Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
No: 402165492

درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللّغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

عبد الله عبد الرؤوف خلف أبو طبنجة/ وزارة التربية والتعليم الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللّغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وبيان مدى التتابع والاستمرارية في تضمين هذه الأنماط. تكوّنت عينة الدراسة من كتب اللّغة العربية للفصلين الأول والثاني لصفوف الأول، والثاني، والثالث، الأساسية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث بطاقة تحليل محتوى تضمّنت (40) مؤشرًا، موزّعة على خمسة أنماط رئيسة للذكاءات المتعدّدة. أظهرت نتائج التحليل أنّ درجة تضمين الذكاءات المتعددة كتب اللّغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى جاء بدرجة (متدنية)، لجميع الذكاءات، وجميع الصفوف، باستثناء الذكاء اللّغوي، فقد كانت نتيجته (مرتفعة)، في جميع الصفوف، باستثناء الصف الثالث، وأظهرت النتائج أيضًا وجود تتابع واستمرارية في الذكاء: (اللغوي، والمنطقي/ الرياضي، والبصري/ المكاني، والشخصي/ الذاتي)، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بما يتوافق وأنماط الذكاءات المتعدّدة.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، كتب اللغة العربية، الصفوف الثلاثة الأولى.

The Extent to which Multiple Intelligences Styles are Included into For the first three grades Arabic language Textbooks in Jordan.

Abstract

The study aimed to reveal the extent to which multiple intelligences styles are included in the Arabic language books for the For the first three grades in Jordan, and to show the extent of integration, sequence and continuity in including these styles. The sample of the study consisted of Arabic language books for the first and second semesters of the First, Second and third grades, To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a content analysis card that included (40) indicators, divided into five main styles of multiple intelligences.

The results of the analysis showed that the extent to which the multiple intelligences were included in Arabic language books for the For the first three grades it came(low) degree, for all intelligences and all grades, except linguistic intelligence, its result was (high), in all grades, except in the third class, the results also showed the presence of sequence and continuity in the intelligences: (Linguistic Intelligence, Logical Mathematical Intelligence, Spatial Intelligence, Interpersonal Intelligence), and in view of these results, the study recommended reconsidering the content of Arabic language books for the For the first three grades in Jordan which corresponds to the styles of multiple intelligences.

Keywords: Multiple intelligences, Arabic language books, the For the first three

مقدمة

اللغة العربية لسان الأمة الإسلامية وهويتها، وهي الوسيلة الأفضل؛ للتّعبير عن المشاعر والاحتياجات الخاصّة بالفرد والجماعة، وتأتي أهميّتها من أنّها إحدى مُكوّنات المُجتمع الرئيسة؛ لذلك حرص أهل العلم واللغة على تعليمها للأجيال وتضمينها كمناهج تعليمية؛ حفاظًا على هويتها ووجودها.

ويشكل المنهاج المدرسي وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها؛ لما له من مكانة بالغة الأهمية في تسيير العملية التعليمية التعلّمية، وهو أحد العوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التربوية؛ كونه وسيلة تقدّم من خلالها المعرفة بشكل منظّم، وتوافقًا مع الأهداف التربويّة المتمثلة بشكل رئيس في السير نحو بناء الفرد بصورة متكاملة (وزارة التربية والتعليم، 2018).

وتأتي أهمية منهاج اللغة العربية من خلال تأليف المناهج وفق معايير تتصف بعناصر تكون بمستوى يلائم الطلبة الذين يدرسون من خلاله فروع اللغة ومهاراتها، ونظرًا لأهمية منهاج اللغة العربية وعلى المستوى الرسمي؛ فإن لوزارة التربية والتعليم الدور الكبير للنهوض باللغة العربية، وصناعة منهاجٍ لغويٍّ قادرٍ على إعداد جيل يتقن لغته ويحبها ويعتز بها ويسعى إلى نهضتها، وقد أدركت وزارة التربية والتعليم في الأردن أهمية المنهاج المدرسي؛ كونه عاملًا أساسيًا في نجاح العملية التعليمية، فبذلت الجهود الكبيرة من أجل تطوير المناهج الدراسية بأحسن صورة، ومن بينها كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى (وزارة التربية والتعليم، 2021).

ويرى الباحث أن الاهتمام بالمناهج الدراسية يعد من أهم ركائز مكونات النظام التربوي، فهو يزود الطلبة بالمعارف والمعلومات، ويواكب التغير والتطور الذي يطرأ على المجتمع تبعًا للتغيرات العلمية والبيئية والثقافية.

ويرى حسين (2005) أن الطالب محور العملية التعليمية؛ لذا لا بد من مراعاة تفكيره، وذكائه، وقدراته العقلية المتعددة، وعدم النظر إلى ذكائه بالنظرة الأحادية القديمة التي تعد الذكاء كيانًا عقليًا موحدًا، والنقيض من ذلك أن هناك علماء يفترضون وجود سلسلة فكرية عقلية تتفاعل مع مجموعة من الذكاءات تعرف بالذكاءات المتعددة.

وترجع أصول نظرية الذكاء المتعدد إلى عام (1979) بعد طلب مؤسسة "فانلير"(Vanleer) من جامعة هارفارد (Harvard) القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية، والمهتمة بإمكانات الفرد الذهنية وإبرازها ومدى تحقيقها واستغلالها، وحينها بدأ فريق من العاملين المختصّين بالجامعة أبحاثهم بهدف الكشف عن مدى تحقيق ذلك على أرض الواقع، وكان على رأسهم عالم النفس جيرالد ليسر (Gerald. S. lesser) وأستاذ علم النفس التربوي " هواردجاردنر" (Howard Gardner) وغيرهما من العلماء (المغازي، 2003).

وبعد ذلك بأربعة أعوام جاء "جاردنر" (Gardner, 1983) بنظرية الذكاءات المتعددة في (أطر العقل)، التي حاول فيها توضيح وترسيخ وجود ذكاءات متمايزة، وكان الجديد في نظرية " جاردنر" أنّ العقول الإنسانية لا تعمل بالطريقة نفسها، والبشر ليس لديهم نقاط القوة والضعف نفسها، فقد نجد شخصًا قويًا في ذكاء وضعيفًا في آخر، ويتوقع " جاردنر" أن الجمع بين الوراثة والتدريب المبكر للشخص تجعله قادرًا على تطوير ذكاءات معيّنة أكثر من الآخرين بكثير.

ويرى الباحث أن الذكاءات لا يمكن تحديدها بمجرد القدرات المعرفية التقليدية مثل الذكاء اللغوي والرياضي، بل إن الذكاءات يمكن أن تتجلى في مجموعة متنوعة من المجالات والمهارات المعرفية.

يقول نوفل (2010) كانت نظرية الذكاءات مستخدمة في العصور القديمة، ولم تكن وليدة يومها، فوجود المدوّنات التي تعود إلى (3000) عام تشير إلى الذكاء اللغوي، ووجود أنظمة العدد والتقويم السنوي تشير إلى

الذكاء الرياضي، ورسومات الكهوف تشير إلى الذكاء "البصري/المكاني"، ووجود أدوات موسيقية قديمة تشير إلى الذكاء "الموسيقي".

وتسهم عملية التعليم في دعم المتعلمين، وتوظيف قدراتهم، وطاقاتهم، وفق نظرية الذكاءات المتعددة، فثمّة شمولية في جوانب التعلم؛ فهي تعتبر المتعلم كُلًا متكاملًا يجب العمل على تنمية جميع جوانبه، وهناك تفاعل واضح بين أركان العملية التعليمية التعلّمية (المعلم، المتعلم)، بالإضافة إلى الشراكة الحقيقية بينهما؛ بهدف إيجاد منظومة تعليمية تعلميه تصنع الإبداع، والتفكير لدى المتعلمين (نوفل، 2010).

واهتمت نظرية الذكاءات المتعددة في فهم طرق وكيفية تشكّل الإمكانات الذهنية للإنسان، وأحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسات التربوية والتعليمية، حيث غيّرت نظرة المعلمين عن طلابهم، وأوضحت الأساليب المناسبة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، وشكّلت تحديًا مكشوفًا لمفهوم الذكاء التقليدي، الذي لم يكن يعترف سوى بذكاء واحد وثابت لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، وقد نادت هذه النظرية باختلاف أنواع الذكاءات بين الأفراد في الأسلوب والاستخدام، ولاسيّما إغناء ثقافة المجتمع، وتنويع بنيته ومفرداته، وتطويره نحو الأفضل (الجراجرة، 2008؛Hanley, 2002)

وقد ساد اعتقاد بأن الطالب الذي يتملك قدرات ذكائية أفضل تبقى ثابتة عنده، وهي غير قابلة للتغيير أو التعديل، وأنّ الذكاء يلازم الإنسان مدى الحياة، لكن الاعتقاد الحديث للذكاء كما ذكر " جاردنر" أنه ليس كمية ثابتة يمكن قياسها، ويمكن تنميته بالتعلم والتدريب، وهو متعدد وله أنواع مختلفة، وكل نوع مستقل عن الآخر، وينمو ويتطور بمعزل عن الأنواع الأخرى (Garadner, 1983).

