المقالات

نحو مدرسة للذكاءات المتعددة

د. عبد الواحد أولاد الفقيهي

fakihi@gmail.com
أستاذ التعليم العالي المساعد
منسق شعبة الفلسفة
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
تطوان - المغرب

مقدمة:

مما لا شك فيه أن أي تصور للعقل أو الذهن يفترض بالضرورة رؤية بيداغوجية مترتبة عنه. فإذا كنا نتحدث عن بيداغوجية تنطلق من تصور أحادي للعقل الإنساني (بيداغوجية الذكاء الواحد) ارتبطت تاريخياً وواقعياً بالمدرسة النمطية الأحادية؛ وإذا كان التعدد هو المبدأ الذي يؤسس التصور العلمي لنظرية الذكاءات المتعددة للقدرات الإنسانية، فإن هذا التعدد يشكل كذلك المنطق الذي يوجه مقاربتها البيداغوجية.

I ـ من التخصص الذهني إلى التعدد البيداغوجي:

منذ عدة عقود اتجهت العديد من الدراسات في علم الأعصاب وعلم النفس وعلم النفس العصبي، وسيكولوجية الذكاء نحو الإقرار بتعدد وتخصص القدرات الذهنية الإنسانية. بل إن دراسات في مجال علم الأعصاب وعلم النفس العصبي توصلت إلى معطيات لا تفيد فقط وجود اختلاف وظيفي بين نصفي الدماغ، بل كشفت عن وجود مناطق عصبية دقيقة مسؤولة عن سيرورات ذهنية متعددة داخل نفس الوظيفة الرمزية، سواء كانت لغوية أو عددية أو حركية أو فضائية. وهي معطيات تلتقي مع نتائج الدراسات المعرفية التي أكدت بأن المتعلمين يتوافرون على أطر ذهنية متعددة ومختلفة؛ ومن ثَمّ فهم يتعلمون ويتذكرون ويتصرفون ويفهمون بطرق متنوعة متباينة. كما بينت الأبحاث التجريبية أنه من أجل التعلم يستعمل البعض مقاربة لغوية، ويفضل الآخرون مقاربة فضائية أو كمية، في حين يميل بعضهم إلى الاستدلالات العملية أو التفاعل مع الآخرين (Gardner,1996).

وعلى الرغم من قوة وأهمية هذه المعطيات التي تنتمي إلى حقول علمية متعددة، ظلت معظم الأنظمة التعليمية وفية لبيداغوجية الذكاء الواحد التي لا تعمل إلا على تنشيط جزء معين من الدماغ. وهو ما يؤكده عالم البيولوجيا روزناي Joël de Rosnay: «يبدو أن تعليمنا يفضل بشكل غير متناسب الدماغ الأيسر على الدماغ الأيمن؛ والتفكير التحليلي على التفكير التركيبي الكلي؛ يفضل التفكير العقلي على التفكير الحدسي» (Cros, 1981: 34, 35). وهو رأي غير معزول بطبيعة الحال. ففي نفس السياق أوضح برونر J.S. Bruner كيف ينبغي أن تقودنا معارفنا حول الوظائف الدماغية إلى تصور ووضع مناهج أساسية وجديدة في مجال البيداغوجيا. وقد درس برونر العلاقات الداخلية بين التربية ونمو الفرد خلال الطفولة المبكرة ونوعية الثقافة كمؤسسة تعمل على تغيير الشرط أو الوجود الإنساني. إن التربية حسب برونر، يجب ألا تقتصر على هدف إعادة إنتاج الثقافة المتناقلة عبر الأجيال، بل إن هدفها أيضاً

هو تمكين الأفراد من تحقيق استقلالية أكبر، وجعلهم قادرين على استخدام جيد لقدراتهم. ومعنى ذلك أن التعلم يحدث في نفس الوقت داخل دماغ الفرد، وداخل وسط ثقافي محدد (Bruner, 1996).

