اتجاهات معلِّمات الروضة في دولة الكويت نحو استخدام طريقة التعلّم بالمشروع في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض

Doi:10.29343/1-93-4

ربيعة غلوم أشكناني
مشرفة رياض أطفال بمركز التربية العملية بكلية التربية
بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - دولة الكويت

الملخص:

شكلت نظرية الذكاءات المتعددة (The Theory of Multiple Intelligences) التي وضعها عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner) تحوّلاً جذرياً في مفهوم الذكاء الإنساني، إذ دشنت تصوّراً جديداً للذكاء يرتكز على منجزات العلوم الطبيعية والإنسانية، وكان لتطبيقاتها المتعددة في التربية أثر بالغ في تغيير العديد من التصورات التربوية والنفسية التقليدية عن القدرات العقلية للطفل في المدرسة والبيت والمجتمع. وتشكل دراسة مادة العلوم في الروضة القدرة على اشعال فتيل حب الاستطلاع للطفل وتنمية مفاهيمه العلمية، وتشكيل اتجاهاته العلمية الخاصة نحو القضايا العلمية، كما تشكل الذكاء العلمي للطفل، واستثارة بقية أنواع الذكاءات المتعددة التي يمتلكها الطفل فعلاً، ولكنه لا يحسن استغلالها. ويهدف هذا البحث إلى تحديد اتجاهات مُعلمات رياض الأطفال نحو طريقة التعلّم بالمشروع في الروضة، من ناحية، وتحديد اتجاهاتهن نحو دور الطريقة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصميم البحث وبناء الأدوات وتطبيقها، وتحليل النتائج ومناقشتها.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي - التحليلي في الدراسة -، حيث يقدم هذا المنهج وصفاً كمياً وكيفياً لطريقة التدريس بالمشروع بصفتها ظاهرةً، ويزوِّد الباحث بالمعلومات الأساسية التي تصف الظاهرة، والتي يمكن أن تزيد من فهمه وتبصّره لتلك الظاهرة، وذلك بهدف التنبؤ بأثرها المُحتمل في تنمية الذكاءات المتعددة، وضبطها، والتحكّم بها. تكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية، كما تكونت العينة من 150 معلمةً، تم اختيارهن بأسلوب العينة العشوائية البسيطة. تم جمع المعلومات المطلوبة من خلال استبانة قامت الباحثة بتصميمها، وتم توزيعها على مُعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت عن طريق موقع إلكتروني مُخصّص لهذا الغرض. انتهت الدراسة بمجموعة من النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال- الذكاءات المتعددة- التدريس بأسلوب المشروع

تم استلام البحث في أغسطس 2021، وأجيز للنشر في أكتوبر 2021.

Attitudes of kindergarten's teachers in the State of Kuwait towards using the project learning method in developing multiple intelligences for kindergarten children

Rabeea Ashkanani

Supervisor of kindergarten at college of education Public Anthority for Aplied Education and Training in kuwait

Abstract:

The theory of multiple intelligences, developed by the American psychologist Howard Gardner, constituted a radical shift in the concept of human intelligence, as it launched a new conception of intelligence based on the achievements of the natural and human sciences. Its multiple applications in education had a profound impact on changing many traditional educational and psychological perceptions of the mental abilities of the child in school, at home and in society. The study of science in kindergarten constitutes the ability to ignite the child's curiosity, develop his scientific concepts, and form his own scientific trends towards scientific issues.

The research aimed at determining the kindergarten teachers' attitudes towards the project learning method in kindergarten, on the one hand, and on the other hand to pinpoint their attitudes towards the role of the method in developing some of the multiple intelligences of kindergarten children. The researcher has benefited from previous studies in designing the research, building and applying tools, and analyzing and discussing the results. The researcher used the descriptive-analytical approach to make use of aquantitative and qualitative description of the method of teaching in the project as a phenomenon, and provide the basic information that describes the phenomenon, which can increase our understanding and insight into that phenomenon, with the aim of predicting its potential impact on the development of multiple intelligences, adjust it, and control it. The study·s population consisted of all kindergarten teachers in public schools, and the sample consisted of 150 female teachers, who were selected by the simple random sampling method. The required information was collected through a questionnaire designed by the researcher, and distributed to the kindergarten teachers in the State of Kuwait through a website designated for this purpose. The study ended with a set of results and recommendations.

Keywords: Kindergarten - multiple intelligences - teaching by project method

المقدمة:

تؤكدّ الأدبيات النفسية بأن النمو العقلي للطفل يتشكل في السنوات الأولى لحياته؛ ففي المرحلة النمائية التي تمتدّ من الولادة وحتى سن الثانية من العمر، يتعلّم الطفل عبر الإحساس المباشر بالأشياء، وتشكّل موضوعات الإحساس المُحيطة بالطفل البدايات الأولى للبُنى العقلية، وتتشكّل تلك البُنى مما يوجد حول الطفل ويحسّ به، ويمكنه العبث به، ويفحصه وينظمه. ومنذ بداية الشهر التاسع عشر، يبدأ الطفل بالتفكير بالأشياء والحوادث التي تقع على مرأى منه، وتبدأ لديه عملية اكتساب اللغة، ويعتبر هذا سلوكاً انتقالياً للدخول إلى مرحلة جديدة في النمو المعرفي. وفي سن الثالثة، يشرع الطفل بطرح الأسئلة المتكررة (الزغول والهنداوي، 2019: 172).

وتشير بعض الدراسات إلى أن نسبة الأسئلة في كلام الطفل تتراوح من 10 – 15%، فهو يظل يبحث عن أصل الأشياء، ويتطلع للمزيد من المعرفة، ويدرك معنى الأشياء التي يراها أو يسمعها، فتبدأ المفاهيم بالتشكل في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتبلور المفاهيم المرتبطة بالأشياء المحسوسة أولاً في ذهن الطفل، ومع معايشة الناس والتعرض لمختلف المواقف والأحداث، وتكرار الخبرات التي يتعرّض لها، يبدأ الطفل بالإدراك، وبالتدريج تبدأ المفاهيم لديه في النضج والتكوّن، ويرتقي من نقص الإدراك للأمور الحسية إلى تصوّر المعاني المجردة (بكار، 2012).

وتلعب العادات العقلية دوراً في مساعدة الطفل على الانتقال من مرحلة التفكير المحسوس (باستخدام الموضوعات والأشياء الحيّة) إلى التفكير المجرّد (باستخدام المفاهيم العلمية البحتة)، فهي من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء المعرفي لدى الأطفال في مراحل التعليم المختلفة. والعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات والاحتفاظ بها بل هي معرفة كيفية استخدامها أيضاً، فهي «نمط من السلوكيات الذهنية الذكية التي تقود الطفل إلى إنتاج المعرفة من خلال توظيف الأنشطة العلمية بدلاً من تذكّرها حرفيا أو إعادة إنتاجها» (عليمات، 2013: 57).

وبناءً على هذا التصوّر، قدّم كوستا وكاليك ست عشرة عادة عقلية ينبغي أن يمتلكها الأطفال أثناء تعلّمهم للمفاهيم عن طريق الأنشطة العلمية الهادفة، ومنها المثابرة، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، والتفكير العلمي بوضوح ودقة، وهذه العادات تكسبُ الطفل القدرة على التعامل بكفاءة مع مواقف الحياة اليومية، واستخدام مهارات التفكير لتوجيه التفكير وتحسينه، وتوجيه وتنظيم عملية التعلم وتحمل مسؤوليتها، واختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي (Costa & Kallick, 2009: 43).

وتعتبر الروضة كمؤسسة تربوية تدعم دور الأسرة في تحقيق النمو والتطور في شخصية الطفل، وحيث أن الطفل يقضي فترةً طويلةً من يومه في الروضة، فإن دور الروضة يعتبر مُكمِّلاً لدور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، ونقل الثقافة، وتزويد الطفل بالخبرات والمهارات اللازمة التي تُمكنه من مواجهة متطلبات الحياة العملية اليومية، فالروضة هي البيئة التي تعد الطفل إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية، وتعتبر بمثابة حلقة وسطى تربط بين المرحلة الأولى التي يقضيها الطفل في المنزل ومرحلة اكتمال نموه وتأهيله (السيد وكوثراني، 2007: 112).

فالطفل في هذه المرحلة لا يتلقن المعرفة وذلك بجلوسه في كرسي ومشاهدة السبورة، كما هو الحال مع طفل المدرسة الابتدائية، بل يتعلم من خلال تعريضه للعديد من الخبرات وممارسة العديد من الأنشطة المُعدّة مسبقاً لتثير رغبته وحماسته في تقبل المعارف والقيم والسلوكيات التي ترغب المعلمة في غرسها في هذه السنين المبكرة في بيئة تعليمية جاذبة تبعث البهجة في نفوس الأطفال؛ إن هذا الجو من الحرية يصنع تلك الذات الإنسانية المتفردة، ومن شأن الالتفات لهذه الجوانب المختلفة أن يطلق قدرات الطفل ويمكّن المجتمع من استغلال طاقاته (عمر، 2016).

وحتى يتحقق ذلك، لا بدّ أن تكون البرامج المُعدّة والأنشطة العلمية مُشبّعةً بالأشياء الحسية، وتدعم التفاعل مع البيئة الواقعية لتحقق اكتساب المهارات الحياتية، ولابد من تدريب الطفل على مهارات عديدة، منها التفكير العلمي، والإبداع في التعلم، والتعلّم الذاتي، فمعلّمة الروضة القديرة هي التي تحاول أن تستثير حماس الطفل ورغبته في أن يعلم نفسه بنفسه الملعومات، والسلوك والقيم التي يُراد له أن يتعلّمها. وحتى يتم ذلك، يجب على المعلمة أن تحقق للطفل بيئةً طبيعيةً يسودها روح الود، ويشعر الأطفال فيها بالحرية والأمان، والرغبة في التعبير عن أنفسهم ضمن أجواء صفية لا تقيّد رغبتهم في الحركة (العزاوي ونوفل، 2011: 123).

ومن هنا ظهرت فكرة طريقة المشروع العلمي في الميدان التربوي، والتي تهدف إلى إعداد الفرد للحياة عن طريق الحياة نفسها؛ مما يؤدي إلى زيادة مردود التعليم وتحسين نوعيّته؛ نظراً لأن أثر هذه الطريقة لايقتصر على اكتساب المتعلِّمين معرفة الحقائق العلمية التي اشتمل عليها المنهج، وإنما يتضمّن أيضاً إكسابهم مهارات علمية واجتماعية مختلفة، وتحسين مواقفهم السلوكية، وتنمية مداركهم العقلية، وقدرتهم على التعلّم الذاتي. كما أن هذه الطريقة تنتمي للتربية التفاعلية، يؤديها الطفل بشكل فردي أو جماعي لتحقيق أهداف محددة، ومن خلالها يكتسب العديد من الاتجاهات والمهارات والخبرات ويحتفظ بما يتعلمه في ذاكره طويلة الأمد فلا ينساه.