وقد اختلف العلماء في تعريفهم للذكاء، فمنهم من عرّفه بأنه مجموعة من الخبرات المتراكمة عند الشخص، ومنهم من قال بأنه القدرة على التحليل بسرعة عالية، وربطه البعض بقوة الذاكرة.

وتعدّدت تعريفات الذكاءات لدى علماء النفس؛ نظرا لاختلاف المفهوم الذي يكوّنه حول القدرة العقلية العامة للفرد، والاتجاهات النظرية، فقد عرفها بينيه "Binet" المشار إليه في إبراهيم (2011) "قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجّه الهادف للسلوك والنقد الذاتي، أي قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها، وقياس هذا الحل، أو نقده وتعديله".

وقد عرّف "جاردنر ووالتر" (Gardner & Walter, 1994) الذكاءات بأنها: إمكانية أو قدرة بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات، والتي نستطيع تنشيطها في بيئة ثقافية؛ لحل المشكلات، أو إيجاد نتاجات ذات قيمة ثقافية تهتم بثقافة ما.

وحدد "جاردنر" (Gardner,1983) مفهوم الذكاء، بالقدرة على حل المشكلات في الحياة الواقعية، وتوليد حلول جديدة للمشكلات.

وعرّف جابر (2005) الذكاء بأنه: "القدرة على فهم الأشياء وحل المشكلات، والتعلم من الخبرة، والذكاء يفسر جزئيًا لماذا يتعلم بعض التلاميذ بسرعة، بينما يجدّ آخرون وفي نفس الصف، ولهم نفس المدرسين، ويحوزون المواد التعليمية نفسها بصعوبة كبيرة".

ويعرّف "جاردنر" الذكاء (Gardner, 1999) بأنه: القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة واحدة أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمدًا في ذلك على متطلبات الثقافة التي يحيا في كنفها.

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف الباحث أنماط الذكاءات المتعددة هي عبارة عن مجموعة من المهارات الذهنية والجسدية والاجتماعية التي يمتلكها الإنسان، ويستخدمها بناءً على المعطيات التي يمتلكها ولكن بنسب متفاوتة، والتي يمكن أن يطوّرها وينمّيها من خلال الممارسة.

ويذكر "جاردنر" أن الذكاء يجب ألّا يعتبر سمة للأشخاص، بل يمكن أن يصوّر على أنه نتاج العلمية الديناميكية التي تتضمن الكفاءة الفردية والقيم والفرص التي يتم منحها من المجتمع (Wiseman, 1997).

وقال "جاردنر" ردًا على النظرية التقليدية: "من أجل تطوير هذه النظرية لم أبدأ بتفحّص الاختبارات الموجودة بين أيدينا، ولم أكن مهتما بالتنبؤ بالنجاح أو الرسوب في المدرسة، وبدلا من ذلك كان أول ما ورد في خاطري، أن هناك أنواعًا مختلفة من العقول قادتني لأن أختبر الحالات النهائية المتميزة بأكبر قدر من الشمولية، ثم أسعى للتوصل إلى نموذج قد يساعدنا على إحراز تقدم في تفسير الكيفية التي يصبح بها الكائن الإنساني ذا كفاءة عالية في هذه الأنواع المختلفة من القدرات "(سيلفر وسترونج وبريني، 2006).

وقد وضع "جاردنر" نظرية الذكاء المتعدد، مخالفًا الاعتقاد الشائع أنّ هنالك ذكاءً واحدًا، فقد أسس هذا العالِم نظريته بناءً على الملاحظات التي يتمتع بها الأفراد، فيما يخص القدرات العقلية الخارقة، والتي يحصلون من خلالها على درجات متوسطة، ودون المتوسطة في اختبارات الذكاء، مما يُصنّف هؤلاء الأفراد في مجال المعاقين عقليا، الأمر الذي استدعى اهتمامه، حيث اعتقد جازمًا أن الذكاء مؤلف من العديد من القدرات المنفصلة؛ التي تعمل كل منها بطريقة مستقلة عن الأخرى (Gardner, 1983).

فقد قدّم لنا "جاردنر" مجموعة من العلامات لتمييز الذكاء عن القدرات العقلية أهمّها: وجود موهوبين – حتى لدى المعاقين عقليا– وهؤلاء الموهوبون تعثروا في البداية وكانوا ذوي ذكاء متعدد، مثل (توماس إديسون) حيث أخرجته والدته من المدرسة لقول المعلم لها بأنّه لا يفهم، وشاعت هذه الفكرة عنه بين الطلاّب، ونعتوه بأنه مُعاق عقليا، وقد أصبح فيما بعد أبا الكهرباء (إبراهيم، 2011: 64). كما ذكر "جاردنر" أن الذكاء لا يعدّ سمةً للأفراد، لكنه نتاج العملية الديناميكية؛ التي تتضمّن الكفاءة الفردية، والقيم، والفرص الممنوحة من المجتمع (Wiseman, 1997).

وقامت نظرية الذكاءات المتعددة على افتراضين أساسيين هما: أنه ليس باستطاعة أي فرد أن يتعلم كل شيء يمكن تعليمه، وإن الناس يختلفون في القدرات، والاهتمامات، وطريقة التعلم، وهنالك العديد من المبادئ التي قامت عليها النظرية، تتمثل بأنه يمكن تحديد أنواع الذكاءات، وتمييزها، ووصفها، وتعريفها، ولا يعدّ الذكاء نوعًا واحدًا، ويمتلك كل فرد ملفًا فريدًا من الذكاءات يميزه عن غيره، وهذه الذكاءات متفاوتة لدى كل فرد، بحيث لا يمكن أن تتشابه ملفات الأفراد، ويعد الذكاء عملية حيوية متغيرة (السرور، 2002).

وتتمثل أهمية أنماط الذكاءات المتعددة في أنها تمنحنا رؤية أوسع لمدى التنوع الذي يمتلكه الإنسان في قدراته العقلية والجسدية والاجتماعية، حيث تمكّننا من الاستفادة من هذا التنوع لتطوير مهاراتنا وقدراتنا الفردية والاجتماعية (عبد الواحد، 2021).

كما أن فهم أنماط الذكاءات المتعددة يساعدنا في التعرف على نقاط القوة والضعف لدينا وتحسين قدرتنا على التعلم وتطوير مهاراتنا. وبالتالي، يمكن لتعلم أساليب جديدة ومختلفة لتطوير الذكاءات المختلفة أن يساعد في تعزيز الأداء الأكاديمي والمهني وتحسين جودة الحياة (عطية، 2019).

وافترض "جاردنر" (Gardner, 1983) عدّة مبادئ للذكاءات المتعددة، ومن أهم هذه المبادئ أنه يمكن تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة، وأن الذكاءات تعمل بطرق حيوية ومركبة، وبعدة طرائق يستخدمها الفتى؛ ليكون ذكيًا ضمن كل فئة، وهي متفاوتة في النمو والتطور، من فرد إلى آخر، ومتفاوتة داخل الفرد ذاته، ويمتلك الفرد خليطًا.

ويرى الباحث أن الذكاءات تأتي بنسب مختلفة، وهي ثمانية أنواع على الأقل، بحيث يعتبر فهمها مفيدًا في الحياة اليومية، حيث يمكن استخدام هذه المعرفة لتطوير علاقاتنا الاجتماعية وتحسين فاعلية تفاعلنا مع الآخرين، وتحقيق النجاح في العديد من المجالات في الحياة.

ويتوزّع أفراد المجتمع في نسبة الذكاء على فئات مختلفة بنسب ثابتة تقريبًا في كل المجتمعات، وتكون هذه الفئات معتدلة في التوزيع؛ حيث تتركّز الغالبية من أفراد المجتمع وسط التوزيع، ونسبة قليلة في يمين المنحنى، وتمثل الأذكياء والعباقرة، والشيء نفسه في يسار المنحنى، وتُمثّل منخفضي الذكاء، والمتخلفين عقليًا (بوطه، 2012).