يمكن القول إن نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها عالم النفس الأمريكي هاوارد جاردنر H .Gardner إذ تأسست على التعدد الوظيفي للدماغ, قدمت كذلك إطاراً بيداغوجياً ينطوي بدوره على مبدأ التعدد. وهو مبدأ يجعلها من جهة تحتوي داخلها مبادئ العديد من أنماط التعليم والطرق والاتجاهات والمدارس البيداغوجية، ويجعلها من جهة ثانية تتجاوز هذه البيداغوجيا، سواء من حيث القدرة على تحقيق التوازن بين السيرورات البيداغوجية، أو من حيث الإمكانيات التي تتيحها أمام المدرس في اختيار إستراتيجيات بيداغوجية جديدة لم تكن معروفة من قبل. في هذا الإطار يذهب توماس أرمسترونغ Thomas Armstrong الذي اشتهر بأعمال بيداغوجية استلهمت نظرية الذكاءات المتعددة، إلى أن هذه النظرية تشكل «نموذجاً بعدياً» «Métamodèle» يمكن من تنظيم وتركيب كل المستجدات البيداغوجية (روسو - بيستالوتزي - فروبل - مونتيسوري - جون ديوي - التعلم التعاوني...) التي سعت إلى التخلص من المفهوم الضيق للتعليم والتعلم، واقترحت طرقاً ووسائل بيداغوجية أخرى غير التعليم الإلقائي (Armstrong, 1999). ويبين الجدول الآتي أهم الأنماط والطرق والمدارس البيداغوجية التي تلتقي مع مختلف أنماط الذكاءات كأنماط مؤسسة لإستراتيجيات التعليم والتكوين والتعلم:

الذكاء	أنماط التربية والتعليم	الطرق والاتجاهات والمدارس البيداغوجية
اللغوي	تعليم سمعي - تعليم إلقائي - تربية تقليدية	البيداغوجيا التقليدية - طريقة هربارت - طريقة سمعية نطقية M.A.D - طريقة حوارية - طريقة بيستالوتزي - بيداغوجيا موسوعية.
المنطقي الرياضي	تعليم مفاهيمي - تعليم بالاستقصاء - التعليم المبرمج	طريقة ديوي - طريقة حل المشكلات - بيداغوجيا سيبرنتيقية - بيداغوجيا الاكتشاف.
الجسمي الحركي	تعليم صناعي - تعليم مهني العمل اليدوي	طريقة براي (للمكفوفين) - طريقة ديكرولي - طريقة مونتيسوري مدرسة فروبل - مدرسة كرشنستاينر.
الفضائي البصري	تربية فنية	بيداغوجيا الاستبصار (الجشطالت).
الموسيقا	تربية فنية	طريقة سوزوكي (الموسيقا).
التفاعلي	تعليم تبادلي - تعليم متبادل بين المستويات	طريقة تعاونية - طريقة حوارية - طريقة تعديل السلوك - طريقة كوزيني - طريقة فريني - طريقة المشروع - مدرسة دالتون - مدرسة مكارينكو - مدرسة مونتيسوري - البيداغوجيا التعاقدية - البيداغوجيا العلاجية. البيداغوجيا المؤسساتية.
الذاتي	تعليم ذاتي - تعليم بالمراسلة - العمل المستقل- التعليم المبرمج - التعليم بمساعدة الحاسوب	الطرائق النشيطة - طريقة ديوي - طريقة الاكتشاف - طرائق تفاؤلية - مدرسة دالتون - مدرسة نيل Neill - مدرسة ونتيكا Wennetka - البيداغوجيا اللاتوجيهية.
الطبيعي	تربية بيئية - تربية طبيعية (روسو).	طريقة كوزيني - طريقة طبيعية (فريني) - مدرسة فريني.
الوجودي	تربية خلقية - تربية دينية	طريقة ديوي - بيداغوجيا اتخاذ القرار.

II - مستويات التعدد البيداغوجي:

أمام دقة وغزارة المعطيات العلمية التي تؤكد على تنوع وتخصص القدرات الذهنية الإنسانية؛ وأمام توجه العديد من الأنظمة التعليمية نحو تطوير وتجديد وتغيير ذاتها؛ فقد

اتجه العديد من الباحثين والخبراء البيداغوجيين الدعوة إلى مبدأ التعدد البيداغوجي الذي يعني توظيف إستراتيجيات وطرق بيداغوجية عديدة، كرؤية وكإجراء من شأنهما هدم الفجوة بين مختلف السيرورات البيداغوجية. يرى جان هوساي أن المقاربة التعددية تكتسي أهميتها ومشروعيتها من كونها تتأسس على قيم التعدد المستمدة من فلسفات التربية والتصورات القائمة حول الإنسان والمجتمع (Houssay, 1988). ويؤكد أوليفي ربول أنه من أجل تجنب منزلق التناقض بين مضمون التعليم وشكله، أي بين المادة التي تدرس وطريقة تدريسها، ربما ينبغي البدء بالوعي بأنه لا توجد بيداغوجية واحدة، بل بيداغوجيات متعددة؛ وهو تعدد يقف مانعاً ضد الوثوقية أو الدوغمائية البيداغوجية (Reboul,1990).