وتعتبر طريقة المشروع العلمي وسيلةً فاعلةً لربط الدراسة بحياة الأطفال والبيئة والمجتمع، كما أنها السبيل إلى تحقيق أهداف التعلّم الذاتي والتعلّم المستمر، والربط بين العمل والتعلّم، وبين النظرية والتطبيق (مازن، 2009: 278). وترمي هذه الطريقة إلى تنمية حب الاستطلاع العلمي لدى الطفل من خلال إيقاظ قدراته العقلية. ويعتبر الذكاء إحدى القدرات العقلية الهامة التي نالت اهتماماً كبيراً من جانب التربويين، وذلك لارتباطها بالمفاهيم التربوية، كمفهوم التحصيل والدافعية وتقدير الذات وغيرها، ودورها البارز في التنبؤ بها (عبد المجيد والحاج ناجي، 2013: 114).

ولقد شكلت نظرية الذكاءات المتعددة (The Theory of Multiple Intelligences) التي وضعها عالم النفس الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner) تحوّلاً جذرياً في مفهوم الذكاء الإنساني، إذ دشنت تصوّراً جديداً للذكاء يرتكز على منجزات العلوم الطبيعية والإنسانية، وكان لتطبيقاتها المتعددة في التربية أثر بالغ في تغيير العديد من التصورات التربوية والنفسية التقليدية عن القدرات العقلية للطفل في المدرسة والبيت والمجتمع (جاردنر، 2005: 27).

فقد بيّن جاردنر أنه لا يوجد نوع واحد بل أنواع مختلفة من الذكاء، يتم صقلها بالمشاركة في نوع النشاط التي يدعمه المناخ الثقافي المحيط بالطفل، ويتّبع النمو الفردي في مثل هذه الأنشطة نمطاً نمائياً يقابله ذكاء يقتفي مساراً نمائياً خاصاً به، فالقدرة على التأليف الموسيقي مثلاً يمكن أن تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة (موزارت)، وتبقى قويةً ومتألقةً حتى مرحلة متقدمة من العمر، أما النبوغ في الرياضيات فيبلغ ذروته في سن المراهقة (باسكال مثالاً)، وتقل حدّته في سن الأربعين؛ وهو السن الذي يصبح فيه الفرد روائياً ناجحاً. ومن هنا تنبع الحاجة إلى استخدام عدة خرائط نمائية مختلفة لوصف الذكاءات المتعددة للطفل (أرمسترونج، 2006: 15).

وحيث أن الدراسات السابقة (أبو جاموس والدُمخ، 2016) قد بيّنت الأثر الإيجابي لاستخدام المنهاج التفاعلي في تحسين الذكاءات المعتددة لدى أطفال الروضة، فإن السؤال ينبثق عماّ إذا كانت طريقة التدريس بالمشروع، والتي تحفِّز الطفل على حل المشكلات، يمكن أن تساهم أيضاً في تنمية ذكاءاتهم المتعددة. وحيث أن هذه الطريقة الحديثة لم تنل اهتماماً كافياً من المُختصِّين في حقل الطفولة المبكرة، فقد شكّل هذا حافزاً للباحثة لمعرفة اتجاهات مُعلمات الروضة نحو استخدام طريقة التعلّم بالمشروع في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض.

مشكلة البحث:

تعدّ مرحلة الروضة استمراراً طبيعياً لحياة الطفل في منزله الأسري، لأن الطفل في السن الذي يقع بين (4 – 6) سنوات يكون أكثر إلفةً وتقبلاً للأشياء، فالروضة توفّر المتعة للطفل أثناء لعبه، وتمنحه فرصة اكتساب الخبرات عن طريق العلاقة مع زملائه ومع معلّمته، كما تعنى الروضة أيضاً بتزويد الطفل ببعض القدرات والمهارات العلمية استعداداً لدخوله المرحلة الأساسية، وتعتبر دراسة العلوم في مرحلة الروضة وسيلةً أساسيةً لتنمية وصقل التفكير العلمي لدى الطفل.

أضف إلى ذلك أن دراسة مادة العلوم في الروضة قادرة على اشعال فتيل حب الاستطلاع للطفل وتنمية مفاهيمه العلمية، وتشكيل اتجاهاته العلمية الخاصة نحو القضايا العلمية. وتشير الاتجاهات التربوية الحديثة بأن الأنشطة العلمية الهادفة التي تُقدّم لأطفال الروضة تسهم في إكسابهم المبادئ العلمية السليمة لبنية العلوم التطبيقية الحياتية، وتدريبهم على نهج التفكير العلمي السليم الذي يقود بدوره إلى تشكل الذكاء العلمي للطفل، واستثارة بقية أنواع الذكاءات المتعددة التي يمتلكها الطفل فعلاً، ولكنه لا يحسن استغلالها (حسين، 2006: 28).

ومع أن مرحلة رياض الأطفال ليست هي مرحلة التدريس أو اكتساب المعلومات بقدر ما هي مرحلة التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته وميوله واستعداداته، إلاّ أنه قد لفت انتباه الباحثة، من خلال عملها كمشرفةٍ فنيةٍ على التدريب المهني للطالبات المُتدرِّبات في برنامج الطفولة المبكرة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي في دولة الكويت، الإهمال الصريح للأنشطة العلمية في رياض الأطفال، وعدم استخدام معلمات الرياض لطريقة التعلم القائم بالمشروع، ربما لعدم ملاءمة هذه الطريقة لسنّ طفل الروضة، أو لعدم قدرة معلمة الروضة على إعداد أنشطة علمية هادفة في وحدات العلوم، تكون ملائمةً لطبيعة المادة، وتنسجم مع حاجات المرحلة العمرية للطفل وسماتها.

إن أهمية رياض الأطفال تتأتّى بما تقدّمه من تقوية روح الاستقلالية وتأكيد الذات لدى الطفل، وتنمية الاعتماد على النفس وحب الاستطلاع لديه، كما أنها تلعب دوراً مهماً في بلورة تفكير الأطفال، بأنشطة علمية تساهم في تعزيز نموّهم العقلي والاجتماعي والانفعالي والجسمي، وبطرق تدريس ترتقي بمستوى التعليم في مرحلة رياض الأطفال من المستوى التقليدي الرتيب إلى التعلم الممتع، وتحقق فرص التعلم المشتركة بين الأطفال (هير، 2006: 19). ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة، وتتمثل في تعرّف مدى استخدام مُعلّمات رياض الأطفال في الكويت لطريقة المشروع العلمي، ومدى فاعلية هذه الطريقة في تنمية الذكاءات المتعدِّدة لدى أطفال الروضة.

وعلى هذا الأساس، تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

– ما اتجاهات مُعلمات الرياض نحو دور طريقة المشروع في تنمية الذكاءات المتعددة للأطفال؟

ومن هذا السؤال الرئيس، تتفرّع الأسئلة التالية:

1 – ما اتجاهات مُعلمات رياض الأطفال في الكويت نحو طريقة التعلّم بالمشروع في الروضة؟

2 – ما اتجاهات المعلمات نحو دور الطريقة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى مايلي:

-1 تحديد اتجاهات مُعلمات رياض الأطفال نحو طريقة التعلّم بالمشروع في الروضة.

-2 تحديد اتجاهاتهن نحو دور الطريقة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة.

أهمية الدراسة:

1 - تسلط الدراسة الحالية الضوء على الدور المحوري الذي تقدمه طريقة التعلم بالمشروع في تصميم الأنشطة العلمية الهادفة، وتوظيفها في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة.

2 - تساعد المعلمات وواضعي المناهج في صياغة أنشطة علمية هادفة قائمة على حل المشكلات تلائم خصائص المرحلة العمرية لأطفال الرياض، وتؤدّي إلى فاعليّة تعلّمهم.

3 - التنبؤ باتجاهات المعلمات في قدرتهن على استخدام طريقة المشروع وصياغة أنشطة علمية ملائمة لتعليم الخبرات للأطفال وقدرتهن على توسيع نطاق تفكير الأطفال، وذلك بهدف صقل خبراتهم، وإكسابهم مهارات هامة تفيدهم في حياتهم، كمهارة حل المشكلات، والعمل التعاوني.

4 - إستثارة انتباه المعلمات في مجال الطفولة إلى أهمية استخدام التعلم القائم على المشروع لتنمية آفاق الأطفال، واكسابهن مهارات علمية لتنمية مهارات الذكاءات المتعددة التي تنادي بها الاتجاهات التربوية الحديثة.

5 - إرشاد المعلّمات إلى استخدام طرق تدريس تعتمد على توظيف الذكاءات المتعددة لدى طفل الروضة، وتستهدف تحفيز الطفل على اكتشاف المشاكل والتحديات الحقيقية في بيئة التعلّم، واكتساب مهارات العلم الفردي والتعاوني، وتساير التوجهات الحديثة في تربية الطفولة المبكرة.

محدِّدات الدراسة:

1 - الحدود البشرية: تقتصر نتائج الدراسة على 150 معلمةً يعملن في رياض الأطفال بدولة الكويت.

2 - الحدود المكانية: تم إعداد المقاييس وتطبيقها على معلّمات رياض الأطفال بدولة الكويت.

3 - الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على معلّمات الرياض في العام الدراسي 2020/2021م.

مصطلحات الدراسة:

التعلم القائم على المشروع: مجموعة من الأنشطة العلمية المُخطط لها، يؤديها الطفل إما بشكل فردي أو جماعي، داخل بيئة الصف أو خارج إطار المدرسة كتكليف يؤديه الطفل بمساعدة الأسرة، يساعد الطفل في اختيار موضوع المشروع وتنفيذه، لتحقيق أهداف تربوية وعلمية محددة مخطّط لها مسبقاً، ليكتسب العديد من المهارات والاتجاهات، ويتدرّب على طريقة التفكير العلمي لاسيما في حل المشكلات التي تواجهه، فيتزوّد بالخبرة المباشرة حيث يتم وضعه في مواقف حياتية حقيقية في إطار البيئة الواقعية، يكتسب فيها العديد من المهارات (Fleming, 2000).

