الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

obeikandi.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢/ ١ الإطـــار النظـــري

٢/١/١ـ الذكـــــاء:

منذ زمن بعيد اهتمت الحضارات الإنسانية المختلفة بدراسة العقل ومناقشة وتحليل القدرات العقلية للإنسان ومدى أهميتها في مجالات الحياة المختلفة ، ومع انطلاقة علم النفس والثورة العلمية الهائلة في هذا المجال كشف عن وجود كم هائل من القدرات البشرية والتي دفعت بالعلماء إلى إجراء المزيد من الدراسات عن العقل البشري.

ويذكر إسماعيل عبدالكافي (١٩٩٨) ان النظريات الارتقائية مثل نظرية " بياجيه piagete " وبرونير Bruner أكدت على دور بيئة التعلم، وأثرها على النمو العقلي ايجابياً او سلبياً نتيجة لمدى ثرائها، وتقديمها للخبرات المبتكرة والفنية للتلاميذ، فالذكاء عند بياجيه هو: المواءمة للبيئة وهذه المواءمة ما هي إلا توازن بين عمليتي اكتساب الخبرات والتكيف.

ويشير عبدالوهاب كامل (١٩٩٩) بأن الذكاء عرفه الذين يناصرون علوم الحاسبات الآلية بأنه هو " القدرةعلى تجهيزالمعلومات ".

وذكر فؤاد أبوحطب (١٩٩٦) أن جاردنر Gardner يعتبر الذكاء سمة عقلية له قدرة على معالجة المعلومات وحل المشاكل أو تشكيل النتائج التي تعتبر لها قيمة في المجتمع ، وعرف جاردنر عام (١٩٨٣) الذكاء في كتابه "اطر العقل" على

انه "القدرة على حل المشكلات أو إبتكار منتجات ذات قيمة في ثقافة واحدة او اكثر"، ويفرض هذا التعريف ثلاث افتراضات متعلقة بالذكاء البشري وهي ان الذكاء:

- هو القدرة على ابتكار منتج فعال وذي قيمة في ثقافة ما.
- هو مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات الموجودة في الحياة.
- يتضمن جمع المعرفة الجديدة بغرض إيجاد أو ابتكار حلول للمشكلات.

ويشير جاردنر (١٩٩٩) بأنه أعاد تعريفه للذكاء من خلال إعادة تشكيل التعريف القديم فهو يعرف الذكاء الآن بعد مضي أكثر من عشرون عاما على نظريته بأن الذكاء هو " قدرة أو طاقة بيوسيكولوجية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في ثقافة ما " وهذا التعريف يوحي بان الذكاءات ليست أشياء يمكن أن ترى أو تعد بل إنها إمكانات من المفترض ان تكون إمكانات عصبية سوف يتم تنشيطها وذلك يتوقف على قيم ثقافة معينة والفرص المتاحة في تلك الثقافة، وبالقرارات الشخصية التي يتخذها الافراد أو أسرهم أو مدرسوا المدارس وآخرون.

وذكر جاردنر (١٩٩٩) بأنه قد وسع مصطلح الذكاء ليضم الطاقات القصوى Cabacities التي كانت تعتبر خارج نطاق الذكاء واعتبر الذكاءات الإنسانية بأنها ملكات Faculties مستقلة نسبياً احدهما عن الآخر وهو يختلف عن الاعتقاد الذي كان يؤمن به الكثير من علماء النفس وهو أن الذكاء ملكة عقلية واحدةSingle faculty والمرء اما ان يكون ذكياً Smart أوغبياًStubid.

ويشير فؤاد أبوحطب (١٩٩٦) بأنه قد شاعت النظرة المتعددة الجوانب للذكاء نتيجة للحقيقة التي تؤكد التباين والاختلاف داخل الفرد الواحد.

ويذكر إسماعيل عبدالكافي (١٩٩٨) ان نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة تؤكد ان جميع الإفراد لديهم على الأقل سبع ذكاءات متعددة مستقلة أو مرتبطة ارتباطا ضئيلاً بعضها مع بعض وتوجد بدرجات متفاوتة عند الفرد ويمكن تطويرها من خلال التدريب، وتاريخياً فإن أول من أشار إلى نمو وتطور الذكاء بتفاصيله العلمية هو (جان بياجية) حيث يصف تطور الذكاء بأنه عملية بناء في تركيب العناصر اللازمة للتطور وفقاً لنظام معين يبدأ بتجميع هذه العناصر، وهي مازالت بعد هشة واهية، ثم العمل على توحيدها لتعد أساسا صلبا لنشاط عقلي.

كما يذكر فاخر عاقل (١٩٩٠) أن البحوث قد أظهرت انه قبل سن السابعة تكون معاملات الارتباط دون ٠,٧٠ وهذا يعني انه بالنسبة لمعظم الناس يبدأ الذكاء بمفهومه السابق "لجاردنر" في الاستقرار حوالي من السابعة، واختلف علماء النفس في تحديد الحد الأقصى للسن الذي يقف عنده نمو الذكاء فبعضهم يرى ان نمو الذكاء يقف في حوالى السادسة عشر من العمر، والبعض يرى أن نمو الذكاء يقف عند سن الرابعة عشر، والبعض الآخر يرى ان نمو الذكاء يقف عند الثامنة عشر، ودلت بعض الدراسات ان الحد الأقصى للذكاء بين العشرين والثلاثين.

ويشير إسماعيل عبدالكافي (١٩٩٨) إلى أن مراحل نمو الذكاء بمفهومه السابق لجاردنر لدى الطفل هي مراحل عمرية، والتي تعتمد على سن الطفل وعمره – ومراحل ذهنية تعتمد على تقبل الطفل مزيد من وسائل تنمية وتطوير الذهن والذكاء.

كما يشير فؤاد السيد (١٩٩٤) إلى أنه بالرغم من أن نتائج الأبحاث المختلفة أكدت على ثبات نسبة الذكاء وخاصة سن الرشد فإن بعض الأبحاث تشير بوضوح إلى احتمال زيادة هذه النسبة نتيجة التدريب والتعليم والعوامل الأخرى التي تؤثر في مستويات النمو العقلي للفرد، والتفسير العلمي الحديث لمثل هذه النتائج قد يرجع إلى زيادة في نمو بعض قدرات الذكاء تبعا لزيادة السن مثل: القدرة اللغوية، ونمو المكونات البيئية للذكاء، مع ثبات الوراثة.

وقد وضح جابر عبدالحميد (١٩٩٤) أن عمل فورشين Renvn forshen أسفر عن نتائج تبعث على الأمل في تحسين الذكاء – وطريقة " فورشين " في قياس الذكاء ديناميكية – ويرى أن النمو المعرفي يمكن الفرد من التعلم في تفاعله مع البيئة، ومن التعلم بالوسيط وهو يحاول أن يبلغ بالتعلم عند التلميذ إلى الفهم، وحل المشكلة، وتشبه تصورات "فورشين" نظرية "ستيرنبرج" في الذكاء، وهي نظرية تعالج المعلومات.

ولقد قام كل من جاردنر (١٩٩٣)، إليزبيث Elizabeth (2001)، محمد عبدالهادي (٢٠٠٥)، ماسون (٢٠٠٦) بتوضيح جوانب الاختلاف بين وجهتي النظر للذكاء من الزاويتين التقليدية والحديثة، وذلك كما بالجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم (١)
أوجه المقارنة بين وجهة النظر التقليدية للذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة

م	وجهة النظر التقليدية للذكاء	وجهة النظر الحديثة (نظرية الذكاءات المتعددة)
١	يمكن قياس الذكاء باختبارات الاجابة القصيرة مثل: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، مقياس وودكوك جونسون للقدرات المعرفية، اختبارات الاستعدادت المدرسية، كما انها تقيس فقط المهارات الروتينية للتذكر وقدرة الفرد على أدائها من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة	تقويم الذكاءات المتعددة للافراد من خلال انماط ونماذج حل المشكلات التي تقيس الفهم العميق او التعمق في الاستيعاب او الاتقان التعليمي أو نواحي التميز المتداخلة لدي الفرد.
٢	يمكن قياس الذكاء بدرجة.	الذكاء ليس قيمة رقمية ولكنه أداء يظهر أثناء حل المشكلات.
٣	يولد الإنسان ولدية كمية ثابتة من الذكاء	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ولكن كل فرد لديه بروفيل أو مجموعة معينة من هذه الذكاءات تعبر عنه.
٤	مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة	يمكن تنمية كل أنواع الذكاءات التي يمتلكها الفرد، مع العلم بأنه يمكن تنمية بعض الذكاءات عند بعض التلاميذ بسهولة عن أقرانهم

م	وجهة النظر التقليدية للذكاء	وجهة النظر الحديثة (نظرية الذكاءات المتعددة)
٥	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية	هناك أنواع متعددة من القدرات الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاء
٦	يقوم المعلمون بشرح وتدريس وتعليم المادة بنفس الطريقة لجميع التلاميذ	يهتم المعلمون بفردية المتعلم وجوانب القوة والضعف لديه والتركيز على تنميتها، ويستخدمون استراتجيات التدريس بناء على ذكاءات المتعلمين المتعددة بحيث يتعلم التلاميذ ويقيمون بناء على ما يتمتعون به من نواحي القوة والضعف.
٧	يقوم المعلمون بتدريس موضوعات المادة الدراسية للتلاميذ بحيث يكون التعلم متمركز حول المعلم	ينظم ويطورالمعلم أنشطة واستراجيات للتعلم حول موضوع المادة الدراسية ويقوم التلاميذ بأدائها لاكتشاف المفاهيم وتسمح بطرق متعددة وأنماط فريدة ذات قيمة لهم ولمجتمعهم.
٨	قدرات الذكاء تجتمع تحت عامل واحد هو العامل العام	الذكاءات المتعددة مستقلة بعضها عن بعض ولا تجتمع تحت عامل واحد.
٩	يستخدم الذكاء لتصنيف التلاميذ والتنبؤ بنجاحهم فقط.	يستخدم الذكاء أيضا لفهم القدرات الإنسانية والطرق العديدة والمتنوعة التي يمكن أن ينجزها التلاميذ
١٠	يقاس الذكاء بشكل لا يشترط فيه ارتباطه بمواقف الحياة الطبيعية	يقاس الذكاء في مواقف الحياة الطبيعية.

ويتضح من الجدول (١) ان هناك تغييراً كبيراً أحدثته نظرية الذكاءات المتعددة بالنظر الى ذكاء المتعلمين سواء في قياسه وتقويمه ام في مراعاته من قبل المعلمين وغير ذلك مما يرتبط بالعملية التعليمية ويرى الباحث أن الأبحاث ونظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة تؤكد أن الذكاء قدرة عقلية ذهنية موروثة، ولكنها قابلة للنمو والتطور، وأن نموها وتزايدها يتم بعوامل بيئية، وان حقيقة تأثر الذكاء بالبيئة والوراثة معا تؤدى إلى الاستنتاج بأن تغير الظروف البيئية يعنى منطقيا تغيراً مقابلاً في الذكاء.

٢/١/٢ الذكاء وعلاقته بالتحصيل:

يشير راضي الوقفي (١٩٩٨) بأنه شاع في المراجع الحديثة في القياس النفسي والتربوي إبدال مصطلح الاستعداد العام أو الاستعداد المدرسي بمصطلح الذكاء " بمفهومه السابق لجاردنر " ذلك انه في الزمن الذي وضعت فيه اختبارات الذكاء لأول مرة كان علماء النفس يفكرون في الذكاء على أساس أنه صفة فطرية غير خاضعة للتغيير، ولقد تبين فيما بعد عدم صدق هذا الافتراض، ولكي لا تعطي الاختبارات الانطباع بفطرية القدرات، أصبح البعض يجنح نحو تفضيل استخدام مصطلح الاستعداد المدرسي، وهو في أصله الذكاء وبخاصة ان هذه القدرة أصلح ما تستخدم فيه هو التنبؤ بمستقبل النجاح في المدرسة، وبالرغم من ذلك ظلت اختبارات الذكاء تستخدم على صعيد عالمي في دلالتها على القدرة العقلية أكثر من غيرهما مما يسمى اختبارات الاستعداد أو الذكاء.

فالذكاء أو الاستعداد Aptitude كما أشار إليه عبدالفتاح دويدار (١٩٩٧) هو قدرة الفرد الكامنة على التعلم بسرعة وسهولة، وعلى أن يصل الى مستوى عال من المهارة في مجال معين إن توفر له التدريب اللازم.

ويذكر فؤاد أبوحطب (١٩٩٦) إن العلاقة بين التحصيل والذكاء هي علاقة متبادلة مبنية على النتائج ، فإذا كان الذكاء على مستوى عالي زاد

التحصيل ، وإذا كان الذكاء على مستوى ضعيف قل التحصيل ، كما يرتبط التحصيل بآثار مجموعة من الخبرات يمكن وصفها بأنها مقننة أو موحدة ومقصودة، ويمكن التحكم فيها مثل برنامج معين للتعليم أو التدريب له أهداف تعليمية محددة يسعى في تحقيقها للمتعلمين أو المتدربين، أما الذكاء فيرتبط بالآثار الوراثية والتراكمية لخبرات متعددة غير مقننة وغير مقصودة في الحياة اليومية، ويشمل مفهوم الذكاء بهذا المعنى ما يسمي التهيؤ للتعليم أو الاستعداد للتعلم، أما التحصيل فهو السلوك النهائي كما يتحدد في ضوء مستويات معينة، أو هو نقطة الختام (إن كان للتعليم ختام) وحينما يخضع التحصيل والذكاء للقياس فإن الفرق بينهما يصبح فرقاً في أغراض هذا القياس، وان الذكاء والاستعدادات تفيد في إغراض التنبؤ بالأداء اللاحق في المستقبل أما اختبارات التحصيل فتفيد في أغراض تقويم آثار برنامج التعلم او التدريب وتشخيص صعوباته وتحديد مكانة الفرد بعد انتهاء هذا البرنامج وتؤكد على ما يمكن أن يؤديه المفحوص في وقت معين.

ويتضح للباحث مما سبق ان نظرية " جاردنر" للذكاءات المتعددة تؤكد انه يمكن للجميع التحسن في كل ذكاء من الذكاءات، بالرغم من أن بعض الناس سوف يتحسنون في مجال ذكاء ما بسرعة أكثر من التحسن في ذكاءات أخرى، أي أن الذكاء يمكن تنميته وتحسينه عن طريق التدريب والمران والاكتساب والتقليد.

٣/١/٢ قياس الذكاء:

يذكر فؤاد السيد (١٩٩٤) أن بينيت "Binet" وضع أول اختبار للذكاء سنة (١٩٠٥).

كما يوضح راضي الوقفي (١٩٩٨) أن " كاتل Cattellقد ذهب في بداية القرن العشرين في فهمه للذكاء لاعتبار القوة العضلية، وسرعة الحركة، ودقتها، ورهافة الحس بالألم، وتمييز الأوزان، وزمن الرجع، دلالات على الذكاء، وقد اعتبر " بينية " الذكاء سمة فطرية معرفية عامة تمكن الإنسان من التكيف مع البيئة، ووضع بينية مقياسا يهدف إلى فرز الطلاب غير القادرين على التعلم كما يتعلم أكثرية الطلاب، ووضعهم في فصول خاصة.

بينما أشار جابر عبدالحميد (١٩٩٤) إلى جهود عالم النفس الفرنسي " بينيت " وأعوانه في التسعينيات من القرن التاسع عشر لتصميم اختبارات فعالة، ولقد عملوا تقريبا بطريقة المحاولة والخطأ، وعلى نحو تدريجي تناول عملهم العمليات العقلية العليا، واستخدموا الاختبارات التي تميز بين مستويات هذه العمليات، فالذكاء كان تعريفه عندهم تقريباً، هو ما تقيسه اختبارات الذكاء، وكان الغرض من وضع اختبار للذكاء عند "بينية" للتميز بين الأطفال الأغبياء والعاديين كما يحكم عليهم المدرسون.

ويذكر تيل "Teele" (1994) أنه تدريجيا استخدم التربويون اختبار "ستانفورد بينت" Binet Stanford) (1961 مقياس القدرات المعرفية، وقدرات التفكير، وقدرات الذاكرة، والقدرات الحركية، وكان يقيس الذكاء كسمة موحدة، وفي السنة نفسها طور " لويس ترمان " L. M. Terman " مقياس ستانفورد بينيه "، الذي كان يقيس ايضا الذكاء كسمة وحيدة، وأدخل مفهوم نسبة الذكاء بدلا من العمر العقلي.

كما يذكر إسماعيل عبدالكافي (١٩٩٨) أن " ثورنديك " Thorndik رفض وجود ما يسمى بالذكاء العام، بل أكد على عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض، وأن ما يسمي بالذكاء ليس إلا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرد.

بينما يذكر عبدالفتاح دويدار (١٩٩٧) أن "ثيرستون" Thurston يؤكد أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة، بل تقيس سبعة من القدرات العقلية أو العوامل الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبياً لا مطلقاً وهي: القدرة على فهم معاني الألفاظ، والطلاقة واللفظية، والقدرة العددية والقدرة على التصور البصري المكاني، وسرعة الإدراك والقدرة على التذكر الاصم والقدرة على الاستدلال.

٤/١/٢ نظرية الذكاءات المتعددة وركائزها لجاردنر:

يشير محمد سالم (٢٠٠١) إلى أن جاردنر يرى أن كل فرد قادر على معرفة العالم من حوله من خلال سبعة طرق مختلفة على الأقل أطلق عليها ذكاءات، أي ان الانسان قادر على معرفة العالم من حوله من خلال اللغة والمنطق الرياضي وتقدير وتمثيل الفراغات والتفكير الموسيقي واستخدام جسمه في حل المشكلات او في صنع بعض الاشياء وفهم الإنسان لنفسه وللآخرين، ويأتي الاختلاف بين الإفراد نتيجة لاختلاف قوة كل نوع من أنواع الذكاءات وفي طريقة تفاعل هذه الذكاءات.

كما ذكرت سعادة الظهران (٢٠٠٢) أن جاردنر قد حدد مفهوم الذكاءات المتعددة في:

١- القدرة على قيام الفرد بحل المشكلات ومواجهة المواقف التي تواجهه في الحياة الواقعية مع الاهتمام بالكيف وليس بالكم، أي التركيز على الطريقة المستخدمة في حل المشكلات.

٢- القدرة على ابتكار طرق ووسائل جديدة في طرح المشكلات وحلها والقدرة على إبداع وإنتاج أشياء ومعلومات جديدة مهمة ومؤثرة ذات قيمة في ثقافة معينة.

وترى منى هيكل (٢٠٠٧) أن نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تختلف عن النظريات السابقة في أنها لا تستند إلى محك واحد مثل مفهوم معامل الارتباط بين الاختبارات كما في نظرية التحليل العاملي أو تستند على نتائج البحث التجريبي المعملي في علم النفس كما في نظرية تجهيز المعلومات، وإنما يقترح مجموعة من المحكات.

وذكر جاردنر (١٩٩٣) انه قد ينظر البعض إلى أن بعض أنواع الذكاءات المتعددة وبخاصة الذكاء الموسيقي والمكاني والجسمي (الحركي) على أنها مواهب أو استعدادات أو قدرات عقلية وليست ذكاءات، وللتمييز بين الذكاء والاستعداد أو الموهبة أو القدرة حدد جاردنر عدة مؤشرات أو علامات التي على أساسها تم تحديد أن هذه التصنيفات المتعددة هي ذكاءات وليست مواهب أو استعدادات وهي:

١- وجود جزء من العقل مسؤول عن كل نوع من أنواع الذكاء:

ذكر جاردنر (Gardner 1993) أن وجود علاقة بين الإداءات المرتبطة بكل ذكاء من الذكاءات والجهاز العصبي بالمخ البشري، وبذلك يكون جاردنر

يؤيد فكرة وجود سبعة أجزاء من المخ البشري كل جزء منها مسؤول عن نوع معين من أنواع الذكاءات.

٢- وجود أفراد لهم موهبة غيرعادية في مجال محدد بينما لا يملكونها في مجال آخر:

يشير كل من محمد عبدالهادي (٢٠٠٣)، كلاين (Klein 2003) بأن جاردنر يرى أننا نستطيع إن نجد بعض إفراد لديهم ذكاءات تعمل بمستويات عالية جدا بينما تعمل أنواع الذكاء الأخرى لديهم بمستوى منخفض، مما يدل على أنه توجد أنواع مختلفة من الذكاءات.

٣- اختلافات المسار التطوري لكل نوع من انواع الذكاء:

يرى آرمسترونج (Armstrong 2003) انه لكل ذكاء مساراً تطوريا مختلفاً من فرد لآخر من حيث بداية الظهور ثم الوصول لوقت الذروة ثم بداية الانحدار.