وقام "جاردنر" بتحديد ثمانية أسس للحكم على الفرد بأنه يمتلك ذكاءً أم لا (بوطه، 2012)، وهي:

1. الاستقلال الموضعي في حالة التلف الدماغي: لاحظ "جاردنر" أنّه عند إصابة منطقة معينة في الدماغ دون أخرى يحدث تلف في ذكاء دون التأثير على الذكاءات الأخرى.
2. وجود العباقرة والمتخلفين عقليا، والأفراد الخارقين للطبيعة: يُشير "جاردنر" إلى أنه يمكن لشخص أن يتميز بذكاء مُنفرد في مستويات عالية مع عمل باقي الذكاءات بشكل منخفض.
3. وجود تاريخ نمائي متميز، ومجموعة من الأداءات المحددة المتقنة: يرى "جاردنر" أن النشاط الذي استند إلى ذكاء، له مسار نمائي واضح منذ الطفولة إلى بلوغ ذروته حتى نمط تدهوره التدريجي مع تقدم الشخص في دورة حياته.
4. التطور التاريخي المميز لكل نمط من أنماط الذكاء: يرى " جاردنر" أن الذكاء له جذور عميقة في تطور الشخص، فعلى سبيل المثال يمكن دراسة الذكاء المكاني في الرسومات التي رسمت قديمًا على جدران الكهوف.
5. مساندة من مكتشفات القياس النفسي: يُنادي " جاردنر" بضرورة التقنين لاختبارات الذكاءات المتعددة حسب الفئة المراد اختبارها.
6. دعم من المهام السيكولوجية: يقول "جاردنر" بأنه من خلال الدراسات السيكولوجية للمفحوص نلاحظ أن كل ذكاء بمعزل عن الآخر، فقد يكون الشخص مثلا يتقن القراءة ويخفق في مجال آخر كالرياضيات.
7. وجود عملية جوهرية محورية، أو مجموعة عمليات قابلة للتحديد: يرى " جاردنر" أن لكل ذكاء مجموعة من العمليات والإجراءات المحورية التي تُمكّن الأنشطة المختلفة من القيام بمهامها، فالذكاء الحركي مثلًا يحتاج إلى مجموعة من الإجراءات للقيام به.
8. القابلية للتشفير في نسق رمزي: حيث يرى " جاردنر" أن أقوى المؤشرات للسلوك الذكي هو قدرة الشخص على استخدام الترميز، وباستخدام الترميز يتميز الشخص عن غيره من المخلوقات.

ويرى "جاردنر" (Gardner, 1987) أنّ النجاح في الحياة يعتمد على ذكاءات متعددة، وأن توجيه المتعلمين نحو المجالات التي تناسبهم لتميّزهم بها هو أهم إسهام يقدّمه التعليم لتنميتهم، ولم يركز "جاردنر" على القدرة الرياضية المنطقية، والقدرة اللغوية فقط، بل ركّز أيضًا على قدرات كثيرة ودعا إلى الاهتمام بها، وبناءً عليه أطلق نظرية الذكاءات المتعددة عام (1983)، حيث كانت تتكون من سبعة ذكاءات، وبعدها أضاف الذكاء الثامن، وهو الذكاء الطبيعي، ومن الممكن أن تزداد عدد الذكاءات مع تطوّر الدراسات والبحوث.

ويرى الباحث أن الذكاءات تشمل مجموعة من القدرات المعرفية والذهنية المختلفة، مثل الذكاء اللغوي والرياضي والمنطقي والمكاني وغيرها، ويعتبر الذكاء العام المعروف أيضًا بـ"معامل الذكاء" أحد المؤشرات التي تُستخدم لقياس الذكاء.

وفيما يلي عرض لأنواع الذكاءات وهي:

أولًا: الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence):

يعرّف الذكاء اللغوي/ اللفظي "بالقدرة على استخدام الكلمات شفويًا بفاعلية، والجراءة في تركيب الجمل، ونطق الأصوات وتعرّف معاني الألفاظ، ويمثل هذا الذكاء جميع القدرات اللغوية، الكتابة والقراءة والمحادثة والاستماع". (مجيد، 2009).

ويعد الذكاء اللغوي من الذكاءات التي يتم خلالها تطوير قدرات الفرد، ويتجلّى في القدرة على توضيح الأفكار والمناقشة، والإصغاء، ومعالجة اللغة واستخدامها بالتحدّث والكتابة، من خلال فهم معاني الكلمات الجديدة، ومعرفة المعنى المجازي للكلمات والتراكيب، واستخدام مهارات التفكير لمستوى التذكّر والفهم، وعرض المعنى بطريقة أخرى، واستخدام المراجع العلمية وتكنولوجيا المعلومات، وقراءة الفنون الأدبية وكتابتها، ومعالجة الكلمة من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي (مجيد، 2009).

ويرى الباحث أن الذكاء اللغوي هو نوع من الذكاءات المعرفية يتعلق بالقدرة على استخدام اللغة بشكل فعال وفهمها بشكل جيد، ويتضمن الذكاء اللغوي القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل دقيق وواضح، وفهم اللغة المكتوبة والمنطوقة، واستخدام اللغة بشكل فني وابداعي.

ثانيًا: الذكاء المنطقي/ الرياضي (Logical Mathematical Intelligence):

هو القدرة على التفكير التجريدي، والتصوّري، والاستنباطي، ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط العددية والمنطقية، واستخدام الأعداد بفاعلية، والاستنتاج والاستدلال الجيّد، والعلاقات، والتصنيف، والتعميم، والحساب، واختبار الفرضيات (Nelson, 1998).

ويمتلك صاحب هذا الذكاء قدرة على التفكير بشكل مجرّد ومنطقي، ويتمثل في حلّ المشكلات، والقدرة على التخمين، والاستنتاج واكتشاف الأشكال، والتصنيفات، والعلاقة بين الأشكال، وتنظيم الأفكار والتتابع، وتقديم البراهين لعمل الأشياء (إبراهيم، 2011).

وعليه يتبين أن الذكاء المنطقي يمكّن الفرد من القدرة على التحليل، والاستدلال، والاستنتاج، والتفسير المنطقي، وحلّ الألغاز، والقدرة على النقد البناء، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، والربط بين المسببات والنتائج، وتحويل المعلومات إلى جداول، أو رموز، أو رسومات بيانية، وبالعكس، والقدرة على التعامل مع أنشطة الحساب.

ويرى الباحث أن الذكاء المنطقي الرياضي هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على التفكير بشكل منطقي ورياضي وحل المشكلات المنطقية والرياضية، ويشمل الذكاء المنطقي الرياضي القدرة على تحليل المعلومات، والتفكير النقدي، واستنتاج العلاقات السببية، والقدرة على حل المسائل الرياضية المعقدة.

ثالثًا: الذكاء البصري/ المكاني (Spatial Intelligence):

وهو "قدرة الفرد على تصوير العالم المكاني في عقله، كالطريقة التي يستخدمها التجار في العالم الواسع، أو طريقة النحّات، أو لاعب الشطرنج" (حسين، 2005: 138).

ويعرفها الحارثي، (2011) "القدرة التي تهتم بالتصوّر البصري للأماكن والرسومات، واستخدام ذلك التصوّر في العمل، وتصوّر العالم المكاني، ويهتم بعمل التصميمات وفق الطرق التي تنسجم بها الأشياء، ويتمثّل في القدرة على فهم العالم المادي المرئي، والقدرة على إعادة تصور الخبرة المرئية في الذهن".

وبناءً على ما سبق يتمثل الذكاء البصري في قدرة الفرد على ترجمة الأحداث والمواقف إلى صور وتخيّلات، واستخدام الشرائح والعروض البصرية، وتخيّل الأشياء، واستخدام الألوان للتعبير عن مواضيع مختلفة، والاهتمام بالتصوير والرسم.

ويرى الباحث أن الذكاء البصري هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على التفاعل مع العالم المحيط من خلال الاستشعار البصري وتفسير المعلومات البصرية، ويتضمن الذكاء البصري القدرة على التمييز بين الأشكال والألوان، والملاحظة التفصيلية، والتصور الثلاثي الأبعاد، والتفكير المكاني.

رابعًا: الذكاء الحركي/ الجسمي (Bodily-kinestheic Intelligence):

وهو قدرة الفرد على ربط قدراته العقلية مع حركات جسمه للتعبير عن المشاعر والأفكار والقيام بالحركات كالرقص، وممارسة الرياضة، والتمثيل واستخدام اليدين لعمل الأشياء مثل النحت، والجراحة، ويضمّ هذا الذكاء العديد من المهارات النوعية مثل: التآزر، والتوازن، والمرونة، والقوّة، والسرعة، وحركة الجسم، والقدرة اللمسية (Karen, 2001).

ويتمثل الذكاء الحركي بقدرة الفرد على استخدام جسده ومرونته في تمثيل المواقف، والأفكار، والمشاعر بلغة الجسد، وتعابير الوجه، وإشارات اليدين، والعينين، ونبرة الصوت، وأداء المشاهد التمثيلية، ولعب الأدوار، وتقليد الأشخاص، والمحاكاة، والقيام بالأنشطة الحركية المختلفة (بوطه، 2012).

ويرى الباحث أن الذكاء الحركي أو الذكاء الجسمي هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على استخدام الجسم والحركة بشكل مهاري ومنسق، ويتضمن الذكاء الحركي القدرة على التنسيق الحركي الدقيق، والمرونة الجسمانية، والتوازن، والقدرة على تعلم وتنفيذ الحركات المعقدة.

خامسًا: الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي (Musical Intelligence):

يعرف ثابت (2001) الذكاء الموسيقي بأنه "القدرة على إدراك وتحليل الموسيقى، مثل الناقد أو المؤلف أو الموسيقي، والتعبير بالموسيقى كالعازف، ويتضمّن الحساسية للإيقاع واللحن والجرس والنغمة لقطعة موسيقية، كما يعني الفهم الحدسي الكلّي، والقدرة على التفكير في الموسيقى، وسماع القوالب الموسيقية، والتعرّف عليها والتعامل معها ببراعة".