كما أن تجديد ممارسة المدرس داخل فصله - أو تجديد جزء منها على الأقل - لا يكون حتماً رهيناً بإصلاح نظام التعليم في مستواه السياسي. إن المساحة التي يتحرك داخلها المدرس فسيحة إلى الحد الذي يمكنه من أن يبني «فضاءً بيداغوجياً» جديداً في طرقه وإستراتيجياته ووسائله، ومن أن يجتهد بطرق شتى لتحقيق التوازن الصعب بين سيرورات بيداغوجية متعددة: التعليم والتكوين والتعلم.

يمكن الحديث عن مدرسة الذكاءات المتعددة - بحسب التصور الذي قدمه جاردنر - من عدة جوانب (Gardner, 1996):

1 - أدوار بيداغوجية:

بالإضافة إلى الدور البيداغوجي الأساسي للمدرس (الذي سنتحدث عنه لاحقاً) والدور التسييري والتنظيمي لهيئة الإدارة، يؤكد جاردنر أن تكييف المدرسة لملاءمة قدرات التلاميذ رهين بإحداث ثلاثة أدوار جديدة:

- فهناك المتخصص في التقويم الذي يتحدد دوره في التقويم المنتظم لمكامن قوة ومواطن قصور المتعلم داخل المدرسة؛ على أساس أن يكون هذا التقويم متناسباً ومحيطاً بكل الذكاءات، وأن يأخذ بعين الاعتبار مستوى نمو الطفل، وأن يكون مرفقاً بتوصيات واقتراحات تطابق الملمح (profil) العقلي للطفل.

- وهناك المرشد في المنهاج التعليمي الذي تتحدد مهمته في إبراز الطرق والإمكانيات التي تجعل التلاميذ متمكنين من اختيار أو فهم وحدات دروسهم؛ بمعنى أنه يشكل صلة الوصل بين مواهب ومهارات التلاميذ في الذكاءات من جهة ومصادر التعلم المتاحة داخل المدرسة؛ لذلك يعتبر مسؤولاً عن الرفع من قدرات تعلم كل تلميذ.

- وأخيراً هناك المكلف بالعلاقات بين المدرسة والوسط الاجتماعي، والذي يهدف إلى الرفع من قدرة المتعلم على اكتشاف مختلف الأنشطة والفرص العملية التي تتيحها أوساط ومؤسسات خارج المدرسة، والتي تطابق جانبيته العقلية؛ الشيء الذي يتطلب إلمامه بمختلف أنواع المنظمات والشركات وأشكال التكاوين والتداريب والتأطير والدروس التي يقدمها الوسط المحلي. كما يتطلب منه ربط كل هذه العناصر بكفاءات ومواهب ومهارات التلاميذ.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك اجتهادات عربية رائدة تتقاطع مع هذا التصور في توسيع دور ومهام المدرسة. في هذا الإطار يؤكد محمد زياد حمدان أن «موجه الاختبارات والتقويم هو عامل مدرسي مقيم يختص بقياس التحصيل، وتحديد كفايته النوعية والكمية للتعلم المطلوب، ومن ثم توجيه عوامله المدرسية والأسرية لرفع فعاليتها في إنتاجه»، كما أن «موجه المناهج والتدريس هو مختص في علم وتطبيقات المنهج والتدريس، بدءاً بمفاهيم المنهج ودوره في التربية المدرسية، ومروراً ببلورة أهدافه وتخطيطه وتطويره وتنفيذه، وانتهاءً بتقويم آثاره السلوكية على التلاميذ، وكذلك بمفاهيم التدريس وطرقه واتجاهاته المعاصرة». أما منسق أو

ضابط الاتصالات المدرسية فهو «مختص في الإعلام والاتصال والتنظيم، ويشكل حلقة اتصال دائم بين الكوادر المدرسية المتنوعة، ومرجع إعلامي لاستفسارات المهتمين والزائرين وأولياء الأمور من خارج البيئة المدرسية» (حمدان، 1991: 63، 69، 71). وكل هذه الأدوار الجديدة لا تحد من دور المدرس بقدر ما تمكنه من تطوير مادة تخصصه، ونقلها بالكيفية الأكثر ملاءمة لقدراته المتميزة وأساليبه التدريسية.