٤- الجذور التاريخية لأنواع الذكاءات في الحياة البشرية:

تذكر كل من تغريد عمران (٢٠٠١)، دينينج (Dening 2004) بأن جاردنر أشار إلى أن كل ذكاء من الذكاءات السبعة له جذور تاريخية في تطور الإنسانية، فرسوم الكهوف مؤشراً على وجود الذكاء المكاني والذكاء الموسيقي منذ عصور مبكرة لدى الانسان، كما أن هناك ذكاءات معينة يكون لها أهمية في عصور معينة أكثر من عصور أخرى في الحياة الإنسانية، فعلى سبيل المثال كان للذكاء الحركي والذكاء الطبيعي أهمية كبير في فترات الجمع والقنص وفترات الزراعة،

والذكاء المكاني يحتل مكانه في صناعة السينما والفيديو، أما في عصر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات فقد أصبح للذكاء الرياضي أهمية كبرى.

٥- الدعم من نتائج القياس السيكولوجي (علم النفس التجريبي):

يرى أليكسندر (Alexander 1995) أن هذا يعني انه بالنظر إلى دراسات سيكولوجية معينة نستطيع أن نلاحظ أن الذكاءات يمكن تنميتها بصورة مستقلة، لأن الأنشطة والأساليب التي تنمي مهارات ذكاء معين ليست بالضرورة تنمي مهارات الذكاءات الأخرى.

٦- الدعم من نتائج القياس السيكومتري:

يشير توماس (Thomas 2000) أن جاردنر يشير إلى إمكانية الاستعانة بالعديد من الاختبارات المقننة الموجودة حاليا لتدعيم نظريته، فعلي سبيل المثال مقياس وكسلر للذكاء عند الأطفال يتضمن اختبارات فرعية تتطلب الذكاء اللغوي (المعلومات والمفردات)، والذكاء المنطقي (الحساب) والذكاء المكاني (ترتيب الصور) وبدرجة أقل الذكاء الجسمي (لتجميع الأشياء)، ومقياس فايتلاند للنضج الاجتماعي يمكن أن يستخدم لقياس الذكاء الاجتماعي، وقائمة كوبر سميث في احترام الذات يمكن أن تساعد في قياس الذكاء الشخصي.

٧- وجود مجموعة من العمليات الأساسية لكل نوع من أنواع الذكاءات:

يذكر جابر عبدالحميد (١٩٩٧) بأن جاردنر يرى أن لكل نوع من أنواع الذكاءات مجموعة من القدرات، فمثلا الذكاء الحركي يتضمن القدرة على الملاحظة والتقليد والممارسة والإتقان والإبداع، كما أن الذكاء الموسيقي يتضمن القدرة على

الإحساس بالإيقاعات والتراكيب الموسيقية وتمييز طبقات الصوت وتحديد العلاقة بين النغمات الموسيقية.

٨- قابلية الذكاء للتحول الى رموز أو انظمة رمزية:

يرى شيريستيشن Chiristison(1999) ان القدرة على استخدام الرموز من أهم العناصر التي تميز الانسان عن الكائنات الحية الأخرى وهي من أفضل المؤشرات على السلوك الذكي، ويشير إلى أن كل نوع من أنواع الذكاءات في نظريته له أنساقه الرمزية الخاصة به فاللغات المختلفة المنطوقة والمكتوبة تمثل انساق للذكاء اللغوي اما الذكاء الموسيقى فهو رموز النوتة الموسيقية ، اما الذكاء الرياضي فيدون في شكل أرقام وعلامات ولغات الحاسب، والذكاء المكاني يدون في شكل خطوط ورموز الخرائط والرسوم التخطيطية والبيانية والذكاء الحركي في لغة الإشارات وهكذا.

- المبادئ الاساسية التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة مايلي:

١- تذكر أماني خميس (٢٠٠٢) أن أبحاث جاردنر أكدت على أن كل شخص يمتلك كل أنواع الذكاءات، وأن كل فرد يولد ولديه هذه الذكاءات ولكن بدرجات مختلفة من فرد إلى آخر، وأن كل نوع من أنواع الذكاءات ينمو بمعدل مختلف داخل كل فرد، فقد تنمو بعض الذكاءات بشكل كبير عند بعض الأفراد وتنمو بشكل متوسط عند بعضهم وآخرون تنمو لديهم الذكاءات بدرجة منخفضة، حيث أنه لا يوجد فردين لديهم نفس المستوى من الذكاءات، حيث يبدو مثلا قويا في ذكاء أو اثنين ومتوسطا أو ضعيفا في بعضها الآخر.

ويرى كلاً من جاردنر (١٩٩٩)، محمد المفتي (٢٠٠٤) أن كل فرد يختص بمزيج أو توليفة منفردة من الذكاءات تظهر فيها جوانب القوة والضعف لديه يطلق عليها البعض "بصمة ذكائية" يستخدمها في تعاملاته وفي مواجهته

للمواقف والمشكلات المختلفة التي يتعرض لها في حياته حتى التوائم المتشابهة يختلفون فيما بينهم نتيجة لمرورهم بخبرات ومهارات مختلفة.

٢- يستطيع كل فرد تنمية كل ذكاء إلى مستوى محدد من الكفاءة:

ويتفق كل من مهدي (Mahdy 2000) وكارين (Karen 2001) على انه بالرغم من أن هذه الذكاءات قد تتحدد إلى حد ما خلال الجينات إلا أن كل فرد لديه القدرة على تنمية ذكاءاته المتعددة لمستوى معقول من الكفاءة إذا ما توفر له التشجيع الملائم والحوافز والإثراء والتوجيه والأنشطة التعليمية المختلفة، كما يتوقف المستوى الفردي للكفاءة على كل من القدرة الطبيعية البيولوجية وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وأساليب تربيته، وبما أن الذكاء يمكن أن يعلم أي يمكن إكسابه للآخرين عن طريق التعليم أو التدريب فان كل فرد يمكن أن يكون متفوقا في مجال أو أكثر كما يمكن تحسين المجالات الضعيفة لديه.

لذا يرى الباحث انه لابد أن يتيح المعلم لتلاميذه الفرصة لاكتشاف ذكاءاتهم ويعمل بعد ذلك على توفير البيئة المناسبة لتنمية هذه الذكاءات من خلال أنشطة تعليمية جيدة.

٣- ويذكر فيلدمان (Feldman 1997) على أنه بالرغم من أن جاردنر يرى أن نظريته للذكاءات المتعددة تقوم على أساس وجود سبعة ذكاءات مستقلة ألا انه يرى أن هذا الاستقلال نسبي حيث أن هذه الذكاءات تتفاعل مع بعضها البعض فكل نشاط يشمل أنواعا مختلفة من الذكاءات التي تعمل معًا.

ويتفق كل من إسماعيل الدرديري ، رشدي كامل (٢٠٠١) ، سوزان Suzan (2001) أنه لا يوجد ذكاء قائم بذاته في الحياة ما عدا في حالات نادرة جداً من مصابي المخ، ولكن لدي الأفراد العاديين تعمل أنواع الذكاءات المتعددة مع بعضها البعض ولا يمكن الفصل بينهما، بل أحيانا يعتمد كل ذكاء من هذه الذكاءات على الآخر، فمثلا عند حل مسألة رياضية كلامية فإن ذلك يتطلب أن يعمل كل من الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي معا، وبالمثل عندما يلعب طفل كرة قدم فانه يحتاج لذكاء جسمي حركي (يجري، يركل الكرة ويمسك بها) وذكاء مكاني (لكي يحدد مكانه في المعلب ويتابع مسارات الكرة)، وذكاء لغوي واجتماعي (ليناقش نقطة خلاف أثناء اللعب).

٤- تتنوع الطرق التي يعبر بها الإفراد عن امتلاكهم لكل نوع من أنواع الذكاءات:

ويرى كل من بريش Brich (1994)، عماد زغلول (٢٠٠٢) انه لا توجد مجموعة محددة من الخصائص ينبغي توافرها في الفرد لاعتباره ذكيا في مجال محدد فقد نجد احد الأفراد ربما لا يستطيع القراءة ولكنه قادر على إظهار ذكائه اللغوي بمستوى عالي بصور أخرى كقدرته على رواية القصص المثيرة أو إجادته لاستخدام العديد من المفردات اللغوية بطريقة شفهية كما انه يمكن إن يوجد شخص لا يستطيع ممارسة الرياضة البدنية ولكنه يبدع في إنتاج ما يحتاج إلى مهارة حركية أيضا كصناعة سجادة يدوية وهذا يعني ان هناك تنوعا في طرق التعبيرعن كل نوع من أنواع الذكاء.

٥- ويذكر جاردنر (١٩٩٩) أنه لا يعترض على استخدام أي من الكلمات مثل قدرات، مواهب أو طاقات أو ذكاءات بالنسبة للكفاءات الإنسانية، ولكنه

يعترض على تسمية القدرات في المجال اللغوي ذكاء مثلا في حين أن القدرات في المجال الموسيقي يطلق عليها موهبة، فهو يري ان يكون الكل بنفس المسمى دون تمييز بينهما.

٦- **وذكر حمدان ممدوح (٢٠٠٧)** أن الذكاءات المتعددة أداة وليست هدف في حد ذاتها.

٧- **ويؤكد جاردنر (١٩٩٩)** بأنه لا توجد فروق في الذكاءات بين الجنسين حيث يري جاردنر انه لو تم عمل اختبارات عادلة تقيس الذكاءات فانها لن تعكس فروقا بين الجنسين، وإن وجدت فإنها بسبب البيئة.

٨- **ويرى زكريا الشربيني ، يسرية صادق (٢٠٠٢)** أنه يمكن استخدام نوع من الذكاءات لتعزيز نوع آخر ، فنوع الذكاء الذي يتفوق فيه الفرد يدعم ويساعد بعض المجالات الضعيفة الأخرى.

وباستعراض ما سبق يرى الباحث انه لكي يتم الاستفادة من هذه النظرية في التدريس ينبغي مراعاة المبادئ السابقة والتي تعد أساساً لنظرية الذكاءات المتعددة من اجل ضمان نجاح الممارسات التربوية في خدمة العملية التعليمية والوصول بأبنائنا الى مستويات علمية عالية..

أنواع الذكاءات المتعددة التي اقترحها جاردنر:

يشير عبدالمنعم الدرديري (٢٠٠٤) أن جاردنر يرى بأن أي فرد لديه متسعا من الذكاءات تعمل بدرجات متفاوتة تؤدي إلى الاختلاف بين الأفراد، حيث توصل جاردنر من خلال أبحاثه ودراساته إلى قائمة للذكاءات المتعددة والتي

كانت في البداية سبعة ذكاءات ثم أضاف جاردنر (١٩٩٣) نوعاً ثامناً من الذكاء يسمى الذكاء الطبيعي بالاضافة إلى نوعين آخرين من الذكاء توصل إليهما جاردنر عام (١٩٩٩) وهما الذكاء الروحي والذكاء الوجودي وهما مازالا قيد البحث والدراسة ، ويشير جاردنر إلى أن الباب مازال مفتوحا للاجتهاد ولإكتشاف ذكاءات أخرى، ولكن بشرط الالتزام بالمعايير الموضوعة للنظرية، لذا ظهرت أنواع كثيرة من الذكاء نتيجة جهود عدة علماء مثل " ارمسترنج وديفيد لازير" وغيرهما.

ويمكن توصيف هذه الذكاءات على النحو التالي:

١ـ الذكاء اللغوي:

يتفق كل من صفاء الاعسر وعلاء كفافي (٢٠٠٠)، كاتي (Kathy 1997) على أن الذكاء اللغوي هو احد أنواع الذكاءات التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل علماء النفس والتربية وهو القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية سواء شفويا أو تحريريا ويتضمن هذا الذكاء القدرة على استخدام مهارات اللغة بسهولة من قراءة وكتابة واستماع وتحدث، والبراعة في تكوين الجمل ونطق الأصوات والتعرف على معاني الألفاظ واستخدام اللغة للوصف والشرح والتوضيح وإقناع الآخرين بعمل شيء معين وتذكر المعلومات وربط المعلومات السابقة بالجديدة والتعبير عما يجول بخاطر الفرد.

كما يتفق كل من كارين (Karen 2001)، صفاء الاعسر وآخرون (٢٠٠٥) على أن الشواهد التي تدعم هذا النوع من الذكاء مستقاة من علم نفس النمو الذي يكشف عن أن القدرة على الكلام تنمو بسرعة عند الأسوياء، كما أن

الأبحاث البيولوجية تؤكد أن الذكاء اللغوي مقره في منطقة الفص الصدغي الأيسرمن الدماغ والفص الجبهي.

ويتفق كل من إبراهيم الحارثي(١٩٩٩)، جنيفر Jennifer(2002)، إيناس السيد (٢٠٠٥) على أن اهمية الذكاء اللغوي تمثل عاملا أساسيا لفهم تعقيدات ووجوه الحياة المعاصرة فاللغة المكتوبة والمنطوقة هي الأداة الأساسية للاتصال وممارسة أنشطة الحياة اليومية والتفاعل مع الآخرين بطريقة جيدة ككتابة الرسائل أو تنظيم شعر والتعبير عن النفس ونقل الأفكار إلى الآخرين بشكل مناسب، كما انه يلعب دورا هاما في تطوير المهارات الناقدة لدي التلاميذ في فهم ما يكتبون ويقرؤون والتفكير فيما وراء التفكير، أي أن الذكاء اللغوي عبارة عن مفتاح النجاح في الدراسة وفي الحياة العملية على حد السواء.

ويذكر بيلانكا Bellanca 1997) أن الأهمية العملية للذكاء اللغوي تكمن في انه يتوفر من خلاله مجموعة الاستراتيجيات والأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم في المجال التربوي لزيادة المردودية التعليمية.

٢ـ الذكاء المنطقي الرياضياتي:

يرى بريسكوت Prescoott (2001) أن الذكاء المنطقي الرياضي هو القاعدة الأساسية للعلوم المختلفة، فهو يتمثل في القدرة على استخدام الأرقام والمفاهيم الرياضية بكفاءة ، والتفكير المنطقي التحليلي والاستدلالي والاستنباطي وعمل تخمينات من اجل حل المشكلات وتطبيق الرياضيات في الحياة اليومية والحكم على الأمور بطريقة صحيحة وإيجاد النماذج والوصول إلى علاقات السبب والنتيجة وغيرها من نماذج التفكير المجرد، وفهم علاقات التفكير الرياضي

والعمليات العقلية ويرتبط الذكاء المنطقي الرياضي بمجموعة من العمليات مثل التصنيف والتبويب والاستنتاج والتقييم والحساب واختبار الفروض والتعميم والمعالجة الحسابية ومهارات التفكير الناقد والتعامل مع المفاهيم المجردة وعمل تجارب محكمة والتعامل بكفاءة مع الأشكال الهندسية وتحديد العلاقة بين أجزائها المختلفة والمقارنة بينهما.

ويتفق كل من محمد عدس (١٩٩٧)، سيجهيرس (Seghers 2001)، مجدي عزيز (٢٠٠٥) على أن هذا النوع من الذكاء يظهر مع بداية الاهتمام بالاشكال في العالم الخارجي ثم يأخذ في النمو عند محاولة الفرد فهم العلاقات بين الاشكال التي يراها حيث يبدأ تنمية الذكاء المنطقي الرياضي خلال مرحلة الطفولة ويظهر بوضوح في سنوات المراهقة ، ثم يبدأ الإدراك الرياضي يتغير بعد سن الأربعين كما انه يتأثر بما توفره البيئة من مثيرات ترتبط بالأرقام والاستنتاجات والمنطق، وتلعب الفصوص الأمامية الموجودة في الجانب الأيسر من المخ دورا هاما في هذا الذكاء.

وترى رنا قوشحة (٢٠٠٣) أن أهمية الذكاء المنطقي الرياضي تكمن في كونه الطريقة الأمثل للتعامل مع تقنيات العصر الحديث والكمبيوتر والتكنولوجيا، ولذلك فقد أعطت المدارس الأمريكية اهتماما كبيرا للذكاء المنطقي الرياضياتي وأكدت على ضرورة التدريب على استخدام التفكير الاستدلالي والاستنباطي وعلى حل المشكلات وفهم العلاقات المعقدة.

كما يرى دايفيد (١٩٩٢) أنه يساعد التلاميذ على استخدام الأرقام بكفاءة وحل المشكلات بطريقة علمية وبمهارة عالية وتتبع التسلسلات المنطقية

للمعلومات والاحداث وتحليل الخرائط والرسوم البيانية للظواهر المختلفة والتفكيرالناقد والحساب والقياس وتقدير الكميات في الحياة اليومية

ويضيف بيلانكا Bellanca(1997) بأن الأهمية العملية للذكاء المنطقي الرياضياتي تكمن في أنه يتوفر من خلاله مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم في المجال التربوي لزيادة المردودية التعليمية.

٣ـ الذكاء المكاني/ الفراغي

يتفق كل من فريد شيرناو(٢٠٠٢) ، عصام إسماعيل والسيد عبدالدايم (٢٠٠٣) على قدرة الفرد على الإدراك البصري وتكوين نموذج عقلي للعالم المكاني من حوله بدقة وبصورة منظمة، والقيام بترتيب وتنظيم الأشياء في البيئة بناء على هذه الادراكات وتمييز الفرد للون والصورة والشكل والتركيب والعمق المكاني والاتجاهات حتى يتمكن الفرد من إعادة تشكيل خبرات بصرية جديدة بصور مختلفة والقدرة على التفكير والتصور البصري وتمثيل المعلومات البصرية والمكانية وترجمتها إلى صور وخرائط وتصميمات وجداول ورسوم واشكال ونماذج واستغلال هذه الصور العقلية لحل المشكلات الجديدة أوالاحتفاظ بالمعلومات وتحويل الكلمات والانطباعات إلى تصورعقلي.

وتوضح صفاء الاعسر وآخرون (٢٠٠٥) أن هذا الذكاء يبدأ عند الأطفال بمجرد أن يبدؤوا بناء أبراج من المكعبات أو لعبة البازل أو القيام برسم بيوت ذات أبعاد، أو حتى عندما يبدأ الطفل في الشخبطة فأنه يجب إرشاده وتدريبه لتنمية ذكاءه المكاني بصورة أكبر، كما أن الذكاء المكاني يتوقف نموه في الطفولة المتوسطة ما

لم يجد دعما وتعليما يرعاه حيث أنه يتأثر بما يتاح في البيئة من مثيرات فنية وألوان وأحجام وحس جمالي وتذوق فني.

وذكر كل من فؤاد ابوحطب (١٩٩٦)، برولادي 1996) Bruladi) أن جاردنر يرى أن الذكاء المكاني لا يقتصر على الإدراك البصري فقط فالمكفوفين أيضا لديهم ذكاء مكاني حيث أنهم يمكنهم تحديد المواضع والمسافات والحجوم وتكوين صور عقلية للطرق التي يسيرون فيها فالذكاء المكاني عندهم يتكامل مع الإدراك اللمسي.

وتذكر إيناس السيد (٢٠٠٥) أن اهمية الذكاء المكاني ترجع إلى:

١- ان تعليم التلاميذ مبادئ التصميم والاستدلال المكاني والتآزر ما بين العين واليد يضع الأساس لإعداد التلاميذ لمهن في تصميم المباني والهندسة المعمارية والإنتاج الفيلمي ورسم الخرائط وغيرها.

٢- أن هذا الذكاء يفتح الباب أمام التلاميذ للإبداع والتجديد والابتكارات في مجالات جديدة، حيث انه هوالمناخ الذي يولد فيه الفنانون والرسامون والمصورون والرياضيون.

وأكد بيلانكا 1997) Bellanca) أن الأهمية العملية للذكاء المكاني تكمن في انه يتوفر من خلاله مجموعة من الاستراتجيات والأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم في المجال التربوي لزيادة المردودية التعليمية.

٤ـ الذكاء الجسمي/ حركي:

يذكر سينتوفانتي 2002) Centofanti) أن هذا الذكاء يتمثل في كفاءة الفرد في استخدام قدراته العقلية لتنسيق حركاته الجسدية للتعبير عن

أفكاره ومشاعره عن طريق العروض، واستخدام يديه لصنع شئ ما أو لتشكيل المنتجات بمهارة حركية دقيقة يتم فيها التنسيق بين اليد والبصر، واستخدام لغة وإشارات الجسم بدقة والقدرة على التمثيل والتقليد واستخدام الأدوات بمهارة، ويتضمن هذا الذكاء مهارات محددة كالتآزر والتوازن والبراعة والقوة والمرونة والسرعة والإحساس بحركة الجسم ولقد جاء هذا النوع من الذكاء لتحدي الاعتقاد السائد بأن النشاط العقلي والجسمي غير مرتبطين.

