة ومشكلات جديدة تحتاج إلى البحث والاكتشاف (الهويدي ،2002، ص.187).

3-7- استراتيجيات تدريس الذّكاء الجسمي الحركي:

يدلّ الذّكاء الجسمي الحركي على الانسجام بين العقل والجسم، فهو يمكّن الفرد من إعادة تفسير مشاعره من خلال الإشارات والحركات الجسمية، ومن المعروف أنّ استخدام الشّكل النّظري التّجريدي مع التّلاميذ في تقديم المعلومات يتطلّب وقتا أطول للفهم، إذا ما قورن بتقديم المعلومات باستخدام نموذج حسّي، أو باستخدام الإشارات بديلا عن الكلمات والألفاظ، فتقديم عرض مسرحي أو تمثيلي، واستخدام بعض الحركات الفيزيائية الرّياضية للتّعبير عن موضوع معيّن أو مفهوم ما، يساعد في تعزيز التّعلّم لدى التّلاميذ، وتعتمد استراتيجيات تدريس هذا النّوع من الذّكاء، على محاكاة الجانب الحركي لدى التّلاميذ، واستخدام مهارات الجسم في التّعلّم، ويناسب هذا الذّكاء استراتيجيات كثيرة، تتمثّل في: استجابات الجسم، والتّمثيل الدّرامي والمسرحي،

والمفاهيم الحركية، والخرائط الجسمانية، والتّعبير باليدين أو التّعلّم عن طريق العمل بالأيدي، والرّقص، والألعاب الحركية، وتمرينات الاسترخاء، والأنشطة المحسوسة، وغيرها، ونعتمد في البرنامج الحالي على الاستراتيجيتين التّاليتين:

7-3-1- لعب الأدوار:

تمثيل الأدوار من الاستراتيجيات التّدريسية الّتي تعتمد على نشاط المتعلّم، وإظهار قدراته من خلال لعب الأدوار المختلفة وتمثيلها، وفهمها، وفهم طبيعة الدّور، ومن خلال تمثيل الأدوار يتحوّل الفصل الدّراسي إلى مسرح، يمارس فيه كلّ تلميذ دورًا، ويتعرّف بناء على هذا الدّور على حاجاته، واهتماماته، وميوله، ويعيش من خلال هذا الدّور الأحداث وينفعل بها، وهناك أنشطة عديدة تشتمل عليها استراتيجية "تمثيل الدّور"، منها: ألعاب الذّاكرة، وألعاب الحلقة المسرحية، والمناقشة، والمناظرة، والجلوس للتّفكير، والتّمثيل الارتجالي، والصّور الثّابتة، وغيرها (القرش،2001، ص ص.80-81).

وتنمّي استراتيجية "تمثيل الدّور" مهارات التّفكير الإبداعي، إضافة إلى أنّها تنمّي مهارات التّحدث والالقاء لدى المتعلّمين، وتجعل المتعلّمين إيجابيين في فهم النّص القرائي واستيعابه، ثمّ تأديته بشكل معبّر عن المعنى، وتقوم هذه الطّريقة على تمثيل أدوار الشّخصيات الواردة في النّص، ويكون المعلّم موجّها ومنسّقا لهذه الأدوار، ويقوم التّلاميذ بتقمّص الشّخصيات، وتمثيل أفعالها، الأمر الذي يثير دافعية التّلميذ، فيكون الاتصال بينه وبين النّص مباشرًا، ممّا يسهّل فهمه، كما لها دور مهمّ في معالجة مشكلات نفسية واجتماعية كثيرة لدى المتعلّمين، كالانطواء، والخجل، وضعف الثّقة بالنفس، وضعف القدرة على مواجهة الجمهور، وغيرها.

7-3-2- التّعبير باليدين:

تقوم هذه الاستراتيجية على ترجمة التّلميذ للمفاهيم والألفاظ الواردة في النّص إلى عمل حسّي يمارسه بيديه بدلاً من التّحدث، وهي تشبه الحركات الإيمائية، ولكنّها تقوم على استخدام اليدين، وأيّ مفهوم تعلّمي من أيّ مادّة يمكن التّعبير عنه باستخدام اليدين، ويرى (جابر،2003، ص.28). أنّ ترجمة الأفكار العقلية المجرّدة إلى أعمال حسّية يقوم المتعلّم بتشكيلها، تساعد على اكتساب مهارات التّحليل والتّدرّب على العمليات الحركية، كما يمكن لهذه التّعبيرات المبسّطة أن تتوسّع إلى خبرات إبداعية متطوّرة.

7-4- استراتيجيات تدريس الذّكاء المكاني البصري:

تمتدّ قدرات الذّكاء المكاني البصري عند الانسان إلى ما هو أبعد من الإبصار الفعلي، فالقدرة على تذكّر ما نراه، وتحديد الأشياء المرئية غامضة الدّلالة، والقدرة على رؤية أحلام

اليقظة، والتّصوّر الذّهني للمشاهد الخالية، كلّها قدرات تختزن في الذّاكرة البصرية، ولها معانٍ ودلالات يستخدمها الانسان حسب ما يحتاجه الموقف الّذي يكون فيه.

ويرى جاردنر حسب (جيمس وآخرون،2000، ص.74). أنّ بناء القدرات الجيّدة للتّلاميذ يأتي من خلال التّفكير البصري، لذلك يجب أن نحرص على استغلال قدرات المتعلّم البصرية المكانية، ولا نجعلها مجرّد كتابة سبّورية، أو لغة محكية، وإنّما نحرص على تزويد الدّرس بالمخططات البيانية والصّور الفوتوغرافية، والصّورة في أغلب الأحيان تكون أبلغ من الكلام، كما أنّ الاهتمام بهذا الذّكاء يجعل التّلاميذ أكثر إدراكا في ترجمة المخطّطات والأشكال، وإنتاج المشروعات الصّفية، والتّمييز بين الصّور الجيدة والسّيئة.

وتعتمد استراتيجيات تدريس الذّكاء المكاني على محاكاة التّفكير التّصوّري والتّجريدي لدى التّلاميذ، من خلال حثّهم على التّفكير في الفراغ، وربط الصّورة الذّهنية بالصّورة الحسّية، وتوجد استراتيجيات عديدة لتدريس هذا النّوع من الذّكاء، تتمثّل في: التّخيّل أو التّصوّر البصري أو الذّهني، والخرائط العقلية، والرّسوم البيانية التّخطيطية (رسم تصوّري تخطيطي للفكرة)، والمنظّمات البصرية، وخبرات قراءة الصّورة، والأنشطة الفنّية، والماعات اللّون أو التّلميحات اللّونية، والصّور المجازية، والعروض المسرحية، ووصف الصّور الخيالية، والألعاب التّخيّلية، وغيرها كما يلي:

7-4 -1- التّصوّر البصري (الذّهني):

تعدّ استراتيجية التّصوّر البصري أحد الأساليب الأوّليّة في معالجة المعلومات، ووسيلة تساعد التّلاميذ على ترجمة المعلومات إلى صوّر ذهنية، وتعتمد في جوهرها على التّفكير في الفراغ، وتعتبر من الطّرق اليسيرة في تدريس القراءة، وتقوم على مساعدة التّلاميذ في ترجمة النّص القرائي إلى صور، حيث يقرأ التّلميذ النّص قراءة صامتة، ثمّ يغمض عينيه، ويحاول تصوّر ما قرأ، ثمّ يعبّر عن هذا التّصوّر بالرّسم أو المحادثة، وثمّة جانب آخر من التّصور، يتطلّب من التّلميذ أن يغمض عينيه ويحاول تصوّر نهاية للنّص الّذي قرأه، ثمّ يترجمها على شكل رسوم أو بشكل لفظي، ويلعب المعلّم في هذه الاستراتيجية دور الموجّه والمحفّز على التّفكير البصري، والتّأمّل في الفراغ، حيث يحثّ تلاميذه على تكوين سبّورتهم الدّاخلية، أو الشّاشة العقلية الخاصّة بهم، ليضعوا عليها المادّة الّتي يحتاجون تذكّرها، وهناك تطبيقات عديدة أخرى لهذه الاستراتيجية، نذكر منها: اللّعب التّخيّلي المتمثّل في عروض العرائس، ولعب الشّرود والخيال، حيث يعبّر فيها التّلميذ بكل حرّية تحرير ا لقوّة الخيال (جابر،2003، ص.28).

7-4-2- خرائط المفاهيم:

هي تنظيم المفاهيم الموجودة في الدّرس في صورة مرئية، تبيّن العلاقة بينها وبين المفاهيم الفرعية بواسطة الأسهم، بحيث يكون المفهوم العام على قمّة الخريطة، تليه المفاهيم الأقلّ في العمومية، ثمّ الأمثلة الّتي توضّح هذه المفاهيم، وبذلك فهي أداة تساعد التّلاميذ على التّمييز التّدريجي للمفاهيم، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السّابقة، ممّا يؤدّي إلى حدوث التّعلّم ذي المعنى، وفي هذه الاستراتيجية يطلب المعلّم من تلاميذه وصف ما يدور في أذهانهم، ويوضّح لهم أنّ الصّورة الذّهنية للكلمات والأفكار هي المفاهيم، ويطرح أنشطة خاصّة بكل مفهوم يشتمل عليه النّص (ملكة، 2003، ص.120).

يتمّ تحديد المفاهيم الأساسية للموضوع بوضع خطوط تحتها، أو كتابتها على ورقة صغيرة، ثمّ ترتيب هذه المفاهيم في قائمة تتدرّج من المفاهيم الأكثر عمومية حتّى تنتهي بالأمثلة عن المفاهيم، ثمّ نقوم بربط المفهوم الرّئيسي بالمفاهيم الأخرى بواسطة الأسهم، ونستمر في الرّسم بحيث توضع المفاهيم الّتي على نفس الدّرجة من العمومية أو الخصوصية في نفس المستوى الأفقي، وعمل الرّوابط العرضية، وأخيرا إعادة التّفكير في الخريطة لاستكمال جوانب النّقص فيها، وتفادي الأخطاء.

7-4-3- الرّموز المرسومة:

تناسب الرّموز المرسومة الذّكاء المكاني التّأمّلي، وتقوم هذه الاستراتيجية على استخدام الصّور والأشكال البيانية أو الخرائط أو الرّسومات للتّعبير عن أفكار أو موضوعات معيّنة، كأن يعبّر التّلاميذ عن شخصية وردت في النّص بشكل زائد (+)، أو رسم خطّ زمني لحبكة قصّة، أو لحدث تاريخي، ووضع علامة على الخطّ، ليس بالتّواريخ والأسماء فقط، بل وكذلك بصور ترمز للأحداث وتمثّلها (جابر،2003، ص.28).

7-5 - استراتيجيات تدريس الذّكاء الاجتماعي:

يقوم الذّكاء الاجتماعي على قدرة الفرد على التّواصل والتّفاعل والتّعامل مع الآخرين، وفهم مشاعرهم، والتّمييز بين أمزجتهم ودوافعهم واهتماماتهم، كما يتضمّن قدرة تأثير الفرد في تغيير وجهات نظر وسلوك المحيطين به، ويستلزم هذا الذّكاء مهارات الاتصال اللّفظية وغير اللّفظية، ووعي المدرّس باستراتيجيات هذا الذّكاء يساعده على خلق الجوّ الاجتماعي المثمر في حجرة الفصل، والوصول إلى المعرفة من خلال المشاركة، ويقلّل من الاختلافات الثّقافية والمجتمعية بين الأفراد، كما أنّ التّدريس باستراتيجيات الذّكاء الاجتماعي يولّد أفرادا يحبّون العمل بروح الفريق، وتكون لديهم القدرة على حلّ المشكلات بشكل تعاوني، وحبّ التّنافس والبحث بشكل جماعي، ولهذا

الذّكاء استراتيجيات كثيرة تتمثّل في: مشاركة الأتراب أو الأقران، والمجموعات التّعاونية (العمل في مجموعات) أو التّعلم التّعاوني الجمعي، والمحاكاة، والمناقشات بأنواعها، والتّمثيل أو لعب الأدوار، وجلسات العصف الذّهني الجماعي، وغيرها، أمّا في البرنامج الحالي فنلخّص استراتيجيات الذّكاء الاجتماعي فيما يلي:

7-5-1- التّعلّم التّعاوني الجمعي:

تستخدم هذه الاستراتيجية مع كلّ أنواع الذّكاءات، وتقوم على التّفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة الواحدة، تحت إشراف المعلّم وتوجيهه، ويتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة بين 4 إلى 6 تلاميذ، يتعاونون لتحقيق أهداف الدّرس، وفي هذه المجموعة يقوم كلّ تلميذ بالدور المنوط به، ويمكن أن يكون لكلّ مجموعة رئيس جلسة (قائد المجموعة)، ويتعاون التّلاميذ فيما بينهم لتقديم حلّ لمسألة ما، أو الخروج بأفكار جديدة حول قضيّة مطروحة (الهويدي ،2002، ص.187).

وتقوم خطوات استراتيجية التّعلّم التّعاوني على تحديد الموضوع الّذي سيتمّ تنفيذه بأسلوب العمل التّعاوني، ثمّ تقسيمه إلى وحدات جزئية توزّع على مجموعات التّعلّم التّعاوني، وتقسيم التّلاميذ إلى مجموعات، وتحديد دور كلّ فرد في المجموعة، ويقع على المجموعة مسؤولية التّأكد من تحقق الأهداف عند كافة أفراد المجموعة، ثمّ تقويم أداء المجموعة ككلّ.

7-5-2- المناقشة الجماعيّة:

تناسب هذه الاستراتيجية الذّكاء الاجتماعي والذّكاء اللّغوي، وهي حوار لغوي يتمّ بين المعلّم وتلاميذه، أو بين التّلاميذ مع بعضهم البعض بصورة فردية أو جماعية، وبشكل منظّم، ممّا يجعل التّلاميذ أكثر تفاعلا مع الأنشطة المقدّمة، ويركّز المعلّم في هذه الاستراتيجية على معارف التّلاميذ وخبراتهم السّابقة، ويوجّه نشاطهم، ويثبّت معارفهم الجديدة، ممّا يمكّنه من معرفة مستوى فهم تلاميذه، وتقوية الرّوابط والصّلات بينه وبينهم، وفي نفس الوقت ينمّي انتباه التّلاميذ، ويؤكّد على تفكيرهم المستقل.

وتقوم استراتيجية المناقشة الجماعيّة على الإجراءات التّالية: تجلس مجموعة من التّلاميذ على شكل حلقة لمناقشة موضوع ما، ويحدّد قائد المجموعة (المدرّس أو أحد التّلاميذ) أبعاد الموضوع وحدوده، ويوجّه المناقشة، ليتيح التّعبير عن أكبر قدر من المعلومات ووجهات النّظر، دون الخروج عن موضوع المناقشة، ويحدّد في النّهاية الأفكار الأساسيّة الّتي توصّلت إليها المجموعة (الدليمي وآخرون ،2003، ص.27).

ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية في تنمية الكثير من المهارات لدى التلميذ في القسم من خلال إثارتها للتّفاعل وتبادل الحوار بين التّلاميذ وبين المعلّم وكذلك إبداء آرائهم حول معرفة بعض المفاهيم.

7-5-3- مشاركة الأتراب أو الأقران:

تعدّ مشاركة الأقران من أسهل استراتيجيات الذّكاءات المتعدّدة في التّنفيذ، حيث يشترك التّلميذ مع زميله في المقعد لإنجاز مهمّة معيّنة يطلبها المعلّم، ويمكن أن تكون هذه المشاركة قصيرة (ثلاثين ثانية) أو ممتدّة (ساعة أو أكثر) حسب ما يحتاجه المدرّس في الدّرس، ولا تحتاج هذه الاستراتيجية إلى جهد وتحضير من قبل المعلّم، حيث يكون المعلّم فيها مجرد متابع لأداء المهام (سليمان، 2005، ص.148). وتؤدّي مشاركة الأتراب إلى توليد الأفكار، كما تساعد على توطيد فكرة التّعاون بين التّلاميذ.

7-6 - استر اتيجيات تدريس الذّكاء الشّخصي:

يناسب هذا النّوع من الذّكاء الاستراتيجيات الّتي تعتمد على جهد المتعلّم في اكتشاف المعلومات والمعارف، والتّعبير عنها بأسلوبه، ووفق قدراته وميوله، ويرى "توماس أرمسترونج" أنّ الأفراد الّذين لديهم ذكاء شخصي يمتازون بالتّفكير من أجل أنفسهم، وقضاء وقت كبير لمحاولة تكامل تفكيرهم الشّخصي بما يحيط بهم، ولديهم مسؤولية تجاه تعلّمهم، فالمتعلّم ذو الذّكاء الشّخصي يفكّر، يتأمّل، يُقوّم ذاته، ويضبط ويتحكّم بمشاعره وأحاسيسه وتفكيره، وعلى المدرّس أن يوفّر فرصا كثيرة أثناء اليوم الدّراسي، ليتمكّن الطّلاب ذوو الطّبيعة الشّخصية من إدراك وفهم ذواتهم، واكتشاف قدراتهم، وتعميق الإحساس بالفردية، لأنّ المناخ الاجتماعي لهؤلاء الطّلاب يولّد لديهم الاحباط وعدم الرّغبة في التّعلّم (Thomas Armstrong, 2000, p. 51).

ومن بين الاستراتيجيات الّتي يقوم عليها الذّكاء الشّخصي، وتساعد في تنميته من خلال المنهج الدّراسي: جلسات تحديد الأهداف، فترات التّأمّل لمدّة دقيقة (دقيقة التّأمّل والتّفكير)، اللّحظات الانفعالية، المشروعات أو الأعمال الفردية (التّعلّم الفردي الذّاتي)، الدّراسة المستقبلية، أنشطة تقدير الذّات (بناء نظام شخصي ذاتي)، حرّية الاختيارات للمادّة المتناولة، وربط التّعلّم بالخبرات الشّخصية، وغيرها منها:

7-6-1- التّعلّم الفردي (الذّاتي):

يقوم التّعلّم الفردي(الذّاتي) على تغيير سلوك التّلميذ نتيجة جهوده في التّفكير، والتّأمّل، والخبرة، وبذل الجهد سواء داخل المؤسسة التّربوية أو خارجها، ودور المعلّم في هذه الاستراتيجية هو متابعة التّلاميذ أثناء التّعلّم، وتنمية شخصيتهم، فيجري الاختبارات التّشخيصية لمعرفة

مستوياتهم، وتوجيههم لتحقيق الأهداف، وإعداد المواد التّعليمية اللّازمة، ووضع الخطط العلاجية، الّتي تمكّن التّلاميذ من استكمال الخبرات النّاقصة، وفي هذه الاستراتيجية يتعلّم كلّ تلميذ حسب قدراته وامكاناته، وبالسّرعة الّتي تتناسب مع هذه الامكانات، ومن مميّزات التّعلّم الفردي أنّه يتيح لكلّ التّلاميذ، بطئ التّعلّم والتّلاميذ المتقدّمين أن يتابعوا برامجهم الدّراسية كلّ حسب قدراته وظروف تعلّمه (هندي وآخرون،1995، ص.211). ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس عن طريق توجيه التّلاميذ إلى الأعمال الفردية.

2-6-7- جلسات تحديد الأهداف:

يتميّز التّلاميذ الّذين يتمتّعون بالذّكاء الشّخصي، بقدرتهم على تحديد أهداف واضحة واقعية لأنفسهم، ممّا يجعلهم أكثر نجاحا في حياتهم، وعلى المربّين والمدرّسين أن يشجّعوا هذه النّاحية عند التّلاميذ، من خلال خلق الفرص المناسبة أثناء عملية التّدريس، وذلك بإشراكهم في تحديد أهداف الدّرس، وهذه الأهداف قد تكون قصيرة المدى تتعلّق بالمحتوى الحالي، أو طويلة المدى تتعلّق بالحياة المستقبلية للمتعلّم، أو بما يحيط به، وقد تستمر جلسات تحديد الأهداف دقائق قليلة، أو قد تتطلّب تخطيطا عميقا، أمّا غرضها فيتّصل بالنّواتج الأكاديمية (ما يتوقّعه الطّالب من نتائج في نهاية العام) ونواتج تعلّم أوسع أو أهداف مستقبلية حياتية (محمد ،2007، ص.58).

- خاتمة:

من كل ما سبق يتضح أن التدريس عملية جد متشعبة وتستنفر ،في حالات عديدة ، الكثير من الاستراتيجيات والتي ترتبط بالذكاء وما يُسمى الذكاءات المتعددة ونلاحظ أنّ "أرمسترونج" وغيره قد حدّدوا بعض هذه الاستراتيجيات، واعتبروها تناسب كلّ نوع من أنواع الذّكاءات السّبعة، إلّا أنّ هذه الاستراتيجيات ليست وقفا على نوع الذّكاء الّذي تندرج تحته، وإنّما يمكن استخدامها مع أكثر من نوع من أنواع الذّكاءات السّابقة، كما أنّهم تركوا الباب مفتوحا لاختيار استراتيجيات تدريسية أخرى جديدة، قد تناسب أحد أنواع الذّكاءات السّابقة، وذلك بسبب الاختلافات والفروق الفردية بين التّلاميذ، إضافة إلى أنّ طبيعة المحتوى التّعليمي تختلف بين مادة وأخرى، لذلك فإنّ أفضل نصيحة للمعلّمين، هي التّنويع والدّمج بين أكثر من استراتيجية ضمن الدّرس الواحد، وإيجاد استراتيجيات تدريس إضافية، أو تعديل الاستراتيجيات السّابقة، وتطويرها بما يتناسب والأهداف المنشودة، كما أنّ استخدام هذه الاستراتيجيات في التّدريس، يتطلّب من المعلّم توفير كمّ من الأنشطة المختلفة لضمان نجاح المتعلّم، وتفاعله مع المادة الدّراسية.

- قائمة المراجع:

- إبراهيم، أحمد مسلم. (2000). تعليم التفكير. المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري.
- الحيلة، محمد محمود. (2001). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الحيلة، محمد محمود. (2007). مهارات التدريس الصفي. الطبعة الثانية. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- الدليمي، طه، والوائلي سعاد. (2003). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. عمان، الأردن: دار الشروق للنّشر والتوزيع: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الركابي، جودت. (1986). طرق تدريس اللّغة العربية. دمشق: دار الفكر.
- السرور، ناديا هايل. (1998). مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين. عمان، الأردن: دار الفكر.
- الشمري، زينب حسن. (2009). فاعلية كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، واستراتيجيات التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، مجلة التربية. القاهرة. جامعة عين الشمس.
- القرش، أمير إبراهيم. (2001). المناهج والمدخل الدراسي. القاهرة: عالم الكتب.
- المغازي، خيري، وبدير عجاج. (2000). الذكاء الوجداني، الأسس النظرية والتطبيقات. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الناقة، محمود، ووحيد، السيد حافظ. (2002). تعليم اللّغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهويدي، زيد. (د.ت). مهارات التدريس الفعال. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- أوزي، أحمد. (2002). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات الطفل، مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، مجلة الطفولة العربية. العدد الثالث عشر، ديسمبر 2002، الكويت.
- جابر، عبد الحميد جابر. (1994). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة. القاهر: دار النهضة العربية: دار الفكر العربي.
- جودت، أحمد سعادة وآخرون. (2006). تدريس مهارات التفكير مع مئات المثال التطبيقية. الطبعة الثالثة. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- جيمس، بانر، وآلان، هارولد كانون. (2000). عناصر التدريس، ترجمة: عادل هلال عناني. الطبعة الأولى. القاهرة. الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية: الدار المصرية اللبنانية.

- حسن، شحاته، وزينب النجار. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- روبرت، سولسو. (2000). علم النفس المعرفي. ترجمة: محمد نجيب الصفوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- زيتون كمال، عبد الحميد. (2005). التدريس، نماذجه، ومهاراته. الإسكندرية، القاهرة: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن حسين، وكمال، زيتون، عبد الحميد. (2003). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.
- سعد، عبد الرحمن. (1998). القياس النفسي، النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، سناء محمد. (2005). سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.
- شحاته، حسن. (2000). تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الرابعة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صفاء، الأعسر، وعلاء الدين كفافي. (2000). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عزو، إسماعيل عفانة، ونائلة، نجيب الخزندار. (2007). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- فايزة السيد، محمد عوض، وفاتن مصطفى محمد. (1998). طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الإسلامية". القاهرة: دار طيبة للطباعة.
- فهيم، مصطفى. (2000). أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الاعدادية والثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد، بكر نوفل. (2007). الذكاء المتعدد في غرفة الصف (نظرية وتطبيق). الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- محمد، عبد الرؤوف الشيخ. (1999). مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الامارات العربية المتحدة، واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم. مجلة التربية، القاهرة. جامعة الأزهر.

- محمد، عبد السلام سالم. (2000). الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة، دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر. المؤتمر العلمي السنوي الثامن، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمة وثورة المعلومات، كلية التربية، جامعة حلوان، 3-4 يوليو، القاهرة.
- محمد، عبد الهادي حسين. (2005). مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- مدكور، علي أحمد. (2002). تدريس فنون اللّغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ملكة، حسين صابر. (2003). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم النفس على اكتساب بعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحوه لدى طالبات السنة الثانية ثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 22، ماي 2003.
- ممدوح، عبد المنعم الكيلاني. (2005). سيكولوجية الابداع وأساليب تنميتها. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- هندي، صالح، وهشام عليان. (1995). دراسات في المناهج والأساليب العامة. الطبعة السادسة. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.