وتعرِّف الباحثة التعلّم القائم على المشروع إجرائياً بأنه صيغ تدريسية يتم من خلالها اختيار فكرة معينة من خلال معرفة ميول الأطفال، وجمع المعلومات اللازمة من مصادر المعلومات حول الفكرة، ووضع خطة لتنفيذها باستخدام الخامات المتوفرة، والسير بتسلسل في الخطوات والإجراءات التنفيذية، ثم تقويم هذه الخطوات، واستلام التغذية الراجعة من الأطفال.

الذكاءات المتعددة: مجموعة من القدرات العقلية التي اقترحها هاورد غاردنر، والتي تميز الطفل في ذاته أو عن أقرانه، والتي يمكن تحقيقها بتهيئة بيئة تعلم علوم وصياغة أنشطة التعلم والتعليم.

ولقد عرّف غاردنر (2004) الذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات أو عمل أشياء ذات قيمة أو إضافة ناتج جديد ضمن إطار ثقافي. وأوضح غاردنر أن المخ الواعي يعمل من خلال ثمانية أشكال من عمليات في مختلف أجزاء المخ، أو ذكاءات، وهي: الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والموسيقي، والجسمي، والحركي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الشخصي.

وتعرف الباحثة الذكاءات المتعددة إجرائياً بأنها قدرة طفل الروضة على استخدام طريقة المشروع في حل مشكلات ، وإبداع نتاجات في سياق بيئة التعلّم الفردي والتعاوني النشط ، والتفاعل مع الألفاظ والمعاني، والإحساس بالأطفال الآخرين، والتعاون معهم في إنجاز المشروع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: طريقة المشروع:

يمكن تعريف المشروع بأنه منهج ديناميكي للتدريس، يكتشف فيه الأطفال المشاكل والتحديات التي يواجهونها في بيئة التعلّم الواقعية في الروضة. وتتسم طريقة التدريس بالمشروع بالمشاركة الإيجابية النشطة للطفل في التعلّم، حيث يكتسب الطفل من خلال هذه الطريقة معرفةً أعمق بالمواد التي يدرسها، إضافةً إلى مهارات حل المشكلات والعمل الفردي والتعاوني، وبالنتيجة تترسّخ المعرفة التي حصل عليها الطفل بالبحث مقارنةً بالمعلومات العامة التي يحصل عليها بطريقة التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ (العتوم، 2012، 149-150).

وتعدّ المشاريع العلمية واحدة من أهم الطرق والأساليب المستخدمة في عملية التعلم في مرحلة رياض الأطفال، ويتم فيها التركيز على ميول ورغبات الأطفال، وهو يعد تطبيق عملي لفلسفة جون ديوي الذي اقترح بأن الطريقة المثالية لتعلم الأطفال أن يخططوا بأنفسهم لمشاريعهم ثم ينفذون ما خططوا، وعموماً فإن النهج القائم على المشروعات يتوافق مع نهج وأهداف ديوي، وهذا النهج يمكن الأطفال ويجعلهم مشاركين نشيطين في تكوين وتشكيل تعلمهم.

ويعتبر وليم كلباترك أول من طبق هذا المدخل في عام 1918، ولكن المشاريع العلمية التي تستخدم في الرياض تتبع مسار ومنهجية مقاربة من أسلوب المشروع العلمي، حيث يحدد الموضوع نتاج شعور الطفل بالمشكلة أو حدث أثار فضول واهتمام الأطفال لشيء ما مثال: تفتح الأزهار أو ظهور نباتات جديدة في حديقة المدرسة، ملاحظة تجمعات النمل، انقطاع الماء من الروضة، هذه كلها مشكلات قد تلفت انتباه الطفل وتدفعه للتساؤل ثم تتولد لديه رغبة حقيقية في البحث عن حل للمشكلة، فيدخل الطفل في مراحل المشروع ليبحث عن إجابات للتساؤلات التي تختمر في ذهنه (Harris & Gleim, 2008; Yuen, 2009; Brewer, 2010).

مدخل المشروع:

قد تتراوح الفترة التي يستغرقها المشروع ما بين أسبوع إلى عشرة أيام، ويتم المشروع من خلال المرور بعدة مراحل، وهي:

المرحلة الأولى: صياغة الأسئلة حول الموضوع ويبدأ الأطفال بالمناقشة حول النمل على سبيل المثال وما لاحظوه من أحجام مختلفة، ثم تبدأ المعلمة بطرح أسئلة لتكشف الخلفية العلمية للأطفال وما يعرفونه عن النمل مثل: ينتمي النمل إلى أي مجموعة من الحيوانات؟ حشرات أم الطيور أو الزواحف؟ وتبدأ المعلمة في تلقي الإجابات من الأطفال وإدارة الحوار والمناقشة. (Katz & Chard 2013).

المرحلة الثانية: الخبرة المباشرة ضرورية في هذه المرحلة، فالأطفال يحتاجون إلى الأمور الملموسة العينية ليتمكنوا من الملاحظة بشكل مباشر، وقد يتحقق ذلك بتجميع مجموعة من النمل ووضعها بداخل إناء زجاجي، فيبدأ الأطفال باستخدام العدسات المكبرة ملاحظة شكل جسم النملة وعدد أرجلها والمقارنة بين أشكال وأحجام النمل المختلفة، ممكن بعد ذلك المعلمة توفر مجموعة من الكتب والموسوعات العلمية التي تتضمن موضوع النمل من خلال الصور فيجد الأطفال تفاصيل أكثر عن النمل من حيث تفاصيل الشكل الخارجي (Harte, 2010).

المرحلة الثالثة: التجميع حيث يجمع الأطفال المعلومات عن النمل ويفكرون في طريقة لتنظيم المعلومات بشكل ممكن الاستفادة منه في المشروع وتطبيقه مثل إنشاء بيت للنمل والمحافظة على إبقاء النمل على قيد الحياة بتوفير الحاجات الأساسية والشروع في تنفيذ أفكارهم مع توفير الأدوات اللازمة.

المرحلة الرابعة: إعداد حفل بسيط، بحيث يستطيع كل طفل أن يتحدث عن تجربته في المشروع، وعن الدور الذي قام به أو أن يتشارك بمعلومات عن النمل ويذكرها، وفي النهاية من الممكن أن يمتد المشروع فترةً أطول لو أن الموضوع أثار الأطفال كأن يدرسوا نوع أخر مثال: العناكب. (Mitchell, et al., 2009).

خصائص مدخل المشروع:

1 – تحديد خبرات المشروع متماشية مع خبرات الأطفال.

2 – إشراك المعلم والطفل في عملية التخطيط للمشروع، فالطفل يشارك بإيجابية ونشاط ليتفاعل مع المشروع.

3 – مرونة المشروع بحيث يمكن تغيير محتواه أو التعديل عليه حسب اهتمامات وحاجات الأطفال.

4 – عدم تقييد المشروع في الفواصل الحاجزة بين المواد المختلفة، حيث يستخدم الطفل الخبرات من كافة المواد استخداماً وظيفياً، فيعيدون تنسيقها وبنائها على ما يتناسب مع المشكلة.

5 – تقويم التلاميذ يتم على أساس نشاطهم وتفاعلهم وسلوكهم في تنفيذ مراحل المشروع.

مزايا التعلم المبني على المشروع:

1 – تنمي المهارات وأساليب التعلم والذكاءات المتعددة للأطفال من ذوي المستويات المختلفة.

2 – ينمي القدرة على التواصل مع الأقران ويخلق جو من الثقة المتبادلة بين المشاركين، فيجعل التعليم أكثر مرحاً ومتعة.

3 – يساعد الأطفال على إتباع المنهجية العلمية وأسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات.

4 – تتيح الفرصة للطفل أن يمارس دور المعلم الصغير ويستعرض أفكاره ويشرح معلوماته ويبين المهارات التي انصقلت لديه والصعوبات التي خاضها في المشروع.

5 – تقويم الطفل بطريقة مستمرة ومتنوعة (زيود، 2016).

أنواع المشاريع التعليمية:

تصنيف المشاريع إلى أربعة تصنيفات حسب طبيعة المشروع وأهدافه: (زيود، 2016):

1 - **المشروعات البنائية:** هي المشروعات ذات الصلة بالعمل وصنع الأشياء والإنتاج مثل صناعة الروب والجبن والشمع والصابون.

2 - **المشروعات الاستمتاعية:** وهي الزيارات الميدانية والرحلات العلمية التي تغطي موضوع من موضوعات مثل زيارة (المصانع والأكواريوم والمتاحف العلمية والقبة الفلكية).

3 - **مشروعات حل المشكلات:** وهي مشروعات تهدف إلى حل مشكلة تثير انتباه الطفل ويهتم لها ويحاول الكشف عن مسبباتها ويبحث عن طريق الحل والعلاج للقضاء عليها مثال: مكافحة الذباب.

٤ - **مشروعات كسب المهارات:** وهي المشروعات التي يكتسب من خلالها الطفل بعض المهارات الاجتماعية والعلمية مثل: مشروع إسعاف مصاب.

عرض تجربة ريجيوميليا في تطوير المنهج واستخدام طريقة مشروع طويل الأجل (مشروع الديناصورات): (ادواردز، جانديني، فورمان، 2010).

ظهر هذا المشروع بعد ملاحظة من المعلمين بأن الأطفال يحضرون ألعاب الديناصورات من المنزل إلى المدرسة، ليتشاركوا مع أقرانهم في اللعب بها، سجل المعلمون ملاحظاتهم مقيمين مدى اهتمام الأطفال بالديناصورات وملاحظتهم لفهم الأطفال وبعد أن شاهدوا تعلقهم الشديد فيهم، قرروا أن يبدؤا رحلة مع الأطفال ويدرسوا بعمق عن الديناصورات.

قامت مجموعة من الأطفال من أبدى منهم رغبة في المشاركة في المشروع، بتبادل الأفكار بعد جلسة العصف الذهني والاجابة على أسئلة صيغت بطريقة مثيرة ومحفزة ومع التفاعل والتعاون مع المعلمين واختصاصي المرسم والاختصاصي التربوي، تم تقدير الخلفية العلمية للأطفال تقيماً مبدئياً بتنشئة الديناصورات وخصائصها الجسمانية والسلوكية وعاداتها الغذائية، لقد أخذ المعلمون الفكرة من الأطفال وحان وقت إعادتها لهم بطريقة تسهم في تولد التساؤلات والملاحظات، وبذلك تحددت الانطلاقة للمشروع.