ويذكر جابر عبدالحميد (١٩٩٧) أن جاردنر يرى بأن نمو الذكاء الجسمي حركي يبدأ من الأفعال المبكرة كالمص في السنوات الأولى من عمر الطفل ويتقدم على نحو متزايد نحو الأنشطة المقصودة كالقدرة على المحاكاة والابتكار الحركي.

ويتفق كل من منى طنطاوي (٢٠٠٠) ، زكريا الشربيني ، يسرية صادق (٢٠٠٢) على أن الأسس البيولوجية لهذا الذكاء تؤكد على التآزر بين الأجهزة العصبية والإدراكية وتبين أن الأشخاص الذين يصابون بتلف في النصف الكروي الأيسر من المخ يصبحون غير قادرين على أداء تتابعات من الحركات على الرغم من فهمهم المطلوب، وذلك لاختصاص النصف الكروي الأيسر من المخ بالذكاء الجسمي حركي.

وتذكر إبتسام فارس (٢٠٠٦) بأن للذكاء الجسمي حركي أهمية تعليمية حيث يعتمد عليه المعلم في الانشطة التي تحتاج إلى استخدام المعالجات اليدوية الواقعية لتقديم مفاهيم جديدة، حيث أن استخدام المعالجات الواقعية ضروري لتشكيل التلميذ للمفهوم، فاستخدام الشكل النظري أو التجريدي مع التلاميذ في

تقديم المعلومات يتطلب وقتا أطول للفهم أذا ما قورن بتقديم المعلومات باستخدام الأشياء الملموسة بديلا عن الكلمات والألفاظ

وأضاف بيلانكا (Bellanca 1997) بأنه يمكن أن يستخدم المعلم الذكاء الجسمي حركي بأن يتيح للتلاميذ ممارسة الأنشطة المعملية أثناء التعلم وتناول الأشياء، واستخدام مكعبات في حل المسائل أو استخدام الأدوات الهندسية أو استخدام كتلاً ومكعبات لتكوين إشكال معينة، وكذلك الأنشطة الجسمية وأخرى كالتربية الرياضية والموسيقية والرسم ، ويمكن للمعلم بعد شرح موضوع الدراسة أن يقوم التلاميذ بتمثيل تفسيراتهم ومدي فهمهم لما درسوه باستخدام حركاتهم الجسدية، كأن يستخدم التلاميذ أجسادهم للتعبير عن الفرق بين اشكال هندسية معينة مما يعمل على تحفيز التلاميذ وزيادة دافعيتهم نحوالتعلم انه يزيد من فهم التلاميذ وترسيخ المعلومات في الذاكرة.

ويرى الباحث أن الأهمية العملية للذكاء الجسمي حركي تكمن في انه يتوفر من خلاله مجموعة من القدرات والاستراتيجيات والأدوات والأنشطة التي يمكن أن تستخدم في المجال التربوي لزيادة المردودية التعليمية.

٥ـ الذكاء الموسيقي:

يذكر آرمسترونج (Armstrong 2003) أن الذكاء الموسيقي يتمثل في القدرة على إدراك التناغم والإيقاع الموسيقي والتعبير عنه وادراك مكونات التعبيرات الموسيقية، وإدراك اللحن والطبقة ونوع النغمة لقطعة موسيقية ، وأنماط الأصوات البشرية وغير البشرية من كائنات حية وظواهر طبيعية، وتأليف الإيقاعات والإلحان والاستماع إلى الأناشيد والموسيقي.

وتضيف سوزان ويلسون (Susan Wilson 2001) بأن الذكاء الموسيقي ليس محدداً بالإيقاع الموسيقي فقط بل أنه يرتبط بجميع الأصوات الموجودة في البيئة، ويختلف الذكاء الموسيقي عن الذكاء اللغوي من حيث قواعده ونظمه الفكرية، كما أن دراسات الأطفال العباقرة والعلماء تدل على أن هذا الذكاء مستقل استقلالاً تاماً عن الذكاء اللغوي، فجزأ الدماغ المخصص للذكاء الموسيقي مستقل عن الجزأ المخصص للذكاء اللغوي، كما ان الذكاء الموسيقي قد يبرز بمستوى عالي عند فرد تكون قدراته الأخرى كلها متوسطة أو ضعيفة.

ويؤكد علاء الدين كفافي (١٩٩٧) بأن الدراسات العصبية والفسيولوجية قد بينت للدماغ ان منطقة الفص الصدغي الأيمن هي المسئولة عن الذكاء الموسيقي وان أي تلف في هذه المنطقة يفقد الفرد مهاراته الموسيقية.

وترى أماني خميس (٢٠٠٢) بأن نمو الذكاء الموسيقي يكون مبكرا عن الذكاءات الأخرى وتعتبر أهم فترة لتنمية هذا الذكاء هي الفترة من ثلاث إلى ست سنوات ويستدل جاردنر على ذلك من وجود الأطفال المعجزة (بيتهوفن – موزارت).

وترى رنا قوشحة (٢٠٠٣) بأن أهمية الذكاء الموسيقي تكمن في أنه بالنسبة لجيل اليوم تمثل الموسيقي وإيقاعاتها عاملا مهماً، فمن المثير أن تجد أن معظم التلاميذ يميلون دائما إلى الغناء وترديد كلمات الأغاني المشهورة ولا يرددون ما تعلموه بنفس الطريقة، مما يدل على أن التعلم السمعي يكون هاما جدا بالنسبة للتلاميذ، وهذا ما يدعو إلى الاهتمام بالبرامج التي توظف الذكاء الموسيقي من

خلال تصميم أنشطة موسيقية إيقاعية وذلك لان العديد من التلاميذ يجدون الموسيقي إحدى طرقهم المفضلة للتعلم وذلك بسبب تعرضهم المكثف لها.

ويرى الباحث أن الأهمية العلمية للذكاء الموسيقي تكمن في أنه يتوفر من خلاله مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة في ضوء قدرات التلاميذ والتي يمكن أن تستخدم في العملية التعليمية.

٦ـ الذكاء الاجتماعي:

يتفق كل من جاردنر (١٩٩٥)، عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)، سريفاتستافا (1999 Srivatstava) بأن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم وادارك مشاعر الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم وحاجاتهم واهتماماتهم وتلميحاتهم والتمييز بينها والاستجابة لتلك الخصائص على نحو ملائم حتى ولو كانت غير واضحة وملاحظة ومراقبة حالاتهم النفسية المختلفة والحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات وتكوين علاقات مع الآخرين وحل مشكلاتهم والتأثيرعليهم للعمل نحو أهداف مشتركة والقدرة على المشاركة في الأنشطة مع قرناء.

ويذكر كل من محمد جمل ، زيد الهويدي (٢٠٠٣) بأن هذا الذكاء يظهر عند الأطفال في معرفتهم لقدراتهم على التمييز بين الإفراد في بيئتهم وكذلك ملاحظة طبيعة الراشدين من حولهم ويكونوا حساسين لها، ثم ينمو ويصل إلى مستوياته عندما يصبح الفرد قادرا على فهم مشاعر الآخرين وتمييز الحالات المزاجية لهم واتجاهاتهم.

وتؤكد تغريد عمران (٢٠٠١) بأن هذا الذكاء يتواجد في الفصين الخلفي والأمامي من النصف الأيمن للمخ وإذا تعرضت المنطقة للتلف فان استجابة الفرد للآخرين قد يصيبها التلف.

أن نجاح الفرد في التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات جيدة من أهم النقاط التي تسعي التربية لتحقيقها، وفي ضوء ذلك فإنه يمكن توضيح أهمية الذكاء الاجتماعي في النقاط التالية:

١- أشار جاردنر (١٩٩٣) إلى أن الناجحين من رجال الدين والسياسيين والمدرسين والاطباء يتمتعون بدرجات عالية من الذكاء الاجتماعي.

٢- وأضاف بيلانكا Bellanca (1997) أن العصر الحالي أصبحت فيها الكرة الأرضية قرية صغيرة وأصبحت الثقافات على اتصال يومي من خلال الاتصال الالكتروني، وهذا الذكاء يساعد الافراد على التفاعل رغم اختلاف الثقافات واللغات

٣- وذكر كل من جودنويث Good nough (2000)، ويلس Wills (2001)) ، سناء محمد (٢٠٠٥) أن استخدام استراتيجيات الذكاء الاجتماعي سوف يساعد على خلق الجو الاجتماعي المثمر في حجرة الفصل، كما انه سيولد افراداً يحبون العمل بروح الفريق وحل المشكلات بشكل تعاوني والوصول الى المعرفة من خلال المشاركة وينمي لديهم قيم الحب والتنافس والبحث بشكل جماعي مما يقلل من الاختلافات الثقافية والمجتمعية بين الأفراد، كما يزيد من إحساس التلاميذ بقرب هذه المواد من حياتهم.

ويرى الباحث أن الأهمية العملية للذكاء الاجتماعي تكمن في انه يتوفر من خلاله مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة والأدوات في ضوء قدرات التلاميذ والتي تقوم بدورها في تطويرعملية التعلم.

٧ـ الذكاء الشخصي:

يتفق كل من قوليمان (Goleman 1995) ، خيري المفازي وبدير عجاج (٢٠٠٣) على أن الذكاء الشخصي ـ هو القدرة على معرفة الفرد لذاته وفهمه لخصائصه وقدراته وإمكاناته للتصرف وفقاً لهذه المعرفة، وتكوين الفرد نموذج عقلي صحيح وواضح لنفسه عن نواحي قوته وضعفه وحدوده ورغباته وأن يوظف هذا النموذج في اتخاذ القرارات الجيدة في حياته، وتكوين أهداف واقعية خاصة به ، ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها في ضوء إمكاناته وما هو متاح له والإصرار على الوصول إلى النتائج التي يريد تحقيقها، كما تكون لديه القدرة على ضبط النفس ومراقبتها وتقديرها واحترامها، والقدرة على التأمل وعمق التفكير والحكم على صحة تفكيره واختيار البدائل، كما أنه غير متسرع في إبداء الرأي أو اقتراح الحلول.

وأكد كل من محمد عدس(١٩٩٧) ، تغريد عمران (٢٠٠١) بأن هذا الذكاء يتواجد في الفصوص الجبهية للمخ ويتطور إثناء السنوات الثلاث الأولى من عمر الفرد، حيث يبدأ الفرد في تكوين علاقة بينه وبين البيئة المحيطة به والآخرين من حوله، ويتأثر نمو هذا الذكاء بالقيم والمعتقدات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالفرد، والأبحاث العلمية بينت أن أي تلف في الفصوص الجبهية يؤدي إلى تغيرات واسعة في شخصية الفرد.

ويعد الذكاء الشخصي واحداً من الذكاءات المتعددة التي يهتم بالتكوين الداخلي للأفراد وله دور كبير في فهم الإنسان لنفسه من جميع جوانبها، وفي ضوء ذلك فان استخدام الذكاء الشخصي يعد أمراً ضرورياً وذلك لما له من دور هام في عملية التعلم، وتكمن أهمية الذكاء الشخصي في النقاط الآتية:

١- تذكر إبتسام فارس (٢٠٠٦) بأن الذكاء الشخصي له دور كبير في نجاح الفرد في حياته العملية لأنه يمكنه من اتخاذ القرارات التي تتناسب مع قدراته، وتمييز الفروق بين الأفراد.

٢- يرى ويلز Willis (2001) بأن جاردنر اكد على أهمية الذكاء الشخصي حيث انه يعمل كمؤسسة مركزية للذكاءات الأخرى ويمكن الإفراد من أن يعرفوا قدراتهم ، وأن يدركوا كيف يستخدمونها على نحو أفضل.

٣- أكد فريد شيرناو (٢٠٠٢) على أن الذكاء الشخصي يمثل خير عون للأفراد على المثابرة إذا ما وقفت امامهم العقبات فيكونون على علم بما يستطيعون القيام به وما لا يستطيعون لتغيير المواقف التي يواجهونها.

ويرى الباحث أن الاهمية العملية للذكاء الشخصي تكمن في أنه يتوفر من خلاله مجموعة من الاساليب والاستراتيجيات والانشطة في ضوء قدرات التلاميذ التي يمكن أن تستخدم في العملية التعليمية.

٨. الذكاء الطبيعي:

يتفق كل من ميشيل Michell(1996)، دينينج Dening(2004) بأن الذكاء الطبيعي هو القدرة على التعرف على العديد من عناصر الطبيعة وتمييزها وتصنيف النباتات والحيوانات وغير ذلك من الكائنات الحية وغير الحية الموجودة

في العالم الخارجي وإدراك ملامح وصفات العالم الطبيعي كالسحاب والصخور وغيرها وإدراك تشكيلات الثقافة الصناعية التي ترتبط بالسيارات والسلع الاستهلاكية والوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة وأوجه الجمال والخلل فيها.

ويتفق جاردنر (٢٠٠٥)، عزو إسماعيل ونائلة نجيب (٢٠٠٧) على أن صياغة هذا النوع من الذكاء يرجع الى عدم إمكانية تصنيف علماء الطبيعة أمثال "ويلسون وداروِن" وفقا لأنواع الذكاءات السبعة السابق ذكرها، كما يشير جاردنر أن هذا الذكاء يرتبط بالجهاز العصبي حيث يتم ضبط أنشطته وتنفيدها من خلاله.

وترى رنا قوشحة (٢٠٠٣) أن أهمية الذكاء الطبيعي تكمن في أنه أساس للانجاز المرتفع في دراسة العلوم حيث يقوم التلاميذ بدراسة الأنماط والصفات المميزة لمجموعة من النباتات والحيوانات وغيرها من الكائنات الحية والظواهر الطبيعية، كما انه مقدمة للعمل في الأنشطة العلمية والتعمق أكثر في دراسات البيولوجيا والأرض والكيمياء من خلال مقررات وصفية منتظمة ومتقدمة، ويعتبر النجاح في هذه المقررات في كثير من الأحيان بوابة لمهن في الهندسة والعلوم والطب.

التدريس بناء على الذكاءات المتعددة:

يذكر محمد حسين (٢٠٠٨) أنه يمكن استخدام الاساليب والاستراتيجيات الآتية في تدريس كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وفقاً لما يلي:

- تدريس الذكاء اللفظي (اللغوي): القص/ العصف الذهني/ التسجيل الصوتي/ كتابة اليوميات/ النشر.

- تدريس الذكاء المنطقي الرياضياتي: الحسابات والكميات/ التصنيف والوضع في فئات/ طرح الاسئلة السقراطية/ موجهات الكشف/ التفكير العلمي.
- تدريس الذكاء المكاني: التصور البصري/ لمعات اللون/ المجازات المصورة/ رسم تخطيطي للفكرة/ الرموز المرسومة.
- تدريس الذكاء الحركي (الجسمي): إجابات الجسم/ مسرح حجرة المدرسة/ خرائط الجسم/ مفاهيم حركية/ اليدان على التفكير.
- تدريس الذكاء الموسيقي: إيقاعات وأغاني وأناشيد/ موسيقى الذاكرة الفائقة/ المفاهيم الموسيقية/ موسيقى المناخ الانفعالي.
- تدريس الذكاء الاجتماعي: مشاركة الاتراب/ تماثيل الناس/ الجماعات التعاونية/ ألعاب الرفع/ المحاكاة.
- تدريس الذكاء الشخصي: فترات تأمل لمدة دقيقة/ الصلات أو الروابط الشخصية/ وقت الاختبار/ اللحظات الانفعالية/ جلسات تحديد الاهداف.

ويرى الباحث أن أساليب واستراتيجيات التدريس التي تعتمد على الذكاءات المتعددة السابق ذكرها هي تصب في نفس السياق لاساليب وطرق تدريس التربية البدنية ، بل تعتبر جزأ منها وأكثر عمقاً واكثر فائدة في توصيل المعلومات الصحيحة للمتعلم لأنها تدخل مباشرة في ذكاء التلميذ المتميز به.

المؤشرات الدالة على الذكاءات المتعددة:

يختلف كل ذكاء من الذكاءات المتعددة عن الآخر في المؤشرات الدالة على حدوثه ولقد قام كلا من آرمسترونج)١٩٩٤)، برويتش (١٩٩٥)، كامبل

Campbell (1996)، جريجوري Gregory (1998)، احمد أودي (٢٠٠٢)، محمد جهاد وزيد الهويدي (٢٠٠٣)، محمد حسين (٢٠٠٣)، عادل محمد (٢٠٠٥)، محمد حسين (٢٠٠٨) بوضع قائمة من المؤشرات التي تمكننا من التعرف على الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ.

وقد استخلص منها الباحث مجموعة من المؤشرات الدالة على الذكاءات المتعددة بوجه عام ، وفي ضوء هذه المؤشرات قام الباحث بتحديد المؤشرات الدالة على حدوث الذكاءات المتعددة في مادة التربية البدنية والرياضية وفق الجداول الآتية:

openkandi.com

جدول رقم (٢)
المؤشرات الدالة على الذكاء اللغوي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء اللغوي بوجه عام	المؤشرات الدالة على حدوث الذكاء اللغوي في التربية البدنية والرياضية
- يمتلك حصيلة جيدة من الكلمات والمفردات وأسلوباً متميزاً عن أقرانه في نفس السن. - قدرة عالية على التعبير والتواصل مع الآخرين كلامياً وكتابياً وتوجيه العديد من الأسئلة للآخرين وبلغة واضحة. - الاستمتاع بسرد القصص والأحاديث وقراءة الكتب والمناظرات والألغاز الكلامية. - اكتساب أي لغة جديدة بسهولة. - استنتاج وتحليل الأحداث التي يسمعها. - لديه ذاكرة قوية جيدة في الأسماء والأماكن والعناوين. - يكون التعلم الأمثل لديه من خلال التعبير بالألفاظ ورؤية وسماع الكلمات - يحكي ويؤلف القصص والنكات والفكاهة ويصف الصور شفوياً وصفا جيداً. - تهجى الكلمات بدقة وبطريقة صحيحة. - يدرك الأساليب البلاغية جيداً (السجع- القافية- التورية) - كتابة الخواطر والخبرات الخاصة به	- يستطيع وصف وشرح الحركات والتمرينات الرياضية شفاهيا وصفا دقيقا ليسهل تطبيقها. - يستمتع بقراءة وكتابة وتأليف القصص الحركية التي تتناول الحركات والتمرينات الرياضية. - يستمتع بأسلوب الحوار والمناقشة مع المدرس والأقران حول كيفية تطبيق المهارات الاساسية للالعاب الرياضية. - سهولة استيعاب وفهم النداء على التمرينات والحركات والمهارات الرياضية. - الاستمتاع بسماع شرح تفصيلي عن الألعاب والقوانين وبعض المشكلات الرياضية. - يحتاج التلميذ لهذا الذكاء في تعلم مادة التربية الرياضية لأنها تحتوي على مجموعة من المفاهيم والحركات الرياضية تتطلب شرح لفظي لتوضيحها. - يستطيع كتابة بحث وبعض المقالات الشفوية عن الألعاب والحركات الرياضية، كذلك يمكنه التعليق على المسابقات الرياضية عبر الإذاعة. - يتميز صاحب هذا الذكاء بربط المعلومات السابقة بالجديدة مما يسهل في ربط أجزاء المهارات والحركات الرياضية عند تعليمها.

جـــدول رقـــم (٣)
المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي الرياضياتي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي الرياضياتي في التربية البدنية و الرياضية بوجه خاص
- يكتشف العلاقات والأنماط التي لا يكتشفها الآخرون. - التمتع بتصنيف الأشياء إلى أنواع وفصائل أو في تسلسل. - لديه تفكير منطقي تجريبي في تناول الموضوعات من حيث جمع الأدلة ووضع الافتراضات ، واختبار صحتها مع البرهان - طرح أسئلة كثيرة عن كيفية عمل وتشغيل الأشياء. - يحل مسائل حسابية عقلية بسرعة. - يرتب الأحداث ترتيباً منطقياً. - يتصف تفكيره بالعملية ويتبع الأسلوبين الاستقرائي والاستنباطي في التفكير. - القدرة على التخمين والاستنتاج والتنظيم والاختصار والتتابع والتصنيف والقياس والتجميع والتلخيص. - الاستمتاع بالألعاب التي تتضمن حل المشكلات والأرقام والعمليات الرياضية - إدراك جيد للأسباب والنتائج والربط بينهما لاستنتاج المفاهيم. - عمل التجارب وحل الألغاز بطريقة تظهر عمليات التفكير العقلية العليا.	- يتميز صاحب هذا الذكاء بتطبيق التمرينات والتدريبات الرياضية بطرق صحيحة على شكل دوائر ومربعات وأشكال هندسية مختلفة كتمرينات النظام والحركات الإستعراضية. - يسهل لصاحب هذا الذكاء تنظيم المباريات والمسابقات الرياضية بطرقها المختلفة مثل طريقة الدوري والنصف دوري وخروج المغلوب. - سرعة إستيعاب وفهم قوانين الالعاب الرياضية ومقاييس الملاعب والادوات والاجهزة الرياضية. - يطرح أسئلة كثيرةعن كيفية تنفيذ وتطبيق المهارات الاساسية بمختلف الالعاب الرياضية. - يستطيع التلميذ تحديد وترتيب المعلومات والأفكار والخطوات التي توصل إلى معرفة تفاصيل المهارات الحركية. - الدقة في تنفيذ المهارات الأساسية لكل الحركات والالعاب الرياضية كالتصويب والتمرير..... إلخ - التلميذ المتميز بهذا الذكاء يتمتع بإسلوب حل المشكلات وبالتالي يتعلم دروس التربية الرياضية بسرعة. - قدرة إستخدام التقنيات الحديثة في المجال الرياضي مثل الكمبيوتر والتكنولوجيا المتطورة.

المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي الرياضياتي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء المنطقي الرياضياتي في التربية البدنية و الرياضية بوجه خاص
- يتنبأ في ضوء معطيات محددة. - يطرح أسئلة رياضية ويبحث لها الحلول	

جدول رقم (٤)

المؤشرات الدالة على الذكاء المكاني بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء المكاني المكاني بوجه عام	المؤشرات الدالة على حث الذكاء المكاني في في التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص
- الاستمتاع بالأنشطة الفنية وحل الألغاز والمتاهات وألعاب الفك والتركيب. - تفضيل رؤية العروض السينمائية والمسرحية المرئية - استيعاب الرموز المصاحبة للخرائط والرسوم البيانية أكثر من قراءة المادة المكتوبة في الكتاب - تخيل وإدراك العلاقات المكانية بين الأشكال والفراغات - يمارس الرسم والتلوين وتصميم النماذج والتشكيل اليدوي من الصلصال والورق والأقمشة - يدرك التفاصيل وعلاقة الجزء بالكل بشكل جيد - له حس فائق في إدراك الجهات والمواقع - يفضل الكتب التي تحتوي على عدة صور - يعبر عن المواقف التي تحدث له بالوصف	- التعبير عن الحركات والمهارات الرياضية بالوصف أو بالرسم من الخيال. - تحديد العلاقة بين الأداء التعليمي والأداء المهاري الفني اثناء التدريب على المهارات والحركات الرياضية. - يستجيب ويفهم بسرعة لتفاصيل الحركة ووضع تصور لها في خياله. - الاشتراك في الأنشطة الرياضية المصحوبة بالصور والرسومات الرياضية - يفضل الالعاب الصغيرة والحركات التمثيلية وهذا يسهل معرفة تفاصيل الحركة. - يستمتع بشرح المعلم إذا كان مصحوباً ببعض الصور والرسومات للحركات والمهارات الرياضية أثناء تعليمها. - التمييز بين المهارات والحركات الرياضية عند رؤيتها ولديه القدرة لتكوين فكرة حسية حركية فورية للأدوات والأجهزة والملاعب الرياضية.

المؤثرات الدالة على الذكاء المكاني المكاني بوجه عام	المؤثرات الدالة علىحث الذكاء المكاني في في التربية البدنية والرياضية علىوجه الخوص الخوص
أو بالرسم من الخيال. - يبنى التركيبات والمباني ثلاثية الأبعاد أفضل ممن هم في نفس سنه ووصف وتوضيح المناظر الخيالية.	- خلق صور عقلية للحركات والمهارات الاساسية لاستخدامها في حل المشكلات الرياضية. - سرعة الاستجابة لأخذ الاماكن الصحيحة عند تنفيذ الاوضاع والحركات الرياضية كوضع خذ مكانك في بداية العدو والجري وتغيير الاماكن أثناء المباريات.

جدول رقم (٥)

المؤشرات الدالة على الذكاء الجسمي/حركي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء الجسمي حركي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الجسمي حركي في التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- استخدام الحركات الجسدية في التعبير عن أفكار معينة - استخدام الأيدي بمهارة للتعامل مع الأشياء من خلال الممارسة اليدوية. - تفضيل الألعاب التي تعتمد على الحركة والفك والتركيب والتآزر بين العين واليد مع سرعة ودقة. - تناسق عصبي وعضلي كبيراً أي توافق بين العقل والجسم وبخاصة المهارات الحركية الدقيقة. - يستمتع بالعمل بالطين والصلصال أو بالخبرات اللمسية الأخرى مثل الرسم بالأصابع	- صاحب هذا الذكاء هو أساس تنفيذ الحركات البدنية والمهارات الحركية. - متفوق في بعض الالعاب الرياضية. - استخدام بعض أجزاء من الجسم للتعبير عن بعض المهارات والحركات البدنية والرياضية بدرس التربية البدنية. - تفضيل الألعاب الرياضية التي تعتمد على التوافق والتآزر بين العين واليد والقدم. - يستمتع باستخدام الأدوات وألأجهزة الرياضية مثل الكور والملابس وأدوات السباحة والجمباز والعاب القوى....إلخ. - قدرة عالية على لعب الأدوار للتعبير عن المفاهيم والأفكار الرياضية أو تمثيل ومحاكاة

- التعلم من خلال اللمس والحركة والتفاعل مع الفراغ وإدراك وتبادل المعلومات من خلال الإحساسات الجسدية. - قدرة عالية على لعب الأدوار ومحاكاة الآخرين وتقليد حركاتهم إيماءتهم ولزاماتهم - يجد صعوبة في الجلوس لفترة طويلة ويقضي وقته في الحركة. - يبدي مستوى جيد من الأنشطة الجسمية كالرياضة والرقص والتمثيل	بعض التمرينات والمهارات الحركية هو ومجموعة من زملاءه. - استخدام لغة الإشارات للشرح والتعبير عن بعض المفاهيم الرياضية لزملائه. - استخدام الحركات الجسدية كالقفز والوثب والرمي والشد والدفع مثلاً عند حل بعض المشكلات التي تواجه الانسان في الحياة اليومية.

جدول رقم (٦)

المؤشرات الدالة على الذكاء الموسيقي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء الموسيقي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الموسيقي في التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- تذكر ألحان الأغنيات. - يمتلك صوت جيد للغناء. - يميز ويفرق بين الألحان والأصوات عند سماعها (الاصوات المستحسنة والمزعجة). - يعزف على آلة موسيقية أو يغني مع مجموعة - لديه طريقة إيقاعية متناغمة في الكلام أو الحركة. - يدندن أو يهمهم دائما بدون قصد نفسه. - ينقر إيقاعيا على المنضدة أو المقعد أثناء الدراسة ويألف بعض الكلمات ويصاحبها بالعزف	- لديه القدرة الفائقة على أداء التمرينات والحركات الجماعية بمصاحبة الموسيقى في الاستعراضات والمهرجانات الرياضية. - لديه حس وصوت موسيقي متميز مما يساعده على النداء أثناء أداء التمرينات والحركات الرياضية بإيقاعات متميزة ومتباينة تدل على شدة الحركة وإتجاهها. - القدرة على سرعة تعلم المهارات الحركية بدرس التربية البدنية لأنه قادر على التقليد والتعبير الحركي - القدرة على الربط بين أجزاء التمرينات

- الحساسية الشديدة والإدراك للأصوات في البيئة من حوله مثل سقوط المطر على زجاج النافذة. - غناء الأغنيات التي يعلمها خارج حجرة الدراسة. - يستجيب بالرد إيجابيا عند سماع قطعة موسيقية	والمهارات الحركية من جهه والايقاعات الموسيقية المصاحبة لها من جهه أخرى. - التربية البدنية الرياضية والتربية الموسيقية يسيران في خطان متوازيان وكلاهما يكمل الآخر - صاحب هذا الذكاء يتصف بالرقص والتمثيل أحيانا وهو يعتمد على الحركات الرياضية.

جدول رقم (٧)
المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي (التفاعلي) بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي في في التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- التمتع بإقامة علاقات اجتماعية مع الأصدقاء والتوافق معهم بإيجابية وسعادة. - يستوعب بشكل أفضل إذا ما ذاكر دروسه مع زملائه - إيذاء مستوى جيد من الأداء في المشاريع الجماعية وملاحظة كل وجهات النظر الأخرى المتعلقة بالموضوع. - يمارس مهارات حل الخلافات والتوسط بين الأفراد المتخاصمين - يهتم بشأن الآخرين ويقلق عليهم ويظهر رغبة في تحمل المسئولية الاجتماعية. - الميل إلي اتخاذ دور القائد للمجموعة والتمتع بروح القيادة والثقة بالنفس. - يحب الألعاب الجماعية مع الآخرين.	- يستمتع بإقامة علاقات جيدة مع بعض التلاميذ في عمل بعض المهارات والحركات الرياضية. - يميل إلي اتخاذ دور القائد في المجموعة أثناء أداء بعض التمارين والحركات الرياضية - يلقي توجيهات ونصائح وإرشادات للتلاميذ الذين لديهم مشكلات في تطبيق المهارات والحركات الرياضية. - صاحب هذا الذكاء يستمتع ويتفوق في أداء الألعاب والحركات والتمرينات الرياضية الجماعية - يتعلم بسرعة إذا لعب وتدرب مع زملائه - يساهم في مساعدة زملائه لتعلم المهارات الاساسية بالألعاب الرياضية المختلفة.

المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي (التفاعلي) بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الاجتماعي في في التربية البدنية والرياضية بوجه خص
- الميـــــل إلي الاشـــــتراك في النـــــوادي أو اللجان أو التنظيمات المختلفة ليكون عضواً في المجموعة. - يعطـي النصـيحة للأصـدقاء الـذين لـديهم مشكلات. - لديهم مهارة في استثارة الآخرين للاشـتراك في النقاش. - التفريق بين الحـالات المزاجيـة للآخـرين عـن طريق ترجمة تعبيرات وجودهم.	- لديه القدرة على إدارة حصة التربيـة الرياضـية والمسـاعدة في إقامـة الحفـلات والمهرجانـات والعروض الرياضية. - سرعة الإستجابة إذا درس المعلم بإسلوب حل المشكلات والاسلوب التبادلي لأنـه يتمتـع بهـذه الصفة. - التربية البدنية والرياضية من أهم العناصر التي تساهم في تنمية الذكاء الإجتماعي التفاعلي

جدول رقم (٨)

المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي بوجه عام وفي التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص

المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- يميل إلي الأعمال والمشـروعات الفرديـة إدراك واقعي لنقاط القوة والضعف وتوظيـف جوانـب القوة لديه. -إدراك أوجه الشبه بينه وبين الآخرين - لديه ثقة بالنفس وإدارة قويـة ودافعيـة داخليـة للاستمرار والمثابرة على العمل. - الوعي بأهدافه وأغراضـه ودوافعـه وحاجاتـه ويسعى إلي تحقيقها - يعبر بدقة ووضوح عن مشاعره وأحاسيسه.	- متفـوق في ألألعـاب الفرديـة، فمثـل هـذا الشخص يتعلم ويستوعب بسرعة عنـدما يـتعلم ويتدرب بمفرده لأنه يحب الاعتماد على النفس. - حل المشكلات الرياضية بشكل منفرد - كثير الأسئلة ودقيق في معرفة تفاصيل المهارات والحركات الرياضية. - يسـتطيع تطبيـق بعـض الحركـات الرياضـية الصعبة ويعمل بصبر على تنفيذها مثـل حركـات الجمباز والحركات المركبة.

المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي بوجه عام	المؤشرات الدالة على الذكاء الشخصي التربية البدنية والرياضية بوجه خاص
- يتميز بالواقعية فلا يخلط بين الواقع والخيال. - لديه اعتزاز بالنفس واحترام لها. - يتذكر أحداثاً ومواقف كان له فيها موقف معين. - يطرح أسئلة تعكس خيالاته وتأملاته - يميل إلي الألعاب التي تتطلب تركيزاً. - يتميز بسرعة البديهة والنظرة الإبداعية. - يستطيعون السيطرة على نفسه والتحكم بمشاعره. - يستطيع تكوين نموذج عقلي لأنفسهم وأن يوظفوا هذا النموذج في اتخاذ القرارات الجيدة في حياتهم.	- يستطيع التعبير بأسلوبه الخاص بوضوح ودقة عند أدائه للحركات الرياضية. - متفوق ويتعلم بسرعة ويريد أن يكون نموذجا لزملائه عند تعليم وتنفيذ الحركات والتمرينات الرياضية. - يتعلم بطرقه الخاصة ولديه واقعية في تحديد النقاط التي تؤدي به الى الوصول بمستوى عالي في تطبيق المهارات الحركية بدرس التربية البدنية - يستمتع بالألعاب الرياضية التي تتطلب تركيزاً.

ولقد استفاد الباحث من خلال تلك المؤشرات في ربط ومواءمة الذكاءات المتعددة لأساليب التدريس ومعرفة خصائص ومتطلبات ورغبات التلاميذ ليتمكن المعلم من إيصال المعلومة بشكل علمي ومدروس.

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

إن نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة تتجاوز الطرق التقليدية للتعليم والتعلم التي تبعد التلاميذ عن واقع الحياة التي سيندمجون فيها، حيث يشير أحمد أودي (٢٠٠٢) إلى أنها وضعت الكثير من الأفكار الفلسفية في التربية موضع التنفيذ منها: ما نادي به جان جاك روسو من وجوب التعلم عن طريق العمل والممارسة ، وما نادى به بستالوتزي من ضرورة الاهتمام بالتربية العقلية والوجدانية

والبدنية من خلال الخبرات المحسوسة وإجراء التجارب ، وما نادى به فروبل وماريا منتسوري من ضرورة الاهتمام بالتعلم الذاتي والتعلم من خلال اللعب والغناء ، وما نادى به جون ديوي من ضرورة أن يعكس الفصل المدرسي صورة مصغرة عن الحياة الاجتماعية.

وبناء على ما سبق فإن الباحث يرى أن نظرية الذكاءات المتعددة تعد من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي ، حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى للذكاء والتي أغفلت الكثير من قدرات وذكاءات التلاميذ بسبب اعتمادها على اختبارات الذكاء التي تركز على الذكاءين اللغوي والمنطقي الرياضي فقط ، بعكس نظرية الذكاءات المتعددة التي تنادي بضرورة الكشف عن ذكاءات التلاميذ الأخرى.

وفيما يلي سوف يستعرض الباحث مجموعة من الفوائد التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة والتي تختص بكل من التلاميذ والمعلمين والمناهج:

أ- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للتلاميذ: -

١. ترى كوثر كوجك (١٩٩٧) أن نظرية الذكاءات المتعددة وصفا للطريقة التي يستخدم بها التلاميذ ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما ، كما تركز على العمليات التي يتبعها عقل التلميذ للوصول إلي التعلم ، وبذلك يعرف نمط التعلم للتلميذ بأنه مجموعة ذكاءاته في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي ، كما أنها بينت للمعلمين أساليب التعلم التي يتعلم بها كل تلميذ يتميز بنوع معين من الذكاء

٢. يشير كل من قرين هاوك(Grren H (1997،فتحي جروان (٢٠٠٢)، إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تتيح للتلاميذ الفرصة لفهم ذكاءاتهم وذكاءات الآخرين ، واستخدام ذكاءاتهم القوية في التعلم لتحسين وتطوير ذكاءاتهم الضعيفة مما يجعلهم أكثر تقبلا للأنشطة التعليمية ، فقد يكون لدى التلاميذ قوة في ذكاء أو أكثر من هذه الذكاءات والتي بدورها تستخدم كطرق ووسائل للتعلم مما يؤدي إلي زيادة قدرات التلاميذ المعرفية من خلال تعلم المفاهيم والمهارات المختلفة وكذلك زيادة دافعتيهم للتعلم وثقتهم بأنفسهم لامتلاكهم ذكاءات قوية تساعدهم على التعلم.

٣. يرى ماري ، وكينيدي (Mary & Kennedy(1999 بأن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد التلاميذ على اكتساب خبرات تعليمية من خلال تعاملهم مع أنشطة حياتية مستمدة من الواقع مما يمكنهم من الاحتفاظ بهذه الخبرات وعدم نسيانها لأن تعلمها استدعي مشاركة العديد من الحواس مما يزيد من استعدادهم للتعلم.

٤. ويرى إبراهيم المفازي (٢٠٠٣) أن نظرية الذكاءات المتعددة أولت الاهتمام بالتلاميذ حيث أنها اهتمت برعاية ذكاءاتهم لتتبلور وتتضح بشكل يحقق ذاتهم، كما أنها ألغت الأحكام المسبقة عنهم أو وصفهم بصفات سلبية كلما لم يستجيبوا لإيقاعات تعليمية معينة بطريقة معينة، كما أنها راجعت مفاهيم الذكاء الكلاسيكية ووضعت مفهوماً جديداً للذكاء يفيد التلميذ ويفيد ثقافته الاجتماعية، ومن هنا فإن الاهتمام بغرس كل أصناف الذكاء الإنساني وكل ما يرتبط بها من قدرات لدي التلاميذ لهو أمر حيوي يفرض نفسه اليوم أكثر من أي وقت مضى.

٥. ويضيف كل من جاردنر (١٩٩١)، صفاء الاعسر(٢٠٠١) بأن التعليم ومن خلال نظرية الذكاءات المتعددة يوفر مزيداً من الفرص لجميع التلاميذ للتعلم

وبناء المعاني والمفاهيم أو التعبيرعن معارفهم أو ما يجول بخاطرهم أو ما يفهمونه بأكثرالطرق والأساليب كفاءة بالنسبة لهم، وبهذا تتضح ذكاءات التلاميذ وتقديرهم لذواتهم أثناء عملية التعلم.

٦. ويذكر كل من كامبل (Kampbell 2003)، كالين باك Kallen Back 2001)) أن نظرية الذكاءات المتعددة تعمل كمرشد يزود التلاميذ بخبرات تعليمية مفيدة تجعلهم أكثر استعداداً للتعلم وذلك من خلال:

أ - تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني لدي التلاميذ من خلال تدريبهم على تنفيذ وإتمام المشروعات الفردية والمشتركة مما يزيد من تحملهم للمسئولية واظهار نوع من الاستقلال الذاتي أثناء تعلمهم، كما تنمو لديهم مهارات القيادة وذلك من خلال العمل في مجموعات.

ب- يشير محمد أمين (٢٠٠٤) بأن نظرية الذكاءات المتعددة تسمح للتلاميذ بفرص للتعلم المبني على اهتماماتهم وحاجاتهم ومواهبهم، والتعلم الصفي في سياق العالم الحقيقي من خلال النشاط والعمل اليدوي والنماذج المتعددة، مما يجعل التعلم ذو معنى بالنسبة لهم لأنه مرتبط بحياتهم.

ج- يرى كل من كامبل (Campbell 1999)، ألتانس وتوماس (Thomas & Altanc 2001) بأنه يجب تعليم التلاميذ من اجل الفهم وذلك من خلال استخدام مراحل تثير دافعية التلاميذ وتحفز اهتماماتهم بالمادة المدروسة وتجعلهم قادرين على اختيار طريقة فهمهم للمعلومات وطريقة اكتسابهم للمهارات الاساسية.

٧. يرى محمد رياض (٢٠٠٤) إن نظرية الذكاءات المتعددة تعمل على اكتشاف الموهوبين حيث يعتمد اكتشاف ذكاءات التلاميذ في ضوء هذه النظرية على الأداء العملي للتلاميذ وليس على اختبارات الورقة والقلم ، أي من خلال أداء التلميذ لمجموعة من الأنشطة والمواقف الحقيقية التي تتم ملاحظتها،

وقد أدى هذا التوجه إلي بناء وتطوير بعض البرامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناء على هذه النظرية مثل: برنامج اكتشاف القدرات والمهارات العقلية (Discover) وبرنامج التقييم باستخدام سلوك حل المشكلة لاكتشاف الموهوبين (PSA) وبرنامج النموذج الموهوب (GMP) ومشروع الدعم لزيادة الدقة في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية (Smart)، وقد ركزت هذه البرامج على ملاحظة أداء التلاميذ أثناء تنفيذهم لأنشطة مبدئية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وتوصلت إلي وجود علاقة بين الذكاءات التي يتمتع بها التلاميذ والمواهب المختلفة.

٨. يشير جابر عبدالحميد (٢٠٠٢) بأن نظرية الذكاءات المتعددة تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم واتجاهاتهم وميولهم نحو المواد المدروسة وتحسين سلوكهم غير المرغوب فيه داخل حجرة الدراسة وخلق جو إيجابي بين المعلم والتلاميذ ، ويشير أيضاً بأن للنظرية مضامين تربوية متعددة في مجال التربية الخاصة فهي تركز على مدى عريض ومتنوع من الذكاءات حيث تضع نظرية نواحي العجز والإعاقات في سياق أكثر انطلاقاً، ففي إطار هذه النظرية يستطيع المربون أن يتعاملوا مع الطفل ذي الحاجات الخاصة ككل وكشخصية تملك نواحي قوة مجالات كثيرة من الذكاءات، حيث تري التلاميذ الذين لا ينجحون بسبب نواحي قصورهم في مجال ذكاء معين يستطيع أن يتجنبوا تلك العقبات باستخدام طرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر نمواً وتقدماً.