2 ـ أهداف المدرسة:

إذا كان من شأن هذه الأدوار تطوير وظيفة المدرسة حتى تكون مدرسة متمركزة على الفرد، فلا يعني ذلك أنها تنزع نحو تشجيع نزعات الأنانية أو النرجسية أو التمركز حول الذات. بل إن الوسط التربوي المفردن غالباً ما يعطي الأهمية للتعلم عن طريق التعاون[1]. ويحدد جاردنر أهداف هذه المدرسة كما يلي:

- تمكين المتعلمين من تحقيق إمكاناتهم وقدراتهم، ومن إيجاد المهنة التي ستناسبهم مستقبلاً .
- تنمية حظوظهم كي يصبحوا فاعلين إيجابيين داخل وسطهم الاجتماعي.
- تنمية طرق فهم التلاميذ لمجموعة من المواد المعرفية الأساسية .
- تمكينهم من استعمال معارفهم في حل المشكلات والتعامل بنجاح مع الأدوار والمهام التي تواجههم داخل وسطهم الاجتماعي.
- كما تسعى هذه المدرسة إلى تمكين كل تلميذ من تنسيق وتركيب ذكاءاته بطريقته الخاصة، وتقويم تطوره بطرق تلائم كل الذكاءات.

3 ـ بنية المدرسة وأنشطة التعلم:

من أجل تحقيق الأهداف السابقة يقدم جاردنر تصوراً لبنية المدرسة استوحاه من تجارب تربوية ناجحة تحققت داخل نموذجين: أولهما نموذج متاحف ـ أو معارض ـ الأطفال كفضاءات تقدم إطاراً لتعلم عملي متداخل المواد ومؤسس على سياقات الحياة اليومية، ويمكن المتعلم من استكشاف وضعيات ومواد ووسائل جديدة. والنموذج الثاني مستوحى من التعلم التقليدي الذي كان يعتمد على المشاريع الفردية للمتعلمين ودعم وتوجيه جهودهم، وعلى علاقة التعاون بين المدرس والمتعلم في إطار من الحرية والجدية في نفس الوقت.

داخل مدرسة الذكاءات المتعددة تنظم الدروس والأنشطة وفق التوزيع الآتي: يدرس التلاميذ ـ حسب جاردنر ـ في الفترة الصباحية المواد التقليدية بطرق غير تقليدية، أي يتناولون مواداً كالكتابة والقراءة والرياضيات والعلوم ...إلخ من خلال مشاريع ينجزها المتعلمون أنفسهم. أما فترة بعد الزوال فيجب أن تعتبر امتداداً طبيعياً لفترة الصباح؛ يوجد ويحتك فيها التلاميذ - بصحبة المدرسين - بالمحيط الاجتماعي الخارجي قصد تعميق وتوسيع فهمهم للمعارف المدرسية الفصلية؛ حيث يقومون بزيارات منتظمة لمتاحف ومعارض الفنون والعلوم وفضاءات الألعاب والمسارح والمراسم والأروقة والمعارض التي تنظم من أجلهم. وهي زيارات تنظم طوال السنة لتمكين التلاميذ من متابعة المشاريع التي رسموها منذ الزيارة الأولى، أو استكمال كفاءاتهم من خلال أنشطتهم المفضلة، وذلك برفقة متخصصين في حقل كل نشاط من الأنشطة التي يمارسونها. ويقوم المدرسون بالتهيؤ القبلي لتلاميذهم داخل الفصل من خلال وضع ومناقشة المشاريع التي تهمهم. وفي أثناء هذه الزيارات يقوم المدرسون والمتخصصون