وتبرز أهمية الذكاء الموسيقي في الكشف عن الموهبة لدى الطلبة، وذلك من خلال تلاوة وترتيل الآيات القرآنية، والإنشاء، والإلقاء بصوت حسن.

ويرى الباحث أن الذكاء الموسيقي أو الذكاء الإيقاعي هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على فهم وتعلم الموسيقى والإيقاعات بشكل حساس ومتقن، و يشمل الذكاء الموسيقي القدرة على استشعار النغمات والأصوات، وتمييز الأصوات والنغمات الموسيقية المختلفة، وفهم التراكيب الموسيقية والإيقاعات، والقدرة على أداء الموسيقى بشكل موهوب.

سادسًا: الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي/ البين شخصي (Interpersonal Intelligence):

وهو قدرة الفرد على فهم العلاقات بين الناس، وإدراك مشاعرهم، ودوافعهم، والميل إلى تكوين أصدقاء والتفاعل معهم (Thomas, 2002).

ويعرّف أيضًا بأنه قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين، والحالات المزاجية لهم والتمييز بينها، كما يفعل المعالجون النفسيون ورجال الدين، وفهم المؤشرات المختلفة للعلاقات الاجتماعية، والاستجابة لها في توجيه الآخرين(ارمسترونج، ثوماس، 2006).

إضافةً إلى ذلك فإن الذكاء الاجتماعي مهم جدًا في هذه المرحلة العمرية؛ فهو يكشف عن قدرة الطالب على احتواء الآخرين، والمناقشات الجماعية، وإعطاء النصائح للغير بقصد المساعدة، وقدرة التعامل مع الموضوعات المتعددة المرتبطة بالواقع الاجتماعي، والانخراط مع الآخرين.

ويرى الباحث أن الذكاء الاجتماعي أو التفاعلي أو البين شخصي هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على فهم الآخرين والتفاعل الاجتماعي بشكل فعال ومهارة في بناء العلاقات الاجتماعية، ويشمل الذكاء الاجتماعي القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين، وفهم العواطف والمشاعر البشرية، والتعبير عن العواطف بشكل مناسب، والتعاطف والتعاون مع الآخرين.

سابعًا: الذكاء الذاتي/ الشخصي (Intrapersonal Intelligence):

هو قدرة الفرد على معرفة ذاته، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، وتحديد أهدافه ورغباته، وتكوين صورة دقيقة لذاته، وضبطها واحترامها، وربط التعلّم بالخبرات الشخصية بعد التأمّل الذاتي، ويتمثل في تقدير الذات، واستثمار الخبرة والمهارة، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف، وتنمية الهوايات والرغبات، وإبراز الطموح، ونقل الخبرة وتجسيدها على أرض الواقع، وإبداء الرأي، والنقد، وكتابة اليوميات (السلطي، 2015).

ويرى الباحث أن أهمية هذا الذكاء تكمن في أنه يتعلق بالقدرة على فهم الذات وتقدير قواها وضعفها، وتنظيم العواطف والمشاعر الشخصية، وتحقيق التوازن النفسي والعاطفي، ويشمل الذكاء الذاتي القدرة على التعرف على الأهداف الشخصية وتحديد الأولويات، وتنظيم الوقت والموارد بشكل فعال، وتحمل المسؤولية عن اتخاذ القرارات، وتنمية وتطوير الذات.

ثامنًا: الذكاء الطبيعي/ الواقعي/ البيئي (Natural Intelligence):

هو امتلاك القدرة على تصنيف أنواع الكائنات الحيّة المتعدّدة مثل الحيوانات، والنباتات، ويتضمن الخبرة والحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى، مثل تشكيل الغبار، والسحاب، والقدرة على التمييز بين الأشياء الحيّة وغير الحيّة (Thomas, 2002).

ويتمثّل في قدرة الفرد على إدراك جميع ما يحيط به من كائنات حيّة وظواهر وموارد طبيعية، وتضاريس، وكيفية التعامل معها والحفاظ عليها، ويتمثّل ذلك في ملاحظة المشكلات والتغيّرات التي تحدث في البيئة والطبيعة، والتأمل بالطبيعة، وزيارة المواقع الطبيعية، واقتراح الحلول لبعض المشكلات البيئية (بوطه، 2012).

ويرى الباحث أن هذا النوع من الذكاءات يتضمن القدرة على التعامل بشكل فعّال مع المشكلات والتحديات الواقعية في الحياة اليومية، ويتطلب الذكاء الواقعي التفكير العملي والعمليات العقلية المرتبطة بحل المشاكل العملية، وتحديد الأهداف ووضع الخطط واتخاذ القرارات العقلانية، والتكيف مع التغيرات والتحولات في البيئة المحيطة.

وتأسيسًا على ذلك، ينبغي على القائمين على تأليف المناهج المدرسية، تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، والتركيز على إبراز الذكاء اللغوي؛ لأهميته البالغة في تركيزه على المهارات الأربع: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة؛ لتعليم اللغة بالشكل الصحيح.

وأجرى الحسيني (2014) دراسة: هدفت إلى تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعدّدة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ما نوع الأداة وأشارت النتائج إلى تدني اهتمام الكتاب بتناول أنشطة تراعي ذكاءات التلاميذ المتعددة، حيث افتقرت نشاطات الكتاب إلى أغلب مؤشرات الذكاءات: اللغوي والرياضي والبصري والحركي والطبيعي، ويوصي الباحث إلى إجراء مزيد من الدراسات على باقي الذكاءات.

وأجرى الحربي (2018) دراسة: هدفت إلى تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في السعودية في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي– أسلوب تحليل المحتوى، تألفت العينة من جميع نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة (كتاب الطالب، وكتاب النشاط) للصف السادس. أظهرت نتائج الدراسة وجود (37) مؤشرًا من مؤشرات الذكاءات المتعددة، كما تضمنت نشاطات التعلم جميع مؤشرات الذكاء اللغوي (اللفظي)، وجميع مؤشرات الذكاء الموسيقى، وجميع مؤشرات الذكاء البدني (الحركي)،

وتضمنت أيضًا ما نسبته (10.7%) من مؤشرات الذكاء الاجتماعي؛ وبذلك تكون مؤشرات الذكاءات المتعددة تتسم بعدم التوازن والتكامل في بناء النشاطات، ويوصي الباحث إلى اجراء مزيد من الدراسات على مراحل مختلفة.

وأجرى البري وسايح والسرور (2018) دراسة: هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، وتألفت عينة الدراسة من كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن كتاب اللغة العربية تضمن (508) مهارة ذكاء لغوي، وجاءت مهارة القدرة على التواصل مع الآخرين كلاما وكتابة بأعلى تكرار بلغ (63) مرّة، وبنسبة (12.40%)، ومهارة القدرة على إدراك الفرق بين الكلمات في الترتيب والإيقاع بأقل تكرار بلغ (17) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (3,34%)، كما أظهرت النتائج أيضًا أنّ كتاب اللغة العربية تضمّن (168) مهارة ذكاء اجتماعي، حيث جاءت مهارة: "إجادة أنماط التواصل اللغوي مع الآخرين"، بأعلى تكرار بلغ (40) مرّة، وبنسبة (80.23%)، ومهارة القدرة على فهم أمزجة الآخرين ونواياهم ومشاعرهم بأقل تكرار بلغ (12)، وبنسبة (7.14%) ويوصي الباحث إلى تطبيق باقي الذكاءات في دراسات مختلفة.

وأجرى العرنوسي والمرشدي (2018) دراسة:هدفت إلى تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثّلت أداة الدراسة بقائمة معايير الذكاءات الثمانية، ضمّت (80) مؤشرًا للذكاءات المتعددة، وأشارت النتائج إلى تضمين الكتاب الذكاءات المتعددة، لكنّها تحقّقت بنسب متفاوتة، فحصل الذكاء اللغوي على الدرجة الأعلى، يليه الذكاء المنطقي، ثم الاجتماعي، ثم البصري، والذاتي، والموسيقي، ثم الطبيعي، وجاء الذكاء الحركي بالمرتبة الأخيرة، ويوصي الباحث القائمين على اعداد المناهج في الاهتمام بالذكاءات المتعددة بشكل متوازن.

وأجرى العجمي (2019) دراسة: هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي بدولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي– أسلوب تحليل المحتوى. تكونت عينة الدراسة من الأسئلة التقويمية والأنشطة في الكتاب. أظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشرات لأنواع الذكاءات بدرجات متفاوتة، وقليلة نسبيًا، وكان أكثر أنواع الذكاءات تواجدًا الذكاء اللغوي، في حين كان الذكاء الطبيعي في المرتبة الأخيرة، كما يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات على ذكاءات ومراحل مختلفة .