ويذكر آرمسترونج (١٩٩٤) أن نظرية الذكاءات المتعددة تقلل من نقل التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة إلي فصول التربية الخاصة ، كما أنها تزيد من تقدير

التلاميذ لأنفسهم لأنها تؤكد بدرجة أكثر على ذكاءاتهم الأقوى ، وتزيد من فهم التلاميذ لمفهوم الفروق الفردية وبالتالي تقديرهم لذوي الحاجات الخاصة من زملائهم ، وهذا يؤدي إلي تحقيق التكامل والاندماج في حجرة الدراسة.

ويرى الباحث مما سبق إن إستخدام نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للتلاميذ مهم جداً حيث أن الاعتقاد بامتلاك التلاميذ لذكاء واحد لن يولد سوي العقول الجامدة التي تقلد ولا تخترع ولا تعرف كيف ومتى ولماذا تستخدم هذه المعارف والخبرات ؟، ولذلك لابد من منح التلاميذ الفرصة للمشاركة والاختيار والتخيل والتحليل واستخدام جميع ما يملكونه من قدرات وطاقات للحصول على تعلمهم ، وهذا ما تتيحه نظرية الذكاءات المتعددة حيث أنها تتيح لهم الفرصة لفهم الغرض من تعلمهم وما يريدون أن يتعلموا وكيف يتوصلون إليه مما يعطي لهم الإمكانية لتصويب أخطائهم وتقويمها ، وذلك بفضل الاستخدام الأمثل لذكاءاتهم القوية ومعرفة نواحي القوة والضعف في شخصياتهم.

ب- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمعلمين:

١. يذكر كورجو (Corgo 2000) بأن نظرية الذكاءات المتعددة تتيح للمعلم الفرصة لمعرفة ذكاءات تلاميذه الضعيفة والقوية مما يساعده دمج تلاميذه في الأنشطة التي تناسب ذكاءاتهم القوية ، فطبقاً لهذه النظرية قد تكون الصعوبة التي تواجه التلاميذ الذين لا يستجيبون بشكل إيجابي في أن قدرتهم تكمن في ذكاءات أخرى غير الذكائين اللغوي والمنطقي الرياضي اللذين يستند إليهما التعليم التقليدي ، وبالتالي إذا استخدم المعلم اكبر عدد من استراتيجيات التدريس القائمة على ذكاءات التلاميذ المتعددة فأنه سيتمكن من الوصول إلي أكبر عدد ممكن من التلاميذ.

٢. ويتفق كل من جاردنر (١٩٩٧) ، كاتز (Katiz (2002 بأن نظرية الذكاءات المتعددة غيرت نظرة المعلمين لتلاميذهم من حيث أن لديهم جميعاً نفس مستوى الذكاء ، ولذلك فهي تحث المعلمين على معالجة أي موضوع دراسي من زوايا مختلفة ، لأنها ترى أن طريقة تعليمية موحدة لجميع التلاميذ من المحتمل ألا تفيد سوى أقلية منهم ، ومن ثم لابد من أن تقدم المواد التعليمية بطرق متنوعة تتيح للتلاميذ الفرصة المثلى للتمكن من تلك المواد ، مما يجعل التعلم أكثر متعة لكل من التلاميذ والمعلمين.

٣. يذكر شيرستيشن وديبورا (Debora & Chiristison(1999 بأن هذه النظرية تتيح للمعلمين الفرصة لملاحظة ذكاءات تلاميذهم وتعديل تدريسهم بناء على هذه الملاحظة ، واستخدام ذكاءات التلاميذ القوية لتحسين تحصيلهم الأكاديمي والوصول إلي أقصى إمكانياتهم من خلال إعداد أنشطة ووسائل تعليمية تناسب حاجات التلاميذ المتعددة ، وكذلك تحث النظرية المعلمين على عدم التسرع في الحكم على ذكاءات التلاميذ وتصنيفهم في ضوء ما يبدون من اهتمامات وممارسات مبكرة.

٤. وترى رنا قوشحة (٢٠٠٣) ضرورة تعديل أدوار المعلم في العملية التعليمية بحيث يكون مرشداً وموجهاً بدلاً من شارحاً ومفسراً.

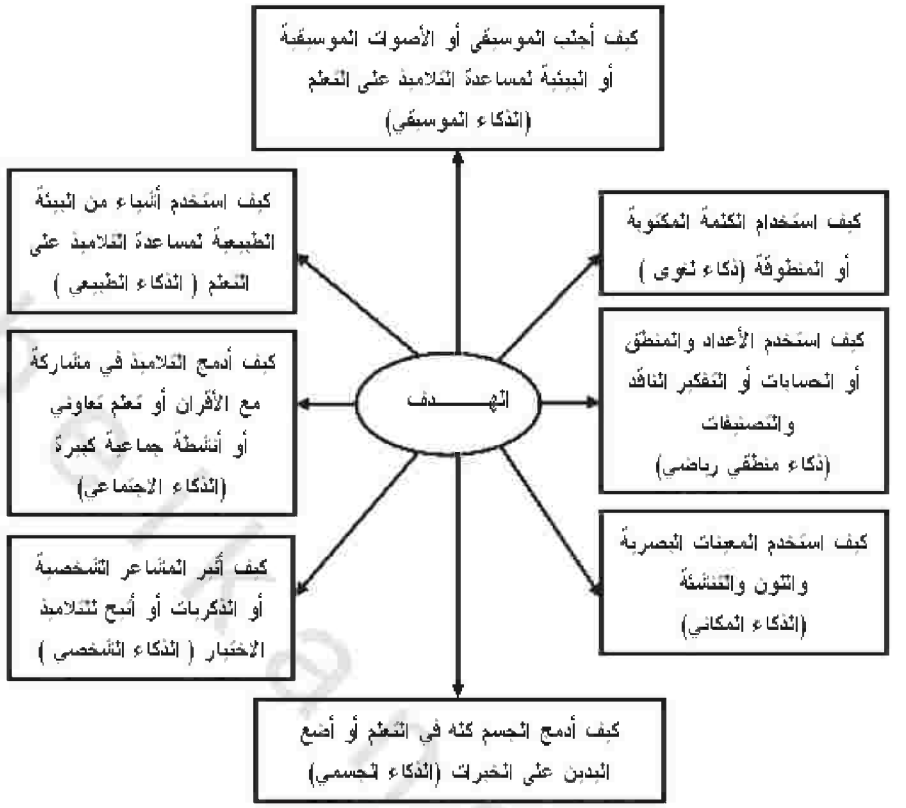
٥. يذكر كارين (Karen (2003 بأن نظرية الذكاءات المتعددة تسعى لتحسين مستوى أداء المعلم من خلال فهم مهامه من خلال دراسة ذكاءات تلاميذه ومحاولة استخدام الاستراتيجيات التي تناسب هذه الذكاءات ، كما تؤكد النظرية على أنه ليس من الضروري أن يتضمن كل درس كافة أنواع الذكاءات

التي تتلاءم مع محتوى المادة من جهة وأنواع الذكاءات التي يمكن تواجدها عند التلاميذ أثناء الدرس من جهة أخرى.

٦. يرى كل من ديفيد David (1992) ، آرمسترونج (١٩٩٤) أن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم خطوات مبدئية مساعدة للمعلم عند تقديم درس قائم على نظرية الذكاءات المتعددة كالتالي:

أ – أن يركز المعلم على هدف معين أو موضوع معين ثم يقوم بوضع هذا الهدف في وسط الصفحة ثم يقوم بطرح أسئلة مفتاحية خاصة بالذكاءات المتعددة كما هو موضح بالشكل رقم (١)

obeikandl.com



شكل رقم (١) مدلولات الذكاءات المتعددة

ب- أن يضع المعلم الاحتمالات والبدائل الأكثر ملائمة للدرس لوضع قائمة لأكبر عدد من مداخل التدريس لكل ذكاء وكذلك الأنشطة الملائمة لتنفيذ الدرس.

ومما سبق يؤكد الباحث على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمعلمين حيث أنها تعطي لهم الفرصة لمعرفة ذكاءات تلاميذهم القوية وذلك للاستفادة منها في استخدام اساليب تدريسية تتناسب مع هذه الذكاءات وكذلك استخدام اساليب واستراتيجيات تدريسية متنوعة لضم اكبر عدد من التلاميذ ،

وكذلك تمكن المعلمين من إدراك ذكاءاتهم والاستفادة من هذه الذكاءات أثناء شرح الدروس ، كما أنها تقدم للمعلمين قائمة مهمة من الاساليب التدريسية والأنشطة المتعددة القائمة على الذكاءات المتعددة التي يمكنهم الاختيارمن بينها ما يناسب المحتوى الدراسي وطبيعة التلاميذ.

ج – أهمية نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمناهج:

يذكر أحمد اللقاني، فارعة حسن (٢٠٠١) أن نظرية الذكاءات المتعددة توفر سياقاً لبناء المناهج التعليمية في ضوءها بحيث يكون المنهج مرناً ويحتوي على أنشطة متنوعة تنشط وتوظف ذكاءات التلاميذ المتعددة ويسمح للتلاميذ بحرية الاختيار ، وتتيح نظرية الذكاءات المتعددة للمنهج الاستناد لرؤية فكرية واحدة شاملة لكل التلاميذ من اختلافات وهذا يتطلب تعددية المحتوى والأنشطة بحيث تدرس كل مجموعة متقاربة في الذكاءات من التلاميذ ما يناسبها.

ويرى وليم أعبيد ، عزو عفانة (٢٠٠٣) أن نظرية الذكاءات المتعددة تسمح بإعادة هيكلة المناهج بما يتلاءم مع ذكاءات التلاميذ والتركيز على تعلم المهارات المتنوعة لحل المشكلات المرتبطة بحياة التلاميذ اليومية أي ارتباط المنهج بالبيئة والمجتمع وتقديم المعلومات للتلاميذ بتسلسل يتناسب مع ذكاءات التلاميذ.

ويشير هاتش Hatch وجاردنر(١٩٨٩) الى أن نظرية الذكاءات المتعددة تؤدي بنا إلى تصور مختلف تماماً للمدرسة حيث أنها تقترح وجود مراكز لتنمية ذكاءات التلاميذ المتعددة داخل المدرسة بحيث تعطي التلاميذ حرية التنقل بين مراكز الذكاءات المختلفة لاكتساب الخبرات التعليمية.

وفي اطار ما تقدم يرى الباحث ضرورة تطوير المناهج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وذلك من خلال تضمينها أنشطة تتوافق مع ذكاءات التلاميذ المتعددة وتربط التلاميذ بالبيئة التي يعيشون فيها، وعلى ان تكون المناهج مبنية على هذه النظرية حتى نوفر لأبناءنا التعلم وفق الذكاء المتميز فيه.

دورالمدرسة في استخدام أساليب واستراتيجيات الذكاءات المتعددة:

لتفعيل دور المدرسة في إستخدام اساليب وإستراتيجيات الذكاءات المتعددة فقد جاء عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠) يجب أن توفر المدرسة الأدوات التكنولوجية التي تمكن المعلم من أن يراعي الاختلافات بين ذكاءات التلاميذ، وتخصيص مساحات أوسع للأنشطة العملية، والتجارب التطبيقية والخبرات المباشرة وهذا يتطلب توفير قاعات أنشطة متعددة الأغراض لانتشار ما يسمى بالتعلم التعاوني.

كما يرى جاردنر (١٩٨٧) أن تعمل المدرسة كوسيط بين التلاميذ والمجتمع ، أي أن ما يتم تعلمه في المدرسة يتوافق مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ.

ويذكر جاردنر (١٩٩٩) أنه يجب أن توفر المدرسة فرص للتفاعل بين المدرسة والمنزل من ناحية وبين التلاميذ والمعلمين وبين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية اخرى.

كما أشار سميث (Smith 2003) أنه يجب أن توفر المدرسة عضواً يقوم بتسجيل نواحي قوة كل تلميذ وإمكانياته وميوله في الذكاءات المختلفة.

التقويم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

فيما يلي عرضاً لبعض أساليب التقويم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

١- **الملاحظة**: يرى آرمسترونج (١٩٩٤) أن ملاحظة التلاميذ أثناء التعلم وكذلك وهم يحلّون المشكلات أو يشكلون منتجات في سياقات طبيعية يوفر أفضل صورة ممكنة عن ذكاءات التلاميذ.

ويرى اسماعيل الدرديري ورشدي كامل (٢٠٠١) انه يمكن ملاحظة التلاميذ عن طريق استخدام قوائم الملاحظة التي تتضمن عبارات تمثل محكات سلوكية لكل نوع من أنواع الذكاءات ويقوم المعلم بملاحظة أداء التلاميذ ومقارنته بهذه المحكات.

٢- يذكر محمد المفتي (٢٠٠٤) أنه يجب السماح للتلاميذ بتقديم وعرض اجاباتهم عن طريق توضيحها بطريقتهم وأسلوبهم الخاص، وبإستخدام ذكاءاتهم المتعددة ، ومراجعة السجلات المدرسية ، وتقديرات الطلاب في اختبارات المواد كلها وتحليل دلالاتها.

٣- شرائط التسجيل السمعية وشرائط الفيديو: ترى إبتسام فارس (٢٠٠٦) أنه قامت عدة مشروعات لوضع نماذج للتقويم قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة منها شرائط التسجيل السمعي تستخدم لتسجيل عينات من قراءة التلاميذ والقصص التي يحكيها والآراء التي يعتقدونها التلاميذ ، كما يمكن استخدامها لتسجيل قدراتهم الموسيقية ، وتضيف إبتسام فارس (٢٠٠٦) أن استخدام شرائط الفيديو وذلك لتسجيل قدرات التلاميذ عندما يعرضون مشروعاتهم ، وأثناء تمثيل التلاميذ أدوار في مسرحية مدرسية ، ومشروع الزيرو لجاردنر ليطبق على أطفال ما قبل المدرسة.

٤- مقابلات التلاميذ: يذكر كامبل Campbell(1999) أنه من الضروري أن يلتقي المعلم بالتلاميذ ليناقش معهم تقدمهم المدرسي وميولهم المتنوعة ، حيث ان التلاميذ هم الاقدر على وصف ذواتهم وتوضيح أساليب تعلمهم ، كما يؤكد على استخدام ملف الانجاز وهو عبارة عن ملف لكل تلميذ يضم مجموعة اعماله التي قام بها أثناء الدراسة.

٥- الصور الفوتوغرافية: ويشير كامبل (١٩٩٩) إلى ضرورة استخدام الصور الثابتة لتصوير الاشياء التي صنعها التلاميذ مثل (المشروعات العلمية والادبية وعمل الابنية ثلاثية الابعاد).

ويرى الباحث ان نظرية الذكاءات المتعددة توفر إسهاماً كبيراً في مجال التقويم ، حيث أنها تقترح استخدام طرق متعددة لتقويم التلاميذ بحيث تقيس مدى واسعاً من قدراتهم ومهاراتهم المختلفة ، فقد يتضمن التقويم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة كتابة مقالة أو رسماً مخططاً بيانياً أو تحليل أفكار أو تصميم برنامج باستخدام الكمبيوتر أو تمثيل أدوار مسرحية وذلك حتى يتمكن كلا من التلاميذ والمعلمين بالتحديد الذاتي لذكاءاتهم.

٥/١/٢ أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية:

لقد شهدت الآونة الأخيرة ثورة علمية في مجال طرق تدريس التربية الرياضية بدأها موستون Mosston بنشره مرجع " تدريس التربية الرياضية من الأوامر إلى الاكتشاف " الذي يتضمن كثيراً من أساليب التدريس المستخدمة لأعطاء القائمين على العملية التعليمية مجموعة من الخبرات لتدريس التربية البدنية والرياضية والتي ممكن أن تساعد المستفيدين من هذه العملية على تحقيق أكبر قدر

ممكن من الأهداف التربوية والتعليمية ، حيث يعتبر تعدد وتنوع أساليب التدريس التي قدمها موستون من أهم الاستراتيجيات المتبعة في تدريس التربية الرياضية بأمريكا والتي حققت العديد من النتائج الإيجابية داخل عملية التعلم.

ويتفق كل من عفاف عبد الكريم (١٩٩٤) وأبو النجا عزالدين (١٩٩٧) على أن التدريس هو "مجموعة علاقات مستمرة تنشأ بين المعلم والمتعلم، وهذه العلاقات تساعد المتعلم على النمو وعلى اكتساب المهارات في الأنشطة الرياضية كما أن الخبرة التي اكتسبها المتعلم من درس التربية الرياضية تعكس مباشرة ما يفعله وما يقوله المعلم أثناء تفاعله مع المتعلم".

ويشيرا داريل وديبورا (Daryl & Deborah 2000) الى أن عملية التدريس ترتكز على سلسلة من القرارات يقوم بها المعلم عن سلوك التدريس ، والمتعلمون يقومون بعمل قرارات عن سلوك تعلمهم ، وبينما يتفاعل المعلم والمتعلم في عملية التدريس تظهر أشكال من أنماط السلوك المختلفة ، وهذا ما يحدد أساليب التدريس المختلفة التي تكون هذه السلسلة المتعددة ، ويتحدد اختيار المعلمين للشكل الذي يكون عليه عرض وتقديم العمل بناء على سلسلة من القرارات تحدد من يقوم بها ، وكيف يتم عملها، ولماذا (لأي غرض) وهذه القرارات تنظم في ثلاث مجموعات وهي:

أولاً: قرارات التخطيط: وهي القرارات التي تتخذ قبل التأثير (Pre-impact) والعمل وجهاً لوجه.

ثانياً: قرارات التنفيذ: وتشمل القرارات التي تتخذ أثناء التأثير (impact) والتي ترتبط بأداء العمل الفعلي وأداء المهام.

ثالثاً: قرارات التقويم: وهي قرارات ما بعد التأثير(post – impact) وتشتمل على قرارات بخصوص تقييم الأداء خلال التأثير.

ويشير أبو النجا عزالدين (٢٠٠١) إلى أن مواقف التدريس المختلفة تتأثر بالعديد من المتغيرات التي تستلزم الدراسة لزيادة فهمها والاستفادة منها بقدر الإمكان ، لتدعم المعلم على تبني إطار يعمل من خلاله على تنظيم عملية التدريس، محددا الأدوار والمهام التي تمكنه من إنجاز الأعمال المختلفة بينه وبين المتعلمين لاتخاذ قرارات (التخطيط – التنفيذ – التقويم) وهذا الشكل من التنظيم لتوزيع الأدوار والقرارات ، يعطي الفرصة لتحقيق أهداف متعددة باشراك المتعلمين والقيام بدور فعال في العملية التعليمية كي يصبح دورهم ايجابي وفعال داخل عملية التعلم والاهتمام بهم مطابقاً لما تنادي به النظريات والفلسفات التربوية الحديثة.

حيث تذكر عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) أن "موستون" يعد رائد هذه النظرية حيث أطلق عليها أطياف أساليب التدريسSpectr of Teaching بمعنى أنها سلسلة من أساليب التدريس مرتبطة بعضها ببعض وقد طبقت بتوسع في مجال التربية البدنية ومنذ ذلك الوقت يعمل بها المعلمون بنجاح

ويشير كولن ومايك) Collin & Mick 1999) إلي أن سلسلة أساليب التدريس لموستون توصف بأنها النظرية الأكثر تقدماً في تدريس التربية الرياضية.

ويذكر سعيد الشاهد (١٩٩٥) أن مفهوم الأسلوب في مجال التدريس يعني "شكلاً متميزاً في تنفيذ الدرس يتخذه المعلم كوسيلة لتعليم الطلاب وقد يتبنى

المعلم أسلوباً واحداً أو أكثر وقد يفرض الموضوع المطلوب تعليمه أو المراحل السنية استخدام اسلوب خاص يسهل وصول المعلومات".

ويعرف جالهيو1993) Gallhue) أسلوب التدريس بأنه " مجموعة من السلوكيات تختار من قبل المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية بالدرس ".

ويرى كولد برجر1992) Cold Berger) أن العديد من الأبحاث توصلت إلى أن المعلمين الذين تم تدريبهم على استخدام أساليب التدريس كانوا أفضل من المعلمين الذين لم يدرسوا الأساليب من حيث استخدام الوقت بطريقة أفضل ويستخدمون الكثير من أشكال التغذية الراجعة كما أنهم يقومون بالتحرك والدوران كثيراً حول الطلاب ويغيرون من أساليب التدريس كما أنهم يتيحوا للطلاب الفرص لكي يمارسوا النشاط ولذلك من الأهمية ضرورة تدريب معلمي التربية الرياضية على كيفية استخدام وتطبيق اساليب التدريس المختلفة والعديد من أشكال التغذية الراجعة من خلال الوسائل التعليمية المتنوعة وذلك للتغلب على المشكلات التدريسية التي قد تواجه كل من المعلم والمتعلم.