(1) يتعلق الأمر هنا بمجموعة من إستراتيجيات التعليم والتعلم التي تقوم على التعاون والمشاركة الجماعية منها: التعليم التبادلي mutuel الذي يقدم من طرف متعلمين من مستوى دراسي متقدم إلى تلاميذ جدد، أم من مستوى دراسي أدنى الطريقة التعاونية التي تقوم على توزيع المهام والأدوار بين أفراد الجماعة، وتمزج بين العمل الجماعي في إطار التعاون والعمل الفردي في إطار توزيع المهام ـ طريقة المشاريع التي تعتمد في جانب منها على المناقشة الداخلية بين المتعلمين لتحديد المشاريع التي تلائم ميولهم ورغباتهم، وتعتمد في جانب آخر على مشاركة وتعاون فاعلين من الوسط الاجتماعي خارج المدرسة ـ العمل بالمجموعات كطريقة تستدعي أساساً الذكاء التفاعلي...إلخ.

والمرشدون والمشرفون على تلك الفضاءات وغيرهم من الفاعلين بوضع تقارير حول نوع الأنشطة التي يميل إليها الأطفال، وتلك التي يتفوقون فيها، ونمط الأسئلة التي يطرحونها، ونوع الصعوبات التي تعترضهم...إلخ.

4 ـ التقويم:

إن إستراتيجيات التعلم داخل مدرسة الذكاءات المتعددة تتطلب حتماً طرقاً في التقويم مغايرة للطرق التقليدية الكمية القائمة على الواجبات والامتحانات اللفظية. إن فلسفة التقويم في بيداغوجية الذكاءات المتعددة تتفق مع وجهات نظر العديد من البيداغوجيين الذين يذهبون إلى أن التقويم الأصيل Evaluation authentique يُمكن من فحص فهم المتعلم لمادته الدراسية بشكل أعمق مقارنة مع مجموعة من اختبارات الورقة والقلم (كالاختبارات متعددة الاختيارات واختبارات ملء الخانات...). فإذا كانت هذه الأخيرة، وغيرها من الاختبارات المعيارية، تعتمد تقويماً اصطناعياً مفصولاً عن حياة وواقع المتعلم، فإن التقويم الأصيل يتيح للمتعلمين إبراز وتطبيق واختبار معارفهم داخل سياقات الحياة اليومية المباشرة. ويبين الجدول الآتي الفرق بين هذين الصنفين من التقويم (Armstrong,1999):

التقويم المعياري (التقليدي)	التقويم الأصيل
يختزل حياة المتعلم الغنية والمعقدة في مجموعة من النتائج والعلامات والنسب.	يجعل تعلم كل تلميذ هدفاً حاضراً في وعي المدرس.
يخلق توترات تؤثر سلباً في إنجازات التلاميذ.	يزود التلاميذ بتجارب حية ونشيطة ومثيرة.
يقوم على معيار ينطوي على إمكانية فشل نسبة معينة من التلاميذ.	يخلق بيئة تمنح فرص النجاح لكل التلاميذ.
يجبر المدرسين على تقليص البرنامج (أو انتقاء أجزاء منه) إلى محتوى للتقويم في الامتحان.	يمكن المدرسين من بناء وتصميم طرق التقويم داخل سياق البرنامج.
التركيز على التقويم الإجمالي للمعارف في لحظة زمنية معينة.	التركيز على التقويم التكويني المستمر طوال فترات التعلم.
يعطي أهمية لتأويل الأخطاء والنواقص والنتائج السلبية للتلاميذ.	يركز على مكامن القوة ويحدد ما ينبغي عمله.
يعطي أهمية كبيرة لمجموعة معزولة من المعطيات (نقط الامتحانات) بهدف اتخاذ قرارات بيداغوجية (التوجيه أو التكرار مثلاً).	يقدم عدداً كبيراً من مصادر وطرق التقويم تعكس صورة أكثر دقة لتعلم التلميذ.
يتعامل مع كل التلاميذ بطريقة نمطية واحدة.	يتعامل مع كل تلميذ كفرد متميز.
يضع فوارق وتفاضلات بين التلاميذ من حيث إرثهم الثقافي وأساليب تعلمهم.	يحترم ثقافة كل تلميذ ويمنح للجميع فرصاً متساوية في النجاح.
يحكم على التلاميذ دون اقتراح عناصر تحسين وتطوير الأداء.	يقدم توجيهات عملية حول سيرورات التعلم.
يعتبر التقويم والتعلم ككيانين منفصلين.	يعتبر التقويم والتعلم كوجهين لعملة واحدة.
يتطلب إجابات نهائية وحاسمة لا تنمح للتلاميذ ما يكفي من فرص المراجعة وإعادة المحاولة أو حتى التفكير في تلك الإجابات.	يدمج الطفل في سيرورة مستمرة من التغذية الراجعة والتفكير في إنجازاته ومراجعتها.
ينتهي إلى نتائج غير قابلة للفهم إلا بالنسبة لمتخصص كفؤ في محتوى التقويم.	يصف إنجازات الطفل بعبارات بسيطة وسهلة الفهم من طرف الآباء والمتعلمين والأشخاص الآخرين.
يركز على "الإجابات الصحيحة".	يهتم بكيفية الإجابة قدر اهتمامه بالجواب النهائي.
يضع التلاميذ في سياق بيداغوجي مصطنع يربك السيرورة الطبيعية للتعلم.	يمكن من الملاحظة المتأنية للتلاميذ داخل وسطهم البيداغوجي المألوف.