المرحلة الأولى: هي أساس أي مشروع، ويكون الغرض منه معرفة ميول واتجاهات الأطفال ليستطيع المعلمون أن يضعوها في سياق يمكن الأطفال من الإجابة على كافة تساؤلاتهم ومشكلاتهم وتمكنهم من الانطلاقة نحو الاستطلاع والاكتشاف، في سبيل تحقيق البناء التعاوني للمعرفة فيتم اشراك الأطفال من البداية، عند بداية المشروع تجمع الأطفال حول طاولة كبيرة وشرعوا بالرسم بالطريقة التي يفضلونها، وبعدها وجهت لهم مجموعة من الأسئلة والتعليقات سواء من المعلمين أو الأقران مثل: لا، هذا ليس ديناصوراً، فللديناصورات أربعة أرجل، وبعد الانتهاء من الرسومات جمعت من قبل المعلمة وحلت المناقشة الجماعية ووجهت سلسلة من الأسئلة المفتوحة وخلقت هذه الأسئلة قدراً من الاستجابة والاهتمام.

المرحلة الثانية: جمع المعلومات حيث ذهب الأطفال إلى المكتبة القريبة من المدرسة، أحضروا الكتب التي تحوي معلومات ورسومات عن الديناصورات معهم إلى المدرسة واحتفظوا بها لفترة طويلة في المرسم لتكون مرجع لهم عند الحاجة، تفحص الأطفال الكتب سواء بحالة فردية أو بتجمعات صغيرة وبدؤا بمقارنة رسوماتهم برسومات الكتب وعندما يتوارد في أذهانهم سؤالاً كانوا يرجعون للكتب للحصول على إجابات، وبعد ذلك شكلوا الصلصال على هيئة ديناصورات وقاموا بطليها بالألوان، وبهذه الطريقة توافرت السبل لتعريضهم على الخبرة المباشرة وبأن يتعرفوا على الأبعاد الحقيقية للديناصورات.

المرحلة الثالثة: التنفيذ لإعداد الديناصور في حجمه الحقيقي، نظراً لحجمه الكبير تم اختيار الساحة الرياضية لتكون مكان بناء الديناصور وبعد تحديد الأبعاد ولإقامة الهيكل، أنجز أصعب جزء من المشروع، ولون الأطفال الديناصور فقد جذب هذا الفعل نظر جميع الأطفال والمعلمين في المدرسة، وكانوا يحضرون ليشاهدوا مراحل تطور الديناصور في الساحة.

المرحلة الرابعة: التقويم، أعد الأطفال عرضاً لأقرانهم عن الديناصورات، فقد اختاروا رسومات ومجسمات ونماذج وأعدوا الملصقات وبطاقات الدعوة، وفكروا بطريقة ملائمة لعرض خبرتهم على أقرانهم، وكان العرض جميل جداً مما تسبب بانبهار الأطفال الآخرين واستمتعوا جداً بالعرض، عرض الأطفال مجموعة من الديناصورات وهم يشرحون بطريقة تعبيرية جميلة عن مغامراتهم في صناعة الديناصور، إن إعادة قراءة الخبرة وتقديم التغذية الراجعة كانت خطوة مهمة حيث كان لدى الأطفال القدرة على نقل المعرفة التي تعلموها من هذه التجربة ومشاركتها مع زملائهم في المدرسة.

ثانياً: نظرية الذكاءات المتعددة:

تعود نظرية الذكاءات المتعددة لعالم النفس هوارد غاردنر، والذي وضعها في عام 1983، حيث فصّل غاردنر بأن الذكاء لم يعد مقتصراً على قدرتيّن فقط، كما ذكرت الدراسات التي سبقته وحددت بأن التواصل اللغوي والتفكير المنطقي هما محاور الذكاء، فهي لا تقدر الذكاء الإنساني بطريقة ملائمة ومناسبة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية التي تعتمد على قياس قدرة الأفراد على حل المشكلات بطريقة لغوية ومنطقية فقط، وهذه الاختبارات يمكنها أن تقيس الأداء المدرسي ولا تقيس الأداء المهني ولا يمكن التنبؤ بها فهي تحدث فجوة ما بين القدرة المقاسة والأداء الفعلي.

ولذلك اجتهد غاردنر في سد تلك الفجوة الموجودة فتوصل إلى أربعة أنواع أخرى من الذكاءات إضافية وهي الذكاء الموسيقي والذكاء المكاني والذكاء الجسمي الحركي والذكاءات الشخصية (سيد، 2001)، وفي عام 2016 أضاف غاردنر نوعان من الذكاء على نظريته وهما: ذكاء عالم الطبيعة وذكاء التعليم.

أنواع الذكاءات الثمانية وفقاً لنظرية غاردنر:

1 - الذكاء اللغوي: هو القدرة على استخدام اللغة شفوياً أو تحريرياً بكفاءة واستخدام بناء اللغة وأصواتها وفهم معانيها المعقدة، واستخدامها بغرض التعبير عن الأفكار والمشاعر والتواصل مع الآخرين والإقناع، وطرح المعلومات وبيانها. (المفتي، 2004).

مظاهره: قراءة الكلمة وتحليلها، تمييز الحروف، القدرة على نطقها، قراءة الجملة وتحليلها لكلمات، تحليل الاستخدام اللغوي.

طرق التدريس: سرد القصص، العصف الذهني، القراءة والمطالعة، الكتابة والتأليف، ألعاب الكلمات والألغاز اللغوية.

2 - الذكاء المنطقي - الرياضي: هو القدرة على التفكير الاستدلالي والاستنباطي والتفكير التجريدي والتصوري والقدرة على استخدام الأرقام بفاعلية، واكتشاف العلاقات المنطقية والأنماط والتلخيص والاستنتاج والتعميم، واختيار الفروض وإجراء العمليات الحسابية الرياضية بدقة شديدة وبوقت قصير. (Nelson, 1998).

مظاهره: القدرة على التفكير بأنواع المختلفة بالاستنتاج والاستنباط، استخدام التسلسل المنطقي والرقمي لإيجاد العلاقات بين المعلومات.

طرق التدريس: المسائل الرياضية، كتابة البراهين العلمية، الألعاب والألغاز المنطقية، العد والحساب.

3 - الذكاء المكاني: هي القدرة على إدراك العالم البصري والمحيط المكاني وفهم واستيعاب الأبعاد الثلاثة وابتكار وتشكيل الصور الذهنية والتعامل معها بهدف إجراء التعديلات وحل المشكلات، وهذا النوع من الذكاء يحتاج إلى الحساسية للألوان والأشكال والمساحات والخط والعلاقات التي تمتزج فيها هذه العناصر والقدرة على التصوير البصري والبياني. (جابر، 2003).

مظاهره: القدرة على تصور الأشكال والأشياء والصور في الفراغ، والقدرة على الرؤية والتمثيل الخطي.

طرق التدريس: استخدام الوسائل التعليمية خاصة الصور والرسوم والخرائط والأشكال والرسوم البيانية، التأمل والتخيل، التصوير الفوتوغرافي.

4 - **الذكاء الجسمي الحركي:** هي القدرة على ربط القدرات العقلية مع القدرات الجسدية وحركات الجسم ككل أو أجزاءه لإنجاز مهام معينة، واستخدامه للتعبير عن المشاعر والأفكار أو إنتاج شيء جديد مثل حركات الراقص على القطع الموسيقية، وهذا الذكاء يضم مجموعة من المهارات منها: التآزر الحركي والتوازن والإحساس والسرعة والمرونة والقدرة اللمسية. (Karen, 2002).

مظاهره: التحكم بحركة الجسد والتعامل بمهارة، والقدرة على التوازن والتوافق بين العين واليد، والقدرة على التعبير عن النفس عن طريق الحركة.

طرق التدريس: لعب الأدوار، التعلم بالعمل والممارسة، الألعاب التنافسية والتعاونية، التمثيل المسرحي.

الذكاء الموسيقي: هو القدرة على إدراك الصور الموسيقية وتحويلها، وإنتاج وتذوق اللحن والإيقاع، وتمييز طبقات الصوت، ويمتلكون حساسية إلى القافية والوزن الشعري وإلى درجات الصوت واللحن والإيقاعات والنغمات باختلافها وفهم معانيها. (جابر، 2003).

مظاهره: الحساسية لدرجات الصوت واللحن والإيقاعات والنغمات والمقامات.

طرق التدريس: تجويد القرآن الكريم، الغناء والأناشيد، ابتكار الألحان.

الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على تكييف نفسه وفقاً لبيئته الاجتماعية، وفهم الحالة النفسية والمزاجية للآخرين وتفهم رغباتهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز فيما بينها حتى يستطيع الاستجابة لأي منها بطريقة ملائمة، كما يعني قدرته على حسن التصرف مع الآخرين من خلال القدرة على التفهم والتفاعل والتواصل معهم، مما يؤدي إلى تحقيق الرغبات وإسعاد الآخرين والتكيف الاجتماعي. (المفتي، 2004)

مظاهره: العمل بفعالية مع الآخرين وفهمهم وتحديد أهدافهم وحوافزهم وتداول أفكار الآخرين.

طرق التدريس: التعليم التعاوني، المناقشات، التدريس بالفريق، النوادي، الألعاب الجماعية.

الذكاء الشخصي: وتعني قدرة الفرد على فهمه لذاته وإدراكه الصحيح لنفسه والوعي إلى عواطفه ومشاعر الآخرين وعلاقته بهم والقدرة على التعبير عنها، والوعي بمشاعره الداخلية وطريقة تفكير والتعبير عن معتقداته وقيمه وآراءه وتحديد نقاط الضعف والقوة التي يمتلكها، والقدرة على استخدام المعلومات في التخطيط والتصرف في شئون حياته، القدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وترتيب الأولويات واختيار البدائل الملائمة (Deing, 2004).

مظاهره: التعرف على نقاط القوة والضعف واتخاذ القرارات المعتمدة على المشاعر والحاجات والأهداف الذاتية.

طرق التدريس: التعلم الذاتي، البحث عن المعلومات وتطويرها، الألعاب الفردية.

8 - **الذكاء الطبيعي:** هي القدرة على ملاحظة وتصنيف الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية مثل الحيوانات والطيور والحشرات والنباتات والصخور، والعمل على زيادة الإنتاج والاستفادة من هذه القدرة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها(Gardner,1993) .

مظاهره: زيارة المحيط الخارجي من غابات وحدائق وملاحظة الحيوانات وترتيبها وتصنيفها في

مجموعات وكذلك النباتات، رصد الظواهر الطبيعية كالكسوف والخسوف، مطالعة المصادر والموسوعات العلمية التي تهتم بالطبيعة والكائنات الحية والعلوم.

طرق التدريس: الرحلات والزيارات الميدانية، زيارة المتاحف، كتابة التقارير، عمل مشروعات علمية.

وتشير هذه النظرية بأن كل فرد لديه ذكاء مستقل كما أن لكل شخص له توليفة خاصة من مزج بين الذكاءات المختلفة لتشكل ما يعرف ببصمة ذكائية، وهي التي يستخدمها الإنسان في تعاملاته وفي مواجهاته للمواقف واتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهه في حياته (المفتي، 2004) ، كما من الممكن أن يعمل الفرد على تنمية ورفع مستوى ذكاءاته وتنميتها إلى مستوى عالٍ إذا ما توافر لديه التشجيع والدافع والتدريب المناسب، وأنه بأكثر من طريقة ووسيلة يستطيع التعبير عن كل ذكاء من ذكاءاته، وبأن جميع الأفراد لديهم نفس الذكاءات والقدرات ولكنهم رغم ذلك يتعلمون بطرق مختلفة فلا توجد طريقة واحدة تلائم الجميع.

ثانياً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عدد من الدراسات والأبحاث السابقة التي أكدت على الدور الأساسي للتعلم عن طريق المشروع، وسيتم التطرق لكل نموذج على حدة لرصد الآراء والتصورات فيه فيما يتعلق بطريقة التعلم عن طريق المشروع أو الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض، ثم يتم التعقيب على الدراسات السابقة لبيان أوجه استفادة الباحثة منها في تصميم البحث الحالي، ومعالجة مشكلة الدراسة منهجياً.

هدفت دراسة يونس (2011) إلى تعرّف أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات التفكير الناقد. طبقت الدراسة على عينة مكونة من 46 طالباً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتيّن ضابطة وتجريبية، واستخدمت أداتان للبحث: الأولى كانت عبارة عن اختبار تحصيلي تم إعدادهُ وفقاً للمستويات المعرفية المتدرجة في تصنيف بلوم، أما الأداة الثانية فكانت عبارة عن اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات التفكير الناقد.

وسعت دراسة محمد (2012) إلى تحديد مدى استخدام طريقة المشروع في تنمية بعض مهارات ماوراء المعرفة لدى أطفال الرياض، وذلك من خلال إعداد بطاقة ملاحظة للطفل لقياس بعض المهارات، وإعداد البرنامج المناسب، حيث اختارت الباحثة ثلاثة مشروعات (الماء، الهواء، النبات)، وقامت بتطبيق المشاريع الثلاثة على عينة من أطفال المستوى الثاني في مرحلة رياض الأطفال. وخلصت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في المقياس البعدي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الرياض بعد استخدام طريقة المشاريع العلمية.

واستهدفت دراسة شعير (2020) الكشف عن مدى فعالية البرنامج القائم على المشروع لتنمية عملية الاستنتاج لأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال، ولتحقيق الهدف طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من 10 أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بروضات محافظة بورسعيد من خلال اختبار (ستانفورد بينيه)، وتطبيق الأدوات التالية الاختبار المصور لعملية الاستنتاج، وأعدّت الباحثة برنامج أنشطة بطريقة المشروع لتنمية عملية الاستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على المشروع في جميع الأنشطة والمشروعات المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال، لأنها تزيد من دافعية التعلم وتقبل الذات وتقوي مهارة الاستنتاج.

وهدفت دراسة العشري (2008) إلى معرفة أثر المنهاج التفاعلي المطور في تحسين الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض في الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة 95 طفلاً وطفلة، وكانت المجموعة التجريبية بها 48 طفلاً وطفلة بينما المجموعة الضابطة كان بها 47 طفلاً وطفلة، وتم بناء اختبار لقياس الذكاءات المتعددة كأداة

للدراسة، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت المنهاج التفاعلي المطور وكانت أفضل من نتائج المنهج التقليدي في المجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد اختبارات الذكاءات المتعددة ما عدا الذكاء الموسيقي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة الينبعاوي (2010)، فقد سعت إلى تعرّف مدى فعالية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية هاورد غاردنر في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينه من 50 طفلاً من أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات، وأجريت الدراسة في روضة الريان الأهلية النموذجية في منطقة المدينة المنورة، تم توزيع الأطفال بطريقة عشوائية على الصفوف التمهيدية بالطريقة العشوائية المنتظمة في مجموعتين مجموعة التجريبية في صف والصف الآخر يحتوي على المجموعة الضابطة وعدد كل مجموعة 25 طفل وطفلة، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاءات المتعددة أداةً للبحث وكذلك تم استخدام البرنامج التدريبي والذي قامت الباحثة بتطويره وفق أسس نظرية غاردنر في تنمية الذكاءات المتعددة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة للأطفال لصالح المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي وتحقيق الغرض منه وهو تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال مرحلة الرياض.

وتوجّهت دراسة الشبراوي (2012) إلى معرفة مدى استخدام أنشطة الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات المتعددة عند أطفال الروضة، ومن ثم تحددت أدوار المعلمة كمرشدة، موجهة، متابعة، ملاحظة ومسجلة لتقوم أداء المتعلم بالركن التعليمي، حيث يقوم الطفل باختيار الركن حسب رغباته واحتياجاته ليمارس أنشطة مختلفة بنفسه، وذلك يساعد على تنمية الذكاءات المتعددة لديه، ويتيح له الفرصة للابتكار والإبداع وحل المشكلات، والتي لا يمكن حلها والوصول إلى طريقة مناسبة لحلها من خلال الطرق التقليدية. وقد اختار الباحث عينة بلغ قوامها 70 طفلاً وطفلة من محافظة الشرقية، وأعد الباحث سبعة أركان ثابتة، وأربعة أركان غير ثابتة، ثم قام بتصميم وتفعيل التطبيقات التربوية التي تعد برنامجاً متكاملاً لتنمية الذكاءات المتعددة للأطفال. وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي يساوي 92,.، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تنمية الذكاءات المتعددة للأطفال.

وهدفت دراسة أبو جاموس (2016) إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في الأردن، وتكونت عينة الباحث من 60 طفلاً وطفلة من أطفال الصف التمهيدي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة عن طريق القرعة وقد انقسمت العينة بين المجموعتين بالتساوي، واستخدم الباحث بطاقة قياس الوعي البيئي لتنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الوعي البيئي.

وقامت قناوي (2017) بدراسةٍ تهدف إلى قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين مستوى الاستعداد الأكاديمي لدى أطفال الروضة، حيث طبقت الباحثة الدراسة على عينة 60 طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال تتراويح أعمارهم مابين 5-6 سنوات ، بعد أن تم تقسيمهم إلى 30 طفلاً وطفلة بالمجموعة التجريبية ومثل هذا العدد في المجموعة الضابطة. واستخدمت الباحثة مقياس القوة العقلية العامة (اوتيس لينون) مقياس الاستعداد الأكاديمي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وبيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاستعداد الأكاديمي المصوّر لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة قناوي (2019) إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية بعض مؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة بإستخدام الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة في المرحلة العمرية 5-6 سنوات، وتكونت عينة الدراسة من 50 طفلاً وطفلة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة مناصفةً،

وتم استخدام اختبار ذكاء الأطفال أداةً للبحث، وكذلك مقياس مؤشرات الموهبة وبرنامج تنمية مؤشرات الموهبة باستخدام الذكاءات المتعددة. وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الموهبة لدى طفل الروضة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أبرزت الدراسات السابقة فاعلية طريقة المشروع في رفع مستوى تحصيل أطفال الروضة، كما أن البرامج التعليمية القائمة على الذكاءات المتعددة أظهرت أثراً إيجابياً في تحسين مستوى الاستعداد الأكاديمي لديهم. غير أن تلك الدراسات السابقة لم تتناول أثر استخدام طريقة المشروع في تنمية الذكاءات المتعددة عند أطفال الروضة، وهو ما يميّز الدراسة الحالية. كما أن هذه الدراسة تتميّز أيضاً بتحديد اتجاهات المعلّمات نحو طريقة التعلّم باستخدام طريقة المشروع العلمي، وتحرّي آرائهن في طبيعة الذكاءات التي يمكن تنميتها لدى الأطفال. وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تصميم البحث وبناء الأدوات وتطبيقها، وتحليل النتائج ومناقشتها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي - التحليلي في الدراسة، حيث يقدم هذا المنهج وصفاً كمياً وكيفياً لطريقة التدريس بالمشروع بصفتها ظاهرةً، ويزوّد الباحث بالمعلومات الأساسية التي تصف الظاهرة، والتي يمكن أن تزيد من فهمه وتبصّره لتلك الظاهرة، وذلك بهدف التنبؤ بأثرها المُحتمل في تنمية الذكاءات المتعددة، وضبطها، والتحكّم بها (مراد وهادي، 2014).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 150 معلمةً، تم اختيارهن بأسلوب العينة العشوائية البسيطة. ويوضِّح جدول (1) توزيع أفراد العيّنة بحسب متغيِّرات الدراسة.

جدول (1) توزيع المعلمات المشاركات في البحث بحسب متغيِّرات الدراسة

المتغير	الفئات	%
المنطقة التعليمية	العاصمة	49,3
	الأحمدي	22,7
	مبارك الكبير	10,7
	الفروانية	9,3
	حولي	6,7
	الجهراء	1,3

المؤهل العلمي	بكالوريوس	74,6
	ماجستير	18,7
	دكتوراة	6,7
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5,3
	5 – 10 سنوات	34,7
	11 – 15 سنة	28,0
	أكثر من 15 سنة	32,0

ويتضح من الجدول (1) أن استجابات المعلّمات المُشاركات في الدراسة جاءت متنوعةً، وشملت جميع المناطق التعليمية. وشكلّت المُعلمات من منطقة العاصمة أعلى نسبة فيها، بنسبة (49,3%)، تليها منطقة الأحمدي (22,7%)، فمبارك الكبير (10,7%)، بينما جاءت منطقة الجهراء التعليمية في المرتبة الأخيرة، حيث بلغت نسبة المعلّمات المستجيبات للأداة (1,3%).

أما من ناحية المؤهل العلمي، فإن نسبة المُعلمات من حملة شهادة البكالوريوس تبلغ (74,6%)، يليها (18,7%) من حملة شهادة الماجستير، ويليها (6,7%) – شهادة الدكتوراه.

ومن ناحية الخبرة المهنية، فإن المعلّمات التي تتراوح خبرتهن المهنية من 5 – 10 سنوات يشكّلن (34,7%) من مجموع العيّنة، تليهن المعلّمات اللواتي تزيد خبرتهن المهنية عن 15 سنة، (32,0%)، يليهن ذوات الخبرة من 11 – 15 سنة (28,0%)، فأقل من 5 سنوات (5,3%).

أدوات الدراسة:

الاستبانة: للوقوف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو طريقة المشروع، وأثرها في تنمية الذكاءات المتعدِّدة لدى أطفال الروضة، لجأت الباحثة إلى الاستبانة بصفتها الأداة المناسبة لهذا الغرض، حيث أنها تساعد في جمع معلومات موضوعية حول مشكلة البحث. وعلى هذا الأساس، تم جمع المعلومات المطلوبة من خلال استبانة قامت الباحثة بتصميمها، وتم توزيعها على مُعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت عن طريق موقع إلكتروني مُخصّص لهذا الغرض.

خطوات إعداد الاستبانة:

لغرض إعداد أداة الدراسة، اتبعت الباحثة الخطوات التالية (فرحاتي، 2012: 283):

1 – **مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة:** استفادت الباحثة من الأدب السابق والدراسات الحديثة حول هذا الموضوع، كالأدوات والمقاييس في المجال، والتي تم استخدامها في الدراسات العربية، والتي سبق ذكرها، كدراسة الينبعاوي (2010)، ودراسة قناوي (2017)، كما تم الاستفادة أيضاً من المقاييس التي تم تصميمها في الدراسات الأجنبية، كدراسة (Brewer, 2010) وغيرها.

2 – **إجراء مقابلات أوليّة مع معلّمات الروضة:** وجّهت الباحثة مجموعةً من الأسئلة المختارة لعينةٍ استطلاعية من (40) معلّمةً في رياض الأطفال بدولة الكويت، وتركّزت الأسئلة حول كيفية تنفيذ طريقة المشروع في الروضة، ومدى تفاعل الأطفال مع المعلّمة، ودرجة فاعلية الطريقة في توليد حب الاستطلاع

والقدرة على حل المشكلات لدى الطفل. واستهدفت المقابلات أيضاً الوقوف على مزايا طريقة المشروع، ومدى كفائتها في تطوير ذكاء الطفل في مجالات مختلفة. وقد تم التأكّد من صدق المقابلة وثباتها بالطرق المناسبة. وفي ضوء الطرق المُتبعة في تحليل نتائج المقابلات، تم تسمية المحاور التي يجب أن يغطّيها المقياس، وهي: مفهوم التعلم القائم على المشروع، وطريقة التعلم بالمشاريع، والمنهج المناسب لتطبيق طريقة التعلم بالمشروع في الروضة، والذكاءات التي يمكن تنميتها لدى الأطفال في بيئة التعلّم القائم على طريقة المشروع بالروضة.

3 - **كتابة فقرات المقياس (الصيغة المبدئية):** على خلفيّة نتائج المقابلات مع معلمات رياض الأطفال، ونتائج الدراسات السابقة سالفة البيان، تم – بصورةٍ مبدئيةٍ – صياغة (40) فقرة تمثل الموضوعات التي تم فرزها في المقابلات. وللتحقّق من مدى وضوح فقرات الأداة، ومدى استيعاب المعلّمة لها، وتحديد الزمن التقريبي لتطبيقها، تم تطبيق الاستبانة على عينةٍ استطلاعيةٍ عشوائيةٍ من (30) معلّمةً في الروضة من خارج عيّنة المعلمات المشاركات في المقابلات.

وتبيّن من التطبيق أن تعليمات التطبيق واضحة بالنسبة لهم، وأن العبارات مصاغة علـى نحوٍ يساعد المعلّمة على فهم الهدف من المقياس، والمُهمّة المطلوبة منها، وأن متوسط زمن تطبيق الأداة يعادل (25) دقيقة تقريباً. وفي ضوء نتائج التطبيق، والتحقق من صدق الأداة، تم تقليص عدد فقرات المقياس إلى (33) فقرة تقيس اتجاه معلّمة الروضة نحو طريقة المشروع.

4 - **اختيار سُلّم التقدير المناسب لنوع المعلومات المطلوبة:** تم اختيار سُلّم رباعي في كتابة الفقرات (موافق جداً، موافق، لا أدري، غير موافق)، وهذا السلم يحدِّد مدى انطباق الفقرة على رأي المعلّمة حيال طريقة المشروع، وذلك نظراً لسهولة التصميم والتطبيق والتصحيح عند استخدامه.

5 - **تحديد تعليمات الاستبانة**، وكيفية تطبيقها زمانياً ومكانياً وطريقة الإجابة عنها، مع طمأنة المعلّمة بأن المعلومات التي تدلي بها لن تُستخدم سوى لأغراض البحث العلمي.

الشكل النهائي للأداة: تتكون الاستبانة التي أعدّتها الباحثة من جزئيّن رئيسّين، وهما:

الجزء الأول: صفحة البيانات، وتتضمّن المعلومات والبيانات الديموغرافية للباحثة، وللمُعلمات المشاركات في الدراسة، وهي: المنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة المهنية، وكذلك التعليمات والتوضيحات حول الهدف من الاستبانة، وطريقة الإجابة عن أسئلتها، .

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة، حيث تتكوّن الاستبانة من 4 محاور، وتضم 33 فقرةً: المحور الأول: إلمام المُعلمة بمفهوم التعلم القائم على المشروع، ويتضمّن (8 فقرات)؛ الثاني: دور طريقة التعلم بالمشروع في تنمية الطفل (8)؛ الثالث: متطلبات دمج طريقة التعلم بالمشروع في منهج الروضة (7)؛ الرابع: أثر طريقة التعلم بالمشروع في تنمية الذكاءات المتعددة للأطفال (10).

صدق الأداة: بعد أن أعّدت الباحثة الصورة الأولية لأداة الدراسة، عمدت إلى التحقّق من درجة صدقها، حيث أوضح علام (2002) أن صدق محتوى الأداة يتعلق بمحاولة تحديد مدى تمثيل بنود الأداة للنطاق السلوكي للموضوع قيد القياس، ولذلك فإن «معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المادة الدراسية، حيث تتعلق هذه الأحكام بتقدير مدى التناظر بين مفردات الأداة والنطاق السلوكي الذي تمثله هذه المفردات» (ص: 191).

وعلى هذا الأساس، عرضت الباحثة الاستبانة على (10) من المختّصين في مجالات التربية وعلم النفس من أساتذة الجامعات ووزارة التربية، وكذلك على المختصّين في طرائق وتقنيات التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة في دولة الكويت، وذلك بهدف التحقّق من أن أداة الدراسة تقيس فعلاً ما وُضعت لأجله، أيّ اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو طريقة المشروع.

وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم في درجة انتماء العبارات للمحور المعني، وتحديد درجة وضوح البنود، ودقة صياغتها، وترابطها، وانسجامها مع طبيعة المحور الذي تقيسه، وإبداء مقترحاتهم. وقد أخذت الباحثة بوجهات نظر المحكِّمين، وقامت بتنقيح فقرات الأداة بناءً عليها.

وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين المحكمين (90%)، لذا تم الاحتفاظ بجميع عبارات الاستبانة، أي (33) عبارةً. أما بخصوص الملاحظات الأساسية التي طرحها المحكمون، فهي:

1 - إعادة صياغة بعض المفردات اللغوية، وحذف بعض العبارات لغموض محتواها بالنسبة للمعلِّمة (المُستجيبة) أو عدم انتمائها للمحور (البُعد) المعني، أو للمحتوى والمحور معاً.

2 - إضافة عبارات تتناول موضوعات جديدة ترتبط بطرق التدريس الحديثة في رياض الأطفال.

3 - اختيار فقرات لتقييم اتجاهات المعلِّمات نحو التدريس بطريقة المشروع، تكون أكثر ارتباطاً بظروف البيئة التعليمية في الروضة، وتعكس تنوّع تجارب مُعلمات الروضة في دولة الكويت.

وقامت الباحثة، بمقتضى مُقترحات المحكمين، بتنقيح مفردات الاستبانة، حيث قامت بإعادة صياغة العبارات، وكتابتها بشكلٍ يبتعد عن الغموض واللبس وازدواجية التأويل، واستبعدت العبارات التي لا ترتبط بمشكلة البحث أو بتجربة المُعلمة، وبذلك تم التحقق من صدق الاستبانة.

ثبات الأداة: تم استخدام معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للأداة، وتبيّن من المعادلة أن معامل الثبات يساوي (0,92)، أما بخصوص قيم معاملات الثبات المتعلقة بالمحاور (الأبعاد)، فقد كانت كما يأتي: المحور الأول: (0,87)، المحور الثاني: (0,77)، المحور الثالث: (0,79)، المحور الرابع: (0,81).

وبالنتيجة، فإن معاملات ثبات المحاور قد تراوحت بين 0,77 - 0,87، وهذه القيم تعكس نسبةً عاليةً من ثبات الاتساق الداخلي، حيث تعبِّر عن تجانس عبارات الأداة وترابطها في كل من المحاور الثلاثة لاتجاهات معلّمات رياض الأطفال نحو طريقة المشروع. وتشير تلك المؤشرات مُجتمعةً إلى أن الاستبانة تتمتّع بمستوى عالٍ من الثبات (Nunnaly, 1978: 245).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً - مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة، والذي ينصّ على ما يلي: ما اتجاهات مُعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت نحو طريقة التعلّم بالمشروع في الروضة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب النسب المئوية لاستجابات المُعلمات على فقرات محاور الاستبانة، من الأول إلى الثالث، وتبويبها في الجداول (4-2)، وذلك بهدف رصد اتجاهات المعلِّمات نحو طريقة المشروع المستخدمة في بعض رياض الأطفال بدولة الكويت.

ويوضح الجدول (2) النسب المئوية لإجابات المعلمات لبنود المحور الأول للأداة، والمتعلق باتجاههن نحو مفهوم التعلم القائم على المشروع في رياض الأطفال.

جدول (2) النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لبنود محور مفهوم التعلم القائم على المشروع

م	نص العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أدري	غير موافق
1	تملك المعلمة استيعاباً لمفهوم التعلم القائم على المشروع	34,7	52,0	9,3	4,0
2	تستطيع المعلمة تحديد الأهداف التي يقوم عليها المشروع	49,3	36,0	9,3	5,4
3	تستطيع المعلمة تحديد شروط اختيار المشاريع الطلابية	37,3	44,0	9,3	9,4
4	تمتلك المعلمة معرفةً بأنواع المشاريع القائمة	33,3	37,3	16,0	13,4
5	تملك المعلمة استيعاباً لخطوات التعلم القائم على المشروع	25,3	36,0	17,3	21,4
6	تعاني المعلمات من زيادة عدد الأطفال في الفصول الدراسية في الروضة	57,3	33,3	2,7	6,7
7	تواجه المعلمات صعوبةً في الانتقال من التعليم التقليدي إلى الإستراتيجيات الحديثة في التعليم	21,3	52,0	1,3	25,4
8	تعاني المعلمات من عدم توافر المواد والأجهزة والتقنيات الحديثة في فصول الروضة	65,3	25,3	0,0	9,4

ويلاحظ من بيانات الجدول (2) بأن المُعلمات يمتلكن إلماماً كبيراً بمفهوم التعلم القائم على المشروع، كما أنهن على درايةٍ تامةٍ بالأهداف التي يقوم عليها المشروع، وبالشروط الواجب توافرها لاختيار المشروع المناسب. أضف إلى ذلك أن المعلمات على إطلاع بأنواع المشاريع المستخدمة في التدريس في الروضة، ولديهن إلمام كافٍ بخطوات التعلم القائم على المشروع.

وهنا يوضح بأن طريقة التدريس بالمشروع معروفة لديهن بالاسم فقط، ولكنهن يفتقرن إلى معرفة خطوات طريقة التدريس بالمشروع، وذلك نظراً لضعف إلمامهن بالأسلوب الصحيح لتطبيق هذه الطريقة في صفوف الروضة، وأن هناك معوقات، من وجهة نظرهن، حالت دون الاستخدام الفعّال لهذه الطريقة، منها: معاناة المعلمات من زيادة عدد الأطفال في الفصل الدراسي، حيث تشير الأدبيات التربوية إلى ضرورة الالتزام بعدد محدّد للأطفال في الصف الواحد، كي يتمكّن جميع الأطفال في المشاركة والتفاعل مع المعلِّمة (زيود، 2016).

كما يشير الجدول (2) إلى أن المعلمات يواجهن صعوبةً في الانتقال من التعليم التقليدي إلى الإستراتيجيات الحديثة في التعليم، وأنهن يعانين من عدم توافر المواد والأجهزة والتقنيات الحديثة في الفصول الدراسية، وهذا يمثل عائقاً أمام تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق طريقة المشروع بفاعليةٍ في صفوف رياض الأطفال. وقد سبق التطرّق إلى هذه النقطة في الدراسات السابقة التي بيّنت أن استخدام طرق تدريس تعتمد على المتعلِّم والتفاعل، وربط بيئة الروضة بالمجتمع، يمثل عبئاً على إدارة الروضة والمعلِّمات، حيث اعتادت المُعلمات على توظيف طرق تقليدية في التدريس لاعتقادهن بصعوبة تطبيق الطرق الحديثة (مرسي وآخرون، 2014: 83).

ويعرض الجدول (3) أدناه النسب المئوية لإجابات المعلمات لبنود المحور الثاني للأداة، والمتعلقة باتجاهات المعلمات نحو ميزات وخصائص طريقة التعلم بالمشروع بالروضة.

ويُلاحظ من خلال بيانات الجدول (3) بأن التعلم القائم على المشروع يستثير اهتمام الأطفال بدرجةٍ كبيرةٍ، ويشجع الأطفال على حب الاستطلاع، وينمّي ممارسة التعلم الذاتي للأطفال بدرجةٍ عاليةٍ، كما أنه ينمي روح التعاون والعمل الجماعي بين الأطفال.

وعلاوةً على ذلك، فإن التعلّم القائم على المشروع يراعي خصائص الأطفال والفروق الفردية بينهم، ويركز على ميول الأطفال وأهمية مراعاة القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية بالروضة، مثلما يساعد الطفل على تحقيق الربط التكاملي بين الحياة الواقعية والمادة الأكاديمية ويحفِّزه على الابتكار، والخروج على المألوف. وهذه النتائج، في مُجملها، تتوافق مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة من مزايا التعلم القائم على المشروع (زيود،2016)، وكذلك مع نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة (العزاوي وعلي، 2011).

جدول (3) النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لدور طريقة التعلم بالمشاريع في تنمية الطفل

م	نص العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أدري	غير موافق
إن طريقة التعلم القائم بالمشاريع ذات قيمة عالية لأنها:					
1	تستثير اهتمام الأطفال	62,7	32,0	2,7	2,6
2	تشجع الأطفال على حب الاستطلاع	68,0	26,7	0,0	5,3
3	تنمّي ممارسة التعلم الذاتي للأطفال	69,3	22,7	4,0	4,0
4	ينمي روح التعاون والعمل الجماعي	76,0	18,7	0,0	5,3
5	تراعي خصائص الأطفال وفروقهم الفردية	44,0	34,0	5,3	16,7
6	تركز على ميول الأطفال وترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية	21,3	30,7	10,7	37,3
7	تساعد الأطفال على الربط التكاملي بين الحياة الواقعية والمادة الأكاديمية	36,0	49,3	6,7	8,0
8	تستحث الأطفال على الابتكار والإبداع	66,7	28,0	1,3	4,0

ويعرض الجدول (4) أدناه النسب المئوية لإجابات المعلمات لبنود المحور الثالث للأداة، والمتعلقة باتجاهات المعلمات نحو متطلبات إدراج طريقة التعلم بالمشروع في المنهج الدراسي وتطبيقها في إطار رياض الأطفال في دولة الكويت.

ويُلاحظ من خلال بيانات الجدول (4) أدناه بأن طريقة التعلم بالمشروع تحتاج إلى إمكانيات مادية وبشرية كبيرة لتطبيقها، وقد لا تتوافر في الروضة المعنية. كما أنها تحتاج إلى وقت طويل غير متاح في التطبيقات الحالية. وقد أقرّت المعلمات بنسبةٍ كبيرةٍ بأن طريقة التعلم بالمشروع لا تتناسب مع خبرات المنهج الدراسي القائم، وبأنها تحتاج بالفعل إلى مكانٍ مُخصصٍ

لتنفيذها، وبأن المشرفين مُهتمون بتوجيه المعلمات نحو استخدام طريقة التعلم بالمشروع بنسبة ضئيلةٍ نسبياً، وأنه توجد عوائق كثيرة، تتمثل في الأنظمة واللوائح الإدارية التي تحول دون تطبيق طريقة التعلم بالمشروع بفاعليةٍ في صفوف الروضة، لأنها غير مناسبة لزمن الحصة الصفية.

جدول (4) النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لمتطلبات دمج طريقة التعلم بالمشروع في منهج الروضة

م	نص العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أدري	غير موافق
1	تحتاج طريقة التعلم بالمشروع إلى إمكانيات مادية وبشرية لتطبيقها في الروضة	62,7	30,7	0,0	6,6
2	تتطلب طريقة التعلم بالمشروع وقتاً طويلاً غير متاح في التطبيقات الحالية	46,7	34,7	4,0	14,6
3	يبرز ضعف في التوافق بين طريقة التعلم بالمشروع وخبرات المنهج الدراسي	25,3	50,7	6,7	17,3
4	تحتاج طريقة التعلم بالمشروع إلى مكان مناسب مًخصص أصلاً لتنفيذها	65,3	25,3	0,0	9,4
5	يوجد اهتمام لدى المشرفين بتوجيه المعلمين نحو استخدام التعلم القائم على المشروع	26,7	44,0	12,0	17,3
6	يصعب تطبيق طريقة التعلم بالمشروع في ضوء الأنظمة واللوائح الإدارية الحالية بالمدرسة	57,3	33,3	4,0	5,4
7	تتطلب طريقة التعلم بالمشروع زمناً أطول من الزمن الحالي المُخصّص للحصة الصفية	65,3	25,3	2,7	6,7

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الظروف المُواتية لم تتهيأ بعد لتطبيق طريقة التعلّم بالمشروع، ودمجها في مناهج رياض الأطفال في الكويت. وكانت دراسات سابقة قد ذكرت ذلك بوضوح، حيث بيّنت نتائج دراسة صالح (2015) أن تطبيق الطرق والمناهج المتطورة في رياض الأطفال يصطدم بعدّة عوائق، أبرزها غياب الرؤية السليمة لفلسفة رياض الأطفال ودورها في المجتمع، ونوعية المناهج المُتبعة في الروضة، ودور الأسرة والمنزل، والميزانية والإدارة، حيث تم في هذا الإطار اقتراح استخدام أساليب إدارة الجودة الشاملة لدعم المناهج المُتطوِّرة في دولة الكويت.

ثانياً – مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة والذي ينص على ما يلي: ما اتجاهات المعلمات نحو دور الطريقة في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة؟ وللإجابة عنه، تم حساب النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لفقرات المحور الرابع، والجدول (5) يوضِّح ذلك.

جدول (5) النسب المئوية لاستجابات المُعلمات لدور طريقة المشروع في تنمية الذكاءات المتعددة للطفل

م	نص العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أدري	غير موافق
	يؤدِّي استخدام طريقة التعلم بالمشاريع في الروضة إلى:				
1	إكساب الأطفال أنواع مختلفة من الذكاءات	57,3	36,0	1,3	5,4
2	تنمية الذكاء المكاني لدى الأطفال	50,7	29,3	14,7	5,3
3	إكساب الأطفال الذكاء الجسمي الحركي	52,0	38,7	1,3	8,0
4	تنمية الذكاء الموسيقي لدى الأطفال	28,0	41,3	13,3	17,4
5	إكساب الأطفال الذكاء الاجتماعي	60,0	28,0	6,7	5,3
6	تنمية الذكاء الشخصي لدى الأطفال	61,3	32,0	0,0	6,7
7	إكساب الأطفال الذكاء اللغوي	50,7	38,7	1,3	9,3
8	تنمية الذكاء المنطقي – الرياضي لدى الأطفال	50,7	33,3	6,7	9,3
9	إكساب الأطفال ذكاء التعامل مع الطبيعة	54,7	33,3	5,3	6,7
10	تكشف طريقة التعلم بالمشاريع نوع الذكاءات المتوافرة لدى الطفل	61,3	30,7	2,7	5,3

يُلاحظ من خلال بيانات الجدول (5) بأن طريقة التعلم بالمشاريع تكسب الأطفال أنواع مختلفةً من الذكاءات بنسبٍ متفاوتةٍ، حيث تنزع هذه الطريقة، بنسبٍ عاليةٍ متقاربة، إلى تنمية الذكاء الشخصي لدى الأطفال، يليه الذكاء الاجتماعي، فذكاء التعامل مع الطبيعة، يليه الذكاء الجسمي – الحركي، فالذكاء المكاني، يليه الذكاء اللغوي، فالذكاء المنطقي – الرياضي. أما الذكاء الموسيقي، فيتم تنميته لدى أطفال الروضة من خلال طريقة المشروع بنسبةٍ ضئيلةٍ.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة (عليمات، 2013؛ أبو جاموس، 2016) التي اهتمّت بتنمية القدرات العقلية والذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة بوجه عام، حيث أن تنفيذ هذه المهمة يتطلّب فهم التنوّع بأشكاله وألوانه بين أطفال الروضة، من أجل استيعابه والتعامل معه؛ فالتوجّه الثنائي للطفل لم يعُدْ مقبولاً، على أنه قادر أو غير قادر على التعلّم، بل يجب أن تؤمن معلِّمة الروضة بأن كل طفل قادر على التعلّم، ولكن بأسلوبه الخاص. فطفل الآداب والإنسانيات يتعلّم بأسلوب مختلف في الروضة عن طفل العلوم الطبيعية والرياضيات، لأن الأول يميل إلى الجدل والنقاش باستخدام ذكائه اللغوي، بينما يحتاج الثاني إلى أن يختبر المادة التعليمية بصورةٍ محسوسةً في المختبر باستخدام ذكائه العلمي، أما طفل التربية الرياضية فيتعلّم باستخدام حركات جسمية، وكذلك مع بقيّة الذكاءات (عبد المجيد وناجي، 2013: 114).

ولهذا الغرض، يجب على مُعلمة الروضة السعى الحثيث لاستخدام إستراتيجيات وطرق تدريس حديثة

تتلاءم مع المكوِّنات المعرفية لكل نوعٍ من أنواع الذكاءات سابقة الذكر، بما يؤدِّي إلى إكساب الطفل الذكاء المنشود، وزيادة دافعيته للتعلّم، وتعاوُنه مع زملائه. ومن المهم أن يتم توجيه الأطفال إلى المجالات التي تتفق مع أوجه التميّز لديهم، حيث يحققون الرضى والكفاية، ويتم الاهتمام باكتشاف الموهبة الطبيعية للطفل وتنميتها (أبو جاموس والدُمخ، 2016: 43).

إن المعوِّقات التي تعترض تطبيق طريقة التعلّم بالمشروع في رياض الأطفال بدولة الكويت كثيرة، ومنها ارتفاع كثافة الأطفال في الصف، وعدم توافر المواد والأجهزة والتقنيات الحديثة في الفصول الدراسية، وصعوبة التحوّل - الذهني والعملي - من التعليم التقليدي إلى تطبيق إستراتيجيات حديثة في التعليم، لأنها تحتاج إلى وقت وجهد في التطبيق، ولا تتناسب مع خبرات المنهج الدراسي، وتحتاج إلى أماكن مخصصة لتنفيذها، وقد تتعارض مع أنظمة الإدارات المدرسية ولوائحها (صالح، 2015). ورغم ذلك، فإن الأمل لدى المُختصِّين والمُربِّين لا يزال كبيراً بإمكانية التغلّب على هذه المعوقات، حيث أن ذلك يتطلب الإرادة القوية، والثقة بالنفس، والرغبة في التغيير، وجميع هذه الصفات متوافرة لدى مُعلمات رياض الأطفال في دولة الكويت.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1 - تنظيم دورات وورش عمل تدريبية للمعلمات لتشجعيهم على استخدام طريقة التعلم بالمشروع.

2 - تنظيم دورات وورش تدريبية للمعلمات تحفز الذكاءات المتعددة للأطفال وتيسر تنميتها لديهم.

3 - إعادة النظر بالمناهج الدراسية ونظم واللوائح الإدارية لجعلها تتناسب مع طرق تنمية اتجاهات الأطفال وتنمية ذكاءاتهم ومهاراتهم وفق الطرق الحديثة.

4 - استثمار المشاريع الطلابية ودعمها لتحفيز الأطفال على المشاركة بمثل هذه الأنشطة.

المقترحات:

على خلفية نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية في المستقبل:

1 - دراسة العوامل المؤثرة في تطبيق طريقة المشروع في رياض الأطفال بدولة الكويت.

2 - دراسة مقارنة بين أثر المنهج التفاعلي المطوّر من جهةٍ، والمنهج القائم على استخدام طريقة التعلّم بالمشروع، من جهةٍ أخرى، في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال.

3 - بحث أساليب تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو جاموس، عبدالكريم (2016). أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 2، 173-201.

أبو جاموس، عبدالكريم والدُمخ، مليحة سليمان (2016). أثر استخدام المنهج التفاعلي في تحسين الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة في الأردن. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 2، 38-54.

إدواردز، كارولين، وجانديني، ليلا، وفورمان، جورج (2010). *الأطفال ولغاتهم المئة*. ترجمة: ليلى كرم الدين. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

أرمسترونج، ثوماس (2006). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي.

بكار، عبد الكريم (2012). *تأسيس عقلية الطفل* (ط2). الرياض: دار وجوه.

جابر، جابر عبدالحميد (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جاردنر، هوارد (2005). *الذكاءات المتعددة في القرن الحادي والعشرين*. ترجمة: عبد الحكم الخزامي. القاهرة: دار الفجر.

حسين، محمد عبد الهادي (2006). *مدرسة الذكاءات المتعددة*. عمّان: دار الكتاب الجامعي.

الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح (2019). *مدخل إلى علم النفس*. عمّان: دار المسيرة.

زيود، أسامة (2016). *واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر مُعلمي العلوم في محافظة جنين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

السيد، علي وكوثراني، سعاد (2007). *طرق إشباع الحاجات النفسية للطفل*. بيروت: دار اليوسف ودار الرفيق.

الشبراوي، عبدالناصر. (2012). أثر الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة وتطبيقاتها. *مجلة الطفولة والتربية*، 12، 463-521.

شعير، إبراهيم (2020). فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية عملية الاستنتاج للمعاقين ذهنيا المُدمجين برياض الأطفال. *مجلة كلية رياض الأطفال*، 17، 1632-1678.

صالح، نوال أحمد (2015). الأسس المؤثرة بتطبيق مناهج متطورة في رياض الأطفال بدولة الكويت: دراسة نظرية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 42، ج2، 1201-1233.

عبد المجيد، حزيمة كمال والحاج ناجي، ليلى يوسف (2013). نظرية الذكاءات المتعددة عند هوارد كاردنر. *مجلة كلية التربية للبنات*، 2، 113-126.

العتوم، منذر سامح (2012). *طرق تدريس التربية الفنية ومناهجها*. عمّان: دار المناهج.

العزاوي، إسراء نوفل وعلي، خشمان (2011). أثر طريقة المشروع في السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 1، 120-150.

العشري، إيناس (2008). فاعلية برنامج مقترح لزيادة وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الخامس عشر تحت عنوان «إعداد المعلم وتنميته»*، جامعة حلوان، مصر.

علاّم، صلاح الدين محمود (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسيّاته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عليمات، علي مصطفى (2013). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل عند طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة*، 4، 55-98.

عمر، سعيد (2016). تقرير حول المؤتمر الدولي الثاني الخاص بتجربة ريجيو ايميليا التربوية منهج ريجيو إيميليا في التعليم: المدرسة باعتبارها مكاناً للإلهام والإبتكار والتعاون. *مجلة الطفولة العربية*، 67، 87-110.

غاردنر، هوارد (2004). *أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة*. ترجمة: محمد الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

فرحاتي، العربي بلقاسم (2012). *البحث الجامعي بين التحرير والتصميم والتقنيات*. عمّان: دار أسامة.

قناوي، هدى (2017). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات الذكاءات المتعددة لتحسين مستوى الاستعداد الأكاديمي لأطفال الروضة. *مجلة كلية رياض الأطفال*، 11، 225-246.

قناوي، هدى (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مؤشرات الموهبة لدى طفل الروضة. *مجلة كلية رياض الأطفال*، 14، 304-358.

مازن، حسام محمّد (2009). *المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي*. القاهرة: دار الفجر.

محمد، داليا (2012). *فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة.

مراد، صلاح وهادي، فوزية (2014). *طرائق البحث العلمي: تصميماتها وإجراءاتها*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرسي، حمدي محمّد والمنسي، منصور إبراهيم وإبراهيم، أمينة محمّد ومحمّد، إيمان صلاح (2014). أثر استخدام طريقة المشروع على تنمية بعض مهارات التصميم الفنِّي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة العلمية لكلية التربية* (جامعة أسيوط)، 4، 91-71.

المفتى، محمد أمين (2004). الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق. *ملخصات المؤتمر العلمي السادس عشر لتكوين المعلم*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

هير، جودي (2006). *العمل مع الأطفال الصغار*. ترجمة: مركز إيمان للتعليم المبكِّر. عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع.

الينبعاوي، أماني (2010). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جاردنر في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، المجلس العربي للموهبين والمتوفقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي، عمّان.

يونس، وفاء (2011). أثر استخدام طريقة المشروع في تحصيل طلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمين في مادة الأحياء وتنمية مهارات تفكيرهم الناقد. *مجلة التربية والعلم*، 3، 323-359.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Brewer, R. A. (2010). The Canada goose project: A first project with children under 3. *Early Childhood Research & Practice,* 1, 727-736.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). *Leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success. Alexandria*: VA, ASCD.

Deing, S. (2004). Multiple intelligences and learning style: Two complementary dimensions. *Teachers College Record,* 1, 16-23. DOI:10.1111/j.1467-9620.2004.00322.x

Fleming, D. S. (2000). *A teachers guide to project-based learning*. ERIC Reproduction Service No. ED469734.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory into practice*. New York: Basic Books.

Harris, K. I., & Gleim, L. (2008). The light fantastic: Making learning visible for all children through the project approach. *Young Exceptional Children,* 3, 27-40. https://doi.org/10.1177/1096250608314591

Harte, H. A. (2010). The project approach: A strategy for Inclusive Classrooms. *Young Exceptional Children,* 3, 15-27. https://doi.org/10.1177/1096250610364355

Karen, G. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. *Journal of School Science and Mathematics,* 4, 3-14. DOI:10.1111/j.1949-8594.2001.tb18021.x

Katz, L.G., & Chard, S. C. (2013). The project approach: An overview. In *Approaches to early childhood education,* Roopnarine, J., & J. E. Johnson (Eds.) (pp. 268-284). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal,* 4, 339-46. http://dx.doi.org/10.1007/s10643-008-0295-7

Nelson, K. (1998). *Developing students' multiple intelligences*. New York: Holistic.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory.* NY: McGraw-Hill.

Yuen, L. H. (2009). From foot to shoes: Kindergartners families and teachers perceptions of the project approach. *Early Childhood Education Journal*, 1, 23-33. https://doi.org/10.1007/s10643-009-0322-3

Yuen, L. H. (2010). A valuable experience for children: The dim sum and Chinese restaurant project. *Early Childhood Research & Practice,* 1, 23-31.