وأجرى الصويركي (2020) دراسة:هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين وتوزع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية: المسار العلمي والإداري، في المملكة العربية السعودية، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي–أسلوب تحليل المحتوى، وتألفت العينة من أربعة مقررات للمرحلة الثانوية، ممثلة بوحدات تحليل الأنشطة والأسئلة، أظهرت نتائج تحليل الأنشطة والأسئلة معًا حصول الذكاء اللغوي على أعلى نسبة بلغت (51,6%)، وحصول الذكاء الذاتي على أدنى نسبة بلغت (2,3%). أمّا نتائج تحليل الأنشطة، فقد حصل الذكاء اللغوي على نسبة (48,4%)، والذكاء المنطقي على نسبة (20,9%)، وجاءت بقية الذكاءات بنسب منخفضة جدًا، أما نتائج تحليل الأسئلة، فقد حصل الذكاء اللغوي على نسبة (58,8%)، والذكاء المنطقي على نسبة (14,9%)، أمّا بقية الذكاءات فجاءت بنسب منخفضة جدًا، وبذلك توزّعت الذكاءات المتعدّدة بشكل غير متوازن على هذه المقرّرات، ووفق نتائج الدراسة تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات لتحقيق التوازن المطلوب في مقرّرات اللغة العربية وكافّة المقرّرات الدراسية، ويوصي الباحث مؤلفي المناهج للتوازن في توزيع الذكاءات.

وأجرى الطحاينه (2022) دراسة:هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللّغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن، وبيان مدى التتابع والاستمرارية في تضمين هذه الأنماط . تكوّنت عينة الدراسة من كتب اللّغة العربية للفصلين الأول والثاني لصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر، الأساسية في العام

الدراسي 2022/2021م، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث بطاقة تحليل محتوى تضمّنت (85) مؤشرًا، موزّعة على ثمانية أنماط رئيسة للذكاءات المتعدّدة. أظهرت نتائج التحليل أنّ مدى تضمين الذكاءات المتعدّدة في كتب اللّغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن جاء بدرجة (متدنية)، لجميع الذكاءات وجميع الصفوف، باستثناء الذكاء اللّغوي، فقد كانت نتيجته (متوسطة)، في جميع الصفوف، وأظهرت النتائج أيضًا وجود تتابع واستمرارية في الذكاءات: (المنطقي، والحركي، والموسيقي، والطبيعي)، وعدم وجود تتابع واستمرارية في الذكاءات: (اللغوي، والبصري، والاجتماعي، والشخصي) كما يوصي الباحث القائمين على تأليف المناهج إلى تضمين الذكاءات المتعددة بشكل أكبر في جميع كتب اللغة العربية وفي جميع المراحل الدراسية.

بعد استعراض الدراسات السابقة تبين أنها بحثت في أنماط الذكاءات المتعددة ومؤشراتها في كتب اللغة العربية، والتربية الإسلامية فقد تناولت بعض الدراسات الكشف عن درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية كدراسة العرنوسي والمرشدي (2018)، دراسة الحسيني (2014)، ودراسة الصويركي (2020)، ودراسة الطحاينه (2022)، ودراسة الحربي (2018)، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها أنماط الذكاءات، والهدف الذي أجريت من أجله، ومع جميع الدراسات في اعتمادها للمنهج المستخدم والمتمثل في"المنهج الوصفي التحليلي"، وتتفق الدراسة الحالية أيضًا مع دراسة العجمي (2018)، التي تناولت تحليل كتاب التربية الإسلامية بدولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، بوجود قائمة مؤشرات الذكاءات، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة البري وسايح والسرور (2018)، في المكان الذي أجريت الدراسة فيه، وفي الهدف الذي أجريت من أجله وهو درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن، إلاّ أنّها انمازت عنها في تناول كتب الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن جميعها بشكل خاص، والتي لم يسبق أن تناولها الباحثون – حسب علم الباحث.

وأفاد الباحث من الدراسات السابقة بشكل عام إعداد أداة الدراسة الحالية، والأدب النظري، واعتماد المنهج المستخدم، والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، وتحديد إجراءات التحليل، والتعرّف على المراجع التي تثري الدراسة الحالية.

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية؛ للكشف عن درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللّغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى، ونتيجة لاطلاع الباحث حول موضوع الدراسة لم يجد دراسات تناولت هذا الموضوع في الأردن –حسب علم الباحث–، تناولت الدراسة الحالية درجة تضمين هذه الذكاءات في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

مشكلة الدراسة وسؤالاها:

تنبثق مشكلة الدراسة من حاجة مناهج اللغة العربية إلى المراجعة المستمرة من حيث المضمون؛ حتى تواكب التطور العلمي المتسارع الذي تشهده الأنظمة التربوية الحديثة واستجابتها لنتائج البحوث والنظريات في ميدان التربية وعلم النفس؛ حيث يبقى الكتاب المدرسي أداة المنهج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات النامية التي لابد من مراجعتها؛ حتى تواجه تحديات العصر (دروزة، 2006).

ونتيجة لشيوع أنماط الذكاءات المتعددة في أوساط التربويين فقد وظفت في حقل التربية والتعليم، فهي تدعم الاختلافات بين التلاميذ في أنواع ذكاءاتهم وطرق استثمارها، وهناك مدارس قامت بدمج الذكاءات المتعددة

في مناهجها وأظهرت تحسنا في نتائج اختبارات الطلبة (Kornhaber,1999)، وزيادة في القدرة على التعامل مع المعرفة والتأثير في نجاحه أكاديميًا (Erin, Kethliamwilkeu, 2000).

ولم تحظَ كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بالتحليل اللازم وفق أنماط الذكاءات المتعددة في – حدود علم الباحث–، بالإضافة أنه يمكن أن تعزيز تفاعل الطلاب مع المحتوى وتعزيز التنمية الشاملة لمهاراتهم المعرفية واللغوية والاجتماعية والحركية، كما يساعد ذلك في تعزيز تعاطف الطلاب مع بعضهم البعض وتعزيز التعاون والتواصل الفعال بينهم وهذا ما شجع الباحث على القيام بتحليلها في ضوء هذه الأنماط للكشف عن درجة تضمينها.

ومن هنا سعت الدراسة الحالية للكشف عن درجة تضمين كتب اللغة العربية أنماط الذكاءات المتعددة في الأردن؛ لما لكتب اللغة العربية من أهمية في عملية تطوير المناهج بما يتماشى مع العصر الحديث، حيث ينظر إلى مناهج اللغة العربية على أنه منهاج محوري أكثر من غيره من المناهج الدراسية، وبالتحديد فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى؟
2. ما مستوى التتابع والاستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟

أهمية الدّراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التعرف على درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، إذ يوجد ندرة واضحة في هذا النوع من الدراسات التي تناولت أنماط الذكاءات المتعددة في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، وبرزت أهمية الدراسة في الجوانب الثلاثة الآتية:

الأهمية النظرية: يتمثل هذا الجانب في تسليط الضوء على أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية، وإثراء الجانب النظري حول هذه الذكاءات، وأهميتها في إعداد المتعلمين والكشف عن واقع تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للذكاءات المتعددة.

الأهمية العملية: قد تسهم الدراسة الحالية في زيادة الاهتمام بمحتوى كتب اللغة العربية في الأردن باعتبارها محورًا للمناهج المختلفة، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل أصحاب القرار في إعداد وتطوير هذه المناهج، وإعادة النظر في تأليف الكتب وضرورة تركيزها ومراعاتها أنماط الذكاءات المتعددة.

الأهمية البحثية: يمكن أن تحفز هذه الدراسة الباحثين الآخرين لإجراء دراسات وبحوث مستقبلية في مراحل دراسية مختلفة، وأن تكون هذه الدراسة انطلاقة لهم، وإثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وباقي المراحل الدراسية.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

الحدود الزمانيّة:

تم إجراء الدّراسة خلال الفصل الأول من العام الدّراسي 2023– 2024.

الحدود الموضوعيّة: اقتصرت الدّراسة على تحليل محتوى كتب اللغة العربيّة المقررة للصفوف الثلاثة الأولى بجزأيها، والتي تشمل صفوف الأول والثاني والثالث الأساسيّة، وتم تحليل العناصر الآتية:(الأسئلة والتدريبات والأنشطة الواردة في كتب الصّف الأول والثاني والثالث بجزأيها الأول والثاني، المقررة في جميع مدارس الأردن في العام الدراسي 2024/2023).

كما يتحدد تعميم نتائج الدراسة بأداة الدراسة المستخدمة، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية: تتضمن الدراسة التعريفات الآتية:

الذكاءات المتعددة: إمكانية أو قدرة بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات، والتي نستطيع تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو إيجاد نتاجات ذات قيمة ثقافية تهتم بثقافة ما (Gardner & Walter, 1994). وتعرف

اجرائيًا في هذه الدراسة أنها مجموعة من الذكاءات المتعددة (كالذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء البصري/ المكاني، والذكاء الشخصي/الذاتي) والتي تضمنتها كتب اللغة العربية في المرحلة الأولى من مراحل التعليم في الأردن.