يركز عادة على قدرات التعلم في مستواها الأدنى.	يمس مهارات التفكير ذات المستوى العالي والجوانب الذاتية المهمة (حدة وذروة التفكير مثلا).
يشجع على التعلم العرضي (الهدف هو اجتياز الامتحان والحصول على نقطة جيدة).	يثير الرغبة في التعلم.
يحصر عملية التفكير في مدى زمني ضيق.	يمنح الوقت الكافي للمتعلمين للاشتغال على مشكل أو مشروع.
يقتصر بشكل عام على الكتابة اعتماداً على الورقة والقلم.	يشمل عدداً كبيراً من الأنشطة النظرية والعملية.
يمنع على التلاميذ أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض.	يشجع على التعلم التعاوني.
يقيم مقارنات غير مجدية بين التلاميذ.	يقارن إنجازات المتعلمين مع قدراتهم السابقة.

يقوم التقويم الأصيل على استعمال مجموعة واسعة من الطرق والوسائل والتقنيات التي تعتبر طريقة الملاحظة أكثرها أهمية وفعالية؛ أي ملاحظة التلاميذ وهم يعملون ويقومون بأنشطة بواسطة الأنساق الرمزية الخاصة بكل ذكاء داخل الفصل، و/أو ملاحظتهم في أثناء حلهم لمشكلات، أو إنتاجهم وابتكارهم لأشياء داخل وسطهم الطبيعي (Armstrong, 1999). وبالإضافة إلى الملاحظة يعتبر استعمال الوثائق طريقة أخرى تمكن من تقويم إنجازات التلاميذ عبر وسائل وتقنيات من أهمها: مذكرات التلاميذ وحاملات الوثائق portfolios - تقارير المرشدين والموجهين والمتدخلين الآخرين - مقابلات مع التلاميذ - عينات أو نسخ من أعمال التلاميذ في المواد الأخرى - التسجيل على الأشرطة الصوتية والبصرية - تسجيل السلوكات العفوية والطريفة للتلاميذ - التصوير الفوتوغرافي - قوائم الإنجازات الموضوعة من طرف التلاميذ (عدد الكتب المقروءة، عدد الزيارات) - رصد التفاعلات (السوسيوغرام) - الاختبارات التي تقيس الإنجاز بالمقارنة مع مجموعة من الكفاءات - اختبارات غير معيارية. وعلاوة على ذلك يمكن وضع طرق ووسائل للتقويم تتلاءم مع مختلف الذكاءات.

تقدم هذه العناصر الخطوط العريضة لنموذج المدرسة كما تتصوره بيداغوجية الذكاءات المتعددة. وقد يبدو منذ الوهلة الأولى أنه تصور مثالي أو طوباوي يستحيل تحقيقه ميدانياً، أو أنه مكلف من الناحية المادية. لكن الصعوبات الحقيقية لبناء تعليم مفردن لا ترجع - حسب جاردنر - إلى هذه العوامل، بقدر ما ترجع إلى إرادة الفاعلين التربويين في مختلف المستويات؛ ذلك أن الاعتقاد بعدم فعالية هذا التعليم أو استحالة تطبيقه هو الذي يجعل منه نموذجاً تعليمياً طوباوياً. في حين إذا توفرت الإرادة في تكييف أهداف وطرق التعليم المتمركز على الفرد ستصبح المدرسة فضاءً لتحقيق وتطوير واكتشاف الإمكانات الذهنية المتعددة لدى المتعلمين، الشيء الذي سينعكس لا محالة على الإنجازات التي يعتبر الوسط في حاجة إليها. ويؤكد جاردنر أنه بعد سنوات من مشاركته الفعالة في مشاريع لإصلاح التعليم توصل إلى أن تحقيق التقدم في مجال التعليم رهين بأربعة عوامل على الأقل (Gardner, 1999):

1. **إصلاح منظومة التقويم:** وذلك من خلال وضع مناهج وإجراءات في التقويم تستجيب للذكاءات المتعددة، وتمكن من اختبار أساليب التعلم بطرق مباشرة دون عبور المصفات اللغوية والمنطقية الرياضية، وتحفز المتعلمين على العمل من خلال الوسائل والأنساق الرمزية الخاصة بكل ذكاء.
2. **إعادة النظر في البرامج الدراسية:** إذا كانت العديد من المواد الدراسية لا تحمل إلا قيمة تاريخية، ولا يجد بعضها تفسيراً مقبولاً من طرف المدرسين والمتعلمين أنفسهم، فإن وضع أو تجديد البرامج الدراسية يجب أن يتأسس على القدرات والمعارف وطرق الفهم التي يحتاج إليها سياق المجتمع في مرحلة تاريخية معينة، وأن يراعي قدر الإمكان أساليب تعلم ومكامن القوة التي يتميز بها المتعلمون.
3. **تكوين المدرسين:** رغم الجهود التي تبذلها مؤسسات التكوين، فإن الكثير من المدرسين غالباً ما يجدون أنفسهم محبطين أو مقيدين أمام تواضع وضعف إنجازات التلاميذ، وأمام متطلبات وإكراهات متنامية تعوق فعاليتهم ومردوديتهم؛ الشيء الذي يتطلب

وضع برامج لتكوين المدرسين تتأسس على مبادئ بيداغوجية صلبة تراعي استعدادات ومؤهلات مدرسي المستقبل، وتشرك المدرسين الأكفاء في تكوين الجيل اللاحق من التلاميذ والمدرسين.

4. **مشاركة الوسط الاجتماعي:** لا يمكن وضع كل ثقل المسؤولية على المدرسة وحدها. إن تسارع المستجدات المعرفية التي يجب على التعليم مواكبتها، وحدة المشاكل التي تواجه كل مجتمع، والحاجة إلى مساعدة ودعم التلاميذ الذين يقضون ساعات كل يوم داخل المدرسة، كل ذلك يجعل مشاركة المحيط، كأفراد ومؤسسات، في عملية التعليم مسألة ضرورية.

خاتمة:

من المؤكد أن مؤسس نظرية الذكاءات المتعددة يتحدث هنا عن ضرورة إصلاح التعليم داخل السياق الأمريكي. لكن الملاحظ مع ذلك أن دعوات إصلاح التعليم تكتسي اليوم بعداً كونياً وطابعاً إلحاحياً أمام إكراهات العولمة التي تفرض كل يوم تقليص المسافات بين الدول والمجتمعات. كل ذلك يدفعنا إلى القول بأن إصلاح التعليم في أي مجتمع يجب أن يكون استجابة لحاجات وشروط هذا المجتمع من جهة، ومتكيفاً كذلك مع المستجدات المعرفية والمتغيرات الحضارية التي تتسارع وتيرتها بشكل يتطلب تمثلها السريع واليومي قبل فحصها ونقدها والاستفادة منها.

المراجع

حمدان، محمد زياد (1991). التلاميذ يديرون أنفسهم: نحو منهجية جديدة في التربية الذاتية المدرسية. عمان: دار التربية الحديثة.

Armstrong, T. (1999). Les intelligences multiples dans votre classe, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill.

Bruner, J. (1996). L'éducation, porte ouverte sur le sens, Science humaine, N° 67, decembre.

Cros, L. (1981). Quelle école pour quel avenir?, Tournai, Casterman.

Gardner, H. (1996). Les intelligences multiples; pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence, Paris, Retz.

Gardner, H. (1999). L'intelligence et l'école, Paris, Retz.

Houssay, J. (1988). Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang.

Reboul, O. (1990). La philosophie de l'éducation, Paris, PUF.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw