بحوث في اللغة العربية: نصف سنوية علمية محكمة لكلية اللغات الأجنبية بجامعة إصفهان

العدد ١٥ (خريف وشتاء ١٤٣٨هـ. ق/ ١٣٩٥ هـ. ش)، ص ١ ـ ١٨

تحليل كتب العربية في الثانوية الأولى

في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والأهداف المعرفيّة[١]

محمد أجاقي ❖

محمد خاقاني إصفهاني ❖❖

أمير قمراني ❖❖❖

الملخص

بعد أن بثّت نظرية الذكاءات المتعددة في أنحاء العالم، قام توماس أرمسترونج (١٩٨٤) بدمج هذه النظرية بالأهداف المعرفية لـ"بلوم" وأثرى بذلك كلتا النظريتين ووسّعهما. إضافة إلى تصنيف كلٍّ من الذكاءات المتعددة في الأهداف المعرفية الستّة، مهّد أرمسترونج بهذا الدمج الطريق لإعداد المناهج المدرسية والموادّ التعليمية وتقويمهما. إنّه قدّم أنموذجه في إطار جدول يختصّ محوره الأفقي بالأهداف المعرفية ومحوره العمودي بالذكاءات المتعددة. على ذلك، ونظراً لمكانة الكتاب المدرسيّ في النظام التعليميّ عامة وتعليم اللغة بشكل أخص، يهدف هذا البحث بمنهج تحليل المحتوى إلى إلقاء الضوء على النشاطات التعليمية في كتب العربية في الثانوية الأولى للمدارس الإيرانية. يحدّد هذا الأمر الذكاءات والأهداف الأكثر تداولاً في الكتب المدروسة، كما يبيّن كميّة توزيع الذكاءات وكيفيّتها فيها، والمنطق الحاكم على توزيعهما.

ومن أهمّ ما توصّلت إليه هذه الدراسة أن الذكاءات اللغوية والمنطقية والبصرية والجمعية، والأهداف المعرفية الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) هي الذكاءات والأهداف الأكثر تداولاً وحضوراً في هذه الكتب، ويكاد لا يوجد فيها مصداق للذكاءات الجسمانية والموسيقائية والفردية والطبيعية، وأهداف التحليل والتقييم والإبداع. كذلك، يخضع المنطق الحاكم على ترتيب وتوزيع الذكاءات والأهداف في الكتاب للبرنامج المدرسيّ ودليل المعلّم.

الكلمات المفتاحية: الأهداف المعرفيّة، تحليل المحتوى، كتب العربية في الثانوية الأولى، نظرية الذكاءات المتعددة، تعليم اللغة العربية في المدارس الإيرانية.

١ـ تاريخ التسلم: ١٣٩٥/٤/٩هـ. ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٥/١٠/٦هـ. ش.

❖ طالب الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان. Email: mehr5064@yahoo.com

❖❖ أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان (الكاتب المسؤول). Email: mohammadkhaqani@yahoo.com

❖❖❖ أستاذ مساعد في قسم تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة إصفهان Email: ghamarani@yahoo.com

التمهيد

بيان المسألة

قد أصبح تعليم اللغة وتعلمها في عصرنا الحاضر، يهتم بالمتعلم وحاجاته المختلفة، وبما في هذا الاتجاه من الإنجازات والفوائد لا يمكن لأيّ دارسٍ في مجال تعليم اللغة أن يتغافل عن دور المتعلم وفاعليته في مراحل التعليم. انطلاقا من هذا الأصل، قد تمظهرت نظريات مختلفة في الموقف، والتحفيز، والمهارة، والأساليب التعلمية، وإستراتيجيات التعلم، والذكاء، وغيرها. في مجال دراسة الذكاء، في نهاية القرن العشرين، قدّم غاردنر نظرية الذكاءات المتعددة، وما لبث أن أقبل عليه العالم بعلمائه ودارسيه، ولعل الإقبال كان أشدّ وأوسع عند علماء التعليم عامة وتعليم اللغات على وجه الخصوص، إذ نرى ريتشاردز وراجرز (٢٠١٠) وظّفا هذه النظرية كمدخل أو منهج بديل في دراستهما للمداخل والمناهج القديمة / الشائعة في تعليم اللغات (ريتشاردز وراجرز، ٢٠١٠، ص ١٦٢ ـ ١٧٦). واستخدمت النظرية على صعيد تعليم اللغة وتحليل محتوى الكتاب المدرسيّ، بحيث أجريت بحوث كثيرة تنمّ عن مدى ومستوى اهتمام المؤلفين باختلاف المتعلمين في الذكاء.

وبعد الإقبال الواسع على نظرية الذكاءات المتعددة، قام توماس أرمسترونج (١٩٨٤) بدمج الذكاءات المتعددة بالأهداف المعرفية لـ"بلوم"، وبذلك أثرى كلتيهما. وفي الحقيقة، مهّد أرمسترونج ـ بعمله هذا ـ الطريق لإعداد المناهج المدرسية والموادّ التعليمية وتقويمهما على هاتين النظريتين. قدّم أرمسترونج أنموذجه هذا في إطار جدول يختص محوره الأفقي بالأهداف المعرفية، ويتعلق محوره العموديّ بالذكاءات المتعددة (آرمسترانگ، ١٣٩٢ش، ص ٢١٧ ـ ٢٢١).

بناء على ذلك الأنموذج و نظراً لأهمية الكتاب المدرسيّ في النظام التعليمي، تهدف هذه الورقات إلى وصف وتحليل لمحتوى الكتب المدرسية لتعليم العربية في الثانوية الأولى للمدارس الإيرانية في ضوء هذا الأنموذج التعليمي، لكي يبيّن ويقوّم أولاً: أكثر الذكاءات والأهداف تداولاً فيها، وثانياً: كمية وكيفية توزيع الذكاءات في الكتب وفي الأهداف المعرفية، وثالثاً: المنطق الحاكم على ترتيب وتوزيع الذكاءات والأهداف في هذه الكتب.

أسئلة البحث وفرضياته

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أكثر الذكاء/ات تداولاً في كتب العربية للثانوية الأولى؟
٢. كيف تمّ توزيع الذكاءات المتعددة في الكتب كلها وأقسامها الثلاثة (النصوص والقواعد والتمارين)؟
٣. كيف تمّ توزيع الذكاءات المتعددة الموجودة في الأهداف المعرفية في هذه الكتب؟
٤. ما المنطق الحاكم على ترتيب وتوزيع الذكاءات والأهداف في هذه الكتب؟

يفترض البحث أنّ:

١. الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء البصري هي أكثر الذكاءات تداولاً في هذه الكتب؛
٢. توزيع الذكاءات في هذه الكتب ليس متكاملاً ومتوازناً؛
٣. الذكاءات المتداولة في هذه الكتب تمّ تفعيلها في الأهداف المعرفية الدنيا، أي: التذكر، والفهم، والتطبيق.
٤. المنطق الحاكم على ترتيب وتوزيع الذكاءات والأهداف يخضع لإطار البرنامج المدرسي وكتب المعلم في هذه المرحلة الدراسية.

الدراسات السابقة

قد أجريت بحوث كثيرة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وعن تأثيرها في التعلم أرجاء العالم، منها ما كان في تحليل محتوى الكتب المدرسية في ضوء هذه النظرية، نذكر بعضها: قام سليماني (١٣٩١ش) في أطروحته للدكتوراه بتحليل محتوى الكتب المدرسية لتعليم الإنكليزية في الثانوية للمدارس الإيرانية، و مجموعتي Interchange و American English File (الطبعة الثالثة) في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. وحصل على هذه النتائج: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الشخصي أكثر الذكاءات تداولاً في كتب الثانوية، والذكاء اللغوي والذكاء المنطقي والذكاء البصري والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي أكثر الذكاءات تداولاً في مجموعتي Interchange و American English File، ومقارنة توزيع الذكاءات في هذه المجموعات الثلاثة حسب اختبار الخي ٢ تنمّ عن اختلاف دلاليّ بينها. وخلافاً لمجموعة كتب الثانوية لتعليم الإنكليزية، اتّصف توزيع الذكاءات من مستوى إلى آخر في مجموعتي Interchange و American English File بانتظام منطقي.