كتب اللغة العربية: كتب اللغة العربية المقررة في الأردن على الطلبة في صفوف الثّامن والتاسع والعاشر الأساسية في العام الدراسي 2024/2023.

الصفوف الثلاثة الأولى: هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام التي تضم الصفوف (الأول والثاني، والثالث)، وهي الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية.

منهج الدّراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، متمثلًا ذلك بالرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المعتمدة، وهو الأنسب لطبيعة الدّراسة، والأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدّراسة من كتب اللغة العربيّة المقررة على طلبة الصفوف الثلاثة الأولى – التي تبدأ من الصف الأول وحتى الصّف الثالث، أما عينة الدراسة، فقد اقتصرت على الأسئلة والتدريبات والأنشطة الواردة فيكتب الصّف الأول والثاني والثالث بجزأيها الأول والثاني، المقررة في جميع مدارس الأردن في العام الدراسي 2024/2023.

أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اطلع الباحث على بعض الدراسات السابقة في تحليل محتوى الكتب المقررة في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة وهي: دراسة الحربي (2018)، ودراسة العرنوسي والمرشدي (2018)، ودراسة العجمي (2019)، ودراسة الصويركي (2020)، ودراسة البري وسايح والسرور (2018)، والتعرف إلى الأدوات المستخدمة، وفي ضوء ذلك، تبنى الباحث في هذه الدراسة أداة تحليل المحتوى التي أعدها نظرًا لاشتمالها على أنماط الذكاءات المتعددة المتوافرة في عينة الدراسة، وقد حددها بأربعة أنماط، ويندرج تحت كل نمط مجموعة من المؤشرات الفرعيّة التي تم التّحليل في ضوئها، وقد بلغ عدد هذه المؤشرات (40) مؤشرًا على النحو الآتي:

1-الذكاء اللغوي/ اللفظي: 14 مؤشرًا.

2-الذكاء المنطقي / الرياضي: 14 مؤشرًا.

3-الذكاء البصري / المكاني: 12 مؤشرات.

4-الذكاء الشخصي / الذاتي: 10 مؤشرات.

صدق الأداة

تكونت الأداة في صورتها الأولية من (52) مؤشرًا موزعة على أربعة ذكاءات، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وعلم النفس، من أعضاء هيئة التّدريس في بعض الجامعات الأردنيّة، وعدد من مشرفي اللغة العربيّة؛ من أجل معرفة مدى مناسبة فقرات الأداة وطبيعة الدّراسة، وانتماء المؤشرات للذكاءات التي أدرجت ضمنها، وإبداء ملحوظاتهم عليها، والتأكد من الصّحة اللغويّة، قام الباحث بالأخذ بملحوظاتهم وإجراء بعض التعديلات، من دمج لبعض المؤشرات، وزيادة وحذف بعض المؤشرات الأخرى، ونقل بعض المؤشرات إلى أنماط أخرى، فأصبحت الأداة مكونة من(40) مؤشرًا موزعة على أربعة ذكاءات.

ثبات الأداة

ولأغراض التحقق من ثبات بطاقة التحليل، استخدم الباحث أسلوب التحليل، وإعادة التحليل لمحللين مختلفين، حيث قام الباحث نفسه بتحليل وحدة دراسية عشوائية من كل كتاب من كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وتكليف معلم لغة عربية آخر يحمل الخبرة نفسها تقريبًا بتحليل الوحدات نفسها وفق معايير وإجراءات التحليل المتفق عليها، وبعدها حسبت قيم معاملات ثبات المحللين، و**جدول (1)** يبين ذلك.

جدول رقم (1) يبين قيم معاملات ثبات المحللين لبطاقة تحليل المحتوى لأنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

المدخل/ المجال	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
الذكاء اللغوي	0.88	0.87	0.86
الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.93	0.96	0.95
الذكاء البصري/ المكاني	0.91	0.90	0.93
الذكاء الشخصي/ الذاتي	0.94	0.91	0.90
الكلي	**0.92**	**0.91**	**0.91**

يتبين من **جدول رقم (1)** أن قيم معاملات ثبات المحللين لبطاقة تحليل المحتوى لأنماط الذكاءات المتعددة للصف الأول الأساسي تراوحت بين (0.88 و0.94)؛ وللصف الثاني الأساسي تراوحت بين (0.87 و0.96)، وللصف الثالث تراوحت بين (0.86 و0.95)، في حين بلغت للأداة ككل (0.92، 0.91، 0.91) للصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي؛ وهذه القيم تدل على صلاحية الأداة ومناسبتها لأغراض هذه الدراسة (الكيلاني والشريفين، 2011: 431).

إجراءات التحليل:

هدفت عملية التحليل إلى تحديد درجة تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى أنماط الذكاءات المتعددة التي تم ذكرها في أداة الدّراسة، وتم ذلك من خلال الخطوات الآتية:

أولا: تحديد وحدة التحليل:

اعتمدت الدّراسة الحالية على قائمة بمؤشرات أربعة أنماط للذكاءات المتعددة لكتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى المحددة في أداة الدراسة؛ كونها الأنسب لتحقيق هدف الدّراسة، واعتمدت الفكرة الواردة في الأنشطة، والأسئلة، والتدريبات وحدة للتحليل في هذه الدّراسة، حيث قام الباحث بتحليل المحتوى، بناءً على درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة التي وردت في الأنشطة، والأسئلة، والتدريبات في كتب اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى، أما فئات التحليل، فتمثلت بالمؤشرات البالغ عددها (40) مؤشرًا.

ثانيا: ضوابط عملية التحليل:

من أجل تحقيق عملية التحليل بالشكل المناسب، اتبع الباحث الضوابط الآتية:

1. اشتمل تحليل كتب اللغة العربية على (الأنشطة، والأسئلة، والتدريبات)
2. استخدمت استمارة بيانات خاصة لكل صف من إعداد الباحث لرصد تكرار كل مؤشر من المؤشرات وفق ترميز خاص.

ثالثا: خطوات عملية التحليل:

1. قراءة ودراسة قائمة أنماط الذكاءات المتعددة ومؤشراتها عدة مرات.

2. قراءة متأنية وفاحصة لمحتوى الأسئلة والأنشطة والتدريبات في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى (أول، ثاني، ثالث)، وتأمل كل ما جاء فيها من أفكار للحكم على درجة تضمينها المؤشر التابع للذكاء من عدمه.
3. ترقيم المؤشرات من (1–40)، حيث تعبر هذه الأرقام عن المؤشرات بالترتيب الذي وردت عليه في بطاقة تحليل المحتوى.
4. وضع رقم المؤشر الذي تعبر عنه الفكرة الواردة في المحتوى بجانبها لتسهيل عملية التحليل والرصد.
5. رصد تكرارات الأرقام – العد باستخدام الحزم– من الكتاب على استمارة بيانات المؤشرات لرصد التكرارات.
6. تفريغ ما تم تسجيله رقميًا في جهاز الحاسوب، بحيث يمكن تحليلها إحصائيًا وتفسيرها والتعليق عليها.

المعيار المستخدم في تقدير درجة التضمين:

للحكم على درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى استخدم الباحث المعيار الآتي:

1– 0% – 30% (متدنية).

2 – أكبر من 30%– 70% (متوسطة).

3– أكبر من 70%–100% (مرتفعة).

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل (التصنيفي): الصف وله ثلاثة مستويات: الصف الأول، والثاني، والثالث.

المتغير التابع: درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤاليّ الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول؛ حسبت التكرارات، والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة، والمؤشرات الفرعية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.
- للإجابة عن السؤال الثاني؛ حسبت التكرارات، ومُثلت بيانيًا؛ لمعرفة مدى التتابع والاستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

عرض النتائج:

أولًا: نتائج سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "ما درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى، **والجدول (2)** يبين ذلك:

جدول رقم (2) يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

	الذكاء	الكلي للأنماط		الرتبة	درجة التضمين
		التكرار	النسبة المئوية%		
1	الذكاء اللغوي	462	70.4	1	مرتفعة
2	الذكاء المنطقي/ الرياضي	81	3.12	3	متدنية
3	الذكاء البصري/ المكاني	66	10.0	2	متدنية
4	الذكاء الشخصي/ الذاتي	47	7.2	4	متدنية
	الكُلي	656	% 100.00		

يُلاحظ من الجدول رقم (2) أن أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى توزّعت بنسبة مئوية تراوحت بين (7.2%) و(70.4%)، حيث جاء الذكاء اللغوي بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (462) وبنسبة مئوية (70.4%)، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، بينما جاء الذكاء الشخصي/ الذاتي بالمرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (47) وبنسبة مئوية (7.2%)، وبدرجة تضمين (متدنية). كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وفقًا لمتغير الصف (الأول، والثاني، والثالث)، و**الجداول الآتية (3، 4، 5)** تبين ذلك:

جدول رقم (3) يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصف الأول الأساسي

أنماط الذكاء	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التضمين
الذكاء اللغوي	136	73.1	1	مرتفعة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	22	11.8	3	متدنية
الذكاء البصري/ المكاني	16	8.6	4	متدنية
الذكاء الشخصي/ الذاتي	12	6.5	2	متدنية
مجموع التكرارات	**186**			

يُلاحظ من الجدول رقم (3) أن أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول توزعت بنسبة مئوية تراوحت بين (6.5%) و(73.1%)، حيث جاء الذكاء "اللغوي" بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (136) وبنسبة مئوية (73.1%)، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، بينما جاء الذكاء "الشخصي/ الذاتي " بالمرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (12) وبنسبة مئوية (6.5%)، وبدرجة تضمين(متدنية).

جدول رقم (4) يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي.

أنماط الذكاء	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التضمين
الذكاء اللغوي	152	70.0	1	مرتفعة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	28	12.9	2	متدنية
الذكاء البصري/ المكاني	21	9.7	5	متدنية
الذكاء الشخصي/ الذاتي	16	7.4	3	متدنية
مجموع التكرارات	**217**			

يُلاحظ من الجدول رقم (4) أن أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني توزعت بنسبة مئوية تراوحت بين (7.4%) و(70.0%)، حيث جاء الذكاء "اللغوي" بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (152) وبنسبة مئوية (70.0%)، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، بينما جاء الذكاء " الذكاء "الشخصي/ الذاتي " بالمرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (16) وبنسبة مئوية (7.4%)، وبدرجة تضمين (متدنية).

جدول رقم (5) يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

أنماط الذكاء	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التضمين
الذكاء اللغوي	174	68.8	1	متوسطة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	31	12.6	2	متدنية
الذكاء البصري/ المكاني	29	11.5	8	متدنية
الذكاء الشخصي/ الذاتي	19	7.5	3	متدنية
مجموع التكرارات	**253**			

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أن أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثالث توزعت بنسبة مئوية تراوحت بين (7.5%) و(68.8%)، حيث جاء الذكاء "اللغوي" بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (174)، وبنسبة مئوية (68.8%)، وبدرجة تضمين (متوسطة)، بينما جاء الذكاء "الشخصي/ الذاتي" بالمرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (19) وبنسبة مئوية (7.5%)، وبدرجة تضمين (متدنية).

ولمزيد من التحليل فقد حسبت التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات كل نمط من أنماط الذكاءات المتعددة الفرعية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وفقًا لمتغير الصف، وذلك على النحو الآتي:

ثانيًا: نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "ما مدى التتابع والاستمرارية بين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة؛ حُسبت التكرارات الممثلة لتوزّع أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، لمعرفة مدى التتابع والاستمرارية في تلك الأنماط، وفقًا لمتغير الصف (الأول والثاني، والثالث)، و**الجدول (6)** يبين ذلك:

جدول رقم (6) يبين التكرارات لتوزّع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

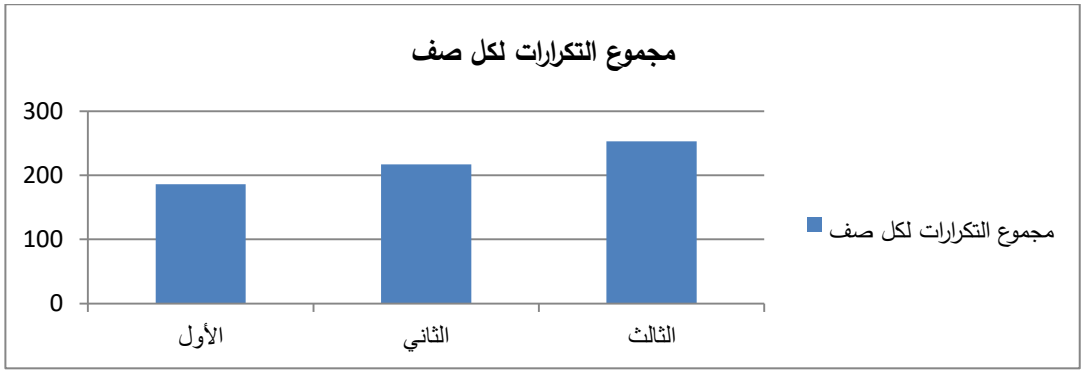
الذكاء/الصف	اللغوي	المنطقي/ الرياضي	البصري/ المكاني	الشخصي/ الذاتي
التكرارات				
الصف الأول	136	22	16	12
الصف الثاني	152	28	21	16
الصف الثالث	174	31	29	19

يُلاحظ من **الجدول رقم (6)** وجود تتابع واستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الذكاءات: (اللغوي، المنطقي/ الرياضي، البصري/ المكاني، الشخصي/ الذاتي)، حيث إنها توزّعت وفقًا لمتغير الصف بتكرارات متفاوتة ومنتظمة.

مجموع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة لكل صف

تم حساب التكرارات لتوزّع أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى وفقًا لمتغير الصف، ومُثلت العلاقة بين هذه التكرارات والصف بيانيًا لمعرفة مدى التتابع والاستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة لكل صف المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؛ والشكل التالي يبين ذلك:

الشكل رقم (1) يبين العلاقة الرياضية بين تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة والصف.



يُلاحظ من الشكل رقم (1): أن توزّع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب اللغة العربية جاء بشكل متتابع ومستمر وما يدل على ذلك أن توزّع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف مختلفة جاء بشكل منتظم؛ إذ جاء توزّع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة المتضمن في كتاب اللغة العربية للصف الثالث بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (253)، تلاه في المرتبة الثانية الصف الثاني بتكرار (217)، وأخيرًا جاء توزّع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول بتكرار بلغ (186).

مناقشة النتائج والتوصيات

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول، الذي نص على: "ما درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى؟"

أظهرت نتيجة السؤال الأول أن أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، قد توزعت بنسب منتظمة، وقد جاءت الذكاءات وفقا للترتيب الآتي: جاء الذكاء اللغوي في المرتبة الأولى، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، تلاه الذكاء المنطقي بالمرتبة الثانية وبدرجة تضمين (متدنية)، ثم الذكاء البصري/ المكاني بالمرتبة الثالثة وبدرجة تضمين (متدنية)، وأخيرًا جاء الذكاء الشخصي/ الذاتي بالمرتبة الرابعة وبدرجة تضمين (متدنية). وهذه النتيجة تبين أن درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، قد جاء بدرجة تضمين: (متدنية) –بشكل عام–، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى بنية وطبيعة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، والنصوص المتضمنة فيها، حيث تفتقر إلى توزع الذكاءات المتعددة وتضمينها، بالرغم من سعي وزارة التربية والتعليم بإجراء إعادة صياغة المناهج الدراسية لمواكبة تطورات العصر، أو ربما يكون السبب في ذلك أن القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المشرفين، والتربويين، والمعلمين لم يبذلوا الجهد الكافي في تضمين وتوزع هذه الذكاءات، وأظهرت النتائج أيضًا أن تضمين "الذكاء اللغوي" في جميع كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولىجاء بنسبة "مرتفعة" وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مادة اللغة العربية مادة تعليمية للغة، فمن الضروري أن تهتم بمؤشّرات هذا الذكاء أكثر من غيرها، أو أن القائمين على تأليف المناهج لديهم خبرة في هذا المجال تحديدًا أكثر من غيره، إلّا أنه لم يرقَ إلى المستوى المطلوب.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة منها: دراسة (الصويركي، 2020)، التي أظهرت غياب التوازن في تضمين الذكاءات المتعدّدة، ومجيء الذكاء اللغوي بالمرتبة الأولى، "والذكاء المنطقي/ الرياضي" في المرتبة الثانية، ودراسة العرنوسي والمرشدي (2018) التي بيّنت تضمين الذكاءات في كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط كان بنسب متفاوتة، وجاء الذكاء اللغوي في المرتبة الأولى، "والذكاء المنطقي" في المرتبة الثانية، وجاء "الذكاء الطبيعي" في المرتبة الأخيرة، كما واتفقت نتيجة هذه الدراسة أيضًا مع دراسة البري وسايح والسرور (2018)، التي تناولت ذكاءين فقط، وكان "الذكاء اللغوي" في المرتبة الأولى، ودراسة أبو زهرة (2007)، التي كشفت تدنّي تضمين الذكاءات في كتاب اللغة العربية للصف الرابع في مصر، كذلك واتّفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحربي (2018)، التي تناولت أربعة ذكاءات، وجاء "الذكاء اللغوي" في المرتبة الأولى مع غياب التوازن في التوزيع، ودراسة الحسيني (2014): التي كشفت عن الافتقار إلى مؤشرات الذكاء، حيث جاء "الذكاء اللغوي" في المرتبة الأولى، و"الذكاء الطبيعي" في المرتبة الأخيرة، وهذا يتوافق مع ما أكدّه "جاردنر" صاحب النظرية، بأن أكثر المدارس تركّز على الذكاء اللغوي والرياضي وتُهمل بقيّة الذكاءات (السلطي، 2015).

ويمكن تفسير مجيء الذكاء "اللغوي" في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية (70.4%)، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، إلى أنّ محتوى كتاب اللغة العربية يتضمن مؤشرات هذا الذكاء بشكل كبير؛ ليتمكّن المتعلم من تعلّم لغة سليمة؛ وذلك لأهمية اللغة التي هي أداة التواصل الذي يحتاجه الإنسان في حياته بشكل كبير، وكتاب اللغة العربية يحتوي على العديد من الأفكار والمعاني، ويحتاج إلى الشرح، والتحليل والتعداد، والتوضيح، وفهم المعنى، وفك الرموز، وذلك لإثراء الحصيلة اللغوية، إلّا أنه لم يرق إلى المستوى المطلوب.

أمّا عن مجيء الذكاء "المنطقي/ الرياضي" في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية (12.3%)، وبدرجة تضمين (متدنية)، فهذه نتيجة تكاد تكون غير مرضية، ويعزو الباحث النتيجة إلى غياب الاهتمام بالجانب المنطقي عند

القائمين على المناهج، أو ربّما أنهم لم يلتفتوا إلى العلاقة بين اللغة العربية والتفكير المنطقي، والاستنتاج والتنبؤ والتفكير، وبالنسبة لمجيء الذكاء المنطقي بعد الذكاء اللغوي،- كما ذكرنا سابقًا- تقول السلطي (2015) إنّ هذا يتوافق مع ما أكدّه "جاردنر" صاحب النظرية، بأن أكثر المدارس تركّز على الذكاء اللغوي والرياضي وتُهمل بقيّة الذكاءات.

ويعزو الباحث مجيء الذكاء الشخصي/ الذاتي في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية (12,5%)، وبدرجة تضمين(متدنية)، إلى قلة الاهتمام بصقل الشخصية لدى الطالب، وإبراز مهارات التفكير الناقد، وربما السبب في ذلك عدم إشراك علماء النفس في تأليف المناهج؛ حيث أنّ الطالب في هذه المرحلة التعليمية، بحاجة إلى إبداء رأيه، وإبراز هواياته، وطموحاته، ومشاعره وأحاسيسه؛ لتتولّد عنده الثقة بالنفس.

ويعود السبب في مجيء الذكاء "البصري/ المكاني" بالمرتبة الخامسة وبنسبة مئوية (3,0%) وبدرجة تضمين (متدنية)، إلى قصور واضح في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، حيث إن نصوص ومحتوى هذه المرحلة تفتقر إلى الرسومات، والألوان، وخرائط المفاهيم، والتخيّلات.

ثانيا": مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي نص على: "ما مستوى التتابع والاستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟"

أظهرت نتيجة السؤال الثاني وجود تتابع واستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الذكاءات: (اللغوي، المنطقي/ الرياضي، البصري/ مكاني، الشخصي/ ذاتي) حيث بلغ عدد التكرارات للذكاء: "(47) و (66) و (81) و(462)، للصف الأول، والثاني، والثالث على التوالي، وقد يكون هذا التتابع و الاستمرارية جاء عن طريق الصدفة؛ نظرًا لتقارب الأرقام من بعضها، وهذا يتنافى مع درجة وعي المرحلة العمرية الذي يستوجب تضمين الذكاءات بشكل أكبر، ويدل هذا على التخبط والعشوائية في بناء المقررات، وقد يعزى إلى ضعف إلمام القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية بالذكاءات المتعددة، وعدم معرفتهم باحتياجات المرحلة العمرية، فوجود التتابع والاستمرارية في الذكاءات بشكل كبير إلى عدم وجوده في الذكاءات الأخرى؛ ربما يعود إلى تعدد فرق التأليف، أو العشوائية والتخبط عند المؤلفين- كما ذكرنا سابقًا- وما نراه جليًا من تدنٍ، وبعثرة، وعدم توازن وتتابع في تضمين الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، قد يؤدي إلى هشاشة في إعداد شخصية الطالب.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج أسئلة الدراسة يتقدم الباحث بالتوصيات والمقترحات الآتية:

1- الاستفادة من قائمة مؤشرات الذكاءات التي أعدها الباحث في الدراسة الحالية، في بناء محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.
2- ضرورة الاهتمام بالذكاءات المتعددة من قبل مخططي المناهج.
3- مراعاة التوازن في تضمين الذكاءات ومؤشراتها في محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.
4- إجراء دراسات مستقبلية على كتب اللغة العربية للمراحل الأخرى لأنماط الذكاءات المتعددة.
5- تعميم نتائج هذه الدراسة على القائمين على تأليف المناهج للأخذ بعين الاعتبار بالذكاءات التي يجب توافرها في كتب اللغة العربية في المرحلة التعليمية الأولى.

المراجع العربيّة:

إبراهيم، نبيل. (2011). *الذكاء المتعدد*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

ارمسترونج، ثوماس. (2006). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*. ترجمة: مدارس ظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، المملة العربية السعودية.

بوطه، شذى. (2012). *الذكاء المتعدد أنشطة عملية ودروس تطبيقية*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ثابت، زياد. (2001 :43). *نظرية الذكاءات المتعددة*. غزة: مشكاة التربية، نشرة دورية تصدر عن دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية.

جابر، عبد الحميد. (2005). *علم النفس التربوي، ط3*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجراجرة، عمر. (2008). *أثر إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.

الحارثي، إبراهيم. (2011). *تعليم التفكير، ط2*. الرياض: مكتبة الشقيري.

الحربي، هاني. (2018). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة، *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 6*، 131-151.

حسين، محمد. (2005). *مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة*. غزة: دار الكتاب الجامعي للنشر.

حسين، محمد. (2005). *نظريات الذكاء المتعدد، ترجمة ورؤية عربية*. القاهرة: دار الجوهرة.

الحسيني، يحيى. (2014). *تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعددة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

السرور، ناديا. (2002). *تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السلطي، ناديا. (2015). *التعليم المستند إلى الدماغ*. عمان: دار المسيرة.

سيلفر، هارفي، سترونج، ريتشارد، بريني، ماثيو. (2006). *لكي يتعلم الجميع/ دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة*. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي.

الصويركي، محمد. (2020). تحليل محتوى مفردات اللغة العربية للمرحلة الثانوية: المسار العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*، (3) 21-39.

الطحاينة، فالح. (2022). *مدى تضمين أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن*، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الواحد، سليمان. (2021). *المخ البشري الذكاء المتعدد*. القاهرة: مصر العربية للطباعة والنشر.

العجمي، ناصر. (2019). *تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي بدولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

عطية، محسن. (2019). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العرنوسي، ضياء والمرشدي، رضا. (2018). تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء الذكاءات المتعددة، *مجلة بابل للدراسات الإنسانية، جامعة بابل، 8*، (3)، 55-90.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2011). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن. (2009). *تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال*. عمان: دار صفاء للنشر.

المغازي، إبراهيم. (2003). *الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين*. مصر: دار الإيمان.

نوفل، محمد. (2010). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم. (2021). *إدارة التخطيط والبحث التربوي*. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2018). *الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسية والثانوية*. عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Erin, L. Kethlin L. Wilken M, (2000). *Increasing Ability to Transfer Knowledge through the use of Multiple Intelligences ED 447908.*

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, The theory of Multiple Intelligences Basic Book*. New York, USA.

Gardner, H. (1987). Beyond IQ: Education and Human Development. *Harvard Educational Review, 57*(2): 187-193

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligence for the 21 century.* New York: Basic Books.

Gardner, H. and Walter, M (1994). *The Development and Education at Intelligences.* New York: Basic Book.

Hanley, C. (2002*). Improving Student Interest and the achievement in social studies using a multiple Intelligence Approach, unpublished master's thesis saint Xavier university*, Chicago.

Karen, G. (2001). Multiple Intelligences Theory: A framework for personalizing science curricula. *Jouranl of School Science and Mathematics, 101* (4), 3-14.

Kornhaber. M. (1999). *Project Sumit: Outcomes Available*. URL: http//www.Pzharvard.edu./sumit.html.out.come.htmil

Nelson, k. (1998). *Developing Students Multiple Intelligences***.** New York: Holistic Palmade, G. (2001). Iess methods Enpedagogie. Oueidatbeyrouth: Paris.

Thomas, H. (2002). Mutiple Intelligences and Protfolios. Heinemann: USA Ucak, Esra: Bag, Huseyin; Usak, Muhammet. Enhancing Learning Through Multiple Intelligences in Elementary Science Education. *Journal of Baltic Science Education, 2* (10), 61-69.

Wiesman, Kim. (1997). *Identification of Multiple intelligences for High School Students in Theoretical and Applied Science Courses*. Ph.D. University of Nebraska, Abstracts International, V58-04A, P1257.