ويرى الباحث أن اختيار اسلوب التدريس مهمة صعبة تعتمد على العديد من المتغيرات التي تحيط بالعملية التعليمية وأهمها: الهدف من الموضوع المراد تعلمه ، البيئة التعليمية ، الوسائل التعليمية المتاحة ، الإمكانات ، نوع المهارة ، المستوى التعليمي للطلاب ومستوى الذكاءات لديهم ، المستوى البدني والمعرفي وارتباطهما بنوع المهارة ، نوع المتعلم، طريقة التدريس، اسلوب التقويم ، شخصية المعلم وغيرها من المتغيرات ، مما يفرض اختيار اسلوب تدريسي معين أو أكثر طبقاً لهذه المتغيرات ، ولذلك تنحصر وظيفة المعلم في أن يكيف طريقته وأسلوبه بما يتناسب

ووحداته التعليمية والمستويات المختلفة مراعياً الفروق الفردية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

سلسلة أساليب التدريس:

يذكر موستون، وآشورت (Mosston & Ashworth 1986) أنه بتحديد على من تقع مسئولية اتخاذ القرار يمكننا تحديد ترتيب (١١) أسلوباً كأساليب بديلة تقع في السلسلة وهي:

- أسلوب (A) الأوامر Command style
- اسلوب (B) توجيه المعلم أو التدريبي (الممارسة) Practice style
- أسلوب (C) (التبادلي) Reciprocal style
- أسلوب (D) التطبيق الذاتي Self – cheek style
- أسلوب (E) التطبيق المتعدد المستويات (الشمول) Inclusion styl
- أسلوب (F) الاكتشاف الموجه Guided – discovery style
- أسلوب (G) الاكتشاف التقاربي Convergent discovery style
- أسلوب (H) الإنتاج التباعدي Divergent production style
- أسلوب (I) البرنامج الفردي Learner designec style
- أسلوب (j) المبادأة من المتعلم (تلقين المتعلم)

Learner initiatea style

- أسلوب (k) التعلم الذاتي Selfteaching style

ان سلسلة أساليب التدريس تؤكد على القدرات البشرية الكامنة داخل كل شخص وهي الاسترجاع أو (الإنتاج) والاكتشاف أو (الإبداع)، فمجموعة الأساليب من A إلي E تمثل مجموعة أساليب

التـدريس التـي تـدعو وتسـاعد عـلى الاسـترجاع او الانتـاج، امـا مجموعـة الأسـاليب مـن F إلي K فتمثـل مجموعـة الأسـاليب التـي تـدعو وتسـاعد عـلى الاكتشاف والإبداع.

وسوف يتطرق الباحث بالشرح والتفصيل لثلاثة أساليب قيد البحث وهي على النحو الآتي:

١/٥/١/٢ أسلوب التعلم التبادلي:

اتفق كل من موستون واشورت (١٩٨٦)، نوال شلتوت وميرفت خفاجة (٢٠٠٢) على ان هذا الأسلوب يقوم على تنظيم المجموعة الدراسية في شكل ثنائيات بحيث يعطي لكل متعلم دور محدداً (طالب مؤدي – طالب ملاحظ) ، اما المؤدي فيقوم بتأدية المهمة، ويقوم الملاحظ بتوفير التغذية الراجعة ثم يقومان بتبادل الأدوار.

وعرف جونس1996) jonce) الأسلوب التبادلي بأنه: " هو الذي يتم فيه تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين فيما بينهم ، من حيث يقوم احد المتعلمين بالأداء في حين يمده الأخر بالتغذية الراجعة ، ثم بعد ذلك يتم تبادل الأدوار ، ويكون دور المعلم هو التخطيط للواجبات المراد انجازها وإن لزم التدخل اثناء التعليم فعليه التعامل مع الزميل الملاحظ فقط ".

ويتفق كل من يحي هندام، جابر عبدالحميد (١٩٨٠) ونوال شلتوت، ميرفت خفاجة (٢٠٠٢) بأنه الأسلوب الذي يتم فيه تقسيم الطلاب داخل المجموعة الواحدة الي أزواج للعمل معاً بالتبادل أحدهما يؤدي والأخر يلاحظ ويقدم التغذية الراجعة ، وجوهر هذا الأسلوب هو توفير موجه لكل تلميذ علاوة

على بعض قرارات التقويم التي تمنح للتلميذ ، أما المعلم فأنه يتخذ جميع قرارات التخطيط بالإضافة الي ملاحظة جميع التلاميذ.

البنية الأساسية لأسلوب التعلم التبادلي:

ترى عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) أنه في بنية هذا الأسلوب يتم تنظيم الفصل في أزواج ويكلف كل متعلم بدور خاص ، بحيث يقوم أحدهم بالأداء والآخر بالملاحظة ، ويكون دور المؤدي اتخاذ القرارات الخاصة بالتنفيذ متضمناً التعامل فقط مع الزميل ، أما دور الملاحظ فيكون بإعطاء تغذية راجعة للمؤدي وهو الذي يتصل بالمعلم ويكون دور المعلم هو ملاحظة كل من الطالب المؤدي والطالب الملاحظ وهو يتعامل فقط مع الطالب الملاحظ ، وفي هذا الأسلوب تكون قرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم كما يلي:

*** قرارات التخطيط:**

إن عرض قرارات التخطيط هو وضع خطة عن الفئات المذكورة وهي:

- تحديد موضوع الدرس: (كرة سلة – تمرينات – دفع الجلة) مثلاً.
- تحديد الهدف العام من الدرس، بمعنى الانجازات المتوقعة في نهاية الدرس.
- تحديد زمن مناسب لكل فقرة حتى يتمكن جميع أو أغلب المتعلمين من تحقيق الاهداف.
- الأعمال الخاصة: وتصف الأعمال التي سينشغل فيها المتعلم لتحقيق الهدف العام.

- النظام: تحدد إجراءات النظام للفقرة اللفظية من حيث تنظيم الأفراد وتنظيم الأدوات وورقة العمل

*** قرارات التنفيذ:**

وفيها يتم تنفيذ وتطبيق قرارات التخطيط بالاسلوب المناسب للتلاميذ.

*** قرارات التقويم:**

في هذا الأسلوب يتعلم الملاحظ المعيار الخاص بالأداء الصحيح من المعلم ومتابعة وملاحظة المؤدي وتقديم التغذية الراجعة له والاتصال بالمعلم إذا لزم الأمر، ويقوم المعلم بالإجابة على أسئلة الملاحظ وتبديل الأدوار.

أهداف أسلوب التعلم التبادلي:

تشير عفاف حسن (١٩٩٠) ان هذا الاسلوب يضم مجموعتين من الأهداف هي:

- **المجموعة الأولى**: الأهداف المرتبطة بموضوع الدرس:

اتاحة الفرصة المتكررة لممارسة العمل مع شخص (الملاحظ) تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من الزميل ، وأن يمارس العمل دون أن يقدم المدرس تغذية راجعة أو معرفة توقيت تصحيح الأخطاء ، وأن يكون المتعلم قادراً على مناقشة جوانب معينة من العمل مع الزميل وقادراً على تصور وفهم الأجزاء وتعاقبها في أداء العمل.

- **المجموعة الثانية**: الأهداف المرتبطة بدور المتعلمين:

ينشغل المتعلمون في عملية اجتماعية تناسب الأسلوب مثل إعطاء أو استقبال تغذية راجعة من الزميل والانفعال في العملية بملاحظة أداء الزميل

ومقارنة الأداء بالمعيار واستخلاص واستنتاج النتائج وتوصيلها للزميل ، كذلك تهدف إلي تنمية الصبر والتسامح والاحترام المطلوب لتنمية رابطة اجتماعية تستمر إلي ما بعد العمل إلي جانب ممارسة التغذية الراجعة المتاحة ، وبذلك يدرك التلميذ الملاحظ نتائج الإنجاز من خلال متابعة الزميل المنفذ.

ويذكر محمد رياض (٢٠٠٤) بأن هذا الأسلوب يتضمن قيام كل اثنين من المتعلمين بالأداء ، ويتولى مسؤولية التقويم أحد المتعلمين أما مسئولية الأداء فتقع على الأخر ، وهذا الأسلوب من التعليم ملائم جداً عندما يحتوي الفصل على عدد من المتعلمين ذوي مستويات أفضل من أقرانهم أو عندما يوجد مجموعة من المتعلمين الخواص.

مميزات أسلوب التعلم التبادلي:

يتفق كل من علي الريدي (١٩٨٦) وعفاف عبد الكريم (١٩٩٤) على أن أهم ما يميز هذا الأسلوب هو:

١- يعمل على توفير زمن كافي للتطبيق.

٢- تحويل قرارات معينة من المعلم إلي المتعلم ويعمل على إيجاد علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين والأعمال التي يؤدونها ، وكذلك بين المتعلمين أنفسهم.

٣- يكون المتعلم أكثر استقلالية في اتخاذ القرارات عند أدائه لأن المتعلم يمارس بدون أوامر المعلم.

٤- يعتبر هذا الأسلوب بمثابة توفير مدرس لكل طالب.

٥- يساهم في تنمية السلوك التعاوني.

٦- يحقق مجموعة مختلفة من الأهداف منها له صلة بالأداء في الموضوع الدارسي وأخرى لها صلة أكثر بالفرد من حيث دوره في هذا الأسلوب.

وذكر علي الفيتوري ، وصلاح الدين كمال (٢٠٠٠) أنه سيكون مع المعلم مساعدون كثيرون للملاحظة والتوجيه واصلاح الأخطاء والتشجيع بعدد تلاميذ الفصل، وهذا سيوفر لك الحرية لفعل ما تراه ضرورياً وسيجعلك موجوداً في الموقع الذي يحتاج إليك.

وقد أستخلص عبداللطيف حبلوص (٢٠٠٥) أن هذا الاسلوب مشوق ينمي المواهب ، فيثير حماس التلميذ ويستحوذ على اهتمامه وميله ، وله تأثير على نمو التلميذ من الناحية الاجتماعية والانفعالية والمعرفية وأرتفاع مستوى الاداء المهاري داخل المدرسة وخارجها.

ويرى الباحث أن أسلوب التدريس التبادلي يوفر مواقف تفاعل مختلفة مثل تفاعل المتعلم مع زميله سواء أكان مؤدياً أم ملاحظاً ، وتفاعل المتعلم مع المادة من متابعة الملاحظ لأداء زميله وتقديم التغذية الراجعة له في الوقت المناسب ، كذلك استجابة المؤدي لكل ملاحظات زميله الملاحظ فضلاً عن تفاعل المتعلم مع المدرس ، حيث يمكن الرجوع للمدرس عند الحاجة وبالأخص أثناء مراحل التقويم النهائية.

الورقة المعيارية (بطاقات وحدات العمل):

يذكر علي الفيتوري، وصلاح الدين كمال (٢٠٠٠) أنه من المقترح استعمال بطاقات وخبرات العمل كوسيلة فاعلة لنقل المعلومات فهي تخدم ثلاثة عناصر هي:

١- تحدد الهدف (وحدة العمل).

٢- توفر مرجعاً لترتيب وحدات العمل وتفاصيل الأداء.

٣- تجعل الإرشادات ذات صبغة فردية، مع العلم بأن هذه البطاقات ليست بالشيء الجديد على معظم التلاميذ فهم يؤدون ويتابعون إرشادات في المواد التعليمية الأخرى في الفصول والمعامل ، وأن أسهل نموذج لبطاقة وحدات العمل هي البطاقة التي تحتوي على عاملين فقط هما: وصف وحدة العمل ومساحة لوضع علامة أمام العمل الذي تم إنجازه، والنموذج المقترح للبطاقة في كرة السلة هو كما يلي:

الورقة المعيارية (بطاقة وحدات العمل)						
النشاط: التصويبة السلمية في كرة السلة	العدد	تسجيل	ضعيف	متوسط	جيد	غير تام
وحدة عمل (١) التصويب من اسفل السلة/ ٢٤ثانية						
وحدة عمل (٢): مجموعة التصويب من الأمام بيد واحدة (التصويبة السلمية)						
وحدة عمل(٣)التصويب من الجانب الايمن						
وحدة عمل(٤) التصويب طويل/ قصير						
وحدة عمل(٥)التصويب من الجانب الايسر						
وحدة عمل(٦) التصويب من خط الرمية الحرة						

٢/٥/١/٢ أسلوب الاكتشاف الموجه:

- **البنية الأساسية لأسلوب الاكتشاف الموجه:**

تذكر عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) أن أساس هذا الأسلوب هو علاقة المعلم بالمتعلم، التي فيها تؤدي تعاقب الاسئلة الي قيام المتعلم باكتشاف مجموعة من الاستجابات لهذه الأسئلة ، فكل سؤال من المعلم يحدث استجابة واحدة صحيحة يكتشفها المتعلم ، ان التأثير التراكمي لهذا التعاقب هو عملية تقريب تؤدي بالمتعلم الي اكتشاف المفهوم أو المبدأ، او الفكرة المطلوبة.

ويتفق كل من عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) ومحسن حمص (١٩٩٧) على أن في هذا الأسلوب تكون قرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم كما يلي:

- **قرارات التخطيط:**

إن غرض قرارات التخطيط تختص بالموضوعات الفرعية للموضوع الدراسي الذي سيعلم. ويكون دور المعلم هو اتخاذ قرارات من الفئات الاتية:

١- تحديد الموضوع الدراسي.

٢- تحديد تعاقب الخطوات: هذه الخطوات أما أسئلة أو مفاتيح للحل تؤدي بالتلميذ بالتدريج الي اكتشاف النتيجة النهائية (مفهوم، أو حركة معينة. ... الخ)

٣- تختبر كل خطوة، ثم توضع في مكانها المحدد في الخطوات المتعاقبة.

٤- ارشاد التلميذ نحو الاستجابة المرغوبة بتقديم مفتاح او سؤال اضافي.

- **قرارات التنفيذ:**

١- يختبر تصميم تعاقب الأسئلة وتجريبه على بعض الأفراد، ثم يعاد تصميمه ويعاد تجربته، وبذلك يعطي الفرصة ليصبح هذا التعاقب نموذجاً أساسياً للهدف المحدد.

٢- ينتظر المعلم دائماً استجابة المتعلم.

٣- يعطي المعلم تغذية راجعية دائماً.

٤- يحتفظ المعلم بمناخ يسوده القبول والصبر.

- **قرارات التقويم:**

ان مجموعة هذه القرارات تعطي تغذية راجعة للمتعلم عن اداء العمل فالتغذية الراجعة تبني في كل خطوة من عملية الاكتشاف، فعلى المعلم ان يعمل الاتي:

١- تكرار السؤال او المفتاح الذي يسبق الاستجابة غير الصحيحة، فإذا كانت الاستجابة صحيحة، يقدم المعلم السؤال التالي، فاذا استمرت الاستجابة غير الصحيحة، يقدم المعلم سؤالا اخر يمثل خطوة صغيرة مساعدة للمتعلم.

٢- ان السلوك اللفظي المتاح للمعلم يتضمن (هل تابعت اجابتك) أو (هل تحب ان تفكر اكثر) وهذا يبين للمتعلم ان المعلم صبور ويهتم بالمتعلم.

- **أهداف اسلوب الاكتشاف الموجه:**

يذكر مصطفى السايح (٢٠٠١) ان أهداف هذا الاسلوب هي:

١- شغل المتعلم في عملية استكشاف معينة.

٢- تنمية علاقة صحيحة بين استجابة المتعلم المكتشف والمثير (السؤال) الذي يقدمه المعلم.

٣- تنمية مهارات اكتشاف متعاقبة ، تؤدي منطقيا الي اكتشاف المفهوم.

٤- تنمية الصبر لدى كل من المعلم والمتعلم، والمطلوبة لعملية الاكتشاف.

- **مميزات اسلوب الاكتشاف الموجه:**

يشير كل من سيد أحمد وأنور الشرقاوي (١٩٧٧) أن هذا الاسلوب يتميز بما يلي:

١- يتخذ هذا الاسلوب من المتعلم مركزاً لعملية التعلم ، ولذلك يعتبر اكثر الأساليب فاعلية لأنه يساعد على تنمية قدرة المتعلم على التعلم الذاتي.

٢- يجعل هذا الاسلوب من التعلم عملية مستمرة ، لا تنتهي بمجرد انتهاء الدرس ، وانما تستمر بعده ، حيث ينتهي الدرس غالباً باسئلة مفتوحة تدعو المتعلم الي مواصلة البحث والدراسة والاستقصاء.

٣- كما ان نتائج التعلم بالاكتشاف اكثر استبقاء لما يتعلمه المتعلم من معلومات ومفاهيم ليستخدمها كلما دعت الحاجة الي ذلك أي تطبيقها.

- **انماط التدريس بالاكتشاف:**

هناك عدة انماط من التدريس بالاكتشاف يتفق عليها كل من فوزي الحبشي (١٩٨٠)، محمد صالح (١٩٨٠) ، أحمد مهدي (١٩٨٧) وهي:

١- التدريس بالاكتشاف الموجه والاكتشاف غير الموجه:

أ- التدريس بالاكتشاف الموجه: في هذا النوع من التدريس يقوم المعلم بالتوجيه الكافي والمناسب وقيادة افكار المتعلمين نحو اكتشاف المفهوم او القاعدة او التصميم المراد اكتشافه.

ب- التدريس بالاكتشاف غير الموجه: اما في هذا النوع من التدريس فلا يقدم المعلم للمتعلم أي قدر من التوجيه، ويترك التلاميذ وحدهم دون مساعدة ، يحاولون الوصول الي المفهوم او القاعدة او التصميم المراد اكتشافه.

واشار احمد مهدي (١٩٨٧) نقلا عن بولياBolya الي ان التلميذ لو ترك بدون أي مساعدة في مشكلاته او مساعدة غير كافية فسوف يفشل في مواجه مشكلاته ويجب على المعلم مساعدته بالقدر المناسب لكي يساهم التلميذ في حل معقول.

لذلك يتفق الباحث مع كل من فوزي الحبشي (١٩٨٠)، محمد صالح (١٩٨٠) ، أحمد مهدي (١٩٨٧) في ان كل اكتشاف يجب ان يكون موجهاً وبه قدر من المساعدة تجاه التلميذ.

٢- التدريس بالاكتشاف القائم على المعنى والاكتشاف القائم على الحفظ:

يشير أنور الشرقاوي (١٩٩٨) الى ان نمط التدريس بالاكتشاف ضمن الانماط المشار اليها في نظرية التعلم التي وصفها ايزبل ، وروبينسون Ausubl and Robinson وهما:

أ – التدريس بالاكتشاف القائم على المعنى: مايميز هذا النوع من التدريس هو ان بعد وصول المعلم الي المفهوم او المبدأ أو القاعدة المراد تعليمها ، يقوم بربطها بما لديه من خبرات (معلومات – مهارات) تم اكتسابها من قبل.

ب– التدريس بالاكتشاف القائم على الحفظ: وفي هذا النوع من التدريس تأخذ المادة المكتشفة المتعلمة شكلهاالنهائي في تذكرالفرد لها فقط ويتعامل مع مالديه من معلومات ومعارف سابقة.

ويرى الباحث أنه يمكن ان يتعلم بعض التلاميذ بالاكتشاف القائم على المعنى، ويتعلم اخرون بالاكتشاف القائم على الحفظ تبعاً لقدراتهم وامكاناتهم وادراكهم للمفهوم المكتشف من خلال الموقف التعليمي، كما أنه على المعلم أن يصيغ فقراته اللفظية بحيث تتضمن استجابات في النهاية للربط بين ما سبق تعلمه المتعلم من خبرات ، كما يجب عليه أن يعمل على اكساب تلاميذه اللذين يتعلمون من اكتساب ما يقدم لهم من خبرات مباشرة بأن يربط بينها وبين خبراتهم السابقة.

٣/٥/١/٢ـ إسلوب التعلم الذاتي:

- **تحليل الاسلوب:**

يرى محسن حمص (١٩٩٧) أن في هذا الاسلوب يعتمد كل تلميذ على نفسه بانجاز العمل وبعد ذلك إتخاد القرارات المتعلقة بالتغذية الراجعة أثناء وبعد التنفيذ للمواقف التعليمية بالدرس، أما المدرس فيقوم بتحديد عمليات ما قبل التنفيذ ويفضل أن يكون التلاميذ قد تعودوا من قبل على الاسلوب التدريبي والاسلوب

التبادلي وخاصة لمعرفة استخدام بيانات المعلومات (الورقة المعيارية) ويقوم بتقويم نفسه عند فحص انجازه.

- **تطبيق الاسلوب:**

يذكر مصطفى السايح (٢٠٠١) أنه طالما يوضح او يشرح المعلم كيفية اتخاد قرارات مرحلة ما بعد التدريس وكيفية استعمال ورقة البيانات عند ذلك ينتشر التلاميذ في الملعب المخصص ويختار كل واحد منهم المكان المناسب ويبدأون العمل ، وفي مرحلة ما بعد التدريس يقوم التلميذ في نهاية كل عمل بمقارنة ادائه مع ورقة البيانات حيث ان هذه الورقة تحمل معلومات توضح فيها درجة دقة انجازه فاذا ما كان الانجاز مشابها لما موجود في ورقة البيانات فباستطاعة التلميذ عندئذ الانتقال الى العمل الآخر ، أما إذا كان هناك خطأ في الأداء فما على التلميذ إلا إعادة العمل ثانية وتصحيح الخطأ وبعد ذلك الانتقال إلى العمل الآخر ، اما دور المعلم في هذا الاسلوب فصعب نوعا ما حيث يجب عليه التركيز ومراقبة التلميذ وتعليمه كيفية استعمال ورقة البيانات وفحص نفسه بدقة وبناء على ذلك فلا تغذية راجعة تعطي للتلميذ من قبل المعلم حول الانجاز ولكن هناك تغذية راجعة واحدة فقط يعطيها المدرس للتلميذ وهي كيفية فحص النفس وتقويمها أي تقويم العمل المنجز ، ولذلك فبينما يكون التلاميذ منشغلين في اداء العمل يقوم المعلم بالانتقال من تلميذ الى تلميذ آخر وملاحظة ادائهم ولكن يكون تركيزه الاكثر على دور التلميذ وكيف يقوم نفسه وكيفية إستعمال ورقة البيانات بعد اكمال العمل، وهل التلميذ يقوم بهذا العمل حقا، واذا ماحصل خطأ فهل يقوم التلميذ بتصحيحه ، وفي هذا الاسلوب يسأل المعلم التلميذ كيف اديت العمل ، ولا يقيميه كما في

الاسلوب التدريبي وعن كيفية ادائه للعمل حيث ان ما يريد معرفته عن كيفية ادائه للعمل موجود عنده في ورقة البيانات وما على التلميذ الا ان يقول للمعلم كيف ادى العمل (هو) وهل بصورة صحيحة ام ان هناك خطأ في الاداء.

- **اهداف الاسلوب:**

تذكر عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) ان أهداف هذا الاسلوب تتحدد في:

١. التلميذ يمكنه زيادة خبرته وذلك بواسطة عمله الخاص والذي بدأه في الطريقة التدريبية.

٢. التلميذ يتعلم كيفية ملاحظة انجازه.

٣. التلميذ يتعلم كيفية استعمال ورقة البيانات لتحسين انجازه.

٤. التلميذ يتعلم ان يكون صادقا وواثقا من أدائه.

٥. التلميذ يتعلم ان يكون اكثر استقلالية وخاصة بالنسبة الى التغذية الراجعة.

٦. التلميذ يتعلم كيفية استثمار الوقت المحدد كما في الاسلوب التدريبي والاسلوب التبادلي.

٧. هناك حالة اكثر فردية او شخصية اكثر منها في الاساليب السابقة حيث يقوم التلميذ باتخاذ القرارات حول نفسه في المرحلتين (مرحلة التدريس ومرحلة ما بعد التدريس).

- **مميزات الاسلوب:**

وتذكر عفاف عبدالكريم (١٩٩٤) ان مميزات وعيوب هذا الاسلوب تتحدد في الآتي:

١- يفسح المجال امام التلميذ للاعتماد على نفسه باخذ القرارات.

٢- تطوير التلميذ لتحمل المسؤولية.

٣- يتعلم كيفية استخدام التقويم الذاتي.

- **عيوب الاسلوب وعيوب هذا الاسلوب تتحدد في:**

١- احتمال الوقوع بالخطأ أثناء أداء التلميذ للواجب

٢ - عدم دقة تقويم التلميذ لذاته.

٣- يعمل التلميذ حسب الكيفية التي تناسبه.

- **قنوات التطوير:**

وحدد مصطفى السايح (٢٠٠١) أربع قنوات التطوير في الاسلوب الذاتي وهي كالآتي:

شكـــل (٢)

أ - القناة البدنية: ففي هذه القناة يكون موقع التلميذ مشابها لما هو عليه في الاسلوب التدريبي.

ب- القناة الاجتماعية: أما موقعه من القناة الاجتماعية فيتحرك باتجاه الادنى- ففي هذه الطريقة يعمل التلميذ حقا بمفرده فهو يؤدي العمل وبدرجة عالية من الاستقلالية ويقوم بفحص نفسه (تقويم انجازه مع ورقة البيانات) فهو لا يقوم بأية علاقة اجتماعية مع الاخرين عدا اتصاله القليل بالمعلم.

ج- القناة السلوكية: ويجب ان نذكر هنا ان التلميذ يصل الى مرحلة من الارتياح تختلف باختلاف سرعة الانجاز فهناك التلميذ الذي يستطيع القيام بالعمل وانجازه بسرعة عالية وآخر الذي يحتاج الى وقت اطول لانجاز العمل نفسه، فالمعلم يمكنه معرفة الكثير عن تلاميذه في هذا الاسلوب بينما هو يقوم بمراقبة عملهم ، فموقع التلميذ في القناة السلوكية ربما يتجه الى اعلى مع أولئك التلاميذ الذين يحبون الاستقلالية في العمل طيلة فترة الدرس.

د - القناة الذهنية: اما موقع التلميذ من القناة الذهنية فيبقى كما هو الحال في الاسلوب التبادلي فالتلميذ ايضا ينشغل بعمل المقارنة مع ورقة البيانات وعمل الخاتمة والتغذية الراجعة.

دور المعلم في اسلوب التعلم الذاتي:

يرى مصطفى السايح (٢٠٠١) أن دور المعلم والتلميذ في هذا الاسلوب يتحدد في النقاط التالية

١- يقوم باختيار الاعمال المناسبة واختيار موضوع الدراسة.

٢- يقوم باعداد بطاقة الاداء التي يستخدمها المتعلم.

٣- يقوم بتنفيذ العمل وشرح دور المتعلمين.

٤- يشرح كيفية سير العمل والاجراءات التنظيمية.

٥- يوضح للتلاميذ الغرض من الاسلوب ويوضح دوره كمدرس.

٦- يلاحظ اداء المتعلم وكيفية استخدامه لبطاقة الاداء وكيفية التوجيه الذاتي.

٧- يقوّم اداء العمل الذاتي بالنسبة للتلاميذ ومدى نجاحه بالنسبة للفصل كله.

دور التلميذ في اسلوب التعلم الذاتي:

١- يقوم التلميذ بالتوجيه الذاتي لنفسه والتغذية الراجعة.

٢- يستخدم بطاقة الاداء ليحسّن من اداءه.

٣- يقارن التلميذ اداءه مع ماهو موجود في بطاقة الاداء.

٤- يتخذ التلميذ المكان المناسب له في الملعب ليمارس المهارة بحرية.

٥- يقرر متى ينتقل من خطوة الى خطوة اخرى اذا انجز العمل المطلوب فعلاً.

٦/١/٢ درس التربية البدنية لمرحلة التعليم الأساسي بليبيا:

يعرف محسن حمص (١٩٩٧) درس التربية البدنية بأنه الوحدة الصغرى من المنهاج المدرسي بمعنى ان يحتوي على دعائم المنهاج من حيث (الاهداف- المحتوى- الطرق والاساليب- الوسائل والإمكانيات- التقويم) فأنه لابد من مراعاة هذه الدعائم عند تحضيرنا لدرس التربية البدنية ، أي انه يجب ان يحتوي على اوجه النشاط الرياضي المحدد في المنهاج لكل صف دراسي لتحقيق التنمية البدنية والمهارية والمعرفية والوجدانية باستخدام طرق التدريس متعددة الجوانب.

وتشير لجنة من أساتذة التربية البدنية (١٩٨٨) إلى أن الدرس يعتبر الوحدة الاساسية المصغرة في المنهج لمادة التربية البدنية ، ويتوقف نجاح الدرس على حسن تحضيره واعداده وتنفيذه ، ويمثل الانشطة الحركية التي تقدم للتلاميذ في وقت محدد لهم في الجدول المدرسي اثناء اليوم الدراسي، ويحتوي على اوجه نشاط متعددة وينقسم الدرس في الظروف العادية الي العناصر التالية:

- المقدمة: وهي تهيئة أجهزة الجسم المختلفة لتحمل اعباء الحمل القادم في الدرس.
- التمرينات: وهي تعمل على اعداد الجسم وتحسين القوام وتنمية التوافق العضلي العصبي وتشمل اعضاء الجسم المختلفة.
- النشاط التعليمي: وهو النواة التي يبنى عليها الدرس ويتعلم فيه التلاميذ المهارات الجديدة.
- النشاط التطبيقي: وفيه يتم تطبيق المهارات التي تم تعليمها في النشاط.
- النشاط الختامي: هو محاولة العودة بأجهزة الجسم الي حالتها.

وتذكر عفاف عبد الكريم (١٩٩٣) ان درس التربية البدنية هو الشكل الأساسي للعملية التربوية بالمدرسة وتتلخص العوامل المحددة للدرس فيما يلي:

١- الاهداف التعليمية.

٢- مستوى نماء التلاميذ ومستوى ادائهم.

٣- الامكانات المادية.

٤- الحمل والراحة.

وتضيف عنايات محمد (١٩٩٨) انه ينبغي النظر الي عملية التدريس على انها وحدة تتضمن (الهدف – المحتوى – الطريقة) وحيث يرتبط الدرس ككل او كجزء ارتباطاً وثيقاً بهذه العوامل الثلاثة ، وان تحقيق اعلى مستوى لنتائج التربية والتعليم يرتبط ارتباط وثيقاً بالتخطيط الجيد للدرس ، حيث يجب ان تحتوي الخطة على ترتيب وتوزيع المحتويات على مدار العام الدراسي.

وتذكر ناهد محمود ونيللي رمزي (٢٠٠٤) ان حصة التربية البدنية هي الشكل الاساسي لمزاولة الرياضة في المدرسة ذلك بجانب الاشكال التنظيمية الاخرى التي يزاول فيها التلاميذ الرياضة مثل الاعياد الرياضية والدورات الرياضية، وهي في الغالب (٤٥) دقيقة، كما انها جزء من وحدة متكاملة وهي المنهاج الذي تؤدي فيه الحصة وظيفة هامة يشتمل مضمون الدرس على (المعارف – القدرات – المهارات).

ويرى الباحث ومن خلال خبرته في مجال التدريس والتوجيه التربوي أن درس التربية البدنية لا يقل أهمية عن بقية الدروس بالمواد الأخرى بل هو جزء أساسي للعملية التربوية بالمدرسة ، وتعتبر حصة التربية البدنية من أحسن الحصص بالنسبة للتلاميذ إذا ما طبقت بطريقة علمية مدروسة بحيث تحتوي على جوانب الإثارة والتشويق والحماس والمرح والسرور ، والابتعاد عن التعقيد والروتين وأيضاً حرية ممارسة النشاط حسب الرغبات وبإشراف منظم.

وترى لجنة من أساتذة التربية البدنية (١٩٨٨) أنه من واقع منهج التربية البدنية للمرحلة الاعدادية في ليبيا يشمل درس التربية البدنية ثلاثة أقسام وهي:

١- الجزء التمهيدي – ويضم حركات الاحماء والتمرينات الغرضية ومدته (١٥ق).

٢- الجزء الرئيسي– ويضم الجزء التعليمي والتطبيقي معاُ ومدته (٢٥ق).

٣- الجزء الختامي– ويضم تمرينات إسترخاء واجراءات الدخول للفصل ومدته (٥ق).

٧/١/٢ المهارات الأساسية في كرة السلة:

يشير شعبان إبراهيم (١٩٨٤) إلى أن لعبة كرة السلة تتميز بسرعة وديناميكية تبادل الفريقين لمواقف الهجوم والدفاع ، فمنذ لحظة حيازة احد اللاعبين للكرة يصبح فريقه في حالة هجوم ، ويحاول التغلب على الفريق المنافس وإصابة الهدف ، وفي حالة فقد الفريق للكرة أو إصابته لسلة المنافس ينقلب الفريق المهاجم مدافعاً ويصبح الفريق المدافع مهاجماً بصرف النظر عن اماكن اللاعبين داخل الملعب في تلك اللحظة، وعلى ذلك يتبادل الفريقان محاولة الاستحواذ على الكرة لمنع اصابة السلة وتحقيق اكبر قدر ممكن من اصابات لسلة المنافس طوال زمن المباراة.

وأكد محمد ابوعبيه (١٩٨٠) على ان المهارات هي الأساس لتحقيق اعلى مستوى في اللعبة ، ويرى ان اللاعب ذو المهارات الممتازة يمكن ان يؤدي اية خطة فنية ، اما المهارات الاساسية غير المتقدمة فهي تحد من القدرة على المناورة عند اللاعب وتعجز امكانياته الفنية ، ويمكن للاعب كرة السلة تحسين مختلف المهارات في المراحل المتقدمة ، حيث تكرر هذه المهارات عدة مرات حتى تصبح كعادة اوتوماتيكية ويطلق عليها اسم العادات الحركية ، ويشترط في هذه العادة الحركية

الا تتطلب أي اجراء اضافي من تفكير اللاعب حتى تؤدي اداء صحيحاً اثناء اللعب.

ـ تصنيف المهارات الاساسية في كرة السلة:

يذكر كل من مصطفى زيدان، وجمال سويسي (٢٠٠٨) أن تصنيف المهارات الاساسية الي مهارات فردية هجومية وأخرى دفاعية:

أولاً: المهارات الهجومية الفردية:

١ – مسك الكرة. ٢ – التمرير والاستلام.

٣– المحاورة. ٤ – التصويب.

٥ – حركات القدمين الهجومية. ٦ – الحركات الكاذبة أو الخداعية.

٧– التحكم في الكرة.

ثانياً: المهارات الفردية الدفاعية:

١ – وقفة الاستعداد الدفاعية. ٢ – حركات القدمين الدفاعية.

٣– المكان الدفاعي. ٤ – المسافة الدفاعية.

٥ – الدفاع ضد المحاور. ٦ – الدفاع ضد المصوب.

٧– الدفاع ضد القاطع. ٨ – قطع التمريرات.

٩– جمع الكرات المرتدة دفاعياً.

وقد وضح شعبان ابراهيم (١٩٨٤) نقلاً عن سماشكا Cmachka أن المبادئ الاساسية الهجومية تنقسم بدورها الي نوعين ، بعضها يؤدي بالكرة والبعض الاخر يؤدي بدون كرة وكذلك المبادئ الدفاعية تنقسم الي نوعين بعضها

يؤدي ضد اللاعب الحائز على الكرة والبعض الاخر يؤدي ضد اللاعب غير الحائزعلى الكرة ، وفيما يلي شكل هذا التقسيم:

شكل (٣) تقسيم سماشكا لمهارات كرة السلة

ويرى الباحث أنه يظهر من خلال التقسيمات المختلفة للمهارات الاساسية ان هناك اختلاف حول تحديد المهارات الاساسية في كرة السلة – إلا ان الباحث يؤيد النوع الأول فهو انسب تصنيف للمهارات الاساسية – بالاضافة الى انه جامع

لكل الحركات الاساسية في كرة السلة سواء الهجومية أو الدفاعية وهي غير متواجدة في التقسيمات الاخرى.

٨/١/٢ مهارات كرة السلة ضمن منهاج التربية البدنية بليبيا:

تذكر مجموعة من أساتذة التوجيه التربوي (٢٠١٠) في ليبيا أن الممارسات الرياضية المنتظمة هي احدى المبادئ الأساسية في اسلوب حياة الفرد بالمجتمع الليبي، كما انها تعد بمثابة المحتوى الهام لإستثمار وقت الفراغ من خلال ممارسته لأنواع متعددة من الأنشطة الرياضية ومن خلال ممارسته لأنشطة درس التربية البدنية بالمدرسة ، وكذلك من خلال اشتراكه في برامج النشاط الرياضي الداخلي والخارجي ، فيكتسب العديد من القدرات والمهارات والخبرات الرياضية التي تشكل فيما بعد هوايته الرياضية التي يمارسها بصورة منتظمة ودائمة والتي تشكل اسلوب حياته، ويعتبر وقت الفراغ جزءاً هاماً وحيوياً من حياة الانسان ، والاستخدام الأمثل لوقته يسهم في اكساب الفرد العديد من الفوائد والمزايا التي تعمل على تشكيل شخصيته من النواحي المعرفية والخلقية والاجتماعية والنفسية، ومن خلال هذه المعطيات تم وضع برامج تنفيذية (كتاب المعلم) لتحقيق الأهداف الموضوعة طبقا للخطة الدراسية ومفردات مناهج التربية البدنية المعتمدة بليبيا ، ويشتمل كتاب المعلم في البرامج التنفيذية لمادة التربية البدنية والرياضية على جانب نظري يهتم بالمرتبة الأولى بدور درس التربية البدنية في تنمية الصفات البدنية والمهارات الحركية ، وكذلك على خصائص ومميزات مرحلة النمو وإحتياجاتها من الانشطة والبرامج المناسبة لقدرات التلاميذ ، أما الجانب العملي فقد ارتبط بالجانب النظري وبتطبيق مفرداته من خلال الممارسة العملية والتطبيقية – فاحتوى كتاب المعلم على طريقة الأداء، والنواحي الفنية والتمرينات التمهيدية والتدريبات

التطبيقية لبعض المهارات المنهجية للرياضات الفردية والالعاب الجماعية لمرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط بليبيا.

ومن بين هذه الالعاب كرة السلة والتي تعتبر اللعبة الثانية شعبياً بليبيا ، فقد حدد كتاب المعلم للبرامج التنفيذية المهارات الاساسية لكرة السلة المقررة على الصف السابع للتعليم الاساسي (اول اعدادي) بالباب الرابع على النحو التالي:

١ـ الجري بالكرة مع الوقوف الفجائي:

- **طريقة الأداء:**

- يقوم التلميذ بآداء المحاورة العالية بغرض التقدم السريع للأمام. . وعند الوقوف الفجائي يقوم بأداء وثبة صغيرة قبل الوقوف ويهبط على قدميه معاً بالكعبين أولاً. . ثم بباطن القدمين.
- يكون مركز ثقل الجسم منخفضاً ومائلاً قليلاً للخلف حتى لا يندفع ويسقط للامام. . وتكون المسافة بين القدمين مناسبة حسب راحة التلميذ ولحفظ توازنه.
- والوقوف فجأة قد يجعل الخصم يبعد عنك خطوة أو اثنين في اتجاه الحركة التي فيها مما يساعدك على تمرير الكرة. . أو التصويب على السلة.

٢ـ التمرير من مستوى الكتف بيد واحدة:

- **طريقة الأداء:**

- تمسك الكرة باليدين معاً بالطريقة المعتادة ، ثم تنقل الكرة وتوضع على اليد الممررة وتسند باليد الأخرى من الأمام.
- يكون ساعد اليد الممررة عمودياً على الأرض والعضد موازياً لها.

- يواجه التلميذ زميله المستلم بالكتف الآخر ويكون ساعد اليد موازياً للأرض مع تباعد القدمين والنظر إلى الزميل.
- تدفع الكرة بسرعة في إتجاه الزميل المستلم مع مد الدراع بحركة متصلة من الرسغ والأصابع في إتجاه الكرة.
- تتحرك القدم الخلفية لمتابعة التمرير ونقل ثقل وزن الجسم عليها لحفظ التوازن ومتابعة خط سير الكرة بالنظر.

٣ـ التمريرة المرتدة بيد واحدة:

- **طريقة الأداء:**

- تمسك الكرة أمام الصدر، ومن وضع المسكة الصحيحة للكرة تفرد الدراع الممررة بالكامل إلى الجانب مع مسك الكرة من الخلف بحيث يكون ظهر اليد للخارج والكرة في إتجاه الزميل.
- تمرر الكرة بحركة اليد الممتدة أماماً وإلى أسفل لترتد للزميل.
- يراعى زيادة ثني الركبتين أماماً، واتساع المسافة بين القدمين وذلك بتوجيه الكرة إلى مكان إرتدادها المطلوب بعيداً عن المدافع.

٤ـ التصويبة السلمية:

- **طريقة الأداء:** عند استلام التلميذ للكرة من زميل ، أو مسكها عقب المحاورة وكانت حيازته للكرة أثناء لمس القدم اليمنى للأرض – يقترب التلميذ نحو الهدف ويأخذ خطوة واحدة بالقدم اليسرى والإرتقاء عليها والنظر أعلى ما يمكن مع رفع الركبة في إتجاه السلة.

- الاحتفاظ بالكرة في اليدين على مستوى الكتف الايمن أو الرأس ، وعند الوصول لأعلى نقطة من القفز تساعد اليد اليسرى في وضع الكرة على أصابع اليد اليمنى، ثم تمتد الذراع عالياً مع تركيزالنظر على النقطة المحددة لتصويب الكرة عليها.
- يدفع التلميذ الكرة مع توجيهها بالرصغ وأصابع اليد اليمنى برفق إلى اللوحة في نقطة أعلى من الحلقة بمسافة (٢٠سم) تقريباً وفوق حافتها القريبة من المصوب ، وتكون الذراع اليسرى مرفوعة جانباً لحفظ التوازن وحماية الكرة
- الهبوط على القدمين معاً حتى لا يندفع الجسم بعيداً عن الهدف – وليتمكن من متابعة الكرة مرة أخرى في حالة فشل التصويب.

وقد تناول الباحث هذه المهارات في كرة السلة من واقع البرامج التنفيدية لكتاب المعلم الصادر من وزارة التعليم بليبيا ، ووفقاً لترتيب تدريسها وقت إجراء تجربة البحث.

٩/١/٢ التحصيل المعرفي:

يشير علي المهدى (٢٠٠٣) إلى التحصيل المعرفي بأنه يعد مؤشراً مهماً لنجاح العملية التعليمية فى تحقيق أهدافها، وذلك لأنه دال لمستوى السلوك الذى بلغه المتعلم فى المجالات التعليمية المختلفة، بمعنى أن التحصيل المعرفي المرتفع يشير إلى مستوى كفاية عال، بينما التحصيل المعرفي المنخفض يشير إلى مستوى كفاية ضعيف، ومن أجل الوصول إلى تحصيل معرفي مرتفع إهتم الباحثون بتطوير إجراءات التدريس لتكون أكثر إفادة للدارسين.

ويذكر محمود عبدالحليم (٢٠٠٦) أن تقويم الإنجازات المعرفية (التحصيل المعرفي) فى التربية البدنية والرياضية قد تكون فى صورة محادثة غير رسمية مع تلميذ أو صورة إختبار المجموعة والتى يتم إدارتها بعناية، وذلك بظهور بعض الوعي من خلال الإدراك الحركي والمناقشات الخاصة بتسجيلات الفيديو والعروض، ويمكن إجراء تقويم دقيق إذا تم تصميم البيئة بطريقة أفضل، كما أن تقويم الإنجازات الرياضية فى التربية البدنية يمكن ان يكون عملياً أو منتجاً إعتماداً على متى يحدث وكيف يستخدم، بمعنى أن تقويم إنجاز جزء كبير من العمل قد تكون معلومات حول التحصيل والإنجاز والإنتاج هذا بالإضافة إلى الأداء نفسه قد يكون جزء من هذه المعلومات للتحصيل والإنجاز والإنتاج.

أهمية التحصيل المعرفي وأهدافه وخصائصه:

يذكر مصطفى السايح (٢٠١١) أن أهمية التحصيل المعرفي يمكن الإشارة إليها بالنقاط التالية التى تعبر عن أهميته فى مجال الدراسات البحثية فى التربية الرياضية:

١- يعد مؤشرا لنجاح العملية البحثية فى تحقيق أهداف محددة.

٢- يدل على مستوى السلوك الذى بلغه المبحوث فى مجال البحث.

٣- عن طريق التقديرات أو النتائج المأخوذة من القياس يمكن التعديل أو التطوير فى إجراءات التعليم والتعلم.

أهداف التحصيل المعرفى:

١- أداه مساعدة فى دفع المبحوثين إلى اكتساب معارف واتجاهات علمية.

٢- أداه مساعدة فى تعريف المبحوثين بمدى تقدمهم فى المعلومات والمعارف المرتبطة بالنسق التطبيقى.

٣- مراجعة القائم بالبحث لأساليب تنفيذ التجربة للوقوف على نواحي الضعف الذي يعاني منها المبحوثين.

٤- التعرف على النمو التحصيلي للمبحوثين من خلال تكرار الاختبار أثناء تنفيذ التجربة.

٥- تنشيط دافعية التعليم بمجاليه المهارى والمعرفى ونقل المبحوثين من حالة شبه سلبية فى تحصيل المعلومات والمعارف إلى حالة ايجابية من المعرفة.

٦- التعرف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والطرائق والإستراتيجيات والأساليب والوسائط والمقررات الدراسية

خصائص التحصيل المعرفى:

يتصف قياس التحصيل المعرفى عن غيره من أنواع التحصيل الأخرى بالآتى:

١- يختص بمعلومات ومعارف ترتبط بالجانب المهارى لبرنامج ما أو مقررات دراسية.

٢- ينتمى إلى حقل المعرفة حيث يتم تحصيلها من المبحوثين.

٣- الورقة والقلم هى من أهم أدواته الرسمية للحصول على الإجابات.

٤- يقوم على توظيف أنواع مختلفة من الأسئلة (نصية ـ رسومية).

الاعتبارات التى يجب مراعاتها عند بناء الإختبار المعرفي:

تشير ليلى فرحات (٢٠٠١) إلى أن هناك اعتبارات يجب مراعاتها عند بناء الإختبار المعرفي هى:

١- يجب أن يغطى الإختبار جميع المادة المطبقة.

٢- أن يتسم الإختبار بالفهم الواضح.

٣- تجنب الألفاظ الصعبة فى الأسئلة.

٤- مراعاة الإختصار المركز فى الإختبار.

٥- توزيع درجات الإختبار بصورة تحقق المنحنى الإعتدالى.

٦- تعدد المحاور الموجودة فى الإختبار.

٧- مناسبة عدد الأسئلة لكل محور.

obeikandl.com

٢/ ٢ الدراسات السابقة :

١/٢/٢ دراسات في مجال أساليب تدريس التربية الرياضية:

١- دراسة احمد السيد الموافى محمد خطاب (٢٠٠٤)

العنوان: " تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على مستوى التحصيل المهارى والمعرفي في الكره الطائرة لطلاب كليه التربية الرياضية ".

هدف الدراسة: تهدف الدراسة للتعرف على تأثير برنامج تعليمي باستخدام أساليب (الممارسة- التعليم التبادلي- الواجبات الحركية) على مستوى التحصيل المهارى والمعرفي في الكره الطائرة لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بالمنصورة.

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج التجريبي لمناسبته للدراسة وعلى عينة قوامها ٩٠ طالب تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تطبق أسلوب.

نتائج الدراسة: إن أفضل الأساليب الثلاثة هو التبادلي، ثم أسلوب الواجبات الحركية ثم أسلوب الممارسة.

٢- دراسة هشام حجازى عبد الحميد (٢٠٠٤) (١٢٥)

عنوان الدراسة: " تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية الخاصة للمبتدئين في الكاراتيه ".

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أساليب التدريس (الأوامر-التطبيقية يتوجه المعلم -التبادلي)على المتطلبات البدئيه والمهاريه والمعرفية للمبتدئين في الكاراتيه.

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج التجريبي لمناسبته للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت هذه الدراسة إن أفضل الأساليب المستخدمة هو أسلوب الممارسة –التبادلي –الأوامر.

٣- دراسة عبداللطيف سعد حبلوص (٢٠٠٥)

عنوان الدراسة: " تأثير استخدام اسلوب العمل التبادلي على تعلم بعض المهارات الحركية بدرس التربية البدنية لدى تلاميذ الصف الثامن "

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسةإلى التعرف على تأثير استخدام اسلوب التبادلي على تعلم الجلة والتصويب بالسلة.

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج التجريبي لمناسبته للدراسة.

نتائج الدراسة: أظهرت هذه الدراسة إن الاسلوب التبادلي أفضل من أسلوب الأوامر التقليدي.

٢/٢/٢ دراسات مرتبطة بأساليب التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة:

- الدراسات العربية:

١- دراسة سعيد حامد ، أحلام الباز (٢٠٠٤):

عنوان الدراسة: "برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية كل من المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصم بالصف الاول الاعدادي ".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية الذكاءات المتعددة من خلال التعرف على نسب توزيع أنماط الذكاءات المتعددة لعينة البحث، وبإستخدام بطارية

الذكاءات المتعددة أعتمدت على بناء برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية كل من المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصم بالصف الاول الاعدادي.

منهج الدراسة: أستخدم الباحثان قائمة ملاحظة للتعرف على نسب توزيع الذكاءات لعينة الدراسة.

نتائج الدراسة: دلت النتائج على إرتفاع مستوى الذكاء الحركي الجسمي.

٢- دراسة محمد إمزيان (٢٠٠٤م)

عنوان الدراسة: "الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الاطفال المغاربة بالتعليم الأولي" هدفت الدراسة: إلى الكشف عن أنواع الذكاءات لدى عينة من الاطفال المغاربة في مرحلة التعليم الأولي ، وبلغ متوسط أعمارهم (٦) سنوات ، كما استهدفت كشف العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام ، ثم العلاقة ما بين مجالات الذكاءات المتعددة ، ومن جهة اخرى حاولت الدراسة الكشف عن علاقة الذكاءات المتعددة لدى الاطفال بأساليب حلهم للمشكلات.

منهج الدراسة: وكانت الادوات المستعملة في الدراسة هي اختبار قياس ذكاء الاطفال ، وبطارية تقويم الذكاءات المتعددة وقائمة تقويم أساليب حل المشكلات.

نتائج الدراسة: بعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

١- وجود فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدى الاطفال في مجالات من الذكاء المتعدد.

٢- عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد العينة في مجالات الذكاءات المتعددة.

٣- عدم وجود علاقة ارتباط بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام.

٣- دراسة مها كمال حنفي (٢٠٠٤)

عنوان الدراسة: "برنامج مقترح للأنشطة التعليمية في ضوء الذكاءات المتعددة لتدريس وحدة الانسان والبيئة من مقرر الجغرافيا بالصف الاول الثانوي ".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اعداد برنامج مقترح للأنشطة التعليمية في ضوء الذكاءات المتعددة لتدريس وحدة الانسان والبيئة من مقرر الجغرافيا بالصف الاول الثانوي ، ومعرفة تأثير البرنامج المقترح في تدريس الوحدة على التحصيل ، واقتصرت الدراسة على ثلاث ذكاءات فقط هي: (الذكاء المكاني ، الذكاء المنطقي ، الذكاء الطبيعي)

نتائج الدراسة: كان من نتائج تنفيذ الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ككل لصالح المجموعة التجريبية – كذلك وجدت فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من مستويات Bloom المعرفية (التذكر- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب – التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.

٤- دراسة رحاب احمد أمين المنياوي (٢٠٠٥)

عنوان الدراسة: "فاعليه استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لبعض صور الذكاءات المتعددة في تدريس ماده الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي "

هدف الدراسة: تهدف إلى التعرف على فاعليه استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية لبعض صور الذكاءات المتعددة في تدريس ماده الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطه واشتملت كل مجموعةعلى عدد(٩٠) طالبة من الصف الأول الثانوي بنات للعام الدراسي٢٠٠٤/ ٢٠٠٥

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أثناء التدريس باستراتيجيات (التعلم التعاوني - خرائط المفاهيم – المحاضرة) المبنية على صور الذكاءات المتعددة في الاختبار ألتحصيلي البعدي.

٥- دراسة منال محمد زكي الجندي (٢٠٠٦)

عنوان الدراسة: " تدريس منهج الإيقاع الحركي المطور بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره على نواتج التعلم "

هدف الدراسة: يهدف البحث إلى إعداد وتطبيق إستراتيجيات لتدريس منهج الإيقاع الحركي قائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة أحد تصميمات المنهج التجريبي والذي يعتمد على إتباع القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أثناء تدريس منهج الإيقاع الحركي بإستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

٦- دراسة إيهاب فتحي عبدالحليم عبدالجواد (٢٠٠٧)

عنوان الدراسة: " إستخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم لتنمية بعض الذكاءات والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الاول الاعدادي "

هذف الدراسة: هو إستخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم لتمية بعض الذكاءات والتفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الاول الاعدادي.

منهج الدراسة: أتبع الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم الثنائي لمجموعتين إحداهما ضابطة والاخرى تجريبية لملائمته لطبيعة البحث.

نتائج الدراسة: إستخدام مدخل قائم على الذكاءات المتعددة له فاعلية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لتلاميذ الصف الاول الاعدادي.

٧- دراسة رشا هاشم عبد الحميد (٢٠٠٨)

عنوان الدراسة: " فعاليه استخدام بعض استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنميه التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي "

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين ضابطه وتجريبية وكانت عينه البحث تشمل (٨٠) تلميذه بالصف الرابع الابتدائي تم تقسيهم إلى مجموعتين.

نتائج الدراسة: الوحدة المعدة وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة لها فعاليه في تنمية التحصيل نحو ماده الرياضيات لدى تلاميذ المجوعة التجريبية.

٨- دراسة عبدالرزاق مختار محمود (٢٠٠٨)

عنوان الدراسة: " فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات إستخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الابداع اللغوي لدى تلاميذهم ".

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب بعض مهارات إستخدام الذكاءات المتعددة لمعلمي اللغة العربية في تدريسهم وكذلك قياس أثر البرنامج على التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذهم.

منهج الدراسة: أستخدم في هذا البحث المنهج التجريبي لمجموعتين تجريبيتين الأولى مجموعة تضم مدرسوا اللغة العربية لتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، والمجموعة الثانية تضم تلاميذ الصف السادس الإبتدائي وذلك بطريقة القياسات القبلية والبعدية لكل مجموعة.

عينة الدراسة: عينة المعلمين (٢٣) معلماً وبلغت عينة التلاميذ (٧٢) تلميذاً من الصف السادس إبتدائي

نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي اللغة العربية بالسعودية مهارات إستخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس إبتدائي، كما بينت النتائج أيضاً الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على التحصيل والإبداع في اللغة العربية لدى التلاميذ والمعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي.

٩- دراسة السيد على سيد احمد (٢٠٠٩)

عنوان الدراسة: "نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم ".

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة إلقاء الضوء على نظرية الذكاءات المتعددة والكشف عن إمكانية الاستفادة من تطبيقاتها التربوية في مجال التدريس لذوى صعوبات التعلم.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبى ذو التصميم الثنائي لمجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية لتلاميذ ذوى صعوبات في التعلم.

نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة النتائج أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسين واضح في مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوى الصعوبات التعلم بالمقارنة بالأساليب التقليدية.

- الدراسات الاجنبية :

١- دراسة ويبر Weber(1990)

عنوان الدراسة: " تدريب الطلاب المعلمين بكلية Haughton بنيويورك على تطبيق نظرية "جاردنر" للذكاءات المتعددة في الفصل الدراسي من خلال مشروع تعليمي بالتعاون مع مدرسة Cuba-Rushford الثانوية "

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق هذا المشروع على الطلاب المعلمين وطلاب المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من خمسة وخمسون طالباً ، وأربعة عشر طالباً معلماً ، وقامت الكلية بتدريب طلابها على إستخدام المشروع قبل التطبيق الفعلي في المدرسة، والمشروع عبارة عن: مجموعة من برامج الانشطة على ضوء نظرية الذكاءات المتعددة (MI) يدور محتواها موضوعات في العلوم والانسانيات، وقدمت الانشطة على هيئة مشكلات مثيرة يتطلب حلها بإستخدام الذكاءات الثمانية نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن:

١- نجاح المشروع في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلاب ، وكذلك في تدريب الطلاب المعلمين على التدريس من خلال نظرية ال(MI).

٢- تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب.

٣- الاستفادة من التعاون بين الطلاب في بناء شخصياتهم ولقد أوصت الدراسة بتعميم نتائجها على الطلاب في كافة المراحل التعليمية وإشراك الوالدين فيها.

٢- دراسة ليند فال Lindvall(1995)

عنوان الدراسة: وهي عبارة عن تقرير مشروع بعنوان "الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم: إيجاد متعلمن نشطين"، وتهدف الدراسة إلى تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم من أجل زيادة مدة الأداء للمهمة (المثابرة) ، وزيادة الاحتفاظ بالأساس الاكاديمي ، وإنقاص في سلوكيات اللهو وصرف الانتباه في حجرة الدراسة ، وكانت من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

نتائج الدراسة: دلت النتائج على وجود زيادة في إقبال التلاميذ على التعلم، وكذلك زيادة في المثابرة والاحتفاظ بالتعلم، كما نقصت المشكلات السلوكة في حجرة الدراسة.

٣- دراسة جوهلينجورست Gohlinghorst (2001):

العنوان: "برنامج لتحسين تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، والقدرة على تطبيق المعارف في الواقع الفعلي "

هدف الدراسة: هدفت إلى إعداد برنامج لتحسين تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، والقدرة على تطبيق المعارف في الواقع الفعلي.

نتائج الدراسة: أثبتت نتائج الاختبارات وجود قصور في معارف التلاميذ وكيفية نقلها لمواقف الحياة الفعلية، بالإضافة إلى إفتقادهم المهارات الضرورية ، واللازمة للنجاح في العالم الواقعي ، وأشارة الدراسة إلى أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في حجرة الدراسة تسهم في فهم قدرات التلاميذ وتنمية نواحي ضعفهم التحصيلي وإتقان المحتوى بصورة أفضل.

٤- دراسة هانلي وآخرون(Hanley (2002

العنوان: " مداخل تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من الصف الاول إلى الصف الخامس الابتدائي "، واستخدم في هذه الدراسة مداخل تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة من الصف الاول إلى الصف الخامس الابتدائي.

نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج زيادة معدل التحصيل في المجموعة التجريبية بنسبة ٧٧٪عن المجموعة الضابطة والتي كان معدل التحصيل بها ٧٠٪. وأعزت الدراسة النتائج إلى استخدامها لمداخل الذكاءات المتعددة في تصميم أنشطة التعلم.

٥- دراسة ديز (Diaz (2004

عنوان الدراسة: "فاعلية تطبيق نظرية الذكاء المتعدد على مستوى التعليم الجامعي "

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إختيار فاعلية تطبيق نظرية الذكاء المتعدد على مستوى التعليم الجامعي ، بعد أثبتت فاعليتها في التعليم الابتدائي والثانوي ، وامتدت لمدة تسع سنوات تم فيها اعداد برنامج على ضوء نظرية الذكاء المتعدد والتعلم من أجل الفهم.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في جامعة "جلندال" واشترك في البرنامج مجموعة كليات الجامعة تراوح عددها بين اثنى عشرة – وخمس عشرة كلية ، ضمت العديد من المُديرين وما يزيد عن ألفين وخمسمائة طالب، وتم التدريس من خلال مجموعة من المجالات العلمية، وأتم الطلاب دراسة مقررات ألـ LFU/MI على مدار أربع سنوات.

نتائج الدراسة:

كان من نتائج الدراسة التأكيد على أن دمج نظرية ألـ MI عبر المنهج الدراسي زادت من خبرات التعلم المبتكرة ، وجعل التلاميذ كما لو كانوا خبراء مصغرين

ومُيسرين للتعلم وذلك من خلال ما أُتيح لهم من ممارسة لأداءات الفهم المرتبطة بالمحتوى الاكاديمي المدرس.

٢/ ٢/ ٣ التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يستخلص الباحث ما يلي:

١- سعت بعض هذه الدراسات للتعرف على طبيعة العلاقة بين اساليب التدريس المستمدة من نظرية الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي.

٢- إستخدمت الدراسات المرتبطة المنهج التجريبي ذو التصميم الثنائي لمجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية.

٣- بلغ أدنى عدد لافراد العينة (٥٥) تلميذاً.

٤- إعتمدت وسائل جمع البيانات على الإختبارات التحصيلية وإختبار الذكاءات المتعددة لجاردنر.

٥- بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة:

أ- ان جميع الدراسات التي اعتمدت أساليب تدريسها وأنشطتها التعليمة على نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت نتائجها إلى تحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي.

ب- إن أساليب التدريس القائمة على هذه النظرية تسمح لكل تلميذ بأن يتعلم من الانشطة التعليمية التي تتوافق مع الذكاء المرتفع لديه من ذكاءاته المتعددة.

ج- إن أساليب التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة أدت إلى تنمية الاتجاه نحو المواد التي تدرس بهذه الأساليب وكذا التفكير الإبتكاري.

٦- أفادت هذه الدراسات الباحث في:

أ - تحديد أهداف البحث.

ب- تحديد العينة.

ج- إرشاد الباحث نحو وسائل جمع البيانات.

د - تحديد أفكار أساسية للإطار النظري.

obeikandl.com