في دراسة أخرى، بعد تحليل محتوى كتاب علم الحياة للصفّ الثاني في المرحلة الإعدادية، قد حصل يوسفي وخزائي (١٣٩١ش) على أنّ الاهتمام بالذكاء المنطقي أكثر بالنسبة إلى الذكاءات الأخرى. في دراسة أخرى، قد حلّل رضواني وأميري (١٣٩٢ش) كتبا مختارة لتعليم الإنكليزية في الجامعات الإيرانية لتبيين مدى الاهتمام فيها بالذكاءات المتعددة، تدلّ نتائج الدراسة على أنّ المؤلفين لم يهتمّوا بتنوع وتعددية الذكاءات عند المتعلمين، رغم تأليفها للفروع الجامعية المختلفة، بحيث لا تفعّل التمارين والنشاطات إلا اللغويّ والمنطقي والشخصي من الذكاءات وتناسب ٩٩ بالمئة من التمارين مع الذكاءات هذه، وواحد بالمئة منها مع الذكاء البصري. قد درس استاجي ونفيسي (٢٠١٤) مدى الاهتمام بالذكاءات المتعددة في كتب تعليم الإنكليزية وبيّنا أنّ الذكاء اللغوي أكثر الذكاءات تداولاً في هذه الكتب، والذكاء الطبيعي أقلّها.

أما فيما يتعلق بتحليل محتوى الكتاب المدرسي في ضوء الأهداف المعرفية من تصنيف بلوم، فيمكن الإشارة إلى هاتين الدراستين: الأولى: قد قوّم روحاني وآخرون (٢٠١٤) محتوى *Four Corners, Book 2* and *Four Corners, Book 3* *في ضوء الأهداف المعرفية المعدلة لبلوم* وانتهت دراستهم إلى أنّ الفعاليات في هذين الكتابين تصنّف في الأهداف الثلاثة الأولى (التذكر والفهم والتطبيق) أكثر منه في الأهداف الثلاثة الأخرى، وهدف الإبداع أقلّ الأهداف شيوعاً فيهما. كذلك، ليس هناك اختلاف بين الكتابين من حيث الاهتمام بالأهداف المعرفية. أما الثانية فقد حلل أسد بيگی وكرمي (١٣٩٢ش) محتوى كتاب الرياضي لصفّ الثانوية الأول في ضوء تقنية ويليام رومي والمجال المعرفي لبلوم، وبيّنا أنّ ٨١ بالمئة من التمارين والنشاطات والمباحث في الكتاب تصنّف في هدف الفهم.

أما الكتب المدرسية لتعليم العربية فلم تدرس بعدُ ـ حسب ما بحثنا ـ في ضوء الذكاءات المتعددة أو الأهداف المعرفية، ومن جهة أخرى، لم يحلّل محتوى أي كتاب مدرسي في ضوء أنموذج الذكاءات المتعددة والأهداف المعرفية حتى الآن، مما يتميز به هذا البحث.

مع ذلك، هناك بحوث قام دارسوها بدراسة الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية في ضوء نظريات ومعايير أخرى، منها: ١. قام متّقي‌زاده والآخرون (١٣٩٣) بتقييم كتاب العربية للصفّ الأول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير تحليل الموادّ التعليمية وتنظيمها، وانتهت دراستهم إلى أنّ هذا الكتاب نجح في منهجه المدرسي وتنظيم محتواه على حدّ ما؛ ٢. قيّم متّقي‌زاده والآخرون (١٣٩٢) مدى نجاح قسم النصوص في كتاب "العربية العامة للصفّ الثالث الثانوي من وجهة نظر المدرسين والتلامذ، وحصلوا على أنّ هذا القسم

ناجح في الوصول إلى الأهداف من وجهة نظر المدرسين، ولكنّ التلامذ لم يعتقدوا بنجاحه؛ ٣. قام ميرحاجي (١٣٨٩) بدراسة كتب العربية العامة للمرحلة الثانوية في ضوء مناهجها المدرسية، وتدلّ النتائج على أنّ هذا الكتب أُعِدّت وأُنْتِجت وفقاً لمناهجها المدرسية.

منهج البحث

ينتهج هذا البحث المنهج الوثائقي معتمداً على تقنية تحليل المحتوى. قد تكوّن مجتمع البحث من الكتب المدرسية لتعليم العربية في الثانوية الأولى بالمدارس الإيرانية، وتمّ اختيار هذه الكتب كلها كعينة البحث نظراً لإمكان إحصاء كلّ أفراد المجتمع. وتعدّ الفعالية التعلمية وحدة للضبط، ويعتبر كلّ واحد من الكتب وأجزائها الثلاثة (النصوص والقواعد والتمارين) وحدات للتحليل. وتحتسب الذكاءات المتعددة لغاردنر والأهداف المعرفية المعدّلة لبلوم مقولات للتحليل. إنّ معطيات البحث توصف وتحلل بالمؤشرات والآليات الإحصائية. أما في تصنيف الفعاليات وفقاً للذكاءات المتعددة والأهداف المعرفية فيؤكد البحث على هذين المعيارين: الأول: الأساس في التصنيف هو الذكاء الغالب في الفعالية وإن كانت لها دلالة على ذكاء آخر، والثاني: الإغماضُ عن مدى تفعيل الذكاء والهدف المعرفي في الفعالية. صُمّمت قائمة للمراجعة بالنظر إلى المقولات المستخرجة من مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة والأهداف المعرفية المعدلة، والاستفادة من قوائم المراجعة المستخدمة في الدراسات السابقة، واستقراء أنواع الفعالية التعلمية في الكتب المدروسة نفسها. وبعد تأكد الباحث من صدق (Validity) المقياس (أي قائمة المراجعة)، تحصى وتضبط المقولات الذكائية والمعرفية الموجودة في فعاليات الكتب. للتأكد من ثبات البحث (Reliability)، قد أعيد اختبار قسم من المعطيات عشوائياً. وجدير بالذكر أنّ للبحث حدوداً، منها: تدخل موقف الباحث في استخراج المقولات وتحليل محتوى الكتب، والتركيز على الفعاليات التعلمية في التحليل، والإعراض عن عناصر ومواضيع وقوالب المحتوى في ضبط المقولات الذكائية والمعرفية.

إطار البحث النظري

نظرية الذكاءات المتعددة

لقد تناول سيان سيلو وإسترنبرغ (١٣٩٠ش) النظريات والمسائل المتعلقة بالذكاء تاريخياً، وذكرا سبع نظريات في الذكاء واصفين مؤشّراتها ومبادئها ومكوّناتها. بالنِّسبة إلى هذه النظريات، إنّ نظرية غاردنر ـ خلافاً للنظريات السابقة ـ تُؤكد على أنّ الذكاء قوة ذاتية اكتسابية متغيرة متعددة الأبعاد خاضعة للثقافة والاجتماع. ولذلك، قد عرَّف غاردنر الذكاء هكذا: «**إنّ الذكاء قوة طبيعية نفسانية لجمع وتحليل معلومات يمكن الاستفادة منها في حلّ مسائل أو إنتاج منتجات ذات قيمة ثقافية واجتماعية**» (ريتشاردز وراجرز، ٢٠١٠، ص ١٦٥).

قد ذكر غاردنر لذكاءاته المتعددة أربع ميزات، هي كما يلي: الأولى: يتمتَّع جميع الناس بهذه الذكاءات كلها، لكنهم يختلفون بعضهم عن بعض في مدى ومستوى التمتع بكل واحد منها؛ والثانية: يمكن لكلّ من الناس أن يقوّي كلّ واحد من ذكاءاته إلى المستوى المرغوب فيه؛ والثالثة: تتعاونُ الذكاءات بعضها مع بعض بشكل معقد؛ مثلاً في قول الشعر، يتعاون الذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي بعضها مع بعض؛ والرابع: هناك عدة طرق لاكتساب كل واحد من الذكاءات؛ مثلاً قد يكتسب شخصان الذكاء اللغوي، ولكن لواحد منهما مهارة في الكتابة وللآخر مهارة في المحادثة (آرمسترانگ، ١٣٩٢ش: ٢٥-٢٧).

لم يستبعد غاردنر تقديم ذكاء/ات أخرى، ولكن دافع عن ذكاءاته الثمانية معتمداً على ثمانية معايير تنبع عن المعطيات العلمية والتجريبية، مؤكداً على أنّه إذا قُدّم ذكاء آخر مؤهّلاً للمعايير الثمانية هذه فيمكن إضافته إلى قائمة الذكاءات المتعددة (آرمسترانگ، ١٣٩٢ش، ص ١٥ ـ ٢٥ ؛ ريتشاردز و راجرز، ٢٠١٠م، ص ١٦٤).

تعريف الذكاءات

أ) الذكاء اللغويّ اللفظيّ (Verbal-Linguistic intelligence): أصحاب هذا الذكاء يتجهزون بمقدرة خاصة على فهم اللغة وتوظيفها وإنتاجها، وبإمكانهم أن يستخدموا الوحدات والمفاهيم اللغوية ـ بما فيها الأصوات والمفردات والتراكيب والمعاني والتداولات ـ في الكتابة والمحادثة أو أن يدركوها في الاستماع والقراءة. إنّ لهؤلاء مهارة خاصة في التعبير اللغوي عن الأفكار والعواطف والمقاصد والمواقف عند أنفسهم وعند الآخرين.

ب) الذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mathematical intelligence): من يتمتعون بهذا الذكاء لهم مقدرة خاصة على استخدام الأعداد والرموز والاستدلالات والنماذج المنطقية والقواعد الرياضية وما يماثلها من الانتزاعات الذهنية. يحبّ ذوو الذكاء المنطقي الرياضي أن ينتزعوا مفاهيم عن الأعيان والأشياء، ويحوّلوها إلى المفاهيم والرموز المنطقية الرياضية، ويتقنون التصنيف والتقسيم والاستنباط والتعميم والمحاسبة والامتحان والافتراض.

ت) الذكاءُ البصري الفضائي (Visual-Spatial intelligence): باستطاعة ذوي الذكاء المكاني البصري أن يفهموا بيئتهم الخارجية فهماً بصرياً فضائياً وأن يُغيّروا هذا الفهم. يمكن بهذا الذكاء معرفة اللون والخطّ والشكل والمكان والعلاقات بينها.

ث) الذكاء الجسمي الحركي (Bodily-Kinesthetic intelligence): هو مقدرة خاصة على استخدام فاعل وماهر للبدن وأعضائه وحركاته للتعبير عن الأفكار والعواطف والمقاصد. إنّ الذين يتمتعون بهذا الذكاء لهم مقدرات فيزيقية خاصة كالتآزر والتوازن والمرونة والسرعة والدقة والاستطاعة اللمسية.

ج) الذكاء الموسيقي الإيقاعي (Musical-Rhythmic intelligence): يراد بهذا الذكاء، ما يرتبط بالحساسية الإيقاعية وأنماط النغمات ودرجاتها، وخبرة ومهارة في الموسيقى فهماً وأداءً وإعداداً وتحليلاً وإنتاجاً. إنّ ذوي الذكاء الموسيقي يقدرون على معرفة أشكال التعبير الموسيقي والأصوات الطبيعية والاستجابة لها والانفعال بآثارها.

ح) الذكاء الضمن‌شخصي (الذاتي) (Interpersonal intelligence): هو مقدرة على معرفة الذات والتصرّف على أساسها بفاعلية في الحياة. إنّ الذين يتمتّعون بهذا الذكاء يعرفون نقاط ضعفهم وقوتهم، وأمزجتهم الداخلية ومقاصدهم ورغباتهم وانفعالاتهم، ويقدرون على تأديب ذاتهم وتقديرها.

خ) الذكاء البين‌شخصي (الاجتماعي) (Intrapersonal intelligence): هو القدرة على معرفة الآخرين ومقاصدهم ورغباتهم وأمزجتهم الداخلية والنفسانية، والتصرف معهم على أساس هذه المعرفة بفاعلية. يمكن لذوي الذكاء الاجتماعي معرفة الإشارات البين‌شخصي بدقة، والتجواب بفاعلية تجاه هذه الإشارات. ولهم الحساسية لحالات الوجه والصوت والقيم الاجتماعية والمعتقدات، والتصرف البناء معها. يتفرع من هذا الذكاء تنظيم المجموعات وإقامة العلاقات الشخصية الاجتماعية والحلول التفاوضية

والتحليل الاجتماعي واكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة، مما يُؤدّي تجميع هذه المكونات إلى تطبيع العلاقات والجاذبية والنجاح الاجتماعي.

د) الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence): هو الخبرة في معرفة وتصنيف الظواهر الطبيعية وغير الطبيعية في البيئة. يتعامل أصحاب الذكاء الطبيعي مع جميع الأشياء الكائنة ويلاحظون سماتها الأساسية ويصنفونها على أساس هذه السمات فطرياً وعفوياً. ويرغبون في تأليف مجموعات مختلفة من الأشياء (آرمسترانگ، ١٣٩٢ش، ص ١٢ ـ ١٤؛ مك‌كنز ، ١٣٩١ش، ص ١٠ ـ ١١).

توظيفُ الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة

لعلّ بيئة تعليم اللغة من أهم وأخصب البيئات التي ظهرت فيها نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر؛ إذ وصفها ريتشاردز وراجرز كمدخل أو منهج بديل في تعليم اللغات وتعلمها (ريتشاردز وراجرز، ٢٠١٠، ص ١٦٢ ـ ١٧٥). ولذلك، يمكن الاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم اللغات بشكلين؛ الأول: تطبيقها وتوظيفها في عملية تعليم اللغات وتعلمها، وخاصةً في إعداد الموادّ والتدريبات التعليمية وإنتاجهما، والثاني: في وصف اللغة وتحليلها في ضوء مؤشرات الذكاءات المتعددة. أما في الشكل الأول، فقد أجريت بحوث تطبيقية وميدانية كثيرة تنمّ عن فاعلية هذه النظرية في ازدياد نشاط المتعلمين وتحفيزهم ونجاحهم عند استخدامها في عملية التعليم والتعلم. أما فيما يتعلّق بالشكل الثاني فلم يعنَ بها الدارسون بعدُ ـ حسب ما وجدنا ـ، اللهمّ إلا ما أبانه ريتشاردز وراجرز من علاقة الذكاءات بأنظمة اللغة المختلفة من الصوت والصرف والنحو والدلالة والتداول.

الجدير بالذكر أنه ليس هناك خلاف في علاقة الذكاء اللغوي باللغة؛ لأنّه حساسية وخبرة ومقدرة على معرفة اللغة واستعمالها بفاعلية في التعبير عن الأفكار والمشاعر والمقاصد. ويمكن اعتبار ملاءمة بين الذكاء المنطقي الرياضي والقواعد اللغوية من الصرف والنحو والدلالة؛ وذلك بأنّ القواعد اللغوية في الحقيقة هي تحويل الظواهر اللغوية إلى مفاهيم ورموز ذهنية. ويلائم الذكاء الحركي مع اللغة الجسد والكتابة، ويناسب الذكاء الموسيقي للصوتيات وموسيقى الشعر، ويناسب الذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي مع الأغراض والوظائف والاستعمالات اللغوية، والذكاء البصري مع كتابة الخط والصور الأدبية، والذكاء الطبيعي مع وصف الظواهر والموجودات الطبيعية والأشياء لغوياً (المصدر نفسه، ص ١٦٢ ـ ١٧٥).

من هذا المنطلق، قد يتوقع أنّ المتعلم ذا الذكاء الموسيقي الخاص أرغب وأقدر على تعلم الصوتيات وموسيقى الشعر، أو المتعلم الذي يتمتع بالذكاء المنطقي أقدر على اكتساب القواعد من الصرف والنحو والدلالة، أو المتمتع بالذكاء البصري باستطاعته أن يفهم وينتج الصور الخيالية. من جهة أخرى، نتوقع تقوية كلّ واحد من الذكاءات عند تعليم وتعلّم الوحدة اللغوية الملائمة له. على سبيل المثال، من المحتمل أن يقوّى الذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي بتعليم وتعلم الوظائف والتداولات اللغوية، أو يرفع مستوى الذكاء الحركي عند اكتساب لغة الجسد، أو تزداد المهارة في الذكاء الرياضي عند تعليم وتعلم الأبنية الصرفية والنحوية والدلالية.

بناء على ما فصّلنا آنفاً، نعتقد أنه من المجالات التي ينبغي فيها الاهتمام بنظرية الذكاءات المتعددة، هو مجال إعداد الموادّ التعليمية وإنتاجها. من المتوقع أن يُفعّل ويقوّى كلٌ من الذكاءات ويزداد التحفيز والنجاح عند المتعلمين، إن تمّ الاهتمام بهذه النظرية في إعداد المواد التعليمية وإنتاجها؛ لأنّ نظرية الذكاءات المتعددة نظرية تدور على محور المحتوى من حيث التعلمية. وذلك بأنّ دژگاهی وحاجي‌مرادي (١٣٩٢ش) قد أثبتتا في دراسة أنّ نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر تتمحور على المحتوى والموادّ التعليمية، وأساليب التعلم يدور حول العمليات التعلمية، ولذلك قد أكدتا على دمج نظرية الذكاءات المتعددة بأساليب التعلم.

أهداف المجال المعرفي

لقد قام بلوم وزملائه (١٩٥٦م) بتصنيف الأهداف التربوية في ثلاثة مجالات (المجال المعرفي، والمجال العاطفي، والمجال النفسي‌الحركي)، وبذلك مهّدوا الطريق لإعداد المناهج المدرسية وإنتاجها، وتحليلها وتقويمها كمّاً وكيفاً. بهذا التصنيف، قد اقترب تحديد الأهداف والتقويم من الموضوعية في البرنامج المدرسي ومناهج التعليم وإعداد الكتب المدرسية وخاصة في مجال تعليم اللغات.

لقد صنّف بلوم وزملائه في البداية، المجال المعرفي في ستة أهداف: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، بحيث يشمل كلّ هدف أهدافاً فرعية وشرحاً لوظائفها (بلوم وزملائه، ١٣٦٨ش، ص ٣١ـ ٤٩). غير أنّ الحاجة إلى تعديل تصنيف بلوم التربوي قد فرضت حضورها في المجامع العلمية بعد أن توسّعت مستويات التفكير العالي والتغيير في مواصفات المناهج المدرسية. لذلك قام التربويّون كأندرسون (٢٠٠١) بتعديل تصنيف بلوم وفْقًا لمستجدات المجال التربوي والمعرفي.

إثر هذا التعديل، قد خرجت المعلومات من المجال المعرفي واندرجت في مجال آخر باسم مجال المعلومات، كما أضيف إلى هذا المجال الجديد قسم باسم المعلومات الفوق‌معرفية، ولكن توقف عدد الأهداف المعرفية عند الستة كما في السابق، غير أنّه طرأت عليها تغييرات، كما يلي (R. Krathwohl, 2002, p 213-216):

أ) التذكر (Remember): استدعاء المعلومات من الذاكرة البعيدة المدى، ويشمل هدفين فرعيين: التعرف (Recognizing): تمييز المعلومة المكتسبة من بين المعلومات المقدمة؛ الاستدعاء (Recalling): استطاعة المتعلم أن يستدعي المعلومات السابقة.

ب) الفهم (Understand): يقدر المتعلم على فهم أو استيعاب المعنى من المادّة والنصّ، ويتمثل في سبعة أهداف: التفسير (Interpreting) وضرب الأمثلة (Exemplifying) والتصنيف (Classifying) والتلخيص (Classifying) والاستنتاج (Inferring) والمقارنة (Comparing) والشرح (Explaining).

ت) التطبيق (Apply): يستطيع المتعلم أن يستخدم ويوظّف ما تعلم من القواعد والمبادئ والمناهج في مواضع مشابهة أو جديدة، وينطوي على هدفين فرعيين: التنفيذ (Executing) والإجراء (Implementing).

ث) التحليل (Analyze): يقدر المتعلم على تجزئة المادة أو النصّ إلى عناصرها ومكوناتها، ويتفرع منه ثلاثة أهداف فرعية: التمييز (Differentiating) والتنظيم (Organizing) والنسب (Attributing).

ج) التقييم (Evaluate): يقدر المتعلم على تقييم المعلومات والأعمال وفقاً لمعايير معينة، ويتفرع منه هدفان فرعيان: المراجعة (Checking) والنقد (Critiquing).

ح) الإبداع (Create): يستطيع المتعلم أن يركب عناصر ومكونات لإبداع نصٍ أو مادة جديدة، ويتفرع منه ثلاثة أهداف فرعية: الإنشاء (Generating) والتخطيط (Planning) والإنتاج (Producing).

رغم تقديم تصنيف أحدث للأهداف التربوية مختلف تماماً عن سابقه، اعتمد البحث الحالي على تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية في تعديل الجدول الذي عرضه أرمسترونج عند دمج الذكاءات المتعددة بالأهداف المعرفية. وها هو الجدول أدناه:

الجدول ١ : دمج الذكاءات المتعددة بالأهداف المعرفية المعدّلة

		أهداف بلوم المعرفية المعدلة						
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	الإبداع	المجموع
الذكاءات المتعددة لغاردنر	اللغوي اللفظي							
	المنطقي الرياضي							
	المكاني البصري							
	الجسمي الحركي							
	الموسيقي الإيقاعي							
	الضمن شخصي							
	البين الشخصي							
	الطبيعي							
	المجموع							

على سبيل المثال ووفقاً للأنموذج المذكور، إنّ الترجمة فعالية تعليمية تتكون من بُعدين: بُعد ينسبها إلى الذكاء اللغوي، وبُعد آخر ينسبها إلى هدف الفهم المعرفي، أو استنباط الأبنية والنماذج من الشواهد والأمثلة اللغوية فعالية تعليمية ذات وجهين: وجهٌ منها يجعلها في إطار الذكاء المنطقي الرياضي، وجه لها آخر يجعلها في إطار هدف الفهم المعرفي.

نتائج البحث

تجلّت المعطيات المستخرجة من كتب العربية للثانوية الأولى، ـ بعد إحصاء الذكاءات والأهداف المعرفية ـ في الجدول الذي اقترحه أرمسترونج في أنموذجه التعليمي وأصبح الأمر كالتالي:

الجدول ٢ : ماتريس الذكاءات والأهداف المعرفية في نصوص الكتب[١]

الذكاءات / الكتاب	ل.ك١	ل.ك٢	ل.ك٣	م.ر٢	م.ر٣	ب.ف٢	ب.ف٣	ب.ش١	م.إ١	ط١	المجموع
السابع	٦٧ ٪٣٢,٤٨	٣٤ ٪١٦,٥٨	٥١ ٪٢٤,٨٧	٣٧ ٪١٨,٠٤	٠	٩ ٪٤,٣٩	٠	٧ ٪٣,٤١	٠	٠	٢٠٥ ٪١٠٠
الثامن	٣٩ ٪٢٨,٨٨	٢٠ ٪١٤,٨١	٣٠ ٪٢٢,٢٢	٢٦ ٪١٩,٢٥	٠	١١ ٪٨,١٥	٠	٩ ٪٦,٦٦	٠	٠	١٣٥ ٪١٠٠

[١]. ل.ك١ : الذكاء اللغوي الكلامي في مستوى التذكر ؛ ل.ك٢ : الذكاء اللغوي الكلامي في مستوى الفهم ؛ ل.ك٣ : الذكاء اللغوي الكلامي في مستوى التطبيق ؛ م.ر٢ : الذكاء المنطقي الرياضي في مستوى الفهم ؛ م.ر٣ : الذكاء المنطقي الرياضي في مستوى التطبيق ؛ ب.ف٢ : الذكاء البصري الفضائي في مستوى الفهم ؛ ب.ف٣ : الذكاء البصري الفضائي في مستوى التطبيق ؛ ب.ش١ : الذكاء البين شخصي في مستوى التذكر ؛ م.إ١ : الذكاء الموسيقي الإيقاعي في مستوى التذكر ؛ ط١ : الذكاء الطبيعي في مستوى التذكر.

التاسع	٣٥ ٪٢٤,١٣	٤٦ ٪٣١,٧٢	٣٩ ٪٢٦,٨٩	١٤ ٪٩,٦٥	٠	٩ ٪٦,٢٠	٠	١ ٪٠,٦٨	١ ٪٠,٦٨	٠	١ ٪٠,٦٨	٠	١٤٥ ٪١٠٠
المجموع	١٤١ ٪٢٩,٧	١٠٠ ٪٢٠,٦١	١٢٠ ٪٢٤,٧٤	٧٧ ٪١٥,٨٧	٠	٢٩ ٪٥,٩٧	٠	١٧ ٪٣,٥٠	١ ٪٠,٢٠	٠	١ ٪٠,٢٠	٠	٤٨٥ ٪١٠٠

من خلال الجدول المذكور يتّضح أنّه من مجموع ٢٠٥ فعالية قد أحصيت في نصوص كتاب الصف السابع، تتّصف ١٥٢ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ٦٧ فعالية منها في مستوى التذكر، و٣٤ فعالية منها في مستوى الفهم، و٥١ فعالية منها في مستوى التطبيق) و٣٧ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم وتسع فعاليات منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم وسبع فعاليات منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر. ومن مجموع ١٣٥ فعالية قد أحصيت في كتاب الصف الثامن، تتّصف ٨٩ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ٣٩ فعالية منها في مستوى التذكر، و٢٠ فعالية منها في مستوى الفهم، و٣٠ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و٢٦ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم، و١١ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم وتسع فعاليات منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر. ومن مجموع ١٤٥ فعالية قد أحصيت في كتاب الصف التاسع، تتّصف ١٢٠ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ٣٥ فعالية منها في مستوى التذكر، و٤٦ فعالية منها في مستوى الفهم، و٣٩ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و١٤ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم، وتسع فعاليات منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم وفعالية واحدة منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر، وفعالية واحدة بالذكاء الموسيقي مصنفة في مستوى التذكر. ومن مجموع ٤٨٥ فعالية قد أحصيت في الكتب الثلاثة كلها، تتّصف ٣٦١ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ١٤١ فعالية منها في مستوى التذكر، و١٠٠ فعالية منها في مستوى الفهم، و١٢٠ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و٧٧ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم، و٢٩ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم و١٧ فعالية منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر، وفعالية واحدة بالذكاء الموسيقي مصنفة في مستوى التذكر.

الجدول ٣: ماتريس الذكاءات والأهداف المعرفية في قواعد الكتب

الذكاءات / الكتاب	ل.ك١	ل.ك٢	ل.ك٣	م.ر٢	م.ر٣	ب.ف٢	ب.ف٣	ب.ش١	م.إ١	ط١	المجموع
السابع	١٧ ٪١٠,٨٢	٤٩ ٪٣١,٢١	٣٦ ٪٢٢,٩٢	٢٢ ٪١٤,٠١	٠	٣٢ ٪٢٠,٣٨	٠	١ ٪٠,٦٣	٠	٠	١٥٧ ٪١٠٠
الثامن	٣ ١,٧١	٤٥ ٪٢٥,٢١	٥٠ ٪٢٨,٥٧	٣٧ ٪٢١,١٤	٠	٣٧ ٪٢١,١٤	٠	٣ ١,٧١	٠	٠	١٧٥ ٪١٠٠
التاسع	١ ٪١,٠٢	٢٧ ٪٢٧,٥٥	٣٤ ٪٣٤,٦٩	١٨ ٪١٨,٣٦	١ ٪١,٠٢	١٧ ٪١٧,٣٤	٠	٠	٠	٠	٩٨ ٪١٠٠
المجموع	٢١ ٪٤,٨٨	١٢١ ٪٢٨,١٣	١٢٠ ٪٢٧,٩٠	٧٧ ٪١٧,٩٠	١ ٪٠,٢٣	٨٦ ٪٢٠	٠	٤ ٪٠,٩٣	٠	٠	٤٣٠ ٪١٠٠

يتبيّن من طيّات هذا الجدول أنّه من مجموع ١٥٧ فعالية قد أحصيت في قواعد كتاب الصف السابع، تتّصف ١٠٢ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ١٧ فعالية منها في مستوى التذكر، و٤٩ فعالية منها في مستوى الفهم، و٣٦ فعالية منها في مستوى

التطبيق) و٢٢ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم و٣٢ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم وفعالية واحدة منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر. ومن مجموع ١٧٥ فعالية قد أحصيت في كتاب الصف الثامن، تتّصف ٩٨ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ثلاث فعاليات منها في مستوى التذكر، و٤٥ فعالية منها في مستوى الفهم، و٥٠ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و٣٧ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم، و٣٧ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم وثلاث فعاليات منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر. ومن مجموع ٩٨ فعالية قد أحصيت في كتاب الصف التاسع، تتّصف ٦٢ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف فعالية واحدة منها في مستوى التذكر، و٢٧ فعالية منها في مستوى الفهم، و٣٤ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و١٩ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم إلا فعالية واحدة مصنفة في مستوى التطبيق، و١٧ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم. ومن مجموع ٤٣٠ فعالية قد أحصيت في الكتب الثلاثة كلها، تتّصف ٢٦٢ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ٢١ فعالية منها في مستوى التذكر، و١٢١ فعالية منها في مستوى الفهم، و١٢٠ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و٧٨ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم، ماعدا فعالية واحد مصنفة في مستوى التطبيق، و٨٦ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم وأربع فعاليات منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر.

الجدول ٤: ماتريس الذكاءات والأهداف المعرفية في تمارين الكتب

الذكاءات / الكتاب	ل.ك١	ل.ك٢	ل.ك٣	م.ر٢	م.ر٣	ب.ف٢	ب.ف٣	ب.ش١	م.إ١	ط١	المجموع
السابع	١٩ ٪٨,٩٢	٦٨ ٪٣١,٩٢	٩٠ ٪٤٢,٢٥	٩ ٪٤,٢٢	٠	١٥ ٪٧,٠٤	٠	١٢ ٪٥,٦٨	٠	٠	٢١٣ ٪١٠٠
الثامن	٢٥ ٪٦,٨٨	١١٠ ٪٣٠,٣	١٣٥ ٪٣٧,١٩	٣٨ ٪١٠,٤٦	٥ ٪١,٣٧	٣١ ٪٨,٥٣	٣ ٪٠,٨٢	١٦ ٪٤,٤	٠	٠	٣٦٣ ٪١٠٠
التاسع	٣٤ ٪٩,٢١	١٢٤ ٪٣٣,٦٠	١٣٢ ٪٣٥,٧٧	٣٩ ٪١٠,٥٩	٠	٣٥ ٪٩,٥١	١ ٪٠,٢٧	٣ ٪٠,٨١	٠	١ ٪٠,٢٧	٣٦٩ ٪١٠٠
المجموع	٧٨ ٪٨,٢٥	٣٠٢ ٪٣١,٩٥	٣٥٧ ٪٣٧,٧٧	٨٦ ٪٩,١٠	٥ ٪٠,٥٢	٨١ ٪٨,٥٧	٤ ٪٠,٤٢	٣١ ٪٣,٢٨	٠	١ ٪٠,١٠	٩٤٥ ٪١٠٠

توضّح معلومات هذا الجدول أنّه من مجموع ٢١٣ فعالية قد أحصيت في تمارين كتاب الصف السابع، تتعلق ١٧٧ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ١٩ فعالية منها في مستوى التذكر، و٦٨ فعالية منها في مستوى الفهم، و٩٠ فعالية منها في مستوى التطبيق)، وتسع فعاليات منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم و١٥ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم و١٢ فعالية منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر. ومن مجموع ٣٦٣ فعالية قد أحصيت في كتاب الصف الثامن، تتّصف ١٧٠ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ٢٥ فعالية منها في مستوى التذكر، و١١٠ فعالية منها في مستوى الفهم، و١٣٥ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و٤٣ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم ماعدا خمس منها مصنفة في مستوى التطبيق، و٣٤ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم ماعدا ثلاث منها مصنفة في مستوى التطبيق و١٦ فعالية منها بالذكاء

البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر. ومن مجموع ٣٦٩ فعالية قد أحصيت في كتاب الصف التاسع، تتّصف ٢٩٠ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ٣٤ فعالية منها في مستوى التذكر، و١٢٤ فعالية منها في مستوى الفهم، و١٣٢ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و٣٩ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم، و٣٦ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم ماعدا واحدة منها مصنفة في مستوى التطبيق وثلاث فعاليات منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر، وفعالية واحدة بالذكاء الطبيعي مصنفة في مستوى التذكر. ومن مجموع ٩٤٥ فعالية قد أحصيت في الكتب الثلاثة كلها، تتّصف ٧٤٧ فعالية منها بالذكاء اللغوي (بحيث تصنّف ٧٨ فعالية منها في مستوى التذكر، و٣٠٢ فعالية منها في مستوى الفهم، و٣٥٧ فعالية منها في مستوى التطبيق)، و٩١ فعالية منها بالذكاء الرياضي مصنفة في مستوى الفهم ماعدا خمس منها في مستوى التطبيق، و٨٥ فعالية منها بالذكاء البصري مصنفة في مستوى الفهم ماعدا أربع منها مصنفة في مستوى التطبيق و٣١ فعالية منها بالذكاء البينشخصي مصنفة في مستوى التذكر، وفعالية واحدة بالذكاء الطبيعي مصنفة في مستوى التذكر.

الجدول ٥ : تطبيق أنموذج أرمسترونج التعليمي على كتاب العربية للصف السابع في الثانوية الأولى

		أهداف بلوم المعرفية المعدّلة						
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	الإبداع	المجموع
الذكاءات المتعددة لغاردنر	اللغوي اللفظي	١٠٣ ٪١٧,٩١	١٥١ ٪٢٦,٢٦	١٧٧ ٪٣٠,٧٨	٠	٠	٠	٤٣١ ٪٧٤,٩٥
	المنطقي الرياضي	٠	٦٨ ٪١١,٨٢	٠	٠	٠	٠	٦٨ ٪١١,٨٢
	المكاني البصري	٠	٥٦ ٪٩,٧٣	٠	٠	٠	٠	٥٦ ٪٩,٧٣
	الجسمي الحركي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	الموسيقي الإيقاعي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	الضمن شخصي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	البين الشخصي	٢٠ ٪٣,٤٧	٠	٠	٠	٠	٠	٢٠ ٪٣,٤٧
	الطبيعي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	المجموع	١٢٣ ٪٢١,٣٨	٢٧٥ ٪٤٧,٦١	١٧٧ ٪٣٠,٧٨	٠	٠	٠	٥٧٥ ٪١٠٠

في هذا الجدول أيضا، تتّصف ٧٤,٩٥ بالمئة من النشاطات التعليمية بالذكاء اللغوي، و١١,٨٢ بالمئة منها بالذكاء الرياضي، و٩,٧٣ بالمئة منها بالذكاء البصري، و٣,٤٧ بالمئة منها بالذكاء البينشخصي. وتصنّف ٤٧,٦١ بالمئة منها في مستوى الفهم، و٣٠,٧٨ بالمئة منها في مستوى التذكر، و٢١,٣٨ بالمئة منها في مستوى التطبيق. هذا وليس حضور في الكتاب للذكاء الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء الضمنشخصي والذكاء الطبيعي، وأهداف التحليل والتقييم والإبداع. قد تمّ توزيع الذكاءات المتداولة في الأهداف المعرفية الأولى (التذكر والفهم والتطبيق)؛ ها هو تفصيله: طبّق الذكاء اللغوي ٣٠,٧٨ بالمئة في مستوى التطبيق، و٢٦,٢٦ بالمئة في مستوى الفهم،

و١٧,٩١ بالمئة في مستوى التذكر؛ وطبق الذكاء الرياضي ١١,٨٢ بالمئة، والذكاء البصري ٩,٧٣ بالمئة في مستوى الفهم فقط؛ وطبق الذكاء البينشخصي ٣,٤٧ بالمئة في مستوى التذكر.

الجدول ٦: تطبيق أنموذج أرمسترونج التعليمي على كتاب العربية للصف الثامن في الثانوية الأولى

		أهداف بلوم المعرفية المعدّلة						
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	الإبداع	المجموع
الذكاءات المتعددة لغاردنر	اللغوي اللفظي	٦٧ ٪٩,٩٥	١٧٥ ٪٢٦,٠٠	٢١٥ ٪٣١,٩٤	٠	٠	٠	٤٥٧ ٪٦٧,٨٩
	المنطقي الرياضي	٠	١٠١ ٪١٥,٠٠	٥ ٠,٧٤	٠	٠	٠	١٠٦ ٪١٥,٧٤
	المكاني البصري	٠	٧٩ ٪١١,٧٣	٣ ٪٠,٤٤	٠	٠	٠	٨٢ ٪١٢,١٧
	الجسمي الحركي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	الموسيقي الإيقاعي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	الضمن شخصي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	البين الشخصي	٢٨ ٪٤,١٦	٠	٠	٠	٠	٠	٢٨ ٪٤,١٦
	الطبيعي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	المجموع	٩٥ ٪١٤,١١	٣٥٥ ٪٥٢,٧٣	٢٢٣ ٪٣٣,١٢	٠	٠	٠	٦٧٣ ٪١٠٠

يتضح في الجدول أنّه من مجموع ٦٧٣ فعالية تعليمية قد أحصيت في كتاب العربية للصف السابع في الثانوية الأولى؛ تتصف ٦٧,٨٩ بالمئة منها بالذكاء اللغوي، و١٥,٧٤ بالمئة منها بالذكاء الرياضي، و١٢,١٧ بالمئة منها بالذكاء البصري، و٤,١٦ بالمئة منها بالذكاء البينشخصي. وتصنّف ٥٢,٧٣ بالمئة منها في مستوى الفهم، و٣٣,١٢ بالمئة منها في مستوى التذكر، و١٤,١١ بالمئة منها في مستوى التطبيق. هذا ولم يشاهد حضوراً في الكتاب للذكاء الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء الضمنشخصي والذكاء الطبيعي، وأهداف التحليل والتقييم والإبداع. قد تّم توزيع الذكاءات الموجودة في الأهداف المعرفية الأولى (التذكر والفهم والتطبيق)؛ ها هو تفصيله: طبّق الذكاء اللغوي ٣١,٩٤ بالمئة في مستوى التطبيق، و٢٦,٠٠ بالمئة في مستوى الفهم، و٩,٩٥ بالمئة في مستوى التذكر؛ وطبق الذكاء الرياضي ١٥,٧٤ بالمئة، والذكاء البصري ١٢,١٧ بالمئة في مستوى الفهم، و٠,٧٤ بالمئة و٠,٤٤ بالمئة في مستوى التطبيق على الترتيب؛ وطبق الذكاء البينشخصي ٤,١٦ بالمئة في مستوى التذكر.

الجدول ٧: تطبيق أنموذج أرمسترونج التعليمي على كتاب العربية للصف التاسع في الثانوية الأولى

		أهداف بلوم المعرفية المعدّلة						
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	الإبداع	المجموع
الذكاء	اللغوي اللفظي	٧٠ ٪١١,٤٥	١٩٧ ٪٣٢,٢٤	٢٠٥ ٪٣٣,٥٥	٠	٠	٠	٤٧٢ ٪٧٧,٢٤

	المنطقي‌الرياضي	٠	٧١ ٪١١,٦٢	١ ٪٠,١٦	٠	٠	٠	٧٢ ٪١١,٧٨
	المكاني‌البصري	٠	٦١ ٪٩,٩٨	١ ٪٠,١٦	٠	٠	٠	٦٢ ٪١٠,١٤
	الجسمي‌الحركي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	الموسيقي‌الإيقاعي	١ ٪٠,١٦	٠	٠	٠	٠	٠	١ ٪٠,١٦
	الضمن‌شخصي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	البين‌الشخصي	٤ ٪٠,٦٥	٠	٠	٠	٠	٠	٤ ٪٠,٦٥
	الطبيعي	١ ٪٠,١٦	٠	٠	٠	٠	٠	١ ٪٠,١٦
	المجموع	٧٦ ٪١٢,٤٢	٣٢٩ ٪٥٣,٨٤	٢٠٧ ٪٣٣,٨٧	٠	٠	٠	٦١٢ ٪١٠٠

يبيّن الجدول أنّه من مجموع ٦١٢ فعالية تعليمية قد أحصيت في كتاب العربية للصف السابع في الثانوية الأولى؛ تتصف ٧٧,٢٤ بالمئة منها بالذكاء اللغوي، ١١,٧٨ بالمئة منها بالذكاء الرياضي، و١٠,١٤ بالمئة منها بالذكاء البصري، و٠,٦٥ بالمئة منها بالذكاء البين‌شخصي، و٠,١٦ بالمئة منها بالذكاء الموسيقي، و٠,١٦ بالمئة منها بالذكاء الطبيعي. وتصنّف ٥٣,٨٤ بالمئة منها في مستوى الفهم، و٣٣,٨٧ بالمئة منها في مستوى التطبيق، و١٢,٤٢ بالمئة منها في مستوى التذكر. هذا وليس حضور في الكتاب للذكاء الحركي والذكاء الضمن‌شخصي، وأهداف التحليل والتقييم والإبداع. وقد تمّ توزيع الذكاءات الموجودة في الأهداف المعرفية الأولى (التذكر والفهم والتطبيق)؛ ها هو تفصيله: طبّق الذكاء اللغوي ٣٣,٥٥ بالمئة في مستوى التطبيق، ٣٢,٢٤ بالمئة في مستوى الفهم، و١١,٤٥ بالمئة في مستوى التذكر؛ وطبق الذكاء الرياضي ١١,٦٢ بالمئة، والذكاء البصري ٩,٩٨ بالمئة في مستوى الفهم، و٠,١٦ بالمئة و٠,١٦ بالمئة في مستوى التطبيق على الترتيب؛ وطبق الذكاء البين‌شخصي ٣,٤٧ بالمئة في مستوى التذكر؛ وطبق الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي كلاهما ٠,١٦ بالمئة في مستوى التذكر.

الجدول ٨: تطبيق أنموذج أرمسترونج التعليمي على الكتب المدرسية لتعليم العربية في الثانوية الأولى

		أهداف بلوم المعرفية المعدّلة						
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	الإبداع	المجموع
الذكاءات المتعددة	اللغوي‌اللفظي	٢٤٠ ٪١٣,٣٤	٥٢٣ ٪٢٩,٠٨	٥٩٧ ٪٣٣,٢٠	٠	٠	٠	١٣٦٠ ٪٧٥,٦٢
	المنطقي‌الرياضي	٠	١٧٨ ٪٩,٨٩	٦ ٪٠,٣٣	٠	٠	٠	١٨٤ ٪١٠,٢٢

	المكاني‌البصري	٠	١٩٦ ٪١٠,٩٠	٤ ٪٠,٢٢	٠	٠	٠	٢٠٠ ٪١١,١٢
	الجسمي‌الحركي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	الموسيقي‌الإيقاعي	١ ٪٠,٠٥	٠	٠	٠	٠	٠	١ ٪٠,٠٥
	الضمن‌شخصي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	البين‌الشخصي	٥٢ ٪٢,٨٩	٠	٠	٠	٠	٠	٥٢ ٪٢,٨٩
	الطبيعي	١ ٪٠,٠٥	٠	٠	٠	٠	٠	١ ٪٠,٠٥
	المجموع	٢٩٤ ٪١٦,٣٣	٨٩٧ ٪٤٩,٨٧	٦٠٧ ٪٣٣,٧٥	٠	٠	٠	١٧٩٨ ٪١٠٠

من خلال الجدول أعلاه يتضح أنّه من مجموع ١٧٩٨ فعالية تعليمية قد أحصيت في الكتب المدرسية لتعليم العربية في الثانوية الأولى؛ اتّصفت ٧٥,٦٢ بالمئة منها بالذكاء اللغوي، ١٠,٢٢ بالمئة منها بالذكاء الرياضي، و١١,١٢ بالمئة منها بالذكاء البصري، و٢,٨٩ بالمئة منها بالذكاء البين‌شخصي، و٠,٠٥ بالمئة منها بالذكاء الموسيقي، و٠,٠٥ بالمئة منها بالذكاء الطبيعي. وصنّفت ٤٩,٨٧ بالمئة منها في مستوى الفهم، و٣٣,٧٥ بالمئة منها في مستوى التطبيق، و١٦,٣٣ بالمئة منها في مستوى التذكر. هذا وليس حضور في الكتب للذكاء الحركي والذكاء الضمن‌شخصي، وأهداف التحليل والتقييم والإبداع. وقد وزّعت الذكاءات الموجودة في الأهداف المعرفية الأولى (التذكر والفهم والتطبيق)؛ ها هو تفصيله: طبّق الذكاء اللغوي ٣٣,٢٠ بالمئة في مستوى التطبيق، ٢٩,٠٨ بالمئة في مستوى الفهم، و١٣,٣٤ بالمئة في مستوى التذكر؛ وطبق الذكاء الرياضي ٩,٨٩ بالمئة، والذكاء البصري ١٠,٩٠ بالمئة في مستوى الفهم، و٠,٣٣ بالمئة و٠,٢٢ بالمئة في مستوى التطبيق على الترتيب؛ وطبق الذكاء البين‌شخصي ٢,٨٩ بالمئة في مستوى التذكر؛ وطبق الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي كلاهما ٠,٠٥ بالمئة في مستوى التذكر.

پرتال جامع علوم انسانی

مناقشة النتائج

نظراً للبيانات والنتائج التي عرضناها في القسم الأخير ، يقوم البحث الآن بمناقشتها محاولاً الإجابة عن أسئلة البحث ودراسة فرضياته. فنبدأ بالسؤال الأول:

- ما أكثر الذكاء/ات تداولاً في كتب العربية للثانوية الأولى؟

وفقاً لبيانات البحث، قد اتّضح أنّ الذكاء اللغوي والذكاء البصري والذكاء الرياضي والذكاء البين‌شخصي هي أكثر الذكاءات تداولاً على الترتيب وقد حاز الذكاء اللغوي نسبة حوالي ٧٥,٦٢ بالمئة من الفعاليات التعليمية، غير أنّه لكلّ واحد من الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي فعالية واحدة تفعّله وليس للذكاء البدني والذكاء الضمن‌شخصي حضور في هذه الكتب. فبذلك، إن الفرضية الأولى للبحث قد أثبتت.

الجدير بالإشارة أنّه نظراً لاختيار الفعالية التعليمية كوحدة للضبط والإحصاء في تحليل الكتب وأقسامها الثلاثة، قد خرج موضوع الموادّ التعليمية ونوعها وعناصرها عن التحليل؛ على سبيل المثال، لم تحص الموسيقى الخلفية التي لها تواجد في الكتاب الصوتي لقسم المعجم والنصّ ويغطّي الذكاء الموسيقي؛ لأنّها لا تعتبر فعالية تعليمية، بل قد صمّم لتسهيل عملية التعلم للمتعلمين فقط. من وجهة أخرى، بما أنّ المعلم هو الذي يقرّر أن يتمّ القيام بالفعاليات التعليمية فردياً أو جمعياً، قد أهمل المحلل هذا المؤشّر في التحليل لعدم إمكان الاطلاع على تقرير المعلمين. وإلا، يغطّي القيام بالفعاليات فردياً أو جمعياً، الذكاء الضمنشخصي أو الذكاء البينشخصي.

- كيف تمّ توزيع الذكاءات المتعددة في الكتب المدروسة بأقسامها الثلاثة (النصوص والقواعد والتمارين)؟

وفقاً لبيانات البحث، أن فرضية البحث الثانية قابلة للإثبات، لأنّ توزيع الذكاءات في الكتب كلها وأجزائها الثلاثة ليس متكاملاً، أي لا يشمل الذكاءات كلها من جهة، ومن جهة أخرى، ليس توزيع الذكاءات الموجودة متوازناً واختلفت النسبة المئوية لكل واحد من الذكاءات عن آخر بحيث حاز الذكاء اللغوي نسبة بمقدار ٧٥ والذكاء الموسيقي ٠,٠٥ .

بعد الإجابة عن السؤالين الأول والثاني، قد تَبيّن أنّ مؤلفي الكتب الثلاثة هذه لم يعتنوا بنظرية الذكاءات المتعددة في إعدادها وإنتاجها. إنّ هذه النتيجة لا توافق مع تأكيد المؤلفين على الاهتمام بالمتعلم وحاجاتها في تعليم العربية وتعلمها عند إعداد الكتب وإنتاجها؛ ذلك بأنّ الاهتمام باختلاف المتعلمين المعرفي والذكائي يعتبر من مقتضيات هذا التأكيد.

- كيف تمّ توزيع الذكاءات المتعددة في الأهداف المعرفية في هذه الكتب؟

بالتأمل في معطيات البحث يتّضح أنّ الذكاءات الموجودة في الكتب هذه تمّ توزيعها في الأهداف المعرفية الدنيا أي التذكر والفهم والتطبيق، بحيث صنّفت ٤٩,٨٧ بالمئة منها في مستوى الفهم، و٣٣,٧٥ بالمئة منها في مستوى التطبيق، و١٦,٣٣ بالمئة منها في مستوى التذكر. لذلك، يؤيد افتراض البحث في الإجابة عن هذا السؤال وليس فيها حضور لأهداف التحليل والتقييم والإبداع. ربّما تعود العلة إلى عمر الطلاب المعرفي؛ لأنهم لم تكمل قواهم المعرفية بعدُ وما زالوا في المستوى المتوسط منها. على ذلك، من المحتمل أنّ معدّي هذه الكتب ومنتجيها لم يعتنوا بالأهداف المعرفية العليا بالوعي منهم.

- ما هو المنطق الحاكم على ترتيب وتوزيع الذكاءات والأهداف في كتب هذه المرحلة الدراسية؟

بإمكاننا معالجةُ المنطق الحاكم على ترتيب وتوزيع الذكاءات والأهداف، في إطارين: إطار دراسة اللغة معرفةً وذكاءً، وإطار المنهج المدرسي ودليل المعلمين. والحق بهذين الإطارين يمكننا التنبؤ بالذكاءات والأهداف المعرفية المهتمّة بها في كتاب ما عبر الاطلاع على الأهداف التعليمية المرجوّة والوحدات اللغوية المؤكدة عليها والنشاطات اللغوية المقررة. على سبيل المثال، تعليم وتعلم القواعد أو تأكيد المنهج المدرسي عليها يؤدي إلى الاهتمام بالذكاء الرياضي وتفعيله في مستويي الفهم والتطبيق وتقويتها؛ لأنّ قواعد اللغة تتلائم مع الذكاء الرياضي، وتعليمها يحتاج إلى الفهم والتطبيق من قبل المتعلمين.

وفقاً لما ورد في كتب المعلم ومقدمة الكتب الثلاثة نفسها، أنه من أصول وأهداف البرنامج المدرسي تقوية المهارات اللغوية لقراءة النصوص الدينية، والاستفادة من القواعد اللغوية والحوارات والصور لتسهيل وتفعيل التعليم والتعلم اللغوي، مما يؤكد على الاستفادة من الطرق النشطة والتعاملية والاكتشافية والجمعية في مراحل التقديم والتدريب والتقييم. وبما أن الموادّ التعليمية تتمحور

حول النص فطبيعي أن نشاهد اهتماما كثيرا بالقراءة وفهم النص والترجمة. من أهم ما يستحق بالإشارة أن تعليم المهارات اللغوية في الكتب المدروسة تبنّى على الحوار والقراءة، كما تأسّس فهمُ النصوص والتأكيد على دراسة القواعد وتعليمها وتعلمها.

بناء على ما ذكر آنفا، أن قراءة النصوص وفهمها تؤدّي إلى تقوية الذكاء اللغوي في مستوى الفهم؛ والقراءة والكتابة تنتهي إلى تفعيل الذكاء اللغوي في مستوى التطبيق؛ وإعادة الكتابة والقراءة وحفظ المفردات والتعابير والأنماط اللغوية تفعّل الذكاء اللغويّ في مستوى التذكر. ومن البديهي أن يُهتمّ بالذكاء اللغوي أكثر بالنسبة إلى الذكاءات الأخرى. وإنّ قراءة الصور والجداول وتعليم القواعد في إطار الصور تفعّل الذكاء البصري في مستوى الفهم، وقلّة تكراره تنمّ عن اعتبار المقولات البصرية كأدوات لتسهيل تعليم اللغة والتعليم غير اللغوي. وإنّ التأكيد على التعلم الاكتشافي في قسم القواعد والاستفادة من التمارين النمطية لتقرير تعلمها عند المتعلمين ومعرفة البنى والمقولات اللغوية في النصوص تؤدي إلى تقوية الذكاء الرياضي في مستوى الفهم، وقلّة تكراره تنبع عن تمحور البرنامج المدرسي على النصّوص بدل القواعد، ومن اعتبار القواعد كأداة لتسهيل فهم النصوص. وإنّ حفظ الحوارات الموجودة في الكتب وتطبيقها حرفياً من قبل المتعلمين يؤدّي إلى تقوية الذكاء البينالشخصي في مستوى التذكر، وقلّة تكراره تعود إلى قلّة المعرفة اللغوية عند المتعلمين واعتبار الحوار كأداة لتسهيل تعليم العربية. على ذلك، تتّفق نتائج البحث مع الأصول والأهداف والمناهج المصرحة بها في المنهج المدرسي وكتب المعلم، غير أنّ تأكيدهما على محورية المتعلم لا يلائم مع عدم الاهتمام باختلاف المتعلمين معرفةً وذكاءً في إعداد الكتب المدرسية المذكورة وإنتاجها.

في النهاية، ونظراً للإفادة الإيجابية والوثائقية لنظرية الذكاءات المتعددة ووفقاً لما توصلنا إليه من النتائج بعد تحليل الكتب، يقترح البحث أن يوظّف الدارسون والمؤلفون هذه النظرية عند إعداد المناهج المدرسية وإنتاج الكتب التعليمية تلبيةً لحاجات المتعلمين المختلفة معرفةً وذكاء. وأخيراً نشير إلى ضرورة استفادة المعلمين والمؤلفين من فوائد الذكاءات المتعددة والأهداف المعرفية، كي تمكنوا من مخاطبة ذكاءات المتعلمين المتعددة في مختلف مستوياتها المعرفية عند تقديم المواد اللغوية وتدريبها وتقييمها، مما يزيد من مستوى ومدى التحفيز والنجاح والنشاط في تعليم وتعلم اللغة العربية في المدارس، إضافة إلى تلبية حاجات المتعلمين المختلفة ذكاءً ومعرفةً. يتمّ ذلك باستخدام الموادّ والنشاطات والفعاليات التعليميه المختلفة عند تعليم اللغة العربية وتدريبها وتقييمها.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

المصادر والمراجع

أ) الفارسية

١. آرمسترانگ، توماس. (١٣٩٢). ***هوش‌های چندگانه در کلاس‌های درس***. (ترجمه: مهشید صفری). (چاپ هشتم). تهران: انتشارات مدرسه.

٢. اشکبوس، عادل و همکاران. (أ١٣٩٣). ***عربی پایه هفتم (١/١٤/١)***. (چاپ دوم). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

٣. اشکبوس، عادل و همکاران. (بـ١٣٩٣). ***کتاب معلم (راهنمای تدریس و ارزشیابی) عربی پایه هفتم***. (چاپ دوم). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

٤. اشکبوس، عادل و همکاران. (جـ۱۳۹۳). ***کتاب معلم (راهنمای تدریس و ارزشیابی) عربی پایه هشتم***. (چاپ دوم). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

٥. اشکبوس، عادل و همکاران. (د۱۳۹٤). ***عربی پایه هشتم (۱۲٥)***. (چاپ دوم). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

٦. اشکبوس، عادل و همکاران. (هـ۱۳۹٤). ***عربی پایه نهم (۱٤۱)***. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

۷. اشکبوس، عادل و همکاران. (و۱۳۹٤). ***کتاب معلم (راهنمای تدریس و ارزشیابی) عربی پایه نهم***. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

۸. بختیاری، حسن. (۱۳۹۲). الگوی طرح تألیف کتاب درسی. ***مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی***. ش ٤ (پیاپی ۲۰)، سال ٥، صص ۳۹ـ٦۱.

۹. بلوم، بنجامین و همکاران. (۱۳٦۸). ***طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی، کتاب اول: حوزه شناختی***. (ترجمه: علی‌اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی). تهران: انتشارات رشد.

۱۰. خاکی، غلامرضا. (۱۳۸٤). ***روش تحقیق با رویکرد به پایان نامه نویسی***. تهران: انتشارات بازتاب.

۱۱. دژگاهی، صغری، و حاجی‌مرادی، فرخنده. (۱۳۹۲) ***تحلیل یادگیری بر اساس مقایسه سبک‌های شناختی و هوش چندگانه هوارد گاردنر***. تهران: نشر علم.

۱۲. رسولی، مهستی و امیرآشتیانی، زهرا. (۱۳۹۳). ***تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی***. (چاپ دوم). تهران: جامعه‌شناسان.

۱۳. رضوانی، رضا و طیبه امیری. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتب آموزش زبان انگلیسی منتخب دانشگاهی از نظر میزان توجه به هوش‌های چندگانه. ***فصلنامه علمی ـ پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی***. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، شیراز. سال چهارم، ش٤، صص ۱۸۹ـ۲۰۰.

۱٤. ریچاردز، جک‌سی و راجرز، تئودور اس. (۲۰۱۰). ***رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان***. (ترجمه: علی بهرامی). (ویراست دوم). تهران: انتشارات رهنما.

۱٥. سیان سیلو، آنا و استرنبرگ، رابرت. (۱۳۹۰). ***هوش (نظریه‌ها، اندازه‌گیری و آموزش)***. (ترجمه: مجتبی امیری مجد و سالار فرامرزی). (چاپ دوم). اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.

۱٦. فرهادی، حسین. (۱۳۸۱). ***اصول و روش تحقیق در زبانشناسی کاربردی***. (ترجمه: فاطمه جواهری کوپائی و هاجر خان‌محمد). (ویراستار: علی بهرامی). تهران: انتشارات رهنما.

۱۷. فضل اللهی، سیف و ملکی دانا، منصوره. (۱۳۸۹). روش‌شناسی تحلیل محتوا. ***نشریه پژوهش***. سال دوم، شماره یک، صص: ۷۱ـ۹٤.

۱۸. متقی‌زاده، عیسی و خضری، کاوه. (۱۳۹۲ش). «ارزیابی میزان موفقیت بخشِ متون عربی عمومی سال سوم دبیرستان از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان». ***مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی***. ش ۲٦، بهار ۱۳۹۲، صص ۱٥۱ـ۱٦۹.

۱۹. متقی‌زاده، عیسی؛ حاجی‌زاده، مهین و خضری، کاوه. (۱۳۹۳ش). «نگاهی به کتاب عربی اول دبیرستان بر اساس الگوها و ملاک‌های تحلیل و سازماندهی محتوا». ***جستارهای زبانی***. د۵، ش۲ (پیاپی ۱۸)، تابستان ۱۳۹۳، صص: ۲۳۷ـ۲٦۰.

۲۰. محمدی‌مهر، غلامرضا. (۱۳۸۷). ***روش تحلیل محتوا (راهنمای عملی تحقیق)***. تهران: گنجینه علوم انسانی ـ دانش نگار.

۲۱. مک‌کنزی، والتر. (۱۳۹۱). ***هوش‌های چندگانه و تکنولوژی آموزش***. (ترجمه: حسین زنگنه، مصطفی شیری‌پور). تهران: آییژ.

میرحاجی، حمیدرضا. (۱۳۸۹ش). «بررسی و نقد کتاب‌های عربی مقطع دبیرستان (عمومی)». ***انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی***. ش۱۵، تابستان ۱۳۸۹، صص ۱٤۱ـ۱٦۹.

ب) الإنكليزية

23. R. Krathwohl, David (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **THEORY INTO PRACTICE**. Volume 41, Number 4, pp.212-218.

24. Estaji, Masoomeh and Nafisi, Mahdieh. (2014). Multiple intelligences and their representation in the EFL young rrrr nrr s textbooks. **International Journal of Research Studies in Language Learning**. Volume 3, Number 6, pp 61-72.

25. Palmberg, R. (2012). Catering for multiple intelligences in EFL coursebooks. **HLT Magazine**. Retrieved January 09, from http://www.hltmag.co.uk/jano2/sart6.htm

26. Roohani Ali, Farzaneh Taheri & Marziyeh Poorzangeneh (2013). Evaluating Four Corners Textbooks in Terms of Cogniiiv Proeessiiiiii i g Boœm s Rvvisdd Txxonomy. **RALs**, 4(2), 51-67.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی