أثر استخدام نهج «نقاط الدخول» على مستوى التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التشريعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللّغة العربية واتجاهاتهن نحوها

(دراسة تجريبية)*

جميلة حسين سيّار

اختصاصية تربوية أولى بقطاع البحوث والمناهج بوزارة التربية - دولة الكويت

الملخص:

يتعلق هذا البحث بمجال إثراء المناهج الدراسية بتحري فاعلية استخدام نهج «نقاط الدخول» المقترح من قبل هوارد جاردنر وفاعليته في إثراء المنهج الدراسي العادي، وأثره على مستوى أسلوب التفكير التشريعي - التابع لنظرية أساليب التفكير لروبرت ستيرنبيرغ - ومستوى التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. وقد بلغت عينة الدراسة (84) تلميذة من الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت، مقسمة إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (24 تلميذة)، وأخرى ضابطة (60 تلميذة). وقد تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو المادة، ومقياس أسلوب التفكير التشريعي، وهو أحد مقاييس أساليب التفكير المصممة من قبل «روبرت ستيرنبيرغ»، وتطبيق اختبار تحصيل قبل وبعد التجربة، واستغرق تطبيق كل مقياس حصة دراسية. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية بمستوى دلالة ($p<.001$) لمتغير الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($p<.001$) في متغير أسلوب التفكير التشريعي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في متغير التحصيل الدراسي في القسم المتعلق بأسئلة التحصيل الدراسي ذي الأسلوب التشريعي، حيث بلغ مستوى الدلالة ($p<.001$) لصالح المجموعة التجريبية.

The Impact of «Entry Points» on Fourth Grade Females Students' Achievement and Legislative Thinking Style in Arabic Language and Their Attitudes Towards it

Jamila H. Sayyar

Educational Specialist First-sector research and educational curricula at

the Ministry of Education, State of Kuwait

Abstract

The purpose of the study was to investigate the influence of Entry Points approach (Howard Gardner theoretical approach) on female students' achievement and legislative thinking styles in Arabic Language and their attitudes towards it in elementary schools in Kuwait.

The participants of our study were 84 pupils (female) attending fourth grade classes, divided into two groups (24 pupils in the experimental group, 60 pupils in the control group). The pupils took about an hour to work through: 1) an Attutides questionnaire, 2) Legislative Thinking Style questionnaire, that's been prepeard from Thinking Styles Inventory (TSI); Sternberg & Wagner, 1992.3) achviement test. The findings of the study indicated that there were statistically significant diffrences between experimental and control groups. ($p<.001$) in Attitudes. Also, there were statistically significant diffrences between experimental and control groups. ($p<.001$) in Legislative Thinking Style. Morever, there was statistically significant diffrences between experimental and control groups. ($p<.001$) in achviement test for the experimental group.

* جزء من رسالة الباحثة للماجستير من جامعة البحرين بمملكة البحرين.

مقدمة :

يرتبط موضوع الدراسة الحالية بتطوير المناهج إلى جانب ارتباطه بتطور مفهوم الذكاء بحسب نظرية «الذكاءات المتعددة» لهوارد جاردنر، ومفهوم الأساليب بحسب نظرية «أساليب التفكير» لروبرت ستيرنبيرغ؛ لأن حركات الإصلاح التربوي أخذت تضع تصورات جديدة في مجال مفاهيم الذكاء، والموهبة، والتعلم وأثر البيئة والسياق المحيط بالفرد في تطور الذكاء. كان الغاية منها سد ثغرات عيوب اختبارات الذكاء التقليدية من مثل اختبار محصلة الذكاء الذي يختصر اسمه بـ (I.Q.) والاعتراض على الاعتماد عليه فقط؛ حيث كشفت البحوث والدراسات أن الأفراد الذين تنبأت تلك الاختبارات بتفوقهم العقلي يخفقون في توظيف ما اعتبروه ذكاء في المجتمع، وأنّ الأطفال الذين لقّبتهم اختبارات الذكاء بالفشل قد لُوحظ تميزهم وتفوقهم في البيئة المحيطة بهم. ومن أبرز مَنْ نادى بهذا الإصلاح وإيجاد تنظيرات بديلة للذكاء (Renzulli, 2003), (Gardner, 1993a), (Terfinger, 1991), (Feldman, 1999), (Sternberg, 1988)

وقد عكسوا مفاهيم جديدة تتلاءم والبيئة المحيطة بالفرد، وطوروا مناهج تربوية تتماشى مع نظرياتهم.

وتتبنى الدراسة الحالية مجال تطور إستراتيجيات التعليم والمناهج المتمركزة حول التلميذ، بتجريب تنظير Gardner في هذا المجال، وفيما يلي استعراض ملخص لمراحل تطور التنظيرات الجاردنرية في مجال التطبيقات التربوية.

وقد ظهرت مع بداية القرن العشرين حركة جديدة ركزت على الاستعانة بصياغة مفهوم الذكاء بطريقة أكثر علمية؛ ليُعتمد عليه في الحكم على الآخرين، ومن ثَـمَّ تطوير المناهج والأساليب لاستغلاله ورعايته، ويمكن تقسيم اتجاه مفاهيم الذكاء إلى المفهوم الكلاسيكي، والحديث كما يلي:

النظرة الحالية للمفهوم الديناميكي للذكاء:

في بداية القرن الماضي برزت نظريات في علم النفس المعرفي عن مفهوم الذكاء، والقدرات والأساليب، نابعة من فرع جديد رائد في مجال تطور القدرات والذكاء هو ما يُسمى بعلم نفس القدرات The Psychology of Ability.

وقد اشتهرت قضية تعريف الذكاء باستخدام المقاييس السيكومترية، ومنه ما عُرف باختبارات الذكاء أو ما يسمى بـ (I.Q) المُطور من قبل (Binet, 1904)، وقد تبنى هَذه الاختبارات وطورها، كلٌ من سبيرمان (Spearman, 1927) وتيرمان (Terman, 1975)، ووكسلر، وتفترض اتجاههم إلى أن الذكاء يجب أن يُحدد ضمن مفهوم فردي، وأنه سعة وقدرة عامة لحل المشكلات والمسائل، يعتمد أكثره على القدرات اللّغوية، واللفظية، وبعض من القدرات المكانية (البيلي والعمادي والصمادي، 1998).

وقد لاقت مثل هذه الاختبارات صدى وتقبلاً واسعاً على المستوى العالمي آنذاك، إلا أن الدراسة الطولية التي قام بها (Terman, 1975)، قد كشفت أن التلاميذ الذي تم الكشف عما لديهم من نسبة I.Q. أعلى من 135 (وكان أكثرهم أعلى من 140) قد دُرِست حياتهم

بتفاصيلهـا، وُجـد أن الأطفال كلهم، لم يكونوا كما هو الاعتقـاد مجموعة مصابين بالانعزال اجتماعيـاً، أو أن لهـم تصرفات مختلفة عن غيرهـم، بل كانوا عاديين فـي حياتهم، فيما عدا تفوقهم الأكاديمي السـابق، وهذه النتائج وجهت إلى ضرورة إعادة النظر في مفهوم الذكاء والحاجة إلى تقديم مستوى أعلى في تفسيره، في: (2003) Fuldhusen.

ومازالت الدراسـات الحديثة تتزايـد في نقدها لمثل هذه الاختبارات، لاكتشـاف أنها ذات جانب هامشي جداً في شرح مفهوم الذكاء وكيفية تَكَون مهمات العقل، وهي قاصرة فقط على التنبـؤ لبعض قوى النجاح الأكاديمي في المدرسـة. ولا يوجد فيها عرض لسلسـلة عمليات الذكاء، أو للكيفية التي يتجه فيها الفرد لحل المشـكلات إلا لبعض المسائل والمهمات الضئيلة والقليلـة في العديد من الحالات، عن غيرها من المهمـات اليومية في الحياة. كذلك، اعتمادها بشـكل كبير على اللّغة، ومـدى معرفة حقائق ومعلومات عن العالم، وقد فشـلت اختبارات الـذكاء في الاتكال عليها لتعطي مؤشـرات لتطـور ذكاء الفرد. وقد ظهـرت قضايا معاصرة جديدة تخلت عن المفهوم الأحادي والوراثي لمفهوم الذكاء، واعتمدت على التعددية، وأهمية البيئة والسياق وانفعالات الفرد في تحديد ذكائه وقدرته على النجاح في المجتمع.

وفـي بدايـة عـام 1980 إلى 1990 ظهـرت قضية جديـدة لتعريف الـذكاء اعتمدت على القرينيـة: contextualization والتـي تعكـس الاتجاهـات ضمـن علم السـلوك، وهذه التعريفات جاءت ناقدة بشـكل متزايد للنظريات النفسـية التي تتجاهـل اعتماد الذكاء على الاختلافـات بـين السـياقات؛ أي: ضمن نطاق المـكان والزمـان والظروف التـي يعيش بها الإنسان. وهي أيضاً جعلت الاتجاهات تميل إلى ذكاء الفرد يعتمد أيضاً على أهمية المعرفة_ الذاتيـة Self- Knowledge، وأشـركت النظريـات الحديثـة عنصر انفعـالات الفرد التي تعكـس الإجراءات لتبنيه سـلوك معين. وكان آخر المحدثين في ذلـك الاتجاه (Goleman) الـذي اقترح أن الذكاء الوجداني الانفعالي Emotional Intelligence من أكثر العناصر المعرفيـة عنـد الفرد، في نجـاح المهمـات الحياتيـة .(Shepard; Fasko & Osborne, 1999; Goleman, 1994; Goleman, 1998).

أبرز نظريات الذكاء ذات النفوذ التي تلاقي انتشاراً وإقبالاً في هذه القضية هي:

مـن أبرز النظريات التي شـغلت المربين في المـدارس والعاملين بعلـم النفس هي نظرية الـذكاءات المتعـددة Multiple Intelligences من قبل جاردنـر في عام 1983، والتي ما زال نفاذها مسـتمر بمـا قُدم فيها من أصالة في معالجة مفهوم الـذكاء. وهو لم يكتف بطرح تصوره للذكاء، بل امتد ليضع أدوات الكشـف عنه، وأسـاليب التعلم للتلاميذ التي تتجاوب مع المفهوم، ومنهجية تطبيقها في المدارس وشـاركه العديد من المربين، كما شـاركه زملاؤه في تطوير النظرية، وأخيراً اقتراحاته المثمرة من أجل المدارس الذكية.

نظرية الذكاءات المتعددة : Gardner's Multiple Intelligences:

لقـد قدم Gardner في عام 1993 نظريتـه الجديدة التي أطلق عليها الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences M.I وانتهـى إلـى أنّه لابُدّ من النظر إلى كيفية ونوعية ذكاء الفـرد، وليس فقط الاتكال على كميـة ومحصلة الذكاء كما تقيسـها المقاييس التقليدية مثل

مقيـاس الذكاء.I.Q. وقد لاقى مفهومه الجديد صـدى كبيراً في الميدان التربوي وتطبيقاته، ومن تصوراته التي بدأ يدعو لها في تقديم مفهوم الذكاء ما يأتي:

«أن عـدم الرضـا لمفهوم الـIQ ومع رؤيته وفكرته الأحاديـة ذات العلاقة بالبعد الواحد للذكاء في ميدان علم النفس المعرفي، على الرغم جهود الآخرين في تمحيصه، فإن هذا النقد والتمحيـص الذي خرج به أولئك مـازال لا يفي بالغرض؛ لأن المفهوم بأكمله يجب أن يوقف ويعتـرض عليه؛ في الحقيقة، أنـه يجب أن يُبدل. أنا أومن أنه يجـب أن نتنحى جميعنا عن الاختبـارات والعلاقات الارتباطية بين الاختبارات، وأن ننظر بـدلاً منها إلى منابع طبيعية من المعلومات توضح كيف أن الناس حول العالم ينمون ويطورون المهارات المهمة في الحياة دون اعتبار لاختبار الذكاء. فكِّروا على سبيل المثال، بالبحاريين في البحار الجنوبية، الذين وجـدوا طريقهم وحياتهم بذكاء من بين المئات، أو حتى الآلاف من الجزر من خلال النظر إلى مجموعة النجوم الثابتة المتألقة في السماء، فكر بالأطباء الجراحيين والمهندسين، القناصين وصيادي السـمك، الراقصين وراقصـي البالية، فكر باللاعب الرياضـي والمدرب الرياضي، زعيم القبيلة، وحافظ القرآن كل هؤلاء، نجحوا دون اعتبار لاختبار الذكاءIQ».

المعايير التي بنيت على أساسها نظرية الذكاءات المتعددة:

قـام جاردنر Gardner وفريقه بتحديد معايير مختلفـة للحكم على ما إذا كانت القدرة مرشحة لأن تحسب كذكاء أم لا؛ وذلك بعمل خريطة مسح وفحص لمحيط واسع من المصادر، والتي بحسب معرفته، لم تكن أبداً توضع معاً بالاعتبار من قبل، وهي كالآتي:

- التدقيـق في نوعية محددة من السـكان مثـل: العباقرة، العلمـاء، المعتوهين، أطفال التوحـد، والأطفـال الذين لديهم صعوبـات في التعلـم، وكذلك الدراسـات المعرفية المتعلقـة بأجناس مختلفة من الحيوانـات، وثقافات مختلفة، وجميـع من يظهر لهم أعـراض نتوء في الصـورة المتعددة الجانبيـة (البروفايل) المعرفـي Cognitive-Profile للفـرد، والتي لا يمكن شـرحها وتوضيحها في بند أحـادي يوضح الذكاء، وغيرهـم مـن الحـالات الفردية الاسـتثنائية التـي تؤكـد النمو المسـتقل لأنماط من الذكاء.

- تحري أسـباب وظروف انعزال الطاقة، مع تعطل بعض القدرات بسـبب تلف بجزء مـن الدمـاغ. وعندما يتعرض الفرد لبعض أنـواع التلف، فإنّ مجموعـة من القدرات يمكـن أنْ تتلـف أو تصبـح القدرة فيهـا ضئيلة، ولكـن بمعزل عن القـدرات الأخرى المسـتمرة. وهـذا يؤكد الطريقة التي يشـترك بهـا الجهاز العصبي فـي وجود أنواع مميزة ومنفصلة من الذكاء.

- وجود محاور معينة من العمليات أو بميكانيزمات عصبية ترتبط بنوع واحد ومحدد من الذكاء، واختلاف عدد هذه المحاور من نمط ذكاء لآخر.

- التطور التاريخي المميز المستقل لكل نمط من أنماط الذكاء.

- الاعتمـاد على نتائج مهمة من البحوث النفسـية التجريبية. منهـا ما أكدته البحوث

النفسية المعرفية حول المهمات المزدوجة التي تتطلب نفس القدرات الذكائية التي يحدث بينها التداخل، في مقابل العمليات العقلية التي تتطلب أنماطاً مختلفة أخرى من الذكاء.

- **المراجعة الدقيقة لعمل بياجيه سنة 1959 والمرحلة الأخيرة التي اقترحها بياجيه للتنمية والتطور المعرفي. (جاردنر،1993؛ الفقيهي، 2000؛ أوزي، 2002؛ أبو حطب، وصادق، 1996).**

جدول (1) توزيع الذكاءات المتعددة وأساليب تدريسها

أنواع الذكاءات	التعريف	يفضل	جيد في	من أفضل أساليب التعلم
الذكاء اللغوي	وهو الفرد الذي لديه طاقة كامنة وسريع التأثر والإحساس بأصوات الكلمة ومعانيها وتشابك وتعقيدات اللغة ووظائفها. والذي لديه لقدرة على بناء الجملة وترتيبها في أشكالها وعلاقتها الصحيحة	القراءة الكتابة رواية القصص	تذكر الأسماء، الأماكن، التواريخ	التعلم بواسطة التحدث، سماع ومعالجة الكلمات
الذكاء الرياضي المنطقي	هو الفرد الحاذق بالتعامل مع النماذج الرقمية، والذي له القدرة على فهم وأداء عمليات حسابية معقدة، ولديه القدرة المنطقية والرياضية، وكذلك القدرة العلمية .(الأرقام ،العلاقات الحساسية والقدرة على تمييز النماذج الرقمية والمنطقية)	عمل التجارب استنتاج الأشياء العمل بالأرقام طرح أسئلة استكشاف النماذج والعلاقات	الرياضيات المنطق حل المشكلات	تعلم نماذج محدده التصنيف العمل مع التجريدات والتلخيصات
الذكاء المكاني الفضائي	الفرد الذي لديه تميز في القدرة المكانية الفضائية يلعب مستويات معقدة من لعبة الشطرنج، ويركز بانتباه شديد على الرسومات المعقدة، ويحب صف وجمع القطع التركيبية. لديه القدرات الحيزية تشمل المعالجة بشغل حيل ومهارات اليد، الأشياء، والفراغات	الرسم، التركيب والبناء، تصميم وابتكار الأشياء، أحلام اليقظة، مشاهدة الصور ومشاهدة الأفلام، اللعب بالآلات والمعدات	تخيل الأشياء الشعور بالتغيرات المحيطة حل الألغاز الاطلاع على الخرائط، الرسم البياني	الأحلام استخدام التصور الذهني العمل مع الألوان والصور
الذكاء الموسيقي	الفرد الذي لديه الطاقة الكامنة و القدرة على تمييز وسهولة التعرف على المقطوعات، والحساسية في فهم القوافي والسجع، ومعرفة اللحن الرئيسي و المقامات، والتفعيلات.	يغني وينشد، يترنم، السماع للأصوات والأناشيد، اللعب بأدوار استجابة لموسيقا أو نشيد	تحديد الأصوات يلاحظ القوافي والسجع واللحن	النغمات الأناشيد، استخدام الأصوات
الذكاء الجسمي الحركي	الفرد الذي لديه والقدرة على حل المشكلات أو تصميم منتج باستخدام الجسم كله، أو أجزاء من الجسم. الناس أصحاب الحرف، جميعهم لديهم نمو وتطور مرتفع من الذكاء الجسمي– الحركي.	يتحرك في المكان، يلمس الأشياء ويتحدث باستخدام جسمه.	الأنشطة الجسمية (الرياضة، الأداء الحركي)	اللمس الحركة التفاعل مع ردهة المكان معالجة المعرفة من خلال الشعور الحركي
الذكاء البين شخصي	الفرد الذي لديه القدرة على فهم الناس الآخرين: دوافعهم، وقدرة على كيفية تحقيق وتنظيم عمل جماعي	لديه الكثير من الأصدقاء، والتحدث مع الناس، يشترك مع الجماعات	فهم الناس، قيادة الآخرين، التنظيم، التواصل، المعالجة باليد والمشاركة، وسيط لنزاع بين طرفين	المشاركة المقابلة والمقارنة العلاقات التعاون
الذكاء الداخلي	قدرة متبادلة العلاقة لدى الفرد تتحول إلى داخل الباطن ونحو العقل والروح، وهي قدرة الفرد وفطنته أن يكتشف ما في أعماق نفسه ببصيرته	العمل بمفرده ، يبحث عن اهتماماته الخاصة	فهم الذات المركزة على المشاعر والأحلام، يتبع اهتماماته وأهدافه، جيد في تحقيق الأصالة	العمل منفرداً المشاريع الفردية التعليمات الذاتية للمتعلم. أن يكون له مكانه الخاص
الذكاء الطبيعي	قدرة الفرد على إدراك وتصنيف الأشياء في البيئة. إن الحيوانات أو النباتات محببة من قبل هؤلاء الأفراد الذين لديهم علاقة قوية وعميقة لكل من الحيوانات والنباتات المتواجدة في عصور مختلفة	تحديد الأنواع والأصناف النماذج الطبيعية، لديهم علاقة قريبة وإعجاب بالطبيعة، وما فيها من تساؤلات	ملاحظة الطبيعية والتعرف على مشكلاتها	جمع الأشياء من الطبيعة. معرفة أجناس الحيوانات وأنواع النباتات

ويشير Feldman (1999) بأنه و(Gardner) قد انفردا بدراسة العباقرة وغيرهم من الأفراد ذوي القدرات الاستثنائية، وخرجت دراستهم بانطباع قوي من خلال أثر أسلوب العائلة، ونوع الثقافة في موطنهم، وحتى الفترة الزمنية التاريخية التي يعيش فيها. والتي يجب أن تتجمع للفرد ليظهر قدرة وموهبة متميزة في مجاله، وأن الفرد ليس موهوباً بسبب الوراثة وحدها، ولا بسبب البيئة والتدريب وحده، ولكن بسبب تفاعلِ هذه القوى بعضها مع بعض.

وقد عرّف Gardner الذكاء على أنه «القدرة على حل المشكلات والمسائل أو تصميم منتجات»، والتي لها قيمة وتثمن في محيط ثقافة أو جماعة واحدة أو أكثر (Gardner,1993b: 15).

وقام مؤخراً بتعديل تعريفه السابق للذكاء، حيث يسوغ أن هذا التغير في التعريف مهم، لأنه يقترح أنّ الذكاءات ليست شيئاً يمكن أنْ يُرى أو يُحسب، بل في المقابل هي، أيضاً، طاقة كامنة والتي قد لا تكون نشطة بالإضافة إلى أنهّا تعتمد على القيم في مجتمع محدد، وإمكانية توافر الفرص المتاحة في المجتمع، أو القرار الشخصي الذي يقرره الأفراد أو عائلاتهم، أو المدرسة أو غيرهم. وفيما يلي تعريفه للذكاء بعد تعديله:

«إنّه الطاقة الحيوية البيولوجّية الكامنة من أجل معالجة الاستعداد والمعلومات، والتي يمكن أنْ تكون نشطة في ثقافة محيطة، بحيث يتمكن الفرد من خلالها على حل المشكلات والمسائل أو ابتكار منتجات لها قيمة في محيط ثقافة ما» (Gardner, 1999: 33-34).

وقد كشف جاردنر في المؤتمر الوطني في عام 1995 عن الذكاء الثامن، وهو الذكاء الطبيعي. وما زال جاردنر يحاول الكشف عن مناطق ذكائية أخرى تشتمل على الذكاء الروحي، والذكاء الفلسفي(Gardner, 1999).

طبيعة التطبيق العملي لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس:

أشار (Mettetal, Jordan & Harper, 1997) إلى أن العديد من المدارس أخذت تهتم بإعادة بناء المنهج على نظرية الذكاءات المتعددة.

وقد وظفت المدارس التي طبقت تدريس الذكاءات المتعددة طريقتين، إما تدريس المادة بنشاطات تتناول الذكاءات المتعددة مباشرة وتحفيزها مباشرة، وقد بُنيت برامج ومناهج عديدة اهتمت بقاعدة الذكاءات المتعددة في الفصول المدرسية، وشحذ وتنبيه التلاميذ بحفز جوانب القوي والضعف في ذكاءاتهم المتعددة وتكون بعرض الدرس بناء على نشاطات تحفز الذكاءات المتعددة يومياً، وقد طُورت فصول ذات أركان تحمل نشاطات لكل ذكاء (Ambrose & Falkner, 2002; Smutny, Fwalker, & Meckstroth, 1997; Nelson, 1998)، أو بالطريقة الثانية، وهي باستخدام نهج نقاط الدخول.

وقد ركّز جاردنر Gardner على العمل التعاوني Cooperative - Learning، ودعا إلى توفير نماذج من التعلم بواسطة المشاريع؛ توَفر سلسلة غنية من النشاطات تحفز أداء للذكاءات. ومن ثم يُحتفظ بمسودات ورسومات التلاميذ لهذه المشاريع، والنسخ المُنقحة، ومنتجاتهم النهائية، وملاحظاتهم في ملف تصويري متتابع للطفل لجميع أعماله

ومشـروعاته "Process folio". واعتبـار هـذه التوثيقات مهمة في نمـو الطفل وتطوره الإبداعـي؛ لأنهـا محفزة وتعطي انعكاسـها الخاص في نفـس المتعلم وأطـوار تقدمه. ويتم تقويم عمل التلميذ باختبار المنتج النهائي، وأسلوب صياغته وخططه لمشاريعه اللاحقة.

وفي منتصف اليوم الدراسـي لمدرسة، يغادر التلاميذ ومدرسوهم بمشاريعهم المخططة خارج المدرسة، إلى المجتمع وما فيه من سياقات استكشافية. مثل متاحف الأطفال، وساحات اللعب، أو المسـارح. بفترات مُخطط لها خلال السـنة الدراسية، ويقوم المعلمون بالتخطيط لعرض التلاميذ لنتائج مشاريعهم ومناقشاتها (Gardner, 1993a).

ومن أوائل المدارس التي طبقت النظرية عملياً هي مدرسة كي (Key) في إنديانا بوليس، ومما أوجدته تطبيقات النظرية في هذه المدرسة هو:

-أن كل طفـل يجـب أن تقـدم لـه المحفزات والاسـتثارة لكل الـذكاءات المتعددة بواسـطة الزيـارات الخاصة الخارجية والنشـاطات اليومية، لمجـالات مختلفة لها علاقـة في البيئة مـن حولهـم والمجتمع الفعلـي أو المتاحف، وأن مثل هذه النشـاطات تعزز فهـم الطفل عملياً للمفاهيم.

-تطوير زاوية في المدرسـة (شـارع واسـع لتطوير ونمو مشـاريع التلاميذ هذا الشارع يتطلب من التلاميذ عرض مشاريعهم الثلاثة كل سنة، والتي لها علاقة بفكرة أو مفهوم ما). ويعرض التلاميذ المشـروع بوصف أصله، وكيفية تكوين المشـروع، والهدف منه، المسـائل والمشـكلات التي يُعالجها، والاسـتعمالات المسـتقبلية، ثـم بعد ذلك يقومـون بالإجابة عن الأسـئلة المطروحة عليهم من قبل رفقائهم ومعلمهم. مع تسجيل العرض بالفيديو. وتوضع أعمـال التلميـذ في (حقيبـة تجمع أعمـال التلميـذ) portfolio تكون مؤشـراً لنمو وتطور العمليات المعرفية ومحفزاً للطفل.

ومن الضروري التأكيد، على أن Gardner (1993b) لم ينشـر أو يُقيد برنامجاً محدداً في تطبيق الذكاءات، الأحرى، إنه شـجع كل مدرسـة أو مُرَبٍّ على استعمال نظرية الذكاءات المتعددة بطريقة تتلاءم وحسب خصوصية كل مدرسة وثقافتها؛ لذا، فإن الذكاءات المتعددة يمكن أن تتعدد استعمالاتها من مدرسة لأخرى.

تطوير مقاييس الكشف المقترحة في نظرية الذكاءات المتعددة:

يرفض Gardner التسليم باستخدام مقياس كالمقاييس العادية السابقة، والتي تعتمد على الورقة والقلم في الكشف عن مفهوم مهم مثل الذكاء، ويسوِّغ ذلك بأن المقاييس السابقة «غيـر عادلة» ولا تتيح فرصة كافية للكشـف على الطلبة وذكاءاتهـم، كما أنها تنطوي على تقييـد لبعدين فقط هما، الذكاء اللفظي اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، أيضاً أن تعريفه اشتمل على تقدير الذكاء للعامل البيئي الثقافي الذي لا يمكن أن يُحتكر في مجموعة بسيطة مـن البنود والعبارات. ويشـير جاردنـر Gardner (1999b) إلى أن جميـع الأفراد لديهم بروفيل مختلف من الذكاءات، والذي يؤكد فرديته، وله صلة بالقوى عبر الذكاءات المتعددة. مثـلاً إن كاتباً (لديه ذكاء لغوي) ولديه كذلك ذكاء بين شـخصي intrapersonal سـوف ينتج نثراً مخالفاً عن كاتب آخر لديه سهولة منخفضة في هذه المنطقة. ويضاف إلى ذلك أنه

لا يوجد ذكاء فطري فقط. ومع عوامل أُخرى فإن خبرات وفردية الأفراد تُؤَمِّنْ لكل إنسان «بروفايل » Profile من الذكاءات وهو فريد من نوعه، وبالإضافة إلى ذلك، إن نظرة العالم وابتكارات كل عصر تسهم وتشارك في بناء بروفال الذكاءات وهو فريد من نوعه.

وفيما يلي استعراض للمقياس والجهود المثمرة في إنشائه وأهميته بالنسبة للمدارس الذكية، أو ما يُعد له من مدارس المستقبل.

تطوير مقياس «الطيف» للكشف عن الذكاءات المتعددة بدلاً عن مقاييس الذكاء التقليدية:

إن الهدف من وراء مشروع مقياس الطيف لا أن يكون منهج تدريس أساسي وإلغاء غيره، فبكل تأكيد إن مهارات القراءة والاستدلال الحسابي هي من الأهداف الجوهرية في المدرسة، إنما الغرض من تطويره هو أن هناك العديد من الطرق والقدرات الإنتاجية المهمة غير اللغة والرياضيات يجب أن تتساوى أهميتها في المدارس، وضرورة الكشف وتقدير ما يتفرد به كل طفل عن غيره فيها.

فلسفة مشروع الطيف: Project Spectrum:

- تفترض أن لكل طفل احتمالاً لقدرة كامنة في تنمية وتطوير جوانب القوة في منطقة أو عدة مناطق من الذكاءات يمكن تقويمها وتقديرها بطريقة بيئية صحيحة وذات فاعلية.
- إن مستوى الذكاءات ليس فطرياً ملازماً لا يتغير، بل إن من صفاتها المرونه، بحيث يمكن أن تتغير وتتطور مع الوقت، بالاعتماد على البيئة المحيطة(Chen, Krechevsky, Viens, & Isberg, 1998).
- الابتعاد عن الطريقة السيكومترية في قياس الذكاء، وتطوير بروفيل ـ صورة شخصية بملف لمستوى الذكاءات ومؤشراتها ـ لكل تلميذ يعتمد على طريقة الملاحظة لجوانب قوى وضعف الطفل في الذكاءات جميعها، وذلك في بيئة مبتكرة وظروف غنية تحفز الطفل على استخدام ذكاءاته.

وقد تحرى أمزيان (2002) ـ على مستوى ثقافة الوطن العربي في المغرب ـ في دراسته الميدانية عن فاعلية الطيف بهدف الوقوف على الاختلافات القائمة بين الأطفال من حيث كفاءاتهم وجوانب القوى في قدراتهم، والكشف عن بعض الكفاءات والمهارات العالية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والوقوف على أساليب التعلم، وحل المشكلات لدى أطفال السنتين الخامسة أو السادسة. وتوظيف نقاط القوة لديهم من أجل إثراء مجالات المعرفة الأخرى وخاصة الأكاديمية منها. على واحد وثلاثين طفلاً نصفهم من الإناث تقريباً (15 تلميذة) تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية يتابعون دراستهم بالمرحلة النهائية من التعليم الأولى، يبلغ متوسط أعمارهم ست سنوات تقريباً. وقد استخدم أمزيان اختبار «قياس ذكاء الأطفال المغاربة»، وبطارية تقويم القدرات العقلية كما حددها «مشروع الطيف»، الذي يحتوي على خمس عشرة أداة تقويم للتحقق من وجود علاقة ارتباطيه بين درجات الذكاء العام وبين درجات الأفراد في مجالات الذكاءات المتعددة. ومن أهم النتائج

التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود علاقة ارتباط جوهرية بين درجات الذكاء العام وبين درجات الأفراد في مجالات الذكاءات المتعددة؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بينهم 0.15 بالنسبة لعلاقة الذكاء العام بالذكاء العلمي 0.28 والذكاء المكاني ثم 0.31 بالنسبة للذكاء اللغوي. وأظهرت الدراسة كذلك تنوع القدرات والكفايات لدى الأطفال بشكل واضح، وهذا ما عكسته مختلف مجالات الذكاءات المتعددة. فبعض الأطفال تفوقوا في قدراتهم اللغوية، وبعضهم الآخر في النشاطات الموسيقية، ولكن أداءه في النشاطات المنطقية الرياضية كان ضعيفاً. كما بيّنت النتائج، أيضاً، تباين الطلبة في أسلوب حل المشكلات حيث بلغت قيمة ف 5.42، وهي دالة عند مستوى 0.05، كذلك بحث كل من الحسن، ومعلوف (El- Hassan & Maluf, 1999) في دراسة تجريبية هدفت إلى إمكانية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في ثقافة الشرق الأوسط العربي، وفاعلية الكشف عما لدى الأطفال من بروفيل (صورة جانبية للطفل وما لديه من قدرات) لجوانب القوة والضعف في قدراتهم باستخدام مقياس الطيف Project Sepectrum، وقد هدفت كذلك إلى التحقق من العلاقة بين الأبعاد المختلفة أو الذكاءات، كذلك قُسمت العينة بطريقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بهدف معرفة الفروق بينهما في تقرير مستوى التحصيل الدراسي. وقد تمثلت العينة من أطفال لبنانيين من مرحلة رياض الأطفال، تم اختيارهم من مدرسة خاصة، وبلغ إجمالي عدد العينة 228 تلميذاً (66 من الإناث، و84 من الذكور)، بحيث كان عدد المجموعة الضابطة 78 تلميذاً، أما المجموعة التجريبية فبلغت 150 تلميذاً، (75 من الذكور، و75 من الإناث)، وقد بلغ متوسط أعمارهم بين 3:10 و5:6 سنوات. وقد تمثلت إجراءات التطبيق من قبل معلمات المجموعة التجريبية وتدريبهن عليها، قبل العام الدراسي، واعتمد البحث على درجات متوسط تقويم التحصيل الدراسي للعينة في السنة الحالية من قبل معلماتهم، وكذلك نتائج تسجيل التقويم لنشاطات الطيف، أيضاً استخدم اختبار T-test لتحري العلاقة بين الذكاءات المتعددة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن العلاقات بين النشاطات المتعددة داخل نشاطات البعد الواحد كانت دالة، ففي البعد الموسيقي بلغت ق=74. بمستوى دلالة p<.04 بين نشاطات الأناشيد والإدراك الحسي الموسيقي، أيضاً وجود علاقة ارتباطيه عالية بنسبة r=.61 في بعد الرياضيات بين نشاطات ما تُسمى الباص ونشاط الديناصور، وقد بلغ مستوى العلاقة الارتباطية بين النشاطات في بُعد العلمي r=0.61 بمستوى دلالة p<.04 ، وأظهرت النتائج فيما يتعلق بالعلاقة بين الأبعاد أن عدم وجودها فيما بين الأبعاد، باستثناء بعض من العلاقات الارتباطية المنخفضة في بعض الأبعاد من مثل (نشاطات بعد العلوم، ونشاطات بعد الرياضيات r=.21 وبمستوى دلالة p<.04، علاقة ارتباطيه بين نشاط الديناصور والنشاطات الموسيقية r=.24 وبمستوى دلالة p<.04 ، وقد أعطت نتائج الدراسة مؤشراً مساندة لإمكانية الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الأطفال في ثقافة الشرق الأوسط.

ثالثاً. مفهوم التربية ونهج نقاط الدخول: Entry Points Approach:

يعتبر Gardner من الذين اهتموا بمفهوم التربية من أجل الفهم، بل إنه قام بتعريف التربية على أنها الفهم ذاته (Gardner, 1991).

ويُعرف جاردنر الفهم بأنه: «القابلية على استعمال المعرفة، والمهارات، والمفاهيم في

مواقف جديدة، وبطرقٍ ملائمة لهذه المواقف» (Fernie, 1992).

ويتماشى تعريف جاردنر مع غيره من العلماء وتأكيداتهم على مفهوم التعليم من أجل الفهم، من تلك التعريفات ما يقصد بالفهم على أنه: «القدرة على أن يقوم بأشكال متعددة من الأعمال والأداء والتي تظهر إدراك فرد ما لموضوع معين، وفي الوقت نفسه يقوم بتطويره». وهو يعني أيضاً القدرة على أخذ المعرفة واستخدامها بطرقٍ جديدة. وهو ما يطلق عليه في إطار التدريس «أداءات الفهم». (Blythe, 1998).

ويبين Gardner أن المدارس تنجح بأسلوب تحفيظ الطلبة لآلاف من المعلومات والحقائق وتعليم القراءة، والكتابة، باستخدام الاختبارات الصارمة، لكن في الحقيقة إن هناك قصوراً في طريقة التلقين؛ لأنه حتى المتفوقون من الطلبة قد لا يفهمون الفهم التطبيقي لمواد العلوم، الرياضيات، والعلوم الإنسانية، والفنون. وأن في العشر أو العشرين سنة من تدريس الفرد خلال مراحل التعليم الدراسية، تفشل المدارس غالباً في تحقيق الهدف الأساسي من اكتساب المعرفة بطريقة الفهم المتقن للمعرفة وتطبيقاتها.

وقد قام Gardner بتصور ثلاثة أصناف من المتعلمين وبين وجود فجوات بين هذه الشخصيات مقارنة بفهمهم الحقيقي للمفاهيم والمجال:

الشخصية الأُولى: المتعلم الحدسي: وهو الطفل الذي يطور نظريات جيدة عن العالم المادي والناس في المرحلة المبكرة من طفولته (من سن5 ـ 6 سنوات).

الشخصية الثانية: التلميذ التقليدي ـ المدرسي (من سن 7 ـ 20 سنة) الذي يُلقن القراءة والكتابة والمفاهيم الدراسية بطريقة تقليدية، وإذا نقلوا خارج المدرسة فإنهم لا يجهلون تطبيق فهمهم تماماً كما لو كانوا كالطفل ذي التعلم الحدسي.

الشخصية الثالثة: الخبير المجالي، وهو شخص في أي عمر، متمكن من مفاهيم مجال معين، وقادر على تطبيقها في مواقف جديدة، جاردنر (1991 /2001).

ويتحقق فهم التلاميذ متى كانوا قادرين على استعمال وتطبيق المعرفة، والمفاهيم أو المهارات المكتسبة بمواقف ونماذج جديدة، وتمكنهم من استرجاع معرفتها وبنائها على مواقف مبتكرة جديدة (Gardner, 1993b).

ويُعلل سبب ضعف الفهم؛ بأن غالبية تلاميذ المدرسة وطرق تدريسها التقليدية، عندما يُواجهون مواقف غير مألوفة لهم تحتاج منهم إلى ربطها بخبرات سابقة، يصبحون غير قادرين على تحويل المفاهيم الملائمة من المدرسة، فإنهم يرجعون في عقولهم كما هو عقلهم الحدسي في مرحلة عمر خمس سنوات (المتعلم الحدسي)، ذلك الطفل المحتار أمام الموقف الجديد بما يشمل الطلبة المتفوقين منهم (Gardner, 1991).

وقد فَسرَ جاردنر سوء الفهم؛ بكون الأفراد في مواقف التعلم الحدسية، لديهم ما أسماه الطبعة (النقش) engravings في العقول، وهي موجودة في الطفولة المبكرة للفرد، ويكون بها اعتقادات معرفية خاطئة قد أقامها بذاته، وهو يتقبل الاعتقاد بها ما لم تُصحح بالبراهين، وأن أغلب الأفراد لا يستطيعون التخلص منها، وأن ما تقوم به المدرسة التقليدية هو نوع من قوى المعارف التي تُصب عليها فتحجبها مؤقتاً، فتجعل عند الأطفال فهماً مشوشاً

متكلفاً «مصطنعاً»، وعندما يترك الأطفال المدرسة، فإن هذا النوع من الفهم يختفي، وتبقى الطبعة والنقش الأوليان ظاهرين من جديد (Steinberger, 1994).

وقدّم جاردنر الحلول باقتراح، طريقتين أكثر واقعية وأصالة في مواقف التعلم بالمدرسة، يُقلل من النقش الخاطئ في عقول التلاميذ. ويرفع مستوى الفهم وهما، طريقة قديمة جداً (المتاحف)، وطريقة جديدة (نقاط الدخول Entry Points) ،(Collins, 1998).

أولاً. نمط برامج. متاحف الأطفال، والتلمذة: Apprenticeships:

في المتاحف هناك تجارب حقيقة واقعية تقود الأطفال إلى نقش استنتاجات بديله عن العلم في عقلهم؛ باختبار بعض من ملاحظاتهم الحدسية الخاصة بهم، وأن يروا ما يمكن أن يحتفظوا به، وما هو غير الملائم لهم؛ لذا سيكون للأطفال أنفسهم الفرصة لأن يكونوا خبراء، و ليجربوا ما الذي يحدث. بغض النظر عن عدد المرات التي يقومون بها بعمل شيء، أو إذا كان عندهم أي فكرة عن المبادئ المادية الطبيعية الصحيحة؛ فهذا سيكون مألوفاً بطريقة تتلاءم مع أسلوب تعلمهم، وما لديهم مما يميز في البروفايل الخاص بمستوى ذكاءاتهم.

والفكرة هي أنه عندما تواجه فكرة بطريقتهم الخاصة، فإنها ستصبح جزءاً منهم بشكل أكبر. لا مجرد معلومة يقرؤونها فقط. إن إتقان استخدام التلاميذ للمفاهيم وفهم التطبيقات الكامنة في الظواهر، مثل التجارب بالبندول سيجعلهم يفهمونها بطريقة أكثر عمقاً عندما يواجهونها في المدارس أوفي مواضع أُخرى (Brandt, 1993).

ثانياً. نقاط الدخول المتعددة: Multiple Entry Points:

وتتحقق بتوفير «نقاط الدخول المتعددة» Multiple Entry Points؛ لأن الأطفال جميعهم لا يتعلمون بالطريقة نفسها؛ وهم جميعاً لا يجدون الشيء نفسه مثيراً. وأنه يمكن الاقتراب و «الدخول» تقريباً في أي موضوع غني ومهم بطرق متعددة الأشكال. وهذا النهج يسد الحاجة بإعطاء الأطفال فرصة في المدارس ليدخلوا الغرفة «الفصل الدراسي» بواسطة نوافذ مختلفة، حتى يكونوا قادرين على رؤية العلاقات وسط أنماط مختلفة من النوافذ. كذلك يستطيع المعلم بهذه الطريقة إعطاء الأطفال الوقت الكافي للاشتراك بشكل عميق في شيء ليُفكروا به ويطبقوه بطرق مختلفة، ليس فقط في المدرسة، ولكن في المنزل وغيره (Steinberger, 1994).

فاعلية نقاط الدخول في تأكيد الفهم لدى التلاميذ:

إنّ نهج نقاط الدخول يمكن أن يقدم حلاً لمشكلة كيفية تفريد التعليم، وكبديل لطريقة التدريس التقليدية التي تعلم جميع الطلبة بالطريقة نفسها، أو ما يلقبها بالنظامية الموحدة Uniform-view.

وقد بيّن Gardner أن التقدم الحالي في مجال تفريد التعليم، يمكنه المساعدة بإعادة الحيوية إلى العمليات التربوية والمعلم الذي قد يمر بصعوبات نحو أدائها، يقول جاردنر: «إنّ المدارس النظامية قد تواجه صعوبات بالتعليم الفردي إذا كان الأمرُ اعتيادياً أن يحتوي الفصل الدراسي على مدرس واحد، وثلاثين طالباً أو أكثر، الأمر الذي قد يؤدي إلى صعوبة

قصوى تواجه هذا العدد (إلاّ إذا كان المعلم صاحب موهبة عظيمة وفائقة)، ولكننا نحتاج إلى أن نتعامل مع مثل هذه التعقيدات من خلال استعمال بعض الطرق المحددة في الفصل، فإنّ الطّالب يمكنه أن يتعلم شيئاً عن طريقة تعلمه الخاصة به بشكل مريح من خلال استخدام موضوع أو مفهوم غني، واستخدام خمسة طرائق مختلفة تبنى فوق الذكاءات المتعددة» (Gardner, 1991: 244).

أنموذج نقاط الدخول: The Entry Points Approah (E.P):

قام جاردنر باقتراح نقاط الدخول للمنهج العادي في سنة 1991، بغرض تحقيق الفهم العميق الأكثر تعقيداً عن المفهوم أو الموضوع في مناهج التعليم العام. وفيه يصمم المدرسون خبرات تعليمية باستعمال نقاط الدخول المتعددة لمساعدة الطلبة في الوصول إلى موضوع معين بطرائق مختلفة، وهي مدخلات تخطط على أساس تصور الذكاءات، وعند استعمال هذه الطريقة في وحدة تعليمية معينة.

وقد أدرج (Merrill, 2002) نهج نقاط الدخول لجاردنر باعتباره أحد التنظيرات البارزة، والتي لها مبادئ تربوية مهمة.

وقد استعمل Gardner استعارة المدخل للموضوع أو المفهوم كناية عن التشبه بأن له سبعة أبواب أو مداخل في حجرة، كيف يمكن للطالب أن يستعمل نقاط دخول متعددة للوصول إلى المعرفة المعينة، والتي تقوي وتجذب استعداد الطالب الذكائي نحو فهم المحتوى، والوصول إلى المعارف المختلفة، والتي يفضل ربطها بثقافة البلد. (Gardner,1999; Gardner, 1993b; Gardner,1991).

ومن خلال ذلك فإن التلميذ يمكنه انتقاء نقطة دخول روائية، أما التلميذ ذو الميول الفنية فقد يفضل نقطة الدخول الجمالية، وبالنسبة للتلميذ الذي يستدل على العالم من خلال البيانات فقد يختار نقاط الدخول الكمية المنطقية، وقد يفضل تلميذ آخر الموقف الفلسفي والاستجوابي فيستعمل المدخل الوجودي الأساسي، وبالإضافة إلى ذلك فإن التلميذ الذي يحب التعلم بالتجارب عن طريق الأدوات يمكنه الفهم أفضل باستعمال نقطة الدخول التجريبية، وأخيراً من خلال النقاش المتبادل عن الموضوع، والذي ينشأ أساساً من كل عمل فردي لكل تلميذ، ومجموعة الجهود المتضافرة من جميع الأفراد يتكون مستوى فهم أعمق وأكثر تعقيداً عن المفهوم أو الموضوع في مناهج التعليم العام.

أنواع نقاط الدخول المنفصلة والمتقاربة مع القدرات الذكائية، والتي يُمكن للمعلم أن يعرض مفاهيم المنهج العادي من زوايا متعددة بها:

1. **نقطة دخول قصصية روائية Narration:** وهي تعبر عن الطلبة الذين يستمتعون بالتعلم من خلال رواية القصص مثل الأساليب اللغوية أو التصويرية بها ملامح النزاع والصراع والميول، ورواية تعرض المشكلات في المفهوم بحثاً لحلول لها ، أو رواية بها عرض لأهداف ينبغي إنجازها.
2. **نقطة دخول رقمية/ كمية Quantitative/Numerical:** وهي تعبر عن التلاميذ الذين لديهم اهتمام بالألغاز والخدع العددية والنماذج التي يصنعونها،

وأشكال العمليات التي يمكن تنفيذها، والتبصر بالمقاييس، المعادلات والنسب. ويمكن للتلميذ أن ينظر إلى زوايا الانعكاس والسقوط لأفراد مختلفين أو أجناس الكائنات البيئية، وما هو إجمالي تغيرهم عبر الزمن.

3. **نقطة دخول منطقية Logical:** وهي تستوعب القدرة الكامنة للإنسان بأن يفكر بطريقة استدلالية استنتاجية، حيث إن هناك العديد من الأحداث والإجراءات التي يمكن أنْ يوضع لها مفهوم طبقاً لبنود القياس المنطقي. ماذا يفترض أن يحدث لتجربة ما؟

4. **نقطة دخول أساسية وجودية Foundational / Existential:** هذا المدخل ينشد الطالب الذي ينجذب إلى أنواع الأسئلة الأساسية.وهو مدخل يشبع تساؤلات عديدة يطمح الطفل البحث عنها أو معرفتها واستبصارها، وتظهر عليه عادة من خلال ذكره للخرافات أو رسوماته؛ بحيث يكون عنوان الأسئلة من نحن؟ وأين نحن؟ وغيرها من الأسئلة الحياتية الأساسية. ما الرذائل وما الفضائل؟

5. **نقطة دخول جمالية Aesthetic:** تستوعب بعض الأفراد الذين تتحقق لديهم الأفكار الرائعة والإلهام من خلال العمل بواسطة الفن أو أدوات قد رتبت بطريقة تبرز للموضوع ملامحه وصفاته، الانسجام في الألوان والأجزاء به.

6. **نقطة دخول تجريبية Hands-On:** هذا المدخل يعتبر للعديد من الناس، وخصوصاً الأطفال من الطرق السهلة لتعلمهم فهي تمكنهم من الاشتراك بنشاطات، تجعلهم يبنون شيئاً ما، الاشتغال ومعالجة الأشياء والأدوات بيدهم، أو تدربهم على البحث والتجربة العملية.

7. **نقطة دخول اجتماعية Social:** يعبر عن الفرد الذي يتعلم بطريقة أكثر فاعلية من خلال البقاء في مجموعات، وحيث يقوم بتقليد أدوار ووظائف مختلفة، وملاحظة الآخرين، أو إنجاز مهمة ما مع الآخرين. ويمكن أن تشمل جماعة من الطلبة تقدم إليهم مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل مثل: ماذا يحدث لعدد من الأجناس في بيئة ما حدث لها تغيير مناخي مفاجئ؟ (Gardner, 1991; Gardner,1993b, Gardner,1999; Kornhaber, Fierros & Veenema.; 2004).

تطبيقات تربوية متعلقة بنهج «نقاط الدخول»:

اهتم بعض المربين بما قدمه جاردنرعن أثره الأدبي التربوي لنهج نقاط الدخول (E.P)، هو في مجال التربية بشكل عام. وقد أسهمت (Rosselli, 1998) بتطوير وبناء نموذج طبقاً لنقاط الدخول، وتنظير Passow، واهتمت بعمل تطبيقات ميدانية لاختبار فاعلية هذا النهج.

علاقة نقاط الدخول بالمتاحف:

يرى (Gardner, 1993b) أن المدرسة مؤسسة جادة منتظمة رسمياً منزوعة من سياق الحياة على نحو مقصود، ولا تحقق الفهم الصحيح للأطفال، وكامتداد لبطارية الطيف

التي تم تطويرها، والتي هي أشبه بالمتحف داخل المدرسة وما فيها من منبهات للذكاءات المتعددة، وعلى إثر بناء نقاط الدخول المتعددة كطريقة لإشباع الذكاءات المتعددة لكل تلميذ في الفصل العادي، دعا كذلك إلى ضرورة النظر بجدية إلى المتاحف وتطوير برامج لمتاحف الأطفال والعلوم يستفيد منها الأطفال على ألا تكون مجرد زيارة ترفيهية عابرة، يقول: «إذا كان لنا أن نبني تربية للفهم ملائمة لتلاميذ اليوم وعالم الغد، فإن علينا أن نأخذ دروس المتحف - والعلاقة المهنية - على محمل الجد إلى أقصى حد. وقد لا يكون علينا أن نحول كل مدرسة إلى متحف، ولا كل معلم إلى رب عمل، وإنما أن نفكر- بالأحرى- بالطرق التي يمكن لنقاط القوة في مناخ المتحف- وفي التعلم بالمهنة، وفي المشروعات الجذابة- أن تسود كل البيئات التربوية من البيت إلى المدرسة، إلى مقر العمل» (الجيوسي، 2001).

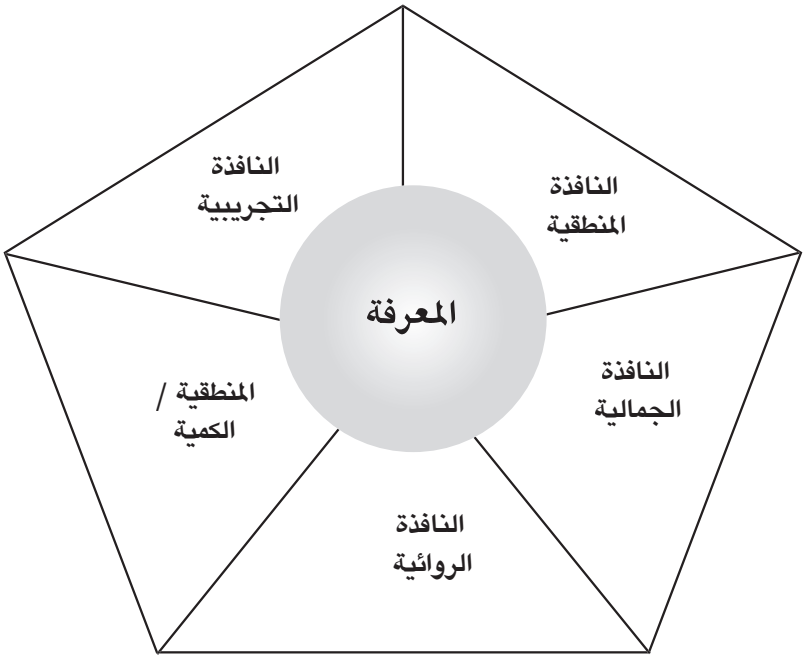
وقد استخدمت Davis وفريقها في سيمينار المتاحف لمشروع «زيرو» في جامعة هارفارد، والذي بدأ في التفكير في اتباع أثر Gardner الأدبي باستخدام «نقاط الدخول»، وربطها في الفنون الجميلة بشكل خاص - وطورته في سياق يتلاءم مع نهج التعليم في المدرسة، أو في المتاحف (Davis, Donahue & Putnoi,1996).

وقامت بتطوير مشروع مع مساعديها استمر لمدة ثلاث سنوات أُطلق عليه اسم «ميوز» MUSE، وقد شارك فيه مربون من المدارس والمتاحف على نطاق واسع في: الولايات المتحدة، وأستراليا، وكندا، وكولومبيا، وإنجلترا، وألمانيا، وإيطاليا، وإسرائيل، واليابان، والمكسيك، وأسبانيا، وفنلندا، واستعانت من خلاله بأنموذج نقاط الدخول؛ لتحقيق التواصل بين المتاحف والمدارس، وشملت تطبيقاته من عمر رياض الأطفال إلى مرحلة البالغين. ومن خلال نتائج التطبيقات أكدت Davis أن نقاط الدخول قد ساعدت الطلبة والمعلمين في عمل قناة اتصال للموضوع الأساسي في الفصل، وربطه بالفنون الجميلة في المتاحف، بدلاً من أن تكون مجرد زيارة عابرة.

تمارين Davis في مشروع ميوز MUSE:

قامت «ديفيس» بتصور نهج (E.P.)، بحيث يمكن للواحد أن يتصور المعرفة على أنها توضع في مركز غرفة له خمسة جوانب، وعلى كل حائط للغرفة هناك نافذة، كل واحده منها مصنوعة بلون مختلف من الزجاج، ولها ظلال مختلفة ومتدرجة من الأضواء على المعرفة التي هي داخل الغرفة. ولتقديم هذه الفكرة أن هذا النهج يمكن أن يستعمل من قبل كل من المدرسين والتلاميذ لفحص موضوع معين، وليعكس فوقها الفكر والمعرفة، ولتنظيم كل من التدريس والتعلم (Siegel & Shaughnessy, 1994).

وقد قامت Davis بعرض التصور في الشكل التالي لإبراز بوابات الدخول في تمارينها باعتبار المعرفة، أو المفهوم هو في مركز المنزل والمتعلمين في الخارج ينظرون إليه، يمكن لهذه النوافذ أو البوابات أنْ تفتح نحو أي خبرة تعلميه من الموضوعات العامة في المدرسة إلى أشياء فنية محدّدة.



الشكل (1) نوافذ نقاط الدخول بحسب طريقة ديفيس Davis

النافذة الجمالية:

يقوم المتعلمون بالاستجابة إلى نوعية الشكليات والمحسوسات في موضوع أو عمل القطعة الفنية. مثال: اللون، الحدود، التعبيرات، وتأليفات الرسم؛ ونماذج التعقيدات في المظهر الخارجي؛ أو الحروف الاستهلالية للقصيدة.

النافذة الروائية:

يستجيب المتعلمون للرواية الأساسية للعمل، أو موضوع القطعة الفنية التي أمامهم. مثال، الأُسطورة أو التفسيرات الموصوفة في الرسومات، السياق وتتابع الأحداث في جزء من التاريخ-مكانها في التاريخ ـ أو القصة خلفها.

النافذة المنطقية / الكمية:

أي من المتعلمين من يستجيب إلى التوقعات لموضوع أو العمل الفني، والذي يدعو للاستدلالات أو الاعتبارات والتأملات الرقمية. مثال: حساب الأبعاد بأكملها للمتحركات، نوعية شخصية، اللغز في الرواية.

النافذة التجريبية:

ويتم من خلالها استجابة المتعلم لعمل فني بواسطة عمل شيء فعلي بواسطة أيديهم أو أجسامهم. مثال، المعالجة ببراعة بنفس الأدوات المستعملة في العمل الفني، إنتاج مسرحية عن نفس التاريخ، أو تأليف قصيدة أو شعر.

طريقة أسئلة ديفيس Davis في تمارين «نقاط الدخول»:

تبدأ باختيار مجموعة من المتعلمين ما بين 4 ـ 6 أشخاص لقطعة فنية أو مادة ما سواء كانوا في المتحف أو مادة من المواد الدراسية في المدرسة، وتطرح المجموعة على نفسها بالتناوب الأسئلة التي أعدها المعلم، بحيث تكون كل سلسلة من الأسئلة بها جميع بوابات الدخول، وهي لا تحتوي على أسئلة الصح والخطأ، إنما هي انعكاس لما وراء المعرفة واستعمال وتحفيز للمتعلم لذكاءاته المتعددة، بعد التمرين يكتشف المتعلم أي البوابات التي فضل الإجابة عنها، ومنها ما يأتي:

الجمالي:

كيف تصف الخطوط التي تراها؟ ما اللون الذي تراه في هذا العمل الفني؟ ما المشاعر التي يظهر أنها يُعبر عنها في هذا العمل الفني؟ ماذا يشعرك هذا العمل الذي أمامك؟ هل هو سعيد؟ حزين؟ غضبان؟

الروائي (السردي):

هل هذا العمل الفني يُذكرك بقصة تعرفها؟ أي واحدة؟ ولماذا؟ إذا كان العمل الفني يخبر عن قصة، فمن أو ما الشخصية الرئيسية؟ متى وأين كانت أحداث هذه القصة؟ ما البدايات، والأحداث الوسطى، والنهائية الموصوفة في هذا العمل الفني؟ إذا طُلِب منك أن تعطي هذا العمل الفني عنواناً، فما العنوان الذي ستضعه؟

المنطقي / الكمي:

هل تعتقد أن هناك جزءاً من هذا العمل الفني هو الذي يربط بقية الأجزاء مع بعضها بعضاً؟ في عمل هذا العمل الفني، ما أول جزء تعتقد أن الفنان قد بدأ به؟ برأيك، لماذا هذا العمل الفني قد أخذ هذا القدر من القياس؟ هل يبدو أن هذا الفنان قد أمضى وقتاً طويلاً لعمله؟ أو هل تعتقد أن الفنان قد قام بوضع الأجزاء مع بعض بسرعة؟ كيف تُدلل على ذلك؟ كيف يمكنك أن تقدر وتحدد عمر هذا العمل الفني؟

الأساسي:

هل ترى هذا العمل فناً؟ لماذا؟ أو لماذا لا؟ هل يبقى العمل فناً إذا لم يكن جميلاً أو يجعلك تشعر بخوف أو اضطراب؟ كيف يمكن لهذا العمل الفني أن يُغير حياة الناس الذين يرونه؟ هل الفن له لغة؟ لماذا؟ أو لماذا لا؟

التجريبي:

هل يمكنك أن تصف أصوات ما تراه في العمل الفني أو القطعة؟ هل يمكنك أن تكتب قصيده عما تراه؟ هل يمكنك أن تُغني أُغنية عما تراه؟ هل يمكنك أن تُؤدي رقصة استجابة لهذا العمل الفني؟

علاقة نقاط الدخول بما وراء المعرفة: Metacognition & E.P.:

وظفت Davis كلتا النظريتين(M.I.) ,(E.P.) أصول التدريس، بالاعتماد على ما وراء المعرفة Metacognition لا عن طريق الحفظ والاستذكار. وبيّنت أن نقاط الدخول، يمكن أن تعبر عن فهم التلميذ للمفهوم أو موضوع ما، من خلال الانعكاسات الذهنية التي يقدمها لما وراء المعرفة Metacognition، ومثال ذلك، عند دراسة مفهوم مرتبط بالنهضة في التاريخ، فإن مشروعاً عن الأبطال يمكن أن يُدرس من خلال النحت اليوناني في المعرض.

وإن التلميذ سيميل إلى أن يجسد ويُنظم نقاط الدخول في ثلاث شعب لموضوع ما، أو مفهوم خمس نوافذ أو أكثر تساعد على أن يعكس الطالب فهمه لها من خلال تطبيقات أنموذج نقاط العبور، حيث تبدأ بسلسلة من عمليات ما وراء المعرفة مثل:

1. **التحقق والاستعلام (Inquiry):** وهي تحيل الخصوصيات المعلوماتية المحددة إلى أسئلة لها نهايات مفتوحة، والتي لا تعتمد على أن الإجابة صحيحة كانت أو خاطئة، ثم تأتي مرحلة الاقتراب من المفهوم من خلال إحدى النقاط.

1. (Access) **وهي تحيل إلى التكيف** الذي تم تحديده من قبل جاردنر بما يُسمى نقاط الدخول الخمس أو الأكثر).

2. **الانعكاس (Reflection):** هي آخر مرحلة، حيث يعكس الطلبة بمعاني محسوسة ما استطاعوا فهمه أو تعلمه من المفهوم، وهذا الانعكاس له علاقة بما وراء المعرفة، والذكاءات المتعددة (Davis, et al,1996).

علاقة نقاط الدخول بالذكاءات المتعددة:

يبرز أثر نهج نقاط الدخول كطريقة للتدريس وتحفيز الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، وقد أسهم المشروع التربوي الوطني في الولايات المتحده SUMIT نقاط الدخول:

Project (SUMIT: School Using Multiple Intelligence theory) وهو مشروع ميداني وطني امتد لمدة ثلاث سنوات، منذ عام 1997في مدارس نظامية استخدمت نظرية الذكاءات المتعددة.

وتنشد فلسفة المشروع التعرف والكشف عن قدرات الطلبة، وتحقيق التكامل في نظرية MI، ونهج نقاط الدخول، داخل المناهج الحكومية والتزويد بالمعلومات التي ترقى بفاعلية أدوات نظرية الذكاءات المتعددة، هو هدف أيضاً لرفع مستوى تحصيل الطلبة ومستوى نوعية الأداء المدرسي، وتحسين الاتجاهات والسلوك، كذلك تعزيز مشاركة أولياء الأمور بالمعلومات المتوافرة، وتمكين المدرسين من ابتكار المصادر. وقد طُبق المشروع على 41 مدرسة من 18 ولاية في مختلفة الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كانت جميع هذه المراحل من المدرسة الابتدائية عدا سبعة مدارس من المتوسطة. وقد استُخدم في هذا المشروع ثلاث أدوات بهدف إشراك ذكاءات التلاميذ بطرق تُحدث تقدماً في تعلمهم، وكل أداة كان يُعنى بها تعزيز المعرفة والمهارات عبر سلسلة كبيرة من التلاميذ، إن هذه الأدوات أساسية في التدريس، وليست مجرد أداة، فهي تتعامل مع ثلاثة أساسيات في المدرسة: المتعلم، المنهج،

والمدرسة، باعتبارها منظمة تعليمية. وهذه الأدوات هي:

- الذكاءات المتعددة M.I، أداة للتركيز على القدرات المعرفية للمتعلمين.

- نقاط الدخول، Entry Points، باعتبارها أداة لتطوير المنهج.

- بوصلة التطبيق Compass Points Practices، أداة لتطوير تطبيقات منظمة عبر الفصول والمدارس. وللقيام بوصف للمخرجات المترتبة على استخدام النظرية في تلك المدارس، واستخدم المشروع أسلوباً للمقابلة المسحية مع المربين في المدارس للتعرف على مدى ما عكسته هذه الأدوات الثلاث على المدارس في مخرجات التحصيل، وتدريب التلاميذ Discipline، ومدى التقدم في زيادة مشاركة أولياء الأمور، وأخيراً فهي تقدم خدمة في رفع مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد تمثلت النتيجة بما يلي:

(أ) مخرجات التحصيل الدراسي، 48 % لتقدم أداء التلاميذ ودرجاتهم باستخدام SUMIT، 20 % للمدارس التي ليس لها تقرير عن مخرجات استعماله، 2 % لمدارس استخدمت SUMIT، وحققت مخرجات أداء التلاميذ والنقص في أدائهم، 29 % بمخرجات مرتفعة دون استخدام SUMIT بالإضافة إلى تقارير من إدارات المدارس أكدت وجود دلالة موجبة في درجات تحصيل التلاميذ في اختبارات كاليفورنيا«California» Achievement Test في مراحل الثاني، والثالث، والرابع في كاليفورنيا.

(ب) التقدم في discipline التلاميذ هي 54% للمدارس التي حققت تدريباً أعلى بتفعيل المنهج مع SUMIT، 27 % للمدارس التي لم تحقق التدريب بتفعيل المنهج مع SUMIT، 19 % لم تقدم تقارير عن مدى التقدم.

(ج) مدى الزيادة في إسهامات أولياء الأمور: 60% نسبة الزيادة للمدارس التي قامت بتفعيل المنهج مع SUMIT، 20 % للمدارس التي لم تستعمل SUMIT في مناهجها، 20% من المدارس لم تقدم شيئاً عن مدى التقدم.

(د) مدى تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: 78% تحسن لأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بتفعيل المنهج مع SUMIT، 2 % نسبة تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات وبطيئي التعلم في المدارس التي لم تستخدم مشروع SUMIT، 20 % لمدارس لم تُقدم تقريراً عن مدى التحسن (Schirduan & Case, 2004), (Kornhaber, et al., 2004).

نماذج الدروس التجريبية في المشروع:

وحدة مفهوم: الأنهار هذه الوحدة من مدرسة:

Mc Cleary Elementary School in Pittsburgh Pennsylvania

نقاط الدخول(E.P). في هذه الوحدة:

إن مفهوم الأنهار يمكن أن يُدرس بطرق مختلفة.على سبيل المثال، خلال الرحلات إلى ميدان النهر، فإن التلاميذ يقومون بملاحظة ومحاولة الكشف عن النهر بصورة حية متداولة بين اليد (نقطة دخول تجريبية Hands-on):

- ثم يراجعون ويحكمون على مشاهداتهم وملاحظاتهم والقيام بتجريبها واختبارها بعمل ورسومات جداريه. (نقطة دخول فنية جمالية).
- بعدها يقوم الطلبة بالقراءة والكتابة عن الأنهار، وكذلك يناقشون فيما بينهم والمعلم أثر الأنهار على حياتهم وحياة عائلاتهم (نقطة دخول قصصية روائية).
- عند طاولة نشاطات جدول النهر، يستخدم الطلبة(نقطة دخول منطقية) لطرح سؤال أو قضية ثم اختبارها.

مثال لفرضيات قدمها التلاميذ:

- إن الماء سوف يتدفق ويفيض للنهاية الأخرى، ويجري إلى داخل السطل.
- إن الرمل والأوساخ، والأغصان الصغيرة سوف تنتقل إلى أسفل النهر بشكل أسرع.
- الماء سوف يغير شكل النهر. بعض الماء سوف يهبط إلى داخل ووسط الطين.

وعند انتهاء التلاميذ من إنشاء فرضياتهم، فإن مضخة الماء سوف تعمل. وبينما يسقط الماء فإن الطلبة سوف يبدؤون برؤية الأدلة والشواهد التي تساند أو لا تعزز فرضيات الأطفال. يطلب المعلم من التلاميذ بالتفكير بفرضياتهم الموجودة، ويقوم التلاميذ أيضاً بإنشاء فرضيات جديدة قائمة على ملاحظاتهم(نقطة الدخول الجمالية) تستخدم في عمل المجموعة التي تطور المنتجات الجدارية، وهو نشاط لمجموعة صغيره تتضمن ثلاثة من التلاميذ. وهناك (نقطة دخول وجودية، خاصة بحرية الفرد ومسؤوليته) تتركز للدراسة بأكملها، وتتعلق بالأسئلة التي يقررها التلاميذ وبالنسبة لـ(نقطة الدخول الكمية) تستخدم في بناء الموديلات والنماذج التعليمية من قبل الأطفال متعلقة بالأنهار. مثال: إنشاء نموذج لمدينة يقع بجانبها النهر، وما يتعلق بحجمه، وآثاره على المدينة.

- نموذج وموديل لوجود النهر بجانب الدولة. (توضيح لشكل الدولة، نوع النباتات، مصادر استخدامه، أقرب المحيطات).

الذكاءات المتعددة في هذه الوحدة:

إن النشاطات المتعددة التي تأخذ الآراء المتبادلة ووجهات النظر، فإن الأنهار تسمح للطلبة باكتساب طرق مختلفة من أجل اكتساب المعرفة بالاستعانة بالأمثلة والبراهين. على سبيل المثال، يسجل التلاميذ ما يلاحظونه خلال الرحلات إلى النهر. وهذا النوع من النشاط يتلاءم مع الطلبة ذوي الذكاء الطبيعي، الفضائي، واللغوي. وفي أثناء قيامهم بمهمة العمل على الطاولة التي يوضع عليها نموذج جدول النهر، يقوم الطلبة بتطوير واختبار الفرضية عن كيفية تشكل الأنهار، وتغيرها.هذا العمل الجماعي الصغير يشرك الذكاءات الآتية: الرياضي المنطقي، البيشخصي، اللغوي، الفضائي، والطبيعي. وعبر النشاطات السبعة الموصوفة تحت عنوان ماذا حدث؟ فإن جميع الذكاءات ماعدا الذكاء الموسيقي سيُوظف بشكل ضخم لمساعدة التلاميذ على فهم طبيعة الأنهار. وإنه من المهم التأكيد على أن الذكاءات كلها لا تطبق ولا تستعمل جميعها في كل نشاط. إنه من الأفضل أن يكون هناك نشاطات غنية والتي تسمح للمتعلمين أن يطوروا فهمهم لموضوع ما، أكثر من عرض المزيد من النشاطات السطحية لمجرد السماح فقط لجميع الذكاءات أن تستخدم
From: http pzweb.harvard.edu/Default.htm), (Schirduan & Case,)

.(2004); (Kornhaber, et al., 2004

ويمكن الإشـارة إلى أهمية نهج نقاط الدخـول كذلك، يمكن أن يكون صياغة جيدة لإعداد المفاهيم، لما يدعو إليه القائمون في مجال فلسفة نحو بناء وإعداد المفاهيم أو «هندسة المفاهيم» . يقول إسـماعيل (2001): «إن إعادة بناء المفهوم أو بناءه يتطلب إنشـاء علم يمكن تسميته أصـول الفقـه الحضاري؛ ويمكن الإشـارة إليـه بأكثر من مسـمى مثل: (هندسـة المفاهيم)، أو (العمارة المفاهيمية)، إذن المفاهيم ودلالاتها واستخدامها موضوع شغل النظرية الفلسفية؛ ولذا يلزم البحث عن نظرية ملائمة لطبيعة اللغة، وتنوع المفاهيم والأفكار البشرية».

إنّ أحد أسـاليب رعاية الموهوب في المناهـج الحكومية هو التعليم المتمركز حول المدرس والمـادة، ويعتبر نهج «نقاط الدخول» والذي بُني اعتمـاداً على الذكاءات المتعددة لجاردنر، أحـد المناهـج المهمة والرئيسـية في رعايـة الموهوبين التي ينـدر تطبيقها. كمـا يمكن إفادة التلميذات الأخريات بجميع فئاتهن ومسـتوياتهن من «النهج» في تعليم المناهج الدراسـية العادية.

وفـي ضـوء مـا تقدم هدفت هذه الدراسـة إلى اسـتقصاء أثر نهج «نقـاط الدخول» في مستوى تحصيل التلميذات، ومستوى أسلوب التفكير في مادة اللغة العربية والاتجاهات نحوها.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هـل هناك أثـر لنهج «نقـاط الدخول» في مسـتوى تحصيل تلميذات الصـف الرّابع الابتدائي في مادة اللغة العربية ؟
2. هـل هنـاك أثـر لنهج «نقـاط الدخـول» فـي اتجاهـات التلميـذات نحو مـادة اللغة العربية؟
3. هـل هناك أثر لنهج «نقاط الدخول» في رفع مسـتوى التفكير التشـريعي نحو مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التحقـق من أثـر النهج التعليمي «نقـاط الدخول» في مسـتوى التحصيل الأكاديمي لطالبات الصف الرابع في اللغة العربية.
2. تعزيـز وظيفة المعلم في مجال التفوق العقلي والموهبـة للمعلم العادي في العملية التعليمية، وإبراز صفاتٍ جديدة له، وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو المادة.
3. التعرف على إمكانية تطبيق نهج نقاط الدخول عملياً في الميدان التربوي.
4. التعـرف إلى فرع من أسـاليب التفكيـر و تضمينها بالتحصيل الدراسـي، ومحاولة الابتعاد عما هو مألوف في استخدام التقويم بحسب إستراتيجية بلوم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. ندرة البحوث والدراسات المتعلقة بأنموذج «نقاط الدخول»، وأساليب التفكير.
2. تسهم هذه الدراسة في إبراز مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة للتلاميذ في الفصل الدراسي والتعليم المتمركز حول التلميذ.
3. يسهم نهج «نقاط الدخول» في تحقيق قيمة للتنظيم _ الذاتي للتلميذ.
4. يسهم نهج «نقاط الدخول» في تحقيق قيمة للفاعلية الذاتية للتلاميذ.
5. يسهم نهج «نقاط الدخول» في تقدير مجالات اللّغة العربية وتطبيقاتها.
6. يسهم في استخدام أسلوب التفكير التشريعي، ورفع مستواه عند التلاميذ.
7. تسهم في تقديم تصور جديد لطرق عرض المدرس للمناهج الدراسية.

حدود الدراسة:

مجتمع الدراسة ونطاقها الجغرافي:

تم إجراء الدراسة التجريبية على عينة من طالبات الصف الرّابع في المرحلة الابتدائية، مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

الحدود المكانية: أُخذت عينة الدراسة من المدارس الآتية؛ خولة بنت الأزور المشتركة في منطقة الشويخ، ومدرسة مريم بنت عبد الملك الصالح بمنطقة الخالدية، ومدرسة أُم عطية الأنصارية بمنطقة ضاحية عبدالله السالم، من بين مدارس منطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت؛ حيث يتشابه التلاميذ بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق «نهج نقاط الدخول» في الفصل الأول من العام الدراسي (2003-2004) خلال الفترة الواقعة ما بين منتصف شهر أيلول (سبتمبر) إلى نهاية شهر تشرين الثاني (أكتوبر).

حدود البرنامج «نهج نقاط الدخول»: تم اختيار الوحدتين: الأولى، والثانية من كتاب مادة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بحسب المناهج الحكومية. وقد تم تعديلها وتضمين نهج «نقاط الدخول» في الدروس الآتية: بر الوالدين، قبسٌ من التاريخ، الرحمة بالحيوان، من آداب الطعام، مقلمة جميلة.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي؛ باعتباره ملائماً لموضوع الدراسة، والأخذ بأسلوب المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وموقف القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة موضع الدراسة، وبناءً على ذلك تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية ستتعرض للمتغير المستقل وهو «نهج نقاط الدخول»، ولن تتعرض المجموعة الضابطة لأي تدريب؛ حيث يهدف موضوع الدراسة إلى تجربة نهج «نقاط الدخول» والسعي إلى معرفة أثره بتطبيق قياس مستوى اتجاهات التلميذات نحو مادة اللغة العربية ومقياس التفكير التشريعي قبل التجربة وبعدها لكل من المجموعتين: الضابطة والتجريبية للتحقق من اتجاهات الطلبة نحو مادة اللّغة العربية. وجانب التجربة الثاني هو اختبار بعدي (أول) في مستوى التحصيل مع انتهاء التجربة مباشرة، و بعد فترة مدتها شهر من تطبيق التجربة طُبق اختبار مستوى التحصيل مُتكافئ

بعـدي (ثان)، بعد تطبيـق البرنامج للتحقق من فاعلية «النهج» علـى الذاكرة في الاحتفاظ على كل المجموعات.

فروض الدراسة:

تم التحقق من صحة الفروض العلمية الآتية:

(أ) يؤدي تعرض التلميذات إلى نهج المقترح «نقاط الدخول» إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية في مستوى اختبار تحصيل مـادة اللّغة العربية، بدرجة أعلى من أداء المجموعة الضابطة.

(ب) يـؤدي التعرض لخبـرات النهـج التجريبي «نقـاط الدخول» إلى زيـادة الاتجاه الإيجابـي لدى الطالبات نحو مادة اللّغة العربية بصـورة أكبر لصالح المجموعة التجريبية.

(ج) يـؤدي التعـرض لخبـرات النهج التجريبـي «نقاط الدخول» إلى زيادة مسـتوى التفكيـر التشـريعي فـي مـادة اللغـة العربيـة، بدرجة أكبـر لصالـح المجموعة التجريبية.

متغيرات الدراسة:

أولاً ـ المتغير المسـتقل: أنموذج «نقاط العبور» ويتمثل بمجموعة إسـتراتيجيات قائمة، أيضـاً، علـى اختيار الباحـث لجزء من موضـوع أو مفهوم ضمـن المنهج العام يسـتحق أنْ يُـدرس، بحيث ينظمـه بطريقة مختلفة تعتمد على خمس نقاط عبـور على الأقل هي: نقطة دخـول قصصية روائيـة Narrational ـ نقطة دخـول رقمية / كميـة / Quantitative Numerical ـ نقطـة دخـول منطقـي Logical ـ نقطـة دخـول أساسـية وجوديـة Foundational/Existential ـ نقطة دخول جماليةِ Aesthetic ـ نقطة دخول تجريبية Hand On ـ نقطة دخول اجتماعية Social.

ثانياً ـ المتغيرات التابعة: أجريت هذه الدراسة للتعرف على أثر «النهج» لثلاثة أنواع من المتغيرات التابعة، وهي كالآتي:

1. مستوى الاتجاهات: Attitudes:

ويُعـرف إجرائيـاً على أسـاس مجمـوع الدرجات في «مقيـاس الاتجاه نحو مـادة اللغة العربية»، المسـتخدم بالدراسة، الاتجاهات الايجابية نحو مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصـف الرابع ابتدائـي. حيث تُعـدُ الدرجة العالية مؤشـراً للاتجاه الإيجابـي، أما الدرجة المنخفضة تُعبر عن الاتجاه السـلبي نحو مادة اللغة العربية. وتحتوي على مستوى درجة الاستجابة الإيجابية أو السلبية التي تحصل عليها التلميذات يستجيب لها الفرد إيجابياً أو سلبياً للمعارف والانفعالات الموجودة على استبانة الاتجاهات الآتية:

* مجـالات اللغـة العربية وعرض المادة؛ ومؤشـرها إجرائياً، عـدد عبارات مجالات اللغة في استبانة الاتجاهات؛ المتفاعلة مع الأنموذج خلال التجربة وهي (القصة، الرسائل، المذكرات الشخصية، السيرة الذاتية).
* الفاعلية ـ الذاتية؛ ومُؤشـرها إجرائياً، عدد العبارات المتعلقة بخصائص الفاعلية

الذاتية، المقدمة في استبانة الاتجاهات في مادة اللغة العربية.

* التنظيم ـ الذاتي؛ ومؤشرها إجرائياً، عدد العبارات المتعلقة بخصائص التنظيم ـ الذاتي، المقدمة في استبانة الاتجاهات في مادة اللغة العربية.
* الاستمتاع بالقراءة،؛ ومؤشرها إجرائياً، عدد العبارات المتعلقة بالاستمتاع بالمادة، المقدمة في استبانة الاتجاهات في مادة اللغة العربية.

2. أسلوب التفكير التشريعي؛ Legislative Thinking Styles:

وهي درجة المستوى التي فَضَل أن يستخدم بها التلميذات أسلوب التفكير التشريعي بطريقة ابتكار الأفكار الجديدة، و الاعتماد على أفكارهن وطريقتهن الخاصة في عمل الأشياء، وهو يتكون من عشر عبارات في الاستبانة. اعتمدت عشرة بنود منها من مقياس ستيرنبيرغ، وواجنر، وقد قمت بترجمة البند المتعلق بأسلوب التفكير التشريعي فقط، بعد الاعتماد على موافقة من ستيرنبيرغ. ومؤشرها إجرائياً، عدد العبارات المتعلقة بخصائص التفكير التشريعي، المقدمة في مقياس التفكير التشريعي في مادة اللغة العربية، ويحتوي المقياس على عشرة بنود، تمت ترجمتها من مقياس ستيرنبيرغ: Thinking Styles Inventory (TSI), (Sternberg & Wagner,1992).

3. التحصيل الدراسي؛ Achievement:

هو مجموع الدرجة النهائية لاختبار التحصيل الدراسي بحسب المهارات المتوقع إتقانها بوزارة التربية بالكويت في مادة اللغة العربية الخاص بالدراسة الحالية. وتحتوي على تمثل بُعدين هما: أسلوب التفكير التنفيذي، وتبلغ الدرجة الكلية للاختبار 40 درجة. بحيث احتوى على 36 درجة من الدرجة الكلية لبعد التفكير التنفيذي، وأسلوب التفكير التشريعي، الذي احتوى على 7 درجات. نظراً لحاجة هذه الأسئلة لمستوى تفكير أعلى من التفكير التنفيذي.

المتغيرات الضابطة:

* التحصيل الأكاديمي؛ وقد تم قياسه على أساس مجموع درجات التلميذات في مادة اللغة العربية، في العام الدراسي السابق على إجراء الدراسة الحالية.
* العمر؛ وقد تم ضبطه على أساس عمر التلميذات، عند بدء التجربة.

ثالثاً. مجتمع الدراسة: سيتم إجراء الدراسة التجريبية على عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي في منطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت، حيث يبلغ إجمالي عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية الذي يضم جميع المناطق التعليمية من الذكور (53735)، أما الإناث فإنه يبلغ (54246) بدولة الكويت، ويبلغ إجمالي عدد التلميذات في المرحلة الابتدائية بمنطقة العاصمة التعليمية ما يقارب (8020) تلميذة، أما بالنسبة للذكور فيبلغ عددهم ما يقارب(8836) تلميذاً.

عينة الدراسة:

طُبقت الدراسة على عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي من منطقة العاصمة التعليمية واللاتي بلغ عددهن الإجمالي 84 تلميذة (24 تلميذة في المجموعة التجريبية/

60 تلميذة في المجموعة الضابطة). واستمر تطبيق البرنامج لما يقارب شهراً ونصف، بواقع تسع حصص في الأسبوع.

رابعاً. أدوات الدراسة:

استعانت الدراسة بثلاث أدوات:

(أ) استبانة الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية: من إعداد الباحثة.

(ب) اختبار أسلوب التفكير التشريعي. (من قائمة أساليب التفكير: Thinking Style Inventory (TSI) (Sternberg & Wagner,1992).

(ج) اختبار التحصيل الدراسي لمادة اللّغة العربية للصف الرابع الابتدائي: إعادة صياغة الباحثة.

(أ) استبانة الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية:

طُورَت الاستبانة بالرجوع إلى المراجع المرتبطة بخصائص التلميذ الانفعالية المتعلقة بالاتجاهات. واستخدم المقياس بصورة قبلية لمعرفة الاتجاه نحو مادة اللغة العربية قبل البدء في تطبيق «النهج» على المجموعة التجريبية والضابطة. كما تم استخدام المقياس بصورة بعدية لمعرفة اتجاه التلميذات نحو اللّغة العربية بُعْيد الانتهاء من التجريب.

(ب) مقياس أساليب التفكير:
(Thinking Styles Inventory (TSI) (Sternberg & Wagner, 1992):

مصدره: جامعة ييل، الولايات المتحدة الأمريكية.

وصف الاختبار: هو اختبار تقرير-ذاتي مختصر، يتكون من 65 عبارة، من ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير التي وصفت في نظرية حكومة العقل الذاتية MentalSelf - Govenrment، وتقوم العينة بتحديد النسبة بأنفسهم على 7 نقاط . اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية، ثم قَوِّم نفسك في الفئات من المقياس 1 ـ 7، حيث إن كل فئة تتطابق وتتوافق تنسجم العبارة في وصفك: 1 = أبداً، 2 = ليس بشكل جيد، 3 = بشكل طفيف، 4 = إلى حد ما، 5 = بشكل جيد، 6 = جيد جداً (حسناً جداً)، 7 = متوافق بشدة. مثال للعبارات: في الأسلوب التشريعي: «عند اتخاذ القرار، أميل إلى الاعتماد على أفكاري الخاصة وسبلي وطرقي في عمل الأشياء». مثال لأحد البنود في الأسلوب التنفيذي: «أُفضل أن اتبع تعليمات وقوانين وقواعد واضحة حينما أريد أن أحل مشكلة أو أقوم بانجاز مهمة ما».

ويتمتع المقياس بثبات مرتفع يعكس الاتساق الداخلي وجرى تطبيقه في الولايات المتحدة الأميركية، وهونج كونغ، وجنوب أفريقيا، والفلبين.

صدق المقياس:

تحكيم المقياس بعرضه على ذوي الاختصاص وأكاديميين مختصين في الأدوات والتقويم ومحكمين في تدريس اللغة العربية ومترجمين، للوقوف على مدى مطابقته لصيغة الاختبار الأصلي، وتعديل المقياس تبعاً لما يقدمونه من آراء تعديلات في صياغة العبارات.

3. ثبات المقياس:

بلغ معامل الثبات ألفا (0.70) وهي نسبة جيدة، تعطي مؤشراته انطباعاً ايجابياً للمقاييس التي ستُعتمد في هذه الدراسة. وهي مُقارب إلى معامل ثبات الأسلوب نفسه كما أشرنا سابقاً، في البيئة الأمريكية في دراسات Sternberg للتحقق من الثبات، كذلك في بيئة هونج كونج والصين، حيث بلغ معامل الثبات لأسلوب التفكير التشريعي (Zhang, 0.67) (2000).

خامساً. بناء نهج «نقاط الدخول»:

تم مراجعة الأدب التربوي المتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة ونقاط الدخول لدمجه بالوحدتين، وتم تحديد أهدافه بناءً على ما يُنادي به الأنموذج، ثم قامت الباحثة في الدراسة الحالية باختيار الوحدات المقرر تطبيق «نهج نقاط الدخول» فيها من مادة اللغة العربية، وهي من وحدات منهج المرحلة الابتدائية المطبق من قبل وزارة التربية بدولة الكويت.

2. الأهداف العامة «للنهج»:

يهدف استخدام نهج «نقاط الدخول» إلى تصميم الوحدات التعليمية للبرنامج التي ستحدد وفقاً للغايات والأهداف للمادة، وتبدأ أول خطوة باختيار الموضوعات الدراسية، والتي تمثل مفاهيم رئيسية في وحدة تعليمية معينة، في مجال مقرر مادة اللغة العربية في مرحلة الصف الرابع ابتدائي، وعرض نشاطات وإستراتيجيات متعددة يختار منها التلميذ ما يلائمه، بحسب نهج نقاط الدخول.

3. فلسفة نهج نقاط الدخول:

- ينشد التعرف والتعامل مع الطلبة على أساس الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية، ويرقى في فاعلية أدوات نظرية الذكاءات المتعددة، من أجل زيادة تحصيل الطلبة، ورفع مستوى أدائهم على الاختبار والارتقاء بنوعية الأداء المدرسي، وتحسين الاتجاهات والسلوك.
- من خلال معالجة المفهوم بنهج «نقاط الدخول»، فإن هناك نقاط عبور متعددة للمفهوم يمكن من خلالها أن يقترب من الذكاءات المتعددة للطلبة، ويُفيد منها في مخرجات تعليمية مهمة تركز على الطالب ذاته.
- خلق بيئات شبيهة بالمتحف لتعليم الأطفال كما تدعو إليه ورش العمل التي قدمت نهج «نقاط الدخول» كرابط بين المتاحف والمدارس.
- أن المدرسة المتمركزة حول التلميذ، والتي تطلب ملاءمة الفرص التعليمية المتاحة للطالب مع قدراته تساعد في زيادة الاحتمال أن الطلبة سوف يحققون إمكانياتهم العقلية القصوى.
- يهتم البرنامج بضرورة إشراك التلاميذ أنفسهم ببناء وإعداد المنهج والمواد الدراسية بدلاً من التلقي للمعرفة فقط.

4. أهداف الأنموذج الخاصة:

- أن يدمج «النهج» نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences داخل

المنهـج العادي، وفي التقديـرات، والقيام بوصف المخرجات المترتبة على اسـتخدام النظرية في تلك المدارس.

- أن تنمي المرونة لدى المعلم، وذلك من خلال التنويع باستخدام وحدات وإستراتيجيات تراعي قدرات التلاميذ، وتبتعد عن النمط التقليدي في العرض.
- أن يشـجع التلميذ على استكشـاف البيئة، وتوظيف تلك الاستكشافات في نشاطات وإنتاجات إبداعية.
- أن يسـاعد المعلم في الانتقال مـن التعليم المتمركز حول المعلّم إلـى التعليم المتمركز حول التلميذ.
- أن يسـهم في المشروعات الجماعية والفردية والنشـاطات التي تجعل التلميذ يقوم بأدوار عديدة، ومنها: الروائي، الإحصائي، والمؤرخ.
- أن يساعد الطالب على استخدام مذكرات للكتابة العملية وتشجيع التفكير الذاتي.
- توظيف نهج «نقاط الدخول» من أجل تنظيم إسـتراتيجيات تدريس تُمكّن الطفل من العبور بأقصى طاقاته من أجل الارتباط بالموضوع والاقتراب منه.

الخطة الزمنية التي نُفِذَ فيها النهج:

امتدت الفترة الزمنية لتطبيق «نهج نقاط الدخول» خلال العام الدراسي 2004/2003م، وبـدأ مـن 15 سـبتمبر إلـى 28 نوفمبـر لمـدة شـهر ونصـف، و بواقـعِ تسـعِ حصـصٍ في الأسبوع.

صعوبات إجراءات النهج:

لـم تجد الباحثة الكثير من الصعوبات، بـل كان هناك تجاوب وتقبل كبيران من المدارس باستثناء بعض المسائل التي خدمت أحياناً وضع تصورات جيدة وحلول بديلة لها:

التطبيقات الاسـتطلاعية للأدوات: عند تطبيق اسـتبانة الاتجاهات قامـت الباحثة أولاً بترجمـة مقياس الاتجاه، وتطبيقه إلا أنه أثبت أنه يحتاج إلى بعض التعديلات ليتلاءم مع طبيعة المدارس في المرحلة الابتدائية، وقد اقترح مشرفو الدراسة تطوير استبانة تقيس ما يُتنبـأ تعزيزه من اتجاهات، بالرجوع إلى الأدب التربوي. عند اسـتخدام الوجوه المبتسـمة أو الحزينـة كتعبير عن الموافـق أو غير الموافق، لاحظت الباحثة أن بعض التلميذات يفضلن الوجه المبتسم، ويتحرجن من الوجه العابس الذي قد يؤثر في موضوعية الإجابة، وقد بينت «الباحثة للدراسة الحالية» لهن أن من حقهن إبداء آرائهن حتى ولو كان الوجه غاضباً، وأن هنـاك الكثير من التلميذات أبدين آرائهـن، ولن يكون هناك درجات، وقد اسـتبدلت الباحثة هذه الوجوه بصور حيه لتلميذات يُعبرن بالإشـارة عن آرائهن حول العبارة، وما يشـعرن به، وكانت الطريقة آمن، وحققت سلامة ودقة في توصيل المعنى.

كذلـك وجـدت أن بعض فقـرات اختبـار التحصيل في العينة الاسـتطلاعية أن الأسـئلة طويلـة، وأخذت فتـرة زمنية أطول من المـدة المحددة، كذلك كانت بعض الأسـئلة بها درجة من التعقيد في طرح السؤال على بعض التلميذات لمثل مرحلتهم العمرية، لذا قامت الباحثة بتقليل عدد العبارات الفرعية.

صعوبات تطبيقات البرنامج:

- من مناقشات إعداد دمج «النهج» بالوحدتين الدراسيتين، و تحري المفهوم الرئيسي من المنهج العادي، وبدا أولاً قلة المفاهيم الموجودة، وقد طرأ أولاً محاولة تغيير متن بعض الدروس، إلا أن هذا الأمر كان سيعيب أساس فكره نهج بوابات الدخول وفلسفته التي تطلب بالأصل أن يقتنص المربي أي: مفهوم يرى أنه ممكن أن يجعله بوابة لنقاط الدخول، ولعل ذلك كان ما اعتاد عليه المعلم سابقاً في الطريقة التقليدية في شرحه حينما كانت مدرسه، إلا أنه مع بداية الدرس الأول وُجد أن المهمة باتت سهله، ومرنه في اختيار المفاهيم من متن درس المنهج العادي، وأصبحت أكثر مرونة عبر الدروس الآتية خصوصاً مع مشاركات التلميذات في اختيار المفاهيم.

ومن الصعوبات التي تنبهت لها هي أن إحدى المدارس التي اختيرت لتطبيق «النهج»، على الرغم من ترحيب الإدارة بالنهج المقترح، إلا أنها وجدت نقصاً حاداً في المدرسات في مواد كثيرة، استشف السبب بعد التحدث مع مجموعة من المدرسات التي بين أن تسيب الإدارة بطريقة كبيرة جعل الكثير من المدرسات وخصوصاً المثابرات منهن إلى الانتقال إلى مدرسة أخرى، وكانت التلميذات كذلك يتذمرن من التعامل الجاف من أغلب المدرسات، وقد فضلت البحث عن مدرسة أخرى تتناسب مع أسلوب إدارة المدرسة التجريبية في الأداء.

- إن غالبية المشرفات في اللّغة العربية أشرن إلى صعوبة تدريس المجموعات بأكملها، لتعارض الحصص بين الفصلين، ولكمية نصاب الحصص(9) في الأسبوع، وأن جميع المعلمات يمتثلن إلى الخطة المقررة بوزارة التربية، لمادة اللّغة العربية. وقد اختارت «الباحثة» مدرسات وجدت أن طريقتهن متقاربة، وأن التلميذات لا يجدن صعوبة أو خوفاً في التعامل معهن.

- ومن الصعوبات البارزة في تطبيق أحد جوانب فكرة النهج هو أنه من خلال استمارة استطلاع الهوايات والاهتمامات قبل البدء بالبرنامج الذي يمكن اختيار وبناء المفهوم عليها، هو أنني لاحظت ندرة في الهوايات والاهتمامات، للتلميذات في هذه المرحلة العمرية!، وقد اقتصرت غالبية الهوايات على مشاهدة التلفاز، وأن غالبية التلميذات لم يقمن بهوايات تُذكر في خلال الفترة الصيفية، وعند تطبيق طريقة (KWL) لاحظت أيضا، رغبتهن في تعلم أشياء محدودة جداً، وقد قمت بتخصيص جلسة لتوضيح أكثر كيف أن الهوايات أهمية، وبينت جوانب عديدة من الهوايات وهذا شجع التلميذات على الأقل بالحديث عن سلسلة من هوايات وددن لو سنحت لهن الفرصة لممارستها. ولعل ذلك يرجع إلى أن أولياء الأمور لا يحرصون على توفير ما يحفز الهوايات والاهتمامات، وقد يعتمدن على الروتين والسهل في سد أوقات فراغ أبنائهن، أو لعل مخطط البيئة المنزلية في دولة الكويت يعاني من قصور في تشجع وتحفيز الطفل على ممارسة ما يُنمي الذكاءات المتعددة، وقد يكون ذلك بخلاف الطفل في البيئة الغربية التي تتعدد أمامه المحفزات للتعايش مع البيئة من حوله، وتكوين ميول واهتمامات له. وخلال تطبيق «نهج نقاط الدخول»، بدأت التلميذات تعي بعض الاهتمامات والميول - وعندما أحضرت إحدى التلميذات قطتها، غالبية التلميذات رفضن مجرد وجودها أو لمسها مسوِّغين أنها مصدر أوساخ، ولا أجد حتى في روح الثقافة ما يؤيد نظرتهن التي هي في الواقع انعكاس لآراء سمعنها ممن هم أكبر منهن، وبعد تصحيح هذه الفكرة، تعاطف

الكثير منهن مع مسألة تربية الحيوانات الأليفة، وتقبلن فكرة تربية الحيوانات الأليفة، والتقرب إليها، مع العناية بمسألة مراعاة أدب النظافة للحيوان وللتلميذ نفسه.

- أن التلميذات في العينة الاستطلاعية، تجاوبن مع نقاط الدخول، ولكن وُجد أن الأمر يستدعي توضيحاً تمهيدياً أكثر لمهارات البوابات بأكملها، فمثلاً في المدخل الجمالي كانت التلميذات تمارس هذا المدخل لكن كان هناك قصور واضح في استخدام مهارات المعنى الجمالي، وبناء على ذلك قمت - الباحثة - بالرجوع إلى الأدب التربوي لإعداد جلسات تمهيدية توضح للتلميذات بطريقة مبسطة ومختصره لبعض مهارات كل بوابة.

- أن شكل الفصل التقليدي عند التطبيق لم يكن يتناسب مع خطة البرنامج، وقد اجتهدت في تحديد أركان في الفصل ما أمكن تساعد على تحديد أهدافه، مثل أركان بوابات الدخول بأكملها، ركن للمدخل الروائي والاجتماعي، ركن للمدخل الجمالي، تجهيز المجموعات.

- في بداية التطبيق كانت بعض التلميذات يسألن عن نسخ الدرس، وكنت قد ألغيت جانباً كبيراً منها، وهذا دعا الكثير منهن إلى الاستغراب - لم أجد في مراجع الكتب العربية من أساليب التدريس أن هناك ما يدعو إلى نسخ الدروس وتكرارها فقط لتعزيز المهارات اللغوية.

- كان ضمن مخطط إعداد «نهج نقاط الدخول» القيام بزيارة لأحد المتاحف (وقد تم اختيار متحف طارق رجب؛ لتناسب محتواه مع تمارين ديفيس في بوابات الدخول لتطبيق نشاط «ميوز» الذي تم الإشارة إليه في الإطار النظري للدراسة الحالية)، ومن الصعوبات رفض إدارة النشاطات بمنطقة العاصمة التعليمية طلب الرحلة في بداية الأمر؛ لأنه لا يندرج ضمن قائمة الأماكن التي يُسمح بالذهاب إليها كما هو معتاد بالوزارة، وهذا استدعى مني - كباحثة - القيام بإعداد كتاب لمديرة شؤون التعليم الابتدائي بوزارة التربية، وقد أحالت الموضوع إلى المختصين، وقد تجاوبوا بالموافقة على طلب الرحلة، وتحققت زيارة موفقة للمتحف مع ختام تطبيق «نهج نقاط الدخول ضمن الوحدتين» بشكل مناسب، وخصوصاً بعد تطبيق درس «من قبس التاريخ».

تنظيم شكل الفصل:

إن نهج نقاط الدخول يتطلب تحديد أركان وتنظيماً يختلف عن الطريقة العادية لتشكيل الصف، وقد حرصت على تقسيم الفصل إلى عدة أركان:

1. تم توفير طاولات بألوان مختلفة في أحد زوايا الفصل، وقد كُتِب فوق كل طاولة اسم بوابة دخول، ومنها تستطيع المُعلمة والتلميذات وضع الأدوات المطلوبة قبل التطبيقات، وكذلك وضع نتاج التطبيقات عليها، كذلك الأدوات المطلوبة من أقلام، تلوين، أقمشة، و أدوات مُساعدة.
2. ركن بوابة الدخول الروائية والاجتماعية: ويشمل على مكتبة للقصص والموسوعات، وكذلك تم توفير جلسة صغيرة وسجادة صغيرة، ووفرت كذلك ستارة صغيرة تُوضع للعروض الروائية والاجتماعية.
3. ركن بوابة الدخول الجمالية: ومنها تستطيع التلميذة أن تضع اللوحات، وترسم

بساحةٍ أكبر.

4. تقسيم التلميذات إلى مجموعات لكل مجموعة اسم، وتنتقل قيادة المجموعة بالتدريج من تلميذة لأُخرى، ووضع مفارش تمُيز كل مجموعة عن غيرها.

المعالجة الإحصائية:

يتطلب التحقق من فعالية البرنامج استخدام التحليل الإحصائي ت لتحليل بيانات تصميم المجموعتين مع اختبار قبلي وبعدي، حيث يستلزم مثل هذا التصميم إجراء خمسة تحليلات هي:

1. تحليل للتحقق من أن الكسب الذي حققته المجموعة التجريبية يفوق الكسب الذي حققته المجموعة الضابطة في كل من مستوى الاتجاهات، ومستوى أسلوب التفكير التشريعي، مستوى التحصيل الدراسي؛ لمعرفة الأثر المبُاشر للبرنامج. ويتمثل الكسب هنا في الفرق بين متوسط درجات الاختبار البعدي، وبين متوسط الاختبار القبلي. ثم إجراء اختبار ت للمجموعات المستقلة (Independent Sample T-Test) عن مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين من هذه الناحية، والتعبير عن هذه النتائج بيانياً.
2. للتحقق فيما إذا كانت المجموعة الضابطة قد حققت كسباً مثلما حدث للمجموعة التجريبية. يتم التعامل مع كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حده، وحساب الفرق بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط الاختبار البعدي، باستخدام اختبار ت للمجموعات غير المستقلة Paired samples T-Test.
3. للتحقق فيما إذا كان هناك تكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، وأن هذا التكافؤ قد زال بعد تطبيق البرنامج. في هذه الحالة نفحص دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، ودلالة الفرق بين المجموعتين في الاختبار البعدي. باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة.
4. وتجدر الإشارة إلى أن تحليل الفروق بين أداء المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة بالنسبة لمتغير الاتجاهات، ومتغير أسلوب التفكير التشريعي كان للتحقق من مقدار الكسب؛ بهدف معرفة أثر البرنامج المباشر على أداء المجموعتين، بينما كان هدف المعالجة الإحصائية نفسها التحقق من الفرق بين أداء المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي في الاحتفاظ (Retention)؛ ومعرفة أثر البرنامج على بقاء ما تم تعلمه في البرنامج.

وفيما يلي عرض لفروض الدراسة، والنتائج التي تم التوصل إليها:

الفرض الأول: يؤدي استخدام نهج نقاط الدخول في تدريس مادة اللغة العربية إلى رفع مستوى الاتجاه الإيجابي نحو هذه المادة:

تم استخدام اختبارات لفحص الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موقف القياس القبلي. ويبين الجدول (2) نتائج هذا الاختبار، ومنه يتضح أن الفرق بين متوسط المجموعتين لم يكن دالاً، وهذا يعني أن المجموعتين كانتا متكافئتين في

مستوى الاتجاه نحو مادة اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج التجريبي.

وقد تم استخدام اختبار «ت» للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في متغير الكسب، ويوضح الجدول (2) نتيجة هذا الاختبار، ويتضح منه أن متوسط الكسب لدى المجموعة التجريبية يفوق بصورة دالة عند مستوى (0.01) متوسط الكسب الذي حققته المجموعة الضابطة. هذه النتائج تعني أن التغير الذي طرأ في الاتجاهات على المجموعة التجريبية من موقف القياس القبلي إلى موقف القياس البعدي كان أكبر بصورة داله عن التغير المناظر الذي طرأ على المجموعة الضابطة.

جدول (2) نتائج اختبارات للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير الكسب ودرجات كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي في متغير الاتجاهات

المتغير "الاتجاهات"	المجموعة التجريبية ن=24		المجموعة الضابطة ن= 56		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الكسب	8.5	7.4	1.5	9.2	3.235	0.002
الاختبار القبلي	77.8	7.4	78.5	8.9	.370	0.713
الاختبار البعدي	86.2	7.1	80.0	8.8	3.011	0.004

تم فحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة. ويوضح الجدول (2) نتائج هذا الاختبار، ويتضح منه أن متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يزيد على متوسط المجموعة الضابطة في هذا الاختبار زيادة دالة عند مستوى (0.01) هذه النتيجة تدل على أن المجموعة التجريبية أصبحت أعلى مستوى وأقوى اتجاهاً نحو مادة اللّغة العربية بالمُقارنة مع المجموعة الضابطة. وللتحقق من أن التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية في مستوى الاتجاه نحو مادة اللّغة العربية يعود بأكمله إلى «نهج نقاط الدخول». تم فحص الفرق بين متوسط الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حده، ويبين الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

جدول (3) نتائج الفرق بين متوسط الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى كلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حدة في متغير الاتجاه

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الضابطة	78.5	8.9	80.1	8.9	1.269	0.210
التجريبية	77.8	7.4	86.3	7.1	5.565	0.000

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط مستوى الاتجاه نحو مادة اللّغة العربية في موقف القياس القبلي والمتوسط المناظر في موقف القياس البعدي،

وهـذا يدل علـى عدم تحقق نمو في غيـاب البرنامج. وعلـى العكس من ذلك فـإن الفرق بين متوسـطي موقف القياس القبلي والبعـدي لدى المجموعة التجريبية كان دالاً عند مسـتوى (0.000) وذلك لصالح موقف القياس البعدي، وعليه فإنه يمكن القول إن التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية يعود إلى «النهج» وما صاحبه من ظروف.

الفرض الثاني: يؤدي استخدام نهج نقاط الدخول في تدريس مادة اللغة العربية إلى رفع مستوى أسلوب التفكير التشريعي نحو هذه المادة:

تم اسـتخدام اختبارات لفحـص الفروق بين متوسـط المجموعة التجريبيـة والمجموعة الضابطة في موقف القياس القبلي. ويبين الجدول (4) نتائج هذا الاختبار، ومنه يتضح أن الفـرق بين متوسـط المجموعتين لم يكن دالاً، وهذا يعنـي أن المجموعتين كانتا متكافئتين في مستوى أسلوب التفكير التشريعي في مادة اللغة العربية قبل تطبيق «النهج» التجريبي.

وقد تم اسـتخدام اختبار «ت» للفرق بين متوسـطي المجموعة التجريبية والضابطة في متغير الكسب، ويوضح الجدول (4) نتيجة هذا الاختبار.

جدول (4) نتائج اختبارات للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقدار الكسب ودرجات كل من الاختبارين القبلي والبعدي في متغير أسلوب التفكير التشريعي.

المتغير "الاتجاهات"	المجموعة التجريبية ن=24		المجموعة الضابطة ن= 60		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة (p)
	م	ع	م	ع		
الكسب	4.2	3.6	0.8	3.8	3.661	0.000
الاختبار القبلي	21.3	3.8	22.3	3.9	1.046	0.299
الاختبار البعدي	25.5	3.5	23.1	3.7	2.646	0.010

ويتضـح منه أن متوسـط الكسـب لـدى المجموعـة التجريبية يفـوق بصـورة دالة عند مسـتوى (0.001) متوسـط الكسـب الذي حققته المجموعـة الضابطة، وذلك فـي الاختبار البعدي. هذه النتائج تعني أن التغير الذي طرأ في أسلوب التفكير التشريعي على المجموعة التجريبيـة من موقـف القياس القبلي إلى موقف القياس البعـدي كان أكبر بصورة داله عن التغير المناظر الذي طرأ على المجموعة الضابطة، كذلك تم فحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعـة التجريبية والمجموعة الضابطة فـي الاختبار القبلي والاختبار البعدي على حدة باستخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، ويوضح الجدول هذا الاختبار، كما يتضح منه أن متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يزيد على متوسط المجموعة الضابطة في هذا الاختبار زيادة دالة عند مسـتوى (0.05)، لذا فـإن المجموعة التجريبية بمفردها حصل لها كسـب، مما يشـير إلى فاعلية البرنامج في التغير الذي طرأ لهـا، أما المجموعة الضابطة بمفردها فلم يطرأ لها تغير.

وللتحقق من أن التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية في مستوى أسلوب التفكير التشـريعي في مادة اللّغة العربية يعود بأكمله إلى «النهج» وتم فحص الفرق بين متوسط الاختبـار القبلي والاختبار البعدي لـدى كل من المجموعة التجريبيـة والمجموعة الضابطة على حده، ويبين الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

جدول (5) نتائج الفرق بين متوسط الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى كلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حده في متغير أسلوب التفكير التشريعي

المجموعة	الاختبار القبلي م	ع	الاختبار البعدي م	ع	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
الضابطة	22.3	3.9	23.1	3.7	1.641	0.106
التجريبية	21.3	3.8	25.5	3.6	5.671	0.000

ويتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط مستوى أسلوب التفكير التشريعي في مادة اللّغة العربية في موقف القياس القبلي والمتوسط المناظر في موقف القياس البعدي، وهذا يدل على عدم تحقق نمو في غياب استخدام «نهج نقاط الدخول». وعلى العكس من ذلك فإن الفرق بين متوسطي موقف القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية كان دالاً عند مستوى (0.001) وذلك لصالح موقف القياس البعدي، وعليه فإنه يمكن القول أن التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية يعود بأكمله إلى «النهج» وما صاحبه من ظروف.

الفرض الثالث: يؤدي استخدام نهج نُقاط الدخول إلى رفع مستوى الاحتفاظ بالتحصيل الدراسي في مادة اللّغة العربية، وإلى رفع مستوى الاحتفاظ بما تم تعلمه:

كما ورد في الفصل الثالث، فإن اختبار التحصيل في هذه الدراسة يُعالج بُعْدَيْن: البعد الأول يتعلق بالتحصيل بأسلوب التفكير التنفيذي (التحصيل التنفيذي)، والبعد الثاني يتعلق بالتحصيل بأسلوب التفكير التشريعي (التحصيل التشريعي)، وبما أن النظرية تفترض ضعف وجود ارتباط بين هذين الأسلوبين من التفكير، فقد تمت معالجة كل بعد على حدة؛ لذا رأينا استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة. وقد تم التحقق في الحالتين بفحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، وذلك في كلٍ من موقفي القياس البعدي الأول، والقياس البعدي الثاني. وذلك على أساس أن الفرق في موقف القياس البعدي الأول يعكس أثر البرنامج في رفع مستوى التحصيل، في حين أن الفرق في موقف القياس الثاني يعكس أثر البرنامج في رفع مستوى الاحتفاظ.

وجدير بالتنويه، أن التحصيل البعدي الأول كان قد تم قياسه عن طريق الصورة الثانية لاختبار التحصيل في اللّغة العربية، في حين أن التحصيل البعدي الثاني قد تم قياسه باستخدام الصورة الثالثة للاختبار.

البعد الأول: التحصيل التنفيذي (أسلوب التفكير التنفيذي):

يبين الجدول (6) نتائج اختبار «ت» للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كلٍ من موقف القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني، ويتضح منه متوسط المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي يفوق بصورة دالة عند مستوى

(0.001) متوسط المجموعة، مما يعني أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة بأسلوب التفكير التنفيذي بعد تطبيق البرنامج مباشرة.

ويتضح من الجدول نفسه أن متوسط المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي الثاني يفوق متوسط المجموعة الضابطة بصورة دالة عند متوسط (0.01)، ومن ثم فإنه يمكن القول إن المجموعة التجريبية احتفظت بتفوقها في التحصيل التنفيذي بعد مضي فترة شهر على تطبيق نهج نقاط الدخول.

جدول (6) نتائج اختبارت للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موقف القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني (التحصيل التنفيذي)

المتغير "التحصيل الدراسي"	المجموعة التجريبية ن=24		المجموعة الضابطة ن= 60		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الاختبار البعدي1	27.2	4.5	18.6	6.8	5.732	0.000
الاختبار البعدي2	24.6	5.9	20.0	3.7	2.849	0.003

البعد الثاني: التحصيل التشريعي (أسلوب التفكير التشريعي):

يبين الجدول (7) نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من موقف القياس البعدي الأول وموقف القياس البعدي الثاني. ويتضح منه أن متوسطً المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي يفوق بصورة دالة عند مستوى (0.001) متوسط المجموعة الضابطة، مما يعني أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة بأسلوب التفكير التشريعي بعد تطبيق البرنامج مباشرة.

ويتضح من الجدول نفسه أن متوسط المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي الثاني يفوق متوسط المجموعة الضابطة بصورة دالة عند مستوى (0.001)، ومن ثمّ يمكن القول إن المجموعة التجريبية احتفظت بتفوقها في التحصيل التشريعي بعد مضي فترة شهر على تطبيق نهج نقاط الدخول.

جدول (7) نتائج اختبارت للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موقف القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني (التحصيل التشريعي)

المتغير "الاتجاهات"	المجموعة التجريبية ن=24		المجموعة الضابطة ن= 60		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الاختبار البعدي1	4.2	2.2	1.8	1.9	4.915	0.000
الاختبار البعدي2	4.2	2.6	1.6	1.7	5.316	0.000

إن خلاصة النتائج السابقة تشير إلى أنه قد تم التحقق من صحة الفرض الثالث؛ فقد تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بصورة دالة في التحصيل بأسلوبي:

التفكير التشـريعي، والتفكير التنفيذي، سـواء بعد البرنامج مباشـرة أو بعـد تطبيقه لمدة شهر.

ثانياً. مناقشة النتائج:

يُمثل تحقق فروض هذه الدراسة مؤشراً دالاً على إمكان تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة اللّغة العربية، وتعزيز أسـلوب التفكير التشـريعي، وكذلك رفع مستوى الاحتفاظ في التحصيل الدراسـي؛ بالاستعانة بنهج نقاط الدخول من الدراسة، وهذا يتفق مع العديد مما توصلت له الدراسـات من عدم فاعلية الطريقة التقليدية وفاعلية غيرها من الطرق الحديثة على المسـتوى العام على التلميذات كان إيجابياً على الاتجاهات، والتحصيل لدى التلميذات نحو مادة اللغة العربية، حيث أدت التجربة إلي تغير في توجهات وشعور التلميذات تجاه المادة بالشكل الذي ساعد كثيراً في رفع مستوى تحصيلهن بالمادة.

وقد يكون «النهج» وتوجيهاته في أثناء العروض، قد قدم أهدافاً تعلمية للتلميذات، وهذا قد يزيد من تنظيمهن الذاتي، وفاعليتهن الذاتية، ومن ثَمَّ قد يكون سبباً في الاحتفاظ وتحسن مستوى التحصيل لدى المجموعة التجريبية دون الضابطة. وهذا يتماشى مع الدراسات التي بينـت وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم- الذاتي والفاعلية _ الذاتية، وكذلك علاقة ارتباطية إيجابيـة مع مسـتوى التحصيل الدراسـي مـن مثـل: (Harris, Zimmerman,1995)، (Graham, & Mason, 2003)، وفرضية (Shin, 2002).

وما كشفته نتائج دراسة كل من: (Tukman & Sexton, 1990) ودراسة (Schunk, 1984) وكذلك بدراسـة (Pajares & Miller, 1994)في أن الفاعلية ـ الذاتية لها توجيه مباشـر في التأثير على مستوى الأداء في المادة ودراسة (Schunk,1989; Pintrich & De Groot,1990).

إن نهج نقاط الدخول، وكونه متمركزاً حول اهتمامات الطفل، وإعادة صياغة مفهوم جيدٍ في الدرس بحسب اختيارات متعددة، كونه:

- أسـهم في التعـرف على ما وراء المعرفـة من خلال إجابات التلميـذات عند تطبيقات تمارين ديفيس.
- أسهم في تحمل التلميذ عملياً مسؤولية التعلم التعاوني مع الأقران.
- أسـهم في اجتهاد التلميـذ بابتكار أفكارٍ جديدة سـواء أكان في كتابـة القصة، أم في الرسم، أم في الأداء المسرحي.
- يمكـن لـ «نهـج نقاط الدخول» أن يكشـف عـن خصال السـمات الاجتماعيـة للطفل الكويتي.
- ساعد في ربط مفهوم معرفي بالخبرات الاجتماعية والقدرات الذكائية للتلميذ.
- ساعد في إبراز ميول واهتمامات التلميذات بشكل أكثر فاعلية عنه قبل التجربة وهذا قد أدى إلى رفع من قوة فاعليتهم.

تُعد نتائج اختبارات مستوى التحصيل الذي طبق علي العينة بعد نهج نقاط الدخول دليلاً جيداً لتأكيد ارتفاع المسـتوى التحصيلي لديهن بمسـتوى دال لصالح المجموعة التجريبية. كمـا أن التقـدم الملحوظ فـي درجات التلميذات لم يكـن مؤقتاً فقط بل اسـتمر حتى الاختبار

البعـدي الثانـي الذي أثبت أن الدرجـات مازالت بارتفاع أعلى مـن أداء المجموعة الضابطة، وهـذا يعطي انطباعاً أن الذاكرة لـدى التلميذات مازالت محتفظة بالمهارات المطلوبة بشـكل أكبر، مما يشير أيضاً إلى فاعلية الأنموذج في الاحتفاظ بالمعلومة لدى التلميذات.

خاتمة الدراسة وتوصياتها التربوية المقترحة:

بعـد الإفادة مما تناولته الدراسـة الحالية مـن الأدب التربوي، ركزت الدراسـة الحالية على مشـكلة الجمود باسـتخدام المناهج التقليدية في العملية التعليمية والتعلمية، ونادت بضرورة تبني مناهج وإسـتراتيجيات تعليم طبقاً لنظريات الذكاء وأسـاليب التعلم، وهي استجابة لمفهوم «التعليم المتمركز - حول التلميذ».

وسـعت الدراسـة الحالية إلـى مراجعة التصـورات الحديثة فـي مجال مفاهيـم الذكاء وأسـاليب التعلـم، والوقوف على آخر الجهود النفسـية والتربوية في العصـر التالي، وقد تم الاسـتعانة بنظريتي جاردنر وستيرنبيرغ واقتراحاتهما نحو مدارس المستقبل، وانتقت الدراسة نهج «نقاط الدخول« لجاردنر؛ بتفعيله ضمن منهج مادة اللّغة العربية في مرحلة الصـف الرابع الابتدائي؛ للتحقق مـن فاعلية تطبيقه عملياً في مجـال تجديد المناهج؛ ومنه سـعت الدراسـة الحالية إلى توظيفـه في مادة اللّغـة العربية، بهدف معرفـة أثر النهج في مستوى التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التشريعي لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي، و أثرها على مستوى اتجاهات التلميذات نحو المادة في الفصل الدراسي العادي.

وهكذا هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تأثير نهج «نقاط الدخول» في مستوى التحصيـل الأكاديمي، وأسـلوب التفكير التشـريعي لتلميذات الصف الرابـع في مادة اللغة العربية والاتجاهات نحوها.

واسـتناداً إلى ما توصلت إليه من نتائج، يُوصي بضـرورة تحديث التطبيقات التربوية سـواء على مسـتوى أولياء الأمور والبيئة الأسـرية، أو على مسـتوى المدارس، ومسـتوى غيرها من المنظمات في المجتمع، بما يأتي:

- أن تعتنـي الجامعات العربية بتوفير فريق متخصص للهيئات التدريسـية يسـهم في تطوير نظريات فلسـفية نفسية وتربوية تسـاعد على تنمية العملية التعليمية، ومتابعتها.
- أن تسـتفيد دول الخليج العربي من بعض الجهود والدراسـات العربية التي تحرت فاعلية برنامج الطيف أو غيره كمقياس لنظرية الذكاءات المتعددة.
- ضرورة إعداد ملف تربوي تعليمي توعوي ينسـق خططاً تربوية بين أولياء الأمور ووزارة التربية، بحيث ينبه ولي الأمر بما يمكن أن يُشرف ويُقدمه لطفله خلال السنة الدراسـية الحاليـة، وما يتفق عليه الاثنـان: ولي الأمر وطفله مما يشـحذ اهتمامات طفله وقدراته، وواحد أو اثنان على الأقل من الذكاءات المتعددة.
- تبنـي أسـاليب التفكير في العمليـة التعليميـة التعلمية، ودعوة إلـى تعدد وظائف المدرسين في المدارس، ولا يقتصر أسلوب التدريس على أسلوب التفكير التنفيذي.
- أهمية النظر إلى موضوع المتاحف والفنون الجميلة عملياً، والاسـتفادة من الفنانين في البيئة الخليجية الذين يعكسـون تصوراتهم وهذا يؤدي إلى إعطاء قيمة للفنون

كواجهة في الدولة أو مستوى منطقة الخليج العربي، مثال تبني الفنان التشكيلي راشد العريفي بدولة البحرين وفلسفته وأن يأخذ القائمين في التربية انعكاساته الأدبية وتُدرس حيث إنه عكس الفنون، وبالإمكان أن يُعبر التلميذ عن فهمه لأي موضوع بالفنون، وتُعكَسُ آراؤه الخاصة بثقافته.

- التعاون على مستوى دولة الكويت بتطوير البطاقات التتبعية الحالية في التطور المعرفي الموجودة في الكويت، مضافة إليها بروفيل كامل بطاريات كشف قائمة على طريقة الملاحظة والأدوات، كما هو في سواء برنامج الطيف، أو غيره خبرات مشاريع القياس المعتمدة على الذكاءات المتعددة، وعدم الاتكال فقط على اختبارات التحصيل في تقويم التلميذ.
- تطوير مشاريع مدارس تجريبية للقيام بتحري كامل النظرية المتعلقة بجاردنر، أو غيرها من النظريات المتعلقة بالذكاء، وما فيها من مقاييس مقترحه، وأساليب تعلم أو تعليم، وإستراتيجيات تقويم، كمتابعة وتطوير لعمليات الإصلاح التربوي.
- إجراء المزيد من التطبيقات حول نظرية الذكاءات المتعددة، وتفعيلها مع الثقافة في الكويت، خصوصاً أن جاردنر يؤيد الخصوصية الذاتية للثقافات.

المراجع

المراجع العربية:

إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح (2001). المفاهيم: مفاتيح الفهم ومرايا الحضارة. hfrom: http:// www.islamonline.net/Arabic/privacy

البيلي، محمد، والعمادي، عبدالقادر، والصمادي، أحمد (1998). علم النفس التربوي وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح.

الفقيهي، عبد الواحد (2000). نظرية الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، مجلة علوم التربية، المغرب.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1996). القدرات العقلية. مكتبة الأنجلو المصرية، جمهورية مصر العربية.

أمزيان، أحمد (2002). فاعلية مقياس الطيف على طلبة من المغرب. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد الخامس السويسي، المغرب.

أوزي، أحمد (2002). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل: مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، مجلة الطفولة العربية، الكويت، 13(4)، 89–75.

جاردنر، هوارد (2001). العقل غير المدرسي. ترجمة: أحمد الجيوسي، الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، (العمل الأصلي نشر في عام 1991).

وزارة التربية (2003). الإحصاء التربوي: إدارة التخطيط والبحوث، وثيقة غير منشورة، الكويت.

المراجع الأجنبية:

Ambrose, R. & Falkner, K. (2002). Developing Spatial Understanding through Building Polyhedrons. Teaching Children Mathematics, 8 (8), 442-448.

Blythe, T. (1998). The Teaching For Understanding Guide: N. Y. Jossey- Bass.U.S.A.

Brandt, R. (1993). On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner. Educational Leadership, 50 (7), 4-7.

Chen, J., Krechevsky, M., Viens, J. & Isberg, E. (1998). Building on Children Sternghts: The Experience of Project Spectrum. New York:Teachers College Press.

Collins, J. (1998). Seven Kinds of Smart: a hot concept aims to identify your child's hidden talents. Time. High Beam resreach.19(10) USA.

Davis, Donahue & Putnoi (1996). The entry points in the museum. Harvard University, U.S.A.

El Hassan, K. & Maluf, G. (1999). An Application of Multiple Intelligences in a Lebanese Kindergarten. *Early Childhood Journal*, **27(1), 13-20.**

Fernie, D. (1992). Profile: Howard Gardner. Language Arts, 69 (3), 220-227.

Feldman, A. (1999). He handbook of emotionally intelligent leadership: Inspiring others to achieve results. New York, Leadership Performance Solutions.

Gardner, H. (1991). THE UNSHCOOL MIND: How Children Learn How School Should Teach. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993a). Frames Of Mind. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993b). Multiple Intelligence: The Theory in Practice. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). INTELLIGENCE REFRAMED: Multiple Intelligence for the 21st Century. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1994). Emotional Intelligence. Bantams Books. New York. U.S.A.

Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. Bantams Books. New York. U.S.A.

Harris, K., Graham, S. & Mason, L. (2003). Self-Regulated Strategy Development in

Writing: Story and Opinion Essay Writing for Students with Disabilities or Severe Difficulties in the Early Elementary Grades. National Center on Accelerating Students Learning. U.S.A.

Harvard Project Zero and President and fellows Harvard College. (1997). Project (SUMIT) School Using Multiple Intelligence Theory. From: http://pzweb.harvard.edu/Research/SUMIT.htm.

Kornhaber, M., Fierros, E. & Veenema, S. (2004). Multiple Intelligences: Best Ideas From Research and Practice. Pearson Education. U.S.A.

Merrlli, M. (2002). First Principles of instruction. Educational Technology, Research and development.50 (3),43-57.

Mettetal, G., Jordan, C., Harper, S. (1997). Attitude toward a multiple intelligences curriculum. *The journal of Educational research*, **91(2),115-125.**

Nelson, K. (1998). Developing Students' Multiple Intelligences. New York: Scholastic Professional Books.

Pajares, F., & Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, **86, 193-203.**

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. **82, 33-40.**

Renzulli, J. (2003). Expanding the Umbrella: An Interview with Joseph Renzulli. Roper Review. 26(2), 65-68. Cheltenham, Victoria: Hawker Brownlow Education.

Rosselli, H. (1998). From passow to Gardner: Curriculum for talent development. Gifted Children Quarterly, 42, 245-252.

Schirduan, V. & Case, K. (2004). Mindful Curriculum Leadership for Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Leading in Elementary Schools by Using Multiple Intelligences Theory (SUMIT). Teachers College Record. 106(1), 87-96.

Schunk, D. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. Educational Psychologist, 19, 199-218.

Schunk, D. (1989). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Special Issue: Self-regulated learning and academic achievement. Educational Psychologist, 25, 71-86.

Shepard, R., Fasko, D. & Osborne. F. (1999). Intrapersonal intelligence: Affective Factors in Thinking. Education.119 (4), 633-643.

Shih, S. (2002). Children's Self-Efficacy Beliefs, Goal-Setting Behaviors, and Self-Regulated Learning. National Taipei Teachers College research . 1, 263-282.

Siegel, J., & Shaughnessy, F. (1994). Education for understanding: An interview with Howard Gardner. Phi Delta Kappan 75, 563-566.

Steinberger, E. (1994). Howard Gardner on Learning Understanding. THE SCHOOL ADMINISTRATOR (1), 26-29.

Sternberg, R. (1988). The TRAINING MIND A new Theory of human Intelligence. New York: Penguin Books.

Sternberg, R. & Wagner, R. (1992). MSG Thinking Styles Inventory. Unpublished manual.

Smutny, J., Fwalker, S., & Meckstroth, E. (1997). Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing, and Challenging Ages 4-9. U.S.A.: Free spirit.

Treffinger, D. (1991). Blending gifted education with the whole school program(2nd ed).

Tukman, B. & Sexton, T. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, **5, 465-472.**

Zhang, Li-Fang (2000). Approach and thinking styles in teaching. The Journal of Psychology. 135(5), 201-219.

Zimmerman, J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective, Educational Psychologist, 30, 